

Université de Montréal

**Liens entre défavorisation extrême chez des enfants à la
maternelle et engagement en classe en 3e année du
primaire**

par

Stéphanie Crépeau

École de psychoéducation

Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des Arts et des Sciences
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M.Sc.)

en psychoéducation

option mémoire et stage

Novembre, 2011

© Stéphanie Crépeau, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Liens entre défavorisation extrême chez des enfants à la maternelle et engagement en classe
en 3e année du primaire

Présentée par :
Stéphanie Crépeau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Serge Larivée, président-rapporteur
Linda Pagani, directeur de recherche
Geneviève Piché, examinateur externe

Résumé

L'objectif de cette étude est de vérifier s'il existe un lien entre les conditions de défavorisation extrême associées à la pauvreté familiale telles que vécues par l'enfant en maternelle et son engagement en classe en 3^e année du primaire. Pour ce faire, nous avons analysé des données portant sur un groupe de 341 enfants provenant des régions les plus défavorisées de Montréal à partir des observations rapportées par leur enseignant. Plusieurs régressions multiples ont permis de mettre en évidence des indicateurs sur l'engagement en classe, soit la concentration, la persistance et l'autonomie des participants avec quatre indicateurs liés à la défavorisation extrême soit la faim, les retards à l'école, l'habillement inadéquat et les signes de fatigue. Les résultats de cette étude ont montré que chacun de ces indicateurs pouvait indépendamment contribuer à l'engagement en classe, mais, que deux indicateurs ont un pouvoir prédictif supérieur et fiable, soit le retard en classe et les signes de fatigue. D'autres recherches plus poussées étaient les résultats de la présente étude et suggèrent comment une intervention précoce des enseignants, au début du primaire, pourrait encourager l'engagement en classe d'enfant provenant d'une population défavorisée urbaine.

Mots-clés : pauvreté, préscolaire, maternelle, engagement en classe, autorégulation.

Abstract

This study sought to verify the link between certain conditions indicating deprivation in kindergarten children attending school in low income neighbourhoods and subsequent classroom engagement in third grade. Participants are from the Montreal Longitudinal Preschool Study (n = 341). For the deprivation variable, kindergarten teachers reported upon the frequency that children arrived to school hungry, not adequately clothed, late to school or tired. For the classroom engagement variable, third grade teachers reported on children's task-orientation, persistence, and autonomous learning behaviour in the classroom at the end of the school year. A series of multiple regression analyses were used to verify the possible links, first by the unique contribution of each deprivation variable and subsequently by attempting to determine which specific deprivation variable which contributed the most weight in the prediction of classroom engagement. Each deprivation variable made its unique contribution independent of child and environmental controls; however, arriving late and being tired seemed to matter most in terms of predictive power. Although cognitive skills and behavioral skills matter in school readiness, this study suggests the importance of teacher input when identifying children at risk of later learning-related behavioral difficulties. More inferential research needs to be conducted on this prospective relationship in order to better understand its dynamics and offer strategies for preventive intervention.

Keywords : poverty, learning-related behavior, classroom engagement, kindergarten, , self-regulation.

Table des matières

Introduction générale.....	2
Article.....	8
Résumé.....	9
Abstract.....	10
Introduction.....	11
Contexte théorique.....	11
La pauvreté et la réussite scolaire.....	11
Définition de l’engagement en classe.....	14
Objectifs et hypothèses de recherche.....	15
Méthode.....	16
L’échantillon.....	16
Les participants et le déroulement.....	16
Instruments de mesure.....	17
Les indicateurs de défavorisation extrême (IDE).....	17
L’engagement en classe.....	18
Les caractéristiques comportementales de l’enfant.....	19
Stratégies analytiques.....	20
Résultats.....	22
Première étape analytique : l’approche d’une échelle continue des indicateurs de défavorisation extrême (IDE).....	23
Deuxième étape analytique : Les indicateurs de défavorisation extrême (IDE) traités individuellement.....	24
Troisième étape analytique : Les indicateurs de défavorisation extrême (IDE) traités simultanément.....	26
Discussion et conclusion.....	27
Forces, limites et futures recherches.....	29
Pistes d’intervention.....	30

Références	32
Conclusion générale	36
Références	43

Liste des tableaux

Tableau 1. Fréquences en pourcentage des différents choix de réponses aux quatre indicateurs de défavorisation extrême.....	p.18
Tableau 2. Statistiques descriptives des variables indépendantes et de contrôle.....	p.22
Tableau 3. Résultats des prédictions de la première étape analytique utilisant la première méthodologie.....	p.23
Tableau 4. Résultats des prédictions selon la deuxième étape analytique utilisant la deuxième méthodologie.....	p.24
Tableau 5. Résultats des prédictions selon la troisième étape analytique utilisant la deuxième méthodologie.....	p.26

Remerciements

Dans un premier temps, je désire remercier ma directrice de recherche, Linda Pagani. Elle a été présente et elle a su m'épauler. Nous avons été en mesure de trouver une méthode de travail qui nous convenait et cela m'a permis de terminer mon mémoire de maîtrise dans les temps que je m'étais alloués. De plus, je remercie cordialement monsieur Serge Larivée qui a été très supportant et aidant notamment dans les derniers moments.

En second lieu, je voudrais grandement remercier Marianne Dubé qui m'a soutenu dans mes analyses statistiques. Je tiens également à souligner la belle collaboration des collègues étudiantes, particulièrement Caroline, Myriam et Émilie.

J'aimerais remercier mes parents qui ont cru en moi, m'ont soutenu et encouragé dans la poursuite de mes études.

Finalement, je remercie particulièrement mon amie Mélanie et ma sœur Julie pour leur soutien, leur encouragement et leur patience.

Introduction générale

Introduction générale

Si l'on considère que la pauvreté est transmise de génération en génération (Rodgers, 1995), nous pouvons envisager que les parents, qui ne possèdent pas eux-mêmes un bagage adéquat, ont parfois des difficultés à combler les besoins de base de leurs enfants. Dans cette perspective, les enfants vivant dans un milieu défavorisé sont plus à risque d'avoir des difficultés scolaires. Certaines recherches en sciences sociales suggèrent qu'un enfant qui grandit dans la pauvreté risque d'avoir des difficultés à l'école (Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994 ; Pagani, Boulerice, Vitaro, & Tremblay, 1999 ; Pagani, Boulerice, & Tremblay, 1997). Qui plus est, d'autres recherches (Garbarino, 1982 ; Jones & McCurdy, 1992 ; Pelton, 1981 ; Russell & Trainor, 1984) ont trouvé que les besoins non comblés de ces enfants, par exemple, se nourrir sainement et suffisamment, bien dormir, être habillé selon la saison et arriver à l'heure en classe, pourraient affecter le développement de l'enfant.

En ce qui a trait à l'alimentation, les données probantes sont fiables : un enfant qui souffre de malnutrition au cours de ses premières années de vie est plus à risque de présenter des problèmes de santé physique (Alaimo, Olson, Frongillo, & Briefel, 2001 ; Miller et al., 2008), de faibles habiletés sociales (Jyoti, Frongillo, & Jones, 2005) et une faible performance académique (Jyoti, Frongillo, & Jones, 2005 ; Kleinman et al., 1998).

Par ailleurs, El-Sheikh, Buckhalt, Cummings et Keller (2007) ont montré que vivre des perturbations quant à la qualité et à la durée du sommeil entraînait des effets négatifs sur les

comportements, les émotions et la performance académique de l'enfant. Également, Bates, Viken, Alexander, Beyers et Stockton (2002) affirment que des enfants âgés de 4 et 5 ans qui n'ont pas une routine de sommeil régulière ont plus de difficultés d'adaptation à la maternelle. D'autres besoins essentiels, tels qu'être habillé convenablement, en fonction de son âge et de la température extérieure ainsi qu'établir une bonne hygiène de sommeil pourrait favoriser la réussite scolaire de l'enfant.

Les familles qui éprouvent des difficultés à combler les besoins de leurs enfants sont assez prévalentes et cela malgré les programmes généreux implantés au Québec. Nous présentons ci-dessous quatre vignettes cliniques illustrant une telle réalité.

