

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
CATHERINE BORDELEAU

FACTEURS INDIVIDUELS DYADIQUES ET FAMILIAUX
EN LIEN AVEC L'ADAPTATION SCOLAIRE :
RECENSION DES ÉCRITS ET ÉTUDES DE CAS DESCRIPTIVES

FÉVRIER 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE PROFIL CLINIQUE (D.Ps.)

Programme offert par l'Université du QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

FACTEURS INDIVIDUELS, DYADIQUES ET FAMILIAUX EN LIEN AVEC L'ADAPTATION

SCOLAIRE : RECENSION DES ÉCRITS ET ÉTUDES DE CAS DESCRIPTIVES

PAR

CATHERINE BORDELEAU

Diane St-Laurent
Directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Marc A. Provost
Évaluateur

Université du Québec à Trois-Rivières

Michèle Venet
Évaluatrice externe

Université de Sherbrooke

Sommaire

Le présent travail vise à documenter les facteurs individuels, dyadiques et familiaux qui contribuent au développement d'une bonne ou d'une moins bonne adaptation scolaire pour l'enfant, laquelle inclut à la fois les résultats scolaires et le fonctionnement social de l'enfant à l'école. L'essai comporte deux sections principales : une recension des écrits et des études de cas descriptives. La recension des écrits documente dans un premier temps les liens entre l'adaptation scolaire des enfants et la qualité des relations qu'ils ont développées avec leur mère et leurs enseignants (à un plan préscolaire et primaire). Dans un deuxième temps, la recension fait état des travaux qui documentent les contributions de diverses caractéristiques de l'enfant (risque biologique et habiletés verbales) et de l'écologie familiale (dépression maternelle, fonctionnement conjugal, séparation/divorce, statut socio-économique) à l'adaptation scolaire de l'enfant. En seconde partie de l'essai, deux études de cas, présentées à titre illustratif, visent à explorer les associations entre l'adaptation scolaire de deux enfants de sexe masculin issus de milieu défavorisé et les divers facteurs individuels, dyadiques et familiaux mis en évidence dans la recension des écrits. Les deux enfants, qui ont été sélectionnés parmi un échantillon plus large d'enfants participant à une vaste étude longitudinale, présentent des profils qui se situent à deux pôles opposés de l'adaptation scolaire : l'un démontre d'importantes difficultés (faible performance scolaire et difficultés sociales) et l'autre fait montre d'une bonne adaptation scolaire (bons résultats scolaires et fonctionnement social adéquat). Les principaux résultats de ces deux études de cas mettent en lumière qu'une grande constellation de facteurs de risque est présente chez le participant ayant une moins bonne

adaptation scolaire. À l'opposé, il est possible d'observer que le participant ayant une meilleure adaptation scolaire est exposé à davantage de facteurs de protection, tant aux plans individuel, dyadique que familial. Ainsi, les différents résultats obtenus dans la littérature scientifique semblent transposables dans les présentes études de cas : tant la relation mère-enfant, la relation enseignant-enfant, les caractéristiques de l'enfant que les caractéristiques de l'écologie familiale semblent jouer un rôle important dans l'adaptation scolaire de l'enfant. Toutefois, le présent travail ne permet pas de départager le poids