Vignettes cliniques

La Direction de la santé publique de Montréal compile, à l'aide d'un indice de défavorisation, des données sur les différents quartiers de Montréal afin de déterminer ceux qui sont les plus défavorisés notamment au niveau matériel et social. En 2001, ils ont produit un document, « Regard sur la défavorisation à Montréal », portant sur ce sujet. On peut y lire qu'il y a trois centres de santé et de services sociaux (CSSS) qui se partagent la moitié de la population montréalaise qui est la plus défavorisée : Lucille-Teasdale 17%, Sud-Ouest-Verdun 16% et Ahuntsic et Montréal-Nord 14%. La proportion de personnes vivant sur ces territoires et qui sont dans des conditions défavorables autant matérielles que sociales oscille entre 27% et 40%, comparativement à une proportion de 17% pour

l'ensemble de Montréal. En combinant ces informations ainsi que notre expérience clinique, nous présentons quatre vignettes illustrant comment certains enfants qui vivent dans ces quartiers ont des besoins de base qui ne sont pas comblés par leur milieu familial tels, la faim, le sommeil, l'habillement ou la ponctualité à l'école. Notre étude reprendra les liens possibles entre ces manquements au niveau des besoins de base et l'engagement en classe des enfants qui proviennent de milieu défavorisé.

Une première vignette nous transporte dans une famille du quartier St-Henri. Le père et la mère ne travaillent pas et reçoivent de l'aide sociale. La mère est atteinte d'une grave maladie et le père s'occupe de sa femme et de sa famille à temps plein. L'enfant concerné par cette vignette est le cadet de la famille qu'on nommera Lucas, âgé de 5 ans. Il a un frère et une sœur aînés. L'aspect financier est une source d'inquiétude constante pour cette famille. Payer le loyer, les comptes et assouvir les besoins de tous sont des sources de conflits et de problèmes dans la famille. Le père affirme qu'il a surtout des difficultés importantes à établir des heures fixes de repas et de coucher, ce qui entraîne des retards le matin pour le benjamin. Le père se sent dépassé par la situation et il ne sait plus où mettre son énergie.

Depuis quelques mois, Lucas a commencé la maternelle. Son enseignante a remarqué qu'il avait souvent tendance à se coucher sur son bureau durant la matinée. Elle a aussi remarqué qu'il n'était pas en mesure de faire des choix même les plus simples et qu'il répond souvent « je ne sais pas ». Lorsque l'enseignante donne une directive pour un

travail, il semble bien comprendre, puisqu'il fait son travail seul et sans aide. Par contre, Lucas prend énormément de temps pour faire son travail et termine toujours le dernier. Parfois, les autres enfants ont du temps libre, mais Lucas n'en profite pas étant donné que son travail n'est pas terminé. Il est souvent distrait par le moindre bruit et l'enseignante affirme qu'il est lunatique. Dès que l'enseignante lui rappelle qu'il a un exercice à terminer, il se remet au travail mais elle le sent soucieux et tendu. De plus, à la fin de l'exercice, il dit à l'enseignante « Je ne sais pas si c'est correct, mais tant pis ». Son travail est pourtant très bon et même parfois le meilleur.

La deuxième vignette concerne un enfant qui vit à Ville-Émard. Nous l'appellerons Kim. Kim a 5 ans et elle est fille unique. Son père a la garde à temps plein et vit seul avec l'enfant. Il travaille pour un salaire minimum et son travail lui procure le sentiment qu'il est utile. Il doit assumer seul tous les frais de subsistance. Il est donc préoccupé par l'aspect financier et tient à procurer un milieu adéquat pour sa fille.

Depuis quelques mois, Kim a commencé la maternelle. Au début de l'hiver l'enseignant a quelques inquiétudes, car Kim vient à l'école vêtue de façon inappropriée compte tenu de la saison : plusieurs couches de chandails et sans bottes. L'enseignant l'a observé dans la cour d'école. Kim joue avec les autres enfants, mais le jeu se termine souvent en bataille où elle frappe et égratigne ceux qui jouent avec elle. La plupart du temps, elle est seule dans un coin de la cour. En classe, Kim pose rarement des questions et elle ne fait pas toujours le travail. L'enseignant doit souvent venir à son bureau et lui

apporter une aide. Elle constate que l'enfant pense à autre chose tout en étant tendue et anxieuse. Après avoir reçu de l'aide, Kim fait ses travaux à la hâte et ceux-ci sont malpropres et bâclés.

La troisième vignette concerne Mathieu, 5 ans, le cadet d'une famille du quartier Montréal-Nord. Les parents travaillent beaucoup et ils ont de la difficulté à subvenir aux besoins de leurs cinq enfants. Le grand frère ou la grande sœur s'occupe de Mathieu durant la semaine pour épauler leurs parents. La famille n'a pas de routine fixe pour les heures de repas, de couchers et des levers pour aller à l'école.

Mathieu a commencé la maternelle et l'enseignant a déjà remarqué que l'enfant est souvent en retard en classe. Il est irritable et il se bagarre beaucoup dans la cour d'école. Lorsque l'enseignant lui donne une consigne ou une directive, il les suit rarement. Celui-ci a observé que Mathieu agit sans réfléchir. Il a une idée alors, il agit. Il se lève régulièrement de sa chaise dans des moments inopportuns et cela dérange la classe. L'enseignant note que lorsque Mathieu doit effectuer un travail seul, il pose toujours des questions et requiert son attention au détriment des autres enfants.

La dernière vignette nous amène dans une famille du quartier Hochelaga-Maisonneuve. La mère vit seule avec sa fille Myriam âgée de 5 ans et un bébé de 6 mois. Cette mère reçoit de l'assistance sociale et il lui est très difficile de payer le loyer, les comptes et de combler les besoins de ses enfants.

Myriam vient tout juste d'amorcer la maternelle et l'enseignante a remarqué qu'elle attend la collation du matin avec impatience et qu'elle la dévore rapidement. De plus, lors du dîner, elle a rarement un repas complet. Cela se résume souvent par un sandwich au beurre d'arachides. L'enseignante a aussi observé que Myriam est incapable de déterminer ce qu'elle veut faire lors des moments libres. De plus, lorsque l'enseignante énonce des consignes et des directives, Myriam n'écoute pas et est incapable de les répéter. Myriam prend beaucoup de temps pour faire le travail demandé, elle regarde ailleurs, dessine ou observe les autres enfants travailler. Lorsqu'on insiste pour qu'elle fasse son travail elle semble être au bord des larmes.

Article

Liens entre défavorisation extrême chez des enfants à la maternelle et engagement en classe
en 3e année du primaire

Stéphanie Crépeau
Université de Montréal

Linda Pagani
Université de Montréal

Résumé

L'objectif de cette étude est de vérifier s'il existe un lien entre les conditions de défavorisation extrême associées à la pauvreté familiale telles que vécues par l'enfant en maternelle et son engagement en classe en 3^e année du primaire. Pour ce faire, nous avons analysé des données portant sur un groupe de 341 enfants provenant des régions les plus défavorisées de Montréal à partir des observations rapportées par leur enseignant. Plusieurs régressions multiples ont permis de mettre en évidence des indicateurs sur l'engagement en classe, soit la concentration, la persistance et l'autonomie des participants avec quatre indicateurs liés à la défavorisation extrême soit la faim, les retards à l'école, l'habillement inadéquat et les signes de fatigue. Les résultats de cette étude ont montré que chacun de ces indicateurs pouvait indépendamment contribuer à l'engagement en classe, mais, que deux indicateurs ont un pouvoir prédictif supérieur et fiable, soit le retard en classe et les signes de fatigue. D'autres recherches plus poussées étaient les résultats de la présente étude et suggèrent comment une intervention précoce des enseignants, au début du primaire, pourrait encourager l'engagement en classe d'enfant provenant d'une population défavorisée urbaine.

Mots-clés : pauvreté, préscolaire, maternelle, engagement en classe, autorégulation.

Abstract

This study sought to verify the link between certain conditions indicating deprivation in kindergarten children attending school in low income neighbourhoods and subsequent classroom engagement in third grade. Participants are from the Montreal Longitudinal Preschool Study (n = 341). For the deprivation variable, kindergarten teachers reported upon the frequency that children arrived to school hungry, not adequately clothed, late to school or tired. For the classroom engagement variable, third grade teachers reported on children's task-orientation, persistence, and autonomous learning behaviour in the classroom at the end of the school year. A series of multiple regression analyses were used to verify the possible links, first by the unique contribution of each deprivation variable and subsequently by attempting to determine which specific deprivation variable which contributed the most weight in the prediction of classroom engagement. Each deprivation variable made its unique contribution independent of child and environmental controls; however, arriving late and being tired seemed to matter most in terms of predictive power. Although cognitive skills and behavioral skills matter in school readiness, this study suggests the importance of teacher input when identifying children at risk of later learning-related behavioral difficulties. More inferential research needs to be conducted on this prospective relationship in order to better understand its dynamics and offer strategies for preventive intervention.

Keywords : poverty, learning-related behavior, classroom engagement, kindergarten, , self-regulation.

Introduction

Malgré les ressources et les richesses développées par les pays industrialisés, la pauvreté est toujours présente. En 2005 au Québec, 9,7 % des personnes, tous âges confondus, vivaient sous le seuil de pauvreté, soit avec un revenu de 26 246 \$ pour un couple avec deux enfants de moins de 16 ans (Statistique Canada, 2007). Les enfants qui grandissent dans la pauvreté sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de développement. Les recherches montrent en effet que ces conditions défavorables peuvent entraîner d'importantes conséquences sur leur santé physique, émotionnelle, psychologique, ainsi que sur le développement cognitif et leur réussite scolaire (Brooks-Gunn, Duncan, & Maritato, 1997).

Contexte théorique

La pauvreté et la réussite scolaire

Plusieurs auteurs ont établi que la pauvreté influençait la réussite scolaire (Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994 ; Pagani, Boulerice, Vitaro, & Tremblay, 1999). Notamment, Pagani, Boulerice et Tremblay (1997) ont constaté que lorsqu'on compare les enfants, d'origine québécoise, âgés de 8 à 12 ans qui n'ont jamais vécu dans la pauvreté à ceux qui sont dans cette situation, ces derniers ont un risque accru d'échec académique. Le risque d'échec serait aussi plus élevé si l'enfant a grandi dans la pauvreté dès son jeune âge (Duncan et al., 1994).

Dans la littérature concernant les effets de la pauvreté, il n'y a pas de consensus concernant les méthodes pour déterminer les individus qui vivent dans la pauvreté ou non.

De plus, les méthodes utilisées ne sont pas les mêmes selon le type de population étudiée soit : hétérogène ou homogène.

Population hétérogène

Lorsque nous parlons d'une population hétérogène, nous décrivons des personnes qui se différencient sur plusieurs plans notamment au niveau de leur sexe, leur âge, leur ethnicité, leur niveau de scolarité et plus particulièrement leur niveau de vie économique.

Il y a plusieurs méthodes qui sont utilisées par les chercheurs pour délimiter les différents statuts socio-économiques. Par exemple, Pagani et al. (1997) ont utilisé « *income to needs ratio* » afin de mesurer le niveau de pauvreté des familles. Cette étude avait pour objectif de déterminer le lien entre la pauvreté et le risque que l'enfant présente des problèmes de développement au fil des ans. Ils ont opté de mesurer la pauvreté en comparant le revenu annuel des parents au barème de faible revenu estimé par Statistiques Canada, soit le revenu nécessaire pour combler les besoins essentiels d'une famille selon sa composition. Le taux obtenu a permis de déterminer de manière plus précise le moment où est apparue la pauvreté dans la vie de l'enfant. D'autres chercheurs ont plutôt utilisé le seuil de pauvreté établi par un pays (Duncan et al., 1994). Brooks-Gunn et Duncan (1997), Duncan, Yeung, Brooks-Gunn et Smith (1998), Pagani et al., (1999) et Duncan et Brooks-Gunn (2000) ont pour leur part mesurer le niveau de défavorisation des familles en utilisant le revenu familial. Ainsi spécifiquement, Duncan et al. (1998) ont pu vérifier l'hypothèse selon laquelle les conditions économiques vécues au cours de la petite enfance sont d'importants déterminants à la réussite scolaire et à l'obtention d'un diplôme.

D'autres études ont pris en compte le quartier dans lequel habitent les enfants (McLoyd, 1998 ; Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov, & Sealander, 1993 ; Corcoran, Gordon, Laren, & Solon, 1992). Duncan et al., (1994) ont mené une recherche longitudinale examinant les liens entre les enfants vivant dans des quartiers défavorisés et leur développement. Ils ont mesuré le niveau de pauvreté de la famille, la durée de la pauvreté, l'état de santé des membres de la famille ainsi que l'endroit géographique, soit le quartier, où l'enfant est né et a habité pendant cinq ans. Ils ont identifié certaines caractéristiques des quartiers où les familles ont un revenu de moins de 10 000\$ et un revenu de plus de 30 000\$ soit, l'isolement des familles et une forte concentration de personnes pauvres économiquement.

Population homogène

Une population homogène est composée de personnes qui se ressemblent sur différents plans notamment par rapport à leur niveau de vie. Donc, un échantillon constitué de familles qui ont sensiblement le même niveau de défavorisation comme un revenu précaire, un bas niveau de scolarité et une situation sociale faible est homogène. Par conséquent, il est nécessaire de trouver une méthode afin de décrire et d'identifier les niveaux de défavorisation et les différentes dynamiques présentes dans ces familles. D'autant plus que, malgré la grande précarité des familles faisant parties de ce type d'échantillon homogène, ce ne sont pas tous les parents qui ont des difficultés à subvenir aux besoins de leur enfant. C'est pourquoi on peut penser à sélectionner des indicateurs de défavorisation extrêmes en lien avec des carences soit physiques, affectives ou cognitives des enfants qui

vont permettre de différencier les familles (Garbarino, 1982 ; Jones & McCurdy, 1992 ; Pelton, 1981 ; Russell & Trainor, 1984). Dans la présente étude, nous avons utilisé cette orientation et nous avons déterminé des indicateurs précis de défavorisation subie par les enfants provenant de milieux défavorisés.

Définition de l'engagement en classe

McKinney (1975) est l'un des premiers chercheurs à introduire le concept de « *Learning-related behaviors* » comme étant, chez l'enfant, la capacité de concentration, d'indépendance et de s'orienter vers la tâche demandée par l'enseignant. De plus, cet auteur a établi que l'engagement en classe est directement relié aux performances académiques après avoir contrôlé pour le QI.

Cette conceptualisation de l'engagement a été approfondie par Finn (1993) ainsi que Finn et Rock (1997) qui ont défini ce concept comme étant l'observance des règles en classe, le sens de l'initiative de l'élève et sa participation aux activités parascolaires. D'autres chercheurs (McClelland, Acock, & Morrison, 2006; Yen, Konold, & McDermott, 2004; McClelland & Morrison, 2003; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000) ont défini l'engagement en classe comme étant l'habileté à se concentrer sur la tâche, à savoir organiser ses effets scolaires, à travailler de manière autonome, à écouter et à suivre les consignes, à collaborer lors des activités de groupe et à utiliser des stratégies de résolution de problème. Enfin, Alexander, Entwisle et Dauber (1993) ont mesuré ce concept selon

l'intérêt/la participation, la coopération/la conformité et l'attention/l'agitation de l'enfant en classe.

L'engagement en classe a été confirmé par de nombreux auteurs comme un élément qui affecte la réussite scolaire (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993 ; Finn & Rock, 1997 ; Finn, 1993 ; McClelland, Acock, & Morrison, 2006 ; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000 ; Yen, Konold, & McDermott, 2004). McClelland et al. (2006) ont montré qu'un enfant d'âge préscolaire ayant un engagement élevé en classe a du succès en mathématiques et en français lors de ses études primaires ainsi qu'un risque moins élevé de décrochage scolaire (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008).

Ces résultats demeurent significatifs une fois le QI de l'enfant évalué (McClelland et al., 2000 ; Shaefer & McDermott, 1999 ; Yen et al., 2004 ; McKinney, 1975). Ce constat paraît essentiel puisque le QI, qui est fortement corrélé à la réussite scolaire, serait de moins en moins malléable à mesure que l'enfant grandit (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007 ; Johnson, Deary, & Iacono, 2009). Par conséquent, l'engagement en classe s'avère un facteur important sur lequel on peut agir afin que les enfants puissent mieux réussir dans leurs études.

Objectifs et hypothèses de recherche

À la lumière de cette littérature, nous constatons que la pauvreté et l'engagement en classe semblent influencer la réussite scolaire. Notre hypothèse est de vérifier si la pauvreté affecte négativement l'engagement en classe en se basant sur les données de l'étude

montréalaise sur le préscolaire en milieu défavorisé. Pour ce faire, nous étudierons la nature des liens entre les indicateurs de la défavorisation vécue par les enfants de la maternelle sur leur engagement en classe lorsqu'ils sont en 3^e année du primaire en contrôlant les caractéristiques individuelles de l'enfant.

Cette étude est d'autant plus pertinente qu'une identification pointue des facteurs influençant l'engagement en classe se traduirait par de meilleures interventions auprès de cette clientèle.

Méthode

L'échantillon

Les participants et le déroulement

L'étude montréalaise sur le préscolaire en milieu défavorisé (MLEPS) a été effectuée auprès d'enfants de 4 à 11 ans venant d'écoles primaires de quartiers défavorisés de Montréal. Elle est composée de quatre cohortes suivies de manière longitudinale de 1997 à 2000. Nous avons sélectionné 341 enfants des deux premières cohortes, 154 garçons et 187 filles, pour qui les enseignants ont complété les questionnaires alors qu'ils étaient à la maternelle et en 3^e année du primaire. Il n'y a pas de différences significatives au niveau des caractéristiques des comportements extériorisés ($T [1,909] = - 0,581, p = 0,6$) et intériorisés ($T [1,909] = - 0,432, p = 0,7$) de l'enfant entre l'échantillon que nous avons

sélectionné (n = 341) et les sujets pour qui nous n'avions pas toute l'information nécessaire (n = 273).

Les enseignants et les parents ont effectué l'évaluation des enfants une fois par année à la fin de l'année scolaire. Les enseignants ont évalué les différents comportements et attitudes de l'enfant en classe de maternelle et en 3^e année. Les parents ont reçu par la poste un questionnaire recueillant des informations sociodémographiques. Les données ont été colligées une fois seulement que le consentement des enfants, des parents et des enseignants de la maternelle à la sixième année ait été obtenu. Ce projet d'étude, de l'ordre de l'analyse secondaire, a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université de Montréal.

Instruments de mesure

Les indicateurs de défavorisation extrême (IDE)

Nos quatre variables indépendantes sont les indicateurs de défavorisation extrême vécue à la maternelle recueillis à l'aide d'un questionnaire remis aux enseignants. Les quatre items du questionnaire sélectionnés sont : « *Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois cet enfant est-il arrivé: (1) trop ou pas assez habillé pour les activités scolaires ; (2) trop fatigué pour travailler ; (3) en retard et (4) en ayant faim* ». Les choix de réponses de ces items sont de type *Likert* en cinq points d'encrage : (0) jamais ; (1) rarement ; (2) parfois ; (3) souvent et (4) toujours. Cette variable a été construite pour les besoins de l'étude longitudinale.

Notre stratégie analytique comporte deux méthodes présentes dans les trois étapes analytiques. La première méthode consiste en une échelle continue ($\alpha = 0,62$) que nous

avons construit en additionnant les scores des quatre indicateurs de défavorisation extrême (IDE) pour chacun des participants. Les valeurs de cette échelle se situent entre 0, signifiant qu'aucun IDE n'est présent, et 12, signifiant que tous les indicateurs sont présents chez l'enfant. Le maximum de cette échelle est douze étant donné que nous avons combiné les choix de réponses « souvent » et « toujours » afin d'avoir un groupe plus équivalent. La deuxième méthode est la dichotomisation de chacun des indicateurs de défavorisation extrême en deux catégories selon les fréquences obtenues, comme le démontre le Tableau 1. La première catégorie regroupe les choix de réponses : (0) jamais et (1) rarement et la seconde catégorie, les choix de réponses ; (2) parfois ; (3) souvent et (4) toujours.

Tableau 1. Fréquences en pourcentage des différents choix de réponses aux quatre indicateurs de défavorisation extrême.

Catégories de choix de réponses	Variables indépendantes			
	Être en retard en classe	Être fatigué	Trop ou pas suffisamment habillé	Avoir faim
Jamais et rarement	86%	82%	88%	93%
Parfois, souvent et toujours	14%	18%	12%	7%

L'engagement en classe

Notre variable dépendante est l'engagement en classe de chaque enfant. Elle a été mesurée par les enseignants à l'aide de sept items comportementaux ayant trois points d'encrage : (1) jamais ; (2) parfois et (3) souvent. Un score moyen d'engagement en classe a été calculé pour chaque participant à partir des items suivants : fait preuve de contrôle de soi, fait preuve de confiance en soi, respecte les consignes, complète son travail dans les délais

prescrits, autonome dans l'exécution des tâches, incapable de prendre des décisions et suit les règlements et les consignes ($\alpha = 0,84$).

Les caractéristiques comportementales de l'enfant

En ce qui concerne nos variables de contrôle, il n'a pas paru essentiel d'inclure des variables de contrôle environnementales dans l'étude car tous les enfants provenaient d'un milieu défavorisé lors de l'échantillonnage. Nous avons contrôlé les caractéristiques comportementales des enfants qui pouvaient influencer le lien étudié. Le « *Social Behavior Questionnaire* », développé par Tremblay, Offord, et Boyle (1991), rempli par les enseignants, nous a permis de mesurer les comportements extériorisés et intériorisés de chaque enfant participant à l'étude. Les items originaux proviennent de l'étude « *Ontario Child Health Study* » (dirigée par David Offord) et de l'étude « *Montreal-Longitudinal-Experimental Study of Boys* » (dirigée par Richard E. Tremblay). Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont établi que ce questionnaire est un bon prédicteur d'ajustement psychosocial et d'échec académique (Dobkin, Tremblay, Mâsse, & Vitaro, 1995 ; Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice, & McDuff, 2001).

Les comportements extériorisés ont été mesurés à l'aide de trois échelles contenues dans le questionnaire décrit plus haut, où les scores varient entre 1 et 3. 1) l'échelle d'hyperactivité ($\alpha = 0,91$), regroupe cinq items : agité et a de la difficulté à tenir en place ; remue sans cesse ; est impulsif ; a de la difficulté à attendre son tour ; a de la difficulté à rester tranquille. 2) l'échelle d'inattention ($\alpha = 0,86$), formée de deux items : se laisse distraire ;

est incapable de se concentrer. 3) l'échelle d'agressivité ($\alpha = 0,87$), combine cinq items : menace les autres ; est cruel envers les autres ; frappe, mord; donne des coups de pieds ; se bagarre au moins une fois par jour.

Les comportements intériorisés ont été mesuré à l'aide de deux échelles contenues dans le même questionnaire, où les scores varient entre 1 et 3. 1) l'échelle d'anxiété ($\alpha = 0,85$), est composée de trois items : semble contrarié ou peureux ; semble anxieux ; est nerveux ou tendu. 2) l'échelle de dépression ($\alpha = 0,40$) comprend trois items : semble malheureux ; triste ou déprimé ; pleure beaucoup.

Stratégies analytiques

À la lumière du contexte théorique vu précédemment, nous considérons que la relation entre les indicateurs de défavorisation extrême indiqués par l'enseignant et l'engagement en classe des enfants en 3e année pourrait être linéaire. Par conséquent, nos données ont été analysées à l'aide de régressions linéaires multiples selon les deux méthodes présentées précédemment. Notre intérêt est de modéliser de manière adéquate cette relation linéaire afin d'évaluer la dépendance des variables.

Nous avons effectué plusieurs stratégies analytiques afin de vérifier adéquatement les associations présumées. La première stratégie analytique consiste à identifier la force du lien entre l'engagement en classe de l'enfant et les indicateurs de défavorisation extrême. À cette fin, nous avons élaboré une échelle continue des IDE vécus à la maternelle et nous

avons effectué une régression linéaire multiple. De cette manière, nous avons déterminé la force de l'influence des IDE sur l'engagement en classe. Cette étape analytique est limitée, car nous ne pouvons pas identifier si chacun des indicateurs de défavorisation extrême apporte indépendamment une contribution dans le modèle prédictif.

La seconde stratégie analytique permet de vérifier si chacun des IDE utilisés pour obtenir le score global de l'étape précédente est en lien avec l'engagement en classe en 3e année du primaire. Chaque IDE a été analysé selon des modèles individuels afin de vérifier s'il y a présence d'un lien pour chacun. Par contre, cette étape ne permet pas de comparer la force relative des IDE dans leur capacité prédictive de l'engagement en classe des enfants en 3e année.

La troisième stratégie analytique utilise la même catégorisation que lors de la deuxième étape afin d'évaluer les indicateurs de défavorisation extrême ensemble à l'aide d'une analyse de régression linéaire multiple de type pas à pas afin d'établir la puissance relative de chacun.

Une fois ces liens observés, nous nous sommes assurés de leur fidélité en considérant la présence de variables confondantes soit, les caractéristiques individuelles des enfants. Pour ce faire, nous avons intégré les comportements intériorisés et extériorisés des enfants dans les régressions linéaires multiples. Le but est de tenir compte des prédispositions personnelles qui peuvent influencer nos variables ou la relation entre celles-ci. Par conséquent, les résultats significatifs devraient être fiables suite au modèle avec contrôle.

Voici l'équation statistique :

$$EC_{i3p} = a_1 + \beta_1 IDE_{im} + \gamma_1 ENF_{im} + e_{it}$$

Où :

« EC_{i3p} » représente l'engagement en classe pour chaque individu en 3e année du primaire;

« IDE_{im} » représente l'opérationnalisation de la défavorisation extrême pour chaque individu à la maternelle;

« ENF_{im} » représente les caractéristiques comportementales pour chaque individu à la maternelle;

« a » et « e » représentent l'ordonné à l'origine et l'erreur randomisée.

Résultats

Tableau 2. Statistiques descriptives des variables indépendantes et de contrôle.

	Moyenne (ÉT)
Échelle des IDE	1,97 (2,48)
Être en retard en classe	0,11 (0,32)
Être fatigué	0,18 (0,39)
Trop ou pas suffisamment habillé	0,11 (0,32)
Avoir faim	0,07 (0,26)
Comportements extériorisés	1,31 (0,40)
Comportements intériorisés	1,31 (0,40)

Le tableau ci-dessus décrit les variables utilisées dans l'étude. Rappelons que nous utilisons deux méthodologies pour l'analyse de nos données. Dans un premier temps, l'échelle des IDE où

le minimum est 0 et le maximum 12. Dans un deuxième temps, chaque IDE est dichotomisé selon la valeur 0 ou 1. En ce qui concerne les variables de contrôles, celles-ci varient entre les valeurs 1 à 3.

Première étape analytique : l'approche d'une échelle continue des indicateurs de défavorisation extrême (IDE).

Le tableau 3 présente les prédictions de l'engagement en classe en 3^e année du primaire découlant de l'échelle des indicateurs de la défavorisation extrême.

Tableau 3. Résultats des prédictions de la première étape analytique utilisant la première méthodologie.

Variables indépendantes et de contrôle	Variables indépendantes		Variables indépendantes et de contrôle	
	Beta std.	ET	Beta std.	ET
Échelle des IDE (0 à 12)	-0,21***	0,01	-0,12**	0,01
Comportements extériorisés			-0,60***	0,04
Comportements intériorisés			-0,21***	0,04
	R ²	0,04	0,56	

*** = $p \leq 0,001$; ** = $p \leq 0,01$

L'échelle des indicateurs de défavorisation extrême à la maternelle prédit de manière significative l'engagement en classe en 3^e année ($F [3,337] = 142,008$, $p < 0,001$). Comme rapportée dans le Tableau 3, une augmentation d'un écart type sur l'échelle des IDE correspond à une diminution de 12 % d'un écart type sur l'engagement en classe en 3^e année et cela en contrôlant les variables confondantes.

Deuxième étape analytique : Les indicateurs de défavorisation extrême (IDE) traités individuellement.

Le tableau 4 présente les prédictions de l'engagement en classe en 3^e année du primaire par chacun des indicateurs de défavorisation extrême.

Tableau 4. Résultats des prédictions selon la deuxième étape analytique utilisant la deuxième méthodologie.

Variables indépendantes et de contrôle	Variables indépendantes		Variables indépendantes et de contrôle	
	Beta std.	ET	Beta std.	ET
Être en retard en classe	-0,15**	0,07	-0,11**	0,05
Comportements extériorisés			-0,59***	0,05
Comportements intériorisés			-0,22***	0,04
Être fatigué	-0,11*	0,06	-0,08*	0,04
Comportements extériorisés			-0,60***	0,05
Comportements intériorisés			-0,22***	0,04
Trop/pas suffisamment habillé	-0,16**	0,07	-0,10**	0,05
Comportements extériorisés			-0,61***	0,05
Comportements intériorisés			-0,21***	0,04
Avoir faim	-0,15**	0,09	-0,10**	0,06
Comportements extériorisés			-0,60***	0,05
Comportements intériorisés			-0,22***	0,04
R ² Retard en classe	0,02		0,56	
Être fatigué	0,01		0,55	
Trop/pas habillé	0,03		0,55	
Avoir faim	0,02		0,55	

*** = $p \leq 0,001$; ** = $p \leq 0,01$; *, = $p \leq 0,05$

L'indicateur de défavorisation extrême, « être en retard », prédit significativement l'engagement en classe en 3^e année ($F [3,337] = 140,739, p < 0,001$). Comme rapporté dans le Tableau 4, une augmentation d'une d'écart type sur cette variable indépendante correspond à une diminution de 11 % d'un écart type sur l'engagement en classe en 3^e année et cela en contrôlant les variables confondantes.

L'IDE, « être fatigué », prédit significativement l'engagement en classe en 3^e année ($F [3,337] = 136,915, p < 0,001$). Une augmentation d'un d'écart type sur cette variable indépendante correspond à une diminution de 8 % d'un écart type sur l'engagement en classe en 3^e année et cela en contrôlant les variables confondantes.

L'IDE, « trop ou pas suffisamment habillé », prédit significativement l'engagement en classe en 3^e année ($F [3,337] = 138,859, p < 0,001$). Une augmentation d'un d'écart type sur cette variable correspond à une diminution de 10 % d'un écart type sur l'engagement en classe en 3^e année et cela en contrôlant les variables confondantes.

L'IDE, « avoir faim », prédit significativement l'engagement en classe en 3^e année ($F [3,337] = 139,225, p < 0,001$). Une augmentation d'un d'écart type sur cette variable correspond à une diminution de 10 % d'un écart type sur l'engagement en classe en 3^e année et cela en contrôlant les variables confondantes.

Troisième étape analytique : Les indicateurs de défavorisation extrême (IDE) traités simultanément.

Le tableau 5 présente les prédictions de l'engagement en classe en 3^e année du primaire par l'ensemble des indicateurs de défavorisation extrême.

Tableau 5. Résultats des prédictions selon la troisième étape analytique utilisant la deuxième méthodologie.

Variables indépendantes et de contrôle	Variables indépendantes		Variables indépendantes et de contrôle	
	Beta std.	ET	Beta std.	ET
Être en retard en classe	-0,12*	0,07	-0,08*	0,05
Trop/pas suffisamment habillé	-0,13	0,07	-0,03	
Être Fatigué	-0,06		-0,04	0,04
Avoir Faim	-0,07		-0,05	
Comportements extériorisés			-0,59***	0,04
Comportements intériorisés			-0,22***	0,04
	R ²	0,04	0,56	

** = $p \leq 0,001$; *** = $p \leq 0,01$; * = $p \leq 0,05$

Premièrement, ce dernier modèle montre que les indicateurs de défavorisation extrême prédisent significativement l'engagement en classe en 3^e année, ($F [6,334] = 71,905$, $p < 0,001$), tout en contrôlant pour les comportements des enfants.

Deuxièmement, comme rapporté dans le Tableau 5, seuls les IDE « être en retard » et « être fatigué » prédisent respectivement l'engagement en classe pour les enfants de 3^e année. Une augmentation d'un d'écart type sur la variable « être en retard » correspond à une

diminution de 8 % d'un écart type sur l'engagement en classe. De plus, une augmentation d'un d'écart type sur la variable « être fatigué » correspond à une diminution de 4 % d'un écart type sur l'engagement en classe et cela en contrôlant les variables confondantes.

Discussion et conclusion

Cette étude avait pour objectif de vérifier les liens entre les indicateurs de défavorisation extrêmes identifiés lorsque l'enfant est à la maternelle et l'engagement en classe lorsqu'il a atteint la 3^e année du primaire. Pour ce faire, nous avons identifié quatre indicateurs de défavorisation extrême chez l'enfant dont, la faim, la fatigue, le retard scolaire et un habillement inadéquat pour aller en classe. Nous avons constaté que chacun de ces indicateurs sont indépendamment associés à l'engagement en classe de l'enfant. Par contre, l'indicateur de la défavorisation extrême « être en retard » ainsi que l'indicateur « être fatigué » ont un pouvoir prédictif supérieur aux deux autres IDE.

Dans un premier temps, les résultats de nos analyses montrent que plus un enfant fréquentant la maternelle combine plusieurs des indicateurs de défavorisation extrême, plus celui-ci a un faible engagement en classe en 3^e année du primaire. Dans un deuxième temps, nous avons découvert que le fait qu'un enfant soit en retard, fatigué, ait faim ou inadéquatement habillé est aussi corrélé à un faible engagement en classe en 3^e année. Enfin, le fait qu'un enfant à la maternelle souvent en retard ou fréquemment fatigué a un pouvoir prédictif supérieur d'un faible engagement en classe lorsqu'il sera en 3^e année.

De plus, tous les résultats étaient significatifs une fois le contrôle des comportements extériorisés et intériorisés des enfants.

Ces résultats correspondent aux conclusions rapportées par Duncan et al. (1994) et par Brooks-Gunn, Duncan et Maritato (1997). Ces chercheurs ont montré que la pauvreté influence très tôt les enfants dans plusieurs sphères de leur développement surtout en ce qui a trait à leur réussite scolaire. Notre étude a obtenu des résultats similaires montrant qu'un enfant qui vit dans la pauvreté lorsqu'il est à la maternelle a un faible engagement en classe lorsqu'il est en 3^e année. D'autre part, nous pensons que les quatre IDE identifiés peuvent dépister adéquatement les enfants qui vivent davantage de difficultés en raison de la situation financière précaire de leur famille des enfants qui ne vivent pas ces difficultés malgré la même situation familiale.

De plus, nous pourrions interpréter nos résultats à l'effet que malgré la situation précaire dans laquelle les familles défavorisées vivent, il y a un fort pourcentage de ces familles qui priorisent les besoins de base de leur enfant comme une bonne nuit de sommeil tous les soirs, des vêtements adéquats à l'âge de l'enfant et à la température extérieure, un estomac plein à tous les jours et une routine du matin qui élimine les retards en classe. En effet, comme le montre le tableau 1, il y a plus de 80% des familles qui ne présentent jamais ou rarement les indicateurs de défavorisation extrême. Par contre, comme l'a également évalué certains chercheurs (Garbarino, 1982 ; Jones, & McCurdy, 1992; Pelton, 1981; Russell, & Trainor, 1984), notre étude montre qu'il y a plusieurs familles défavorisées qui sont

incapables de tenir compte des besoins de base de leurs enfants. Particulièrement, nous avons découvert que les enfants de ce dernier groupe ont un plus faible engagement en classe qui, comme nous l'avons rapporté dans le contexte théorique, entraîne à son tour une faible réussite académique.

Forces, limites et futures recherches

Les forces de cette étude résident tout d'abord dans le fait qu'elle soit de type prospective-longitudinale, ce qui nous a permis de vérifier à long terme les conséquences de la pauvreté durant l'enfance sur l'engagement en classe lorsque l'enfant se retrouve en 3^e année du primaire. De plus, nous avons contrôlé certaines variables qui auraient pu affecter les résultats. Finalement, nous avons utilisé une méthode pertinente pour évaluer le niveau de défavorisation subi par les enfants des familles de même niveau économique.

Par ailleurs, il serait intéressant de répéter l'étude avec une population hétérogène au plan économique afin de vérifier si d'autres mesures de la pauvreté arriveraient à des résultats similaires. Également, comme nous n'avons qu'une seule source de mesure pour les variables confondantes, il serait intéressant, dans une future recherche, de mesurer les perceptions des parents et des enfants, si leur âge le permet, afin d'avoir plus d'une perception à prendre en compte.

Pistes d'intervention

Cette étude nous amène à réfléchir à différentes pistes d'intervention afin d'apporter une aide appropriée à ces enfants.

Face au contexte complexe de la défavorisation, les pistes d'intervention peuvent être de plusieurs genres.

Une des pistes d'actions communautaires qui nous semblent intéressantes est celle du Club des petits déjeuners du Québec qui existe depuis 1994 et a été créé à l'école primaire Lionel-Groulx, située dans un quartier défavorisé de Longueuil. En fondant le premier Club, le fondateur Daniel Germain a voulu offrir à tous les enfants la possibilité de prendre un petit déjeuner nutritif avant d'aller en classe. L'expérience a produit de si bons résultats notamment sur le rendement scolaire des élèves que d'autres écoles ont emboîté le pas. Grâce au soutien d'un nombre grandissant de partenaires privés et publics, le Club des petits déjeuners du Québec est présent dans des centaines d'écoles primaires et secondaires aux quatre coins du Québec (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), & le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), 2007).

D'autres pistes d'ordre plus pédagogique et en lien avec les programmes même d'enseignement pourraient être évalués et appliqués dans le secteur public et dans les quartiers défavorisés. On peut penser à des programmes éducatifs privés comme celui de Montessori qui préconise le développement des capacités d'autocontrôle de l'enfant en

classe et cela dès le préscolaire (Lillard & Else-Quest, 2006). De même, le programme « *Tools of mind* », évalué par Diamond, Barnett, Thomas et Munro (2007) a été conçu pour favoriser le développement des fonctions exécutives (maîtrise des inhibiteurs, mémoire de travail et flexibilité de la pensée) des enfants d'âge préscolaire et cela dans une classe régulière avec un enseignant régulier pour un moindre coût. Ces deux études montrent qu'il est possible d'intervenir auprès des jeunes enfants pour améliorer leur capacité d'autocontrôle et être en mesure de faire ce qu'ils doivent effectuer en classe. Il serait pertinent de s'inspirer de ces programmes pour aider les enfants du préscolaire qui fréquentent les écoles primaires et même les centres de la petite enfance du Québec.

Références

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (1993). First-Grade classroom behavior : Its short- and Long-term consequences for school performance. *Child Development*, *64*, 801-814.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan G.J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, *7*, summer/Fall.
- Brooks-Gunn, J., Duncan G.J., & Maritato, N. (1997). Poor families, poor outcomes: The well-being of children and youth. In G.J. Duncan, & J. Brooks-Gunn (Eds.). *Consequences of growing up poor* (pp. 1-17). New York: Russell Sage Foundation.
- Brooks-Gunn, J., Duncan G.J., Klebanov, P.K., & Sealand, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, *99*, 353-395.
- Deary, I.J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, *35*, 13-21.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, *381*, 1387-1388.
- Dobkin, P.L., Tremblay, R.E., Masse, L.C., & Vitaro, F. (1995). Individual and peer characteristics in predicting boy's early onset of substance abuse : A seven-years longitudinal study. *Child Development*, *66*, 1198-1214.
- Duncan, G.J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, *71*, 188-196.
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, *65*, 296-318.
- Duncan, G.J., Yeung, W.J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J.R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, *63*, 406-423.
- Finn, J.D. (1993). *School engagement & Students at risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. Available online nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93470.
- Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, *82*, 221-234.

- Garbarino, J. (1982). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social issues, 64*, 21-40.
- Johnson, W., Deary, I.J., & Iacono, W.G. (2009). Genetic and environmental transactions underlying educational attainment. *Intelligence, 37*, 466-478.
- Jones, E. D., & McCurdy, R. (1992). The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children. *Child Abuse & Neglect, 16*, 201-215.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating montessori education. *Science, 313*, 1893-1894.
- McClelland, M.M., Acock, A.C., & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Quarterly, 21*, 471-490.
- McClelland, M.M., & Morrison, F.J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 206-224.
- McClelland, M.M., Morrison, F.J., & Holmes, D.L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 307-329.
- McKinney, J. D. (1975). Problem-solving strategies in reflective and impulsive children. *Journal of Educational Psychology, 67*, 807-820.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2007). *Évaluation des services du Club des petits déjeuners: Rapport*. (Rapport d'évaluation). Accessible sur le site du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (<http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/index.asp>).
- Pagani, L., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems. In G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 311-339). New York : Sage.

- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R.E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys : A change and process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*, 1209-1219.
- Pagani, L., Tremblay, R.E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, *13*, 297-315.
- Pelton, L. (1981). *The social context of child abuse and neglect*. New York: Human Sciences Press.
- Russell, A. B., & Trainor, C. M. (1984). *Trends in child abuse and neglect: A national perspective*. Denver, CO: American Humane Association.
- Shaefer, B.A., & McDermott, P.A. (1999). Learning behavior and intelligence as explanations for children's scholastic achievement. *Journal of School Psychology*, *37*, 299-313.
- Statistique Canada (2007). *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu* (Catalogue No. 75-F0002-MIF2007003). Statistique Canada : Author.
- Yen, C.J., Konold, T.R., & McDermott, P.A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, *42*, 157-169.

Conclusion générale

Conclusion générale

Les résultats de la présente étude ont montré qu'un enfant qui a faim, qui est fatigué, qui est inadéquatement habillé et qui arrive souvent en retard en classe a un risque significatif d'être faiblement engagé en classe en comparaison d'un enfant qui ne présente aucun manque par rapport à ces besoins de base. De plus, certains résultats ont montré qu'un enfant qui arrive souvent en retard ou fatigué est encore plus à risque de présenter un faible engagement en classe.

À la suite de ces résultats, nous avons décrit certaines pistes d'intervention d'ordre social et pédagogique s'inscrivant dans le milieu scolaire qui pourraient contribuer à favoriser notamment leur engagement en classe. En fait, ces interventions auprès de l'enfant se déroulent dans le microsystème de l'école, avant, pendant ou après la classe, tel que décrit dans le modèle de Bronfenbrenner (1979). Les travaux de cet auteur coïncident avec les pistes suggérées puisqu'il décrit le développement d'un humain comme étant la somme d'interrelations complexes entre les facteurs personnels et l'environnement. Bronfenbrenner a modélisé l'environnement d'une manière bien particulière selon six systèmes dont le microsystème qui réfère au milieu immédiat de l'individu (famille, école, groupe de pairs, quartier, etc.). Concrètement, l'enfant se développe dans différents environnements et ceux-ci ont chacun leur particularité et leur interaction spécifique avec l'enfant. Par conséquent, il est important de considérer chacun de ces environnements afin d'offrir à l'enfant un milieu qui prendra en compte ses facteurs personnels tout en lui

offrant des défis à surmonter de manière à ce qu'il puisse avoir des opportunités d'apprentissage qui favoriseront son développement optimal.

Par conséquent, selon ce même modèle du fondateur de la théorie bioécologique du développement humain, le microsystème des parents est tout aussi important à considérer dans le développement de l'enfant. Dans le cas d'enfants de cinq ou six ans, ce sont les parents qui ont le devoir de s'assurer que les besoins de base de leur enfant soient assouvis, notamment qu'il s'alimente sainement et suffisamment et se couche à des heures raisonnables. C'est pourquoi il nous semble essentiel d'intervenir également au niveau du microsystème des parents et particulièrement auprès des familles qui vivent dans un milieu défavorisé afin de leur donner des outils pour prendre soin adéquatement de leur enfant.

Spécifiquement, il serait intéressant d'intervenir auprès du microsystème des parents par rapport à l'implication parentale vis-à-vis l'expérience scolaire de leur enfant afin de favoriser l'engagement en classe de celui-ci. Dans ce sens, le parent qui s'implique et s'intéresse à l'éducation de son enfant lui démontre que les activités qu'il effectue à l'école sont importantes à ses yeux. Cette attitude valorisera alors grandement l'enfant dans son estime de soi. D'ailleurs, plusieurs études ont été effectuées dans ce domaine. Par exemple, Casanova, Garcia-Linares, de la Torre et Carpio (2005) ont montré que le manque d'implication des parents dans l'éducation de leur adolescent prédit un faible rendement académique chez celui-ci. Ce lien est d'autant plus présent dans les familles qui ont un faible revenu et où les parents ont un faible niveau de scolarité (Dearing, Kreider,

Simpkins, & Weiss, 2006). De plus, ce lien est renforcé par une méta-analyse effectuée en 2001 par Fan et Chen. Cette méta-analyse, qui regroupe vingt-cinq études réalisées selon la technique quantitative et empirique, a montré que l'implication parentale dans l'éducation des enfants prédit de meilleurs résultats scolaires.

D'autres chercheurs (Dearing et al., 2006) ont aussi montré que le degré d'implication peut avoir un effet. Ainsi, lorsqu'un parent s'implique de plus en plus au cours de la maternelle jusqu'à la 5^e année, cela prédit une amélioration dans les résultats scolaires de l'enfant. Par ailleurs, cette même étude a avancé que les familles à faible revenu ont souvent plus de barrières que les familles bien nanties à s'impliquer dans l'éducation de leur enfant. Il serait donc tout à fait pertinent et prioritaire de venir en aide à ces familles.

Dans un même ordre d'idée, Englund, Luckner, Whaley et Egeland (2004) ont découvert que, dès la première année du primaire, la qualité d'éducation qu'offre la mère à son enfant, l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant et les attentes des parents au niveau académique prédisent les résultats scolaires de l'enfant en 3^e année. Cette étude effectuée sur quelques années montre que ce lien est important et que le parent devrait s'impliquer dès le début de l'éducation de son enfant et demeurer impliqué tout au long du cheminement scolaire de son enfant.

Par conséquent, toutes ces études empiriques viennent appuyer l'opinion populaire selon laquelle un parent qui s'implique dans l'éducation de son enfant aide celui-ci à réussir à l'école.

Plusieurs des études décrites ci-dessus traitent de l'implication des parents dans l'éducation avec les adolescents mais quelques auteurs ont aussi étudié des familles ayant des enfants d'âge préscolaire. Ces études ont montré que le lien entre l'implication des parents et la réussite des enfants à l'école est toujours présent et important quelque soit l'âge. Toutefois, nous pouvons croire qu'un parent qui s'implique dès le début de la scolarité de son enfant montrera de l'intérêt toute la durée de ses études. Il serait donc pertinent d'intervenir auprès des parents qui vivent dans un milieu défavorisé très précocement. Certains auteurs ont suggéré une intervention dès la première grossesse et ce jusqu'à ce que l'enfant ait deux ans, afin de prévenir les manquements à la satisfaction des besoins de base des enfants (Olds, 2002; Olds, 2006). D'ailleurs Olds est le créateur d'un programme très important aux États-Unis qui a fait ces preuves depuis plusieurs années maintenant soit, le programme « Home visiting by nurse ». Récemment, Kitzman et al. (2010) ont questionné les enfants qui étaient âgés de 12 ans et qui ont bénéficié de ce programme dès leur naissance. Ces enfants, en comparaison aux enfants qui n'ont pas profité de ce programme, avaient consommé moins de cigarette, d'alcool et de marijuana au cours des 30 jours avant leur entrevue lors de leur 12^e anniversaire. De plus, ceux-ci rapportaient moins de troubles intériorisés. En plus, les enfants qui avaient eu la visite des infirmières dès leur naissance et qui avaient une mère qui n'avait que peu de ressources psychologiques ont eu de meilleurs résultats au « Peabody Individual Achievement Test » en lecture et en mathématique.

D'autre part, Olds et al. (2010) ont vérifié les effets de ce même programme sur la trajectoire de vie des mères qui ont eu la visite des infirmières lorsque leur enfant venait de naître. Ils ont questionné les mères lorsque leur enfant était âgé de 12 ans. Ils ont découvert

que ces mères avaient moins de problèmes reliés à l'alcool et aux drogues, leur relation conjugale durait plus longtemps, elles avaient développé une plus grande maturité et le gouvernement avait dépensé moins d'argent dans les coupons pour la nourriture et les soins médicaux, en comparaison de mères qui n'avaient pas reçu la visite de ces infirmières. Donc, ils ont conclu que ce programme améliore la trajectoire de vie de ces mères et réduit les coûts du gouvernement reliés à l'aide aux personnes les plus démunies.

Les résultats très favorables de ce programme préventif devraient inspirer de futures interventions. Il montre comment il est possible d'accompagner, soutenir et éduquer les parents qui sont démunis au niveau financier, au niveau de leur capacité à favoriser le développement de leur enfant et même d'améliorer leur propre trajectoire de vie. Il serait donc bénéfique d'offrir un tel programme sur une plus longue période afin d'aider les parents dans la transition entre la naissance de l'enfant et la garderie ainsi que lors de la transition entre la garderie et la maternelle et cela au Québec.

D'ailleurs, le programme de Olds (2010, 2006, 2002) a servi de base à certains programmes que le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) a mis en place dans les différents centres de service de la santé et service sociaux (CSSS) du Québec comme le « programme de soutien aux jeunes parents » et « naître égaux – grandir en santé » qui offrent notamment des services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance (SIPPE). Ces services ont pour but de maximiser le potentiel de santé et de bien-être des mères, des pères, des bébés à naître et des enfants de 0 à 5 ans étant dans une situation vulnérables et à inclure la naissance et le développement des enfants dans un projet de vie

porteur de réussite pour les parents, tout en renforçant le pouvoir d'agir des personnes et des communautés (Ministère de la santé et des services sociaux, 2004). Concrètement, il y a un professionnel compétant qui accompagne les familles de manière intensive afin de répondre aux différents besoins qui évoluent selon le stade de développement de l'enfant. De plus, il y a une équipe multidisciplinaire qui supporte les familles vivant des problématiques plus complexes. Finalement, le professionnel supporte les familles dans le développement d'alliance avec leur milieu (MSSS, 2004). À ce jour, il y a eu une évaluation de l'implantation des SIPPE et où notamment il en ressort que l'implantation s'est effectuée avec certaines difficultés d'adaptation et de compréhension mais que la majorité du personnel qui offre ces services désire le maintien des SIPPE vu, disent-ils, l'impact positif pour les familles qui en profitent (Direction régionale de santé publique & Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Capitale nationale, 2005).

Pour conclure, on peut imaginer que des intervenants de la santé et des services sociaux pourraient s'investir dans une évaluation des attentes des institutions scolaires et des attitudes et capacités des parents. Ces professionnels ayant des connaissances suffisantes sur le développement d'un enfant, pourraient préparer les parents en vue de l'entrée à la garderie ou à la maternelle de leur enfant afin que ceux-ci puissent accompagner adéquatement leur enfant dans ces nouveaux microsystemes qui s'offrent à lui. Ces professionnels pourraient jouer un rôle intermédiaire et neutre pour évaluer les attentes et les enjeux propres au fonctionnement des institutions scolaires et les faiblesses et les

résistances des parents grâce à une relation de confiance à long terme. Au-delà du bienfait de ces interventions pour ces familles démunies, c'est toute la société qui serait gagnante de soutenir le développement des adultes de demain.

Références

- Alaimo, K., Olson, C.M., Frongillo, E.A. & Briefel, R.R. (2001). Food insufficiency, family income, and health in US preschool and school-aged children. *American Journal of Public Health, 91*, 781-786.
- Bates, J.E., Viken, R.J., Alexander, D.B., Beyers, J., & Stockton, L. (2002). Sleep and adjustment in preschool children: Sleep diary reports by mothers relate to behavior reports by teachers. *Child Development, 73*, 62-74.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casanova, P.F., Carcia-Linares, C.M., de la Torre, M.J., & Carpio, de la Villa M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology, 25*, 423-435.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*, 653-664.
- Direction régionale de santé publique, & Agence de développement de réseaux locaux de services sociaux de la Capitale nationale. (2005). *Processus d'implantation et pratiques d'intervention liées à la composante accompagnement des familles (Partie 1) : Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance (SIPPE) à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité*. Beauport, Québec.
- Direction de la santé publique, & Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2001). *Regard sur la défavorisation à Montréal; Région sociosanitaire de Montréal (série 1)*. Montréal, Québec.
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development, 65*, 296-318.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J.L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*, 723-730.
- El-Sheikh, M., Buckhalt, J.A., Cummings, E.M., & Keller, P. (2007). Sleep disruptions and emotional insecurity are pathways of risk for children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 88-96.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*, 1-22.
- Garbarino, J. (1982). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine.
- Jones, E. D., & McCurdy, R. (1992). The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children. *Child Abuse & Neglect*, *16*, 201-215.
- Jyoti, D.F., Frongillo E.A., & Jones, S.J. (2005). Food insecurity affects school children's academic performance, weight gain, and social skills. *Journal of Nutrition*, *135*, 2831-2839.
- Kitzman, H.J., Olds, D.L., Cole, R.E., Hanks, C.A., Anson, E.A., & Arcoleo K.J., ... Holmberg, J.R. (2010). Enduring effects of prenatal and infancy home visiting by nurses on children. Follow-up of a randomized trial among children at age 12 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *164*, 412-418.
- Kleinman, R.E., Murphy, M., Little, M., Pagano, Wehler, C.A., Regal, K., & Jellinek, M.S. (1998). Hunger in children in the United States: Potential behavioral and emotional correlates. *Pediatrics*, *101*, e3.
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2004). *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité : résumé du cadre de référence*. Québec, Québec.
- Miller, E., Wieneke, K.M., Murphy, J.M., Desmond, S., Schiff, A., Canenguez, K.M., & Kleinman, R.E. (2008). Child and parental poor health among families at risk for hunger attending a community health center. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, *19*, 550-561.
- Olds, D.L. (2006). The nurse-family partnership: An evidence-based preventive intervention. *Infant Mental Health Journal*, *27*, 5-25.
- Olds, D.L. (2002). Prenatal and infancy home visiting by nurses: From randomized trials to community replication. *Prevention science*, *3*, 153-172.
- Olds, D.L., Kitzman, H.J., Cole, R.E., Hanks, C.A., Arcoleo, K.J., & Anson, E.A., et al., ... Stevenson, A.J. (2010). Enduring effects of prenatal and infancy home visiting by nurses on maternal life course and government spending. Follow-up of a randomized trial among children at age 12 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *164*, 419-424.
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R.E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys : A change and process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*, 1209-1219.

- Pagani, L., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems. In G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 311-339). New York : Sage.
- Pelton, L. (1981). *The social context of child abuse and neglect*. NY,gtg: Human Sciences Press.
- Rodgers, J. R. (1995). An empirical study of intergenerational transmission of poverty in the United States. *Social Science Quarterly*, 76, 178–194.
- Russell, A. B., & Trainor, C. M. (1984). *Trends in child abuse and neglect: A national perspective*. Denver, CO: American Humane Association.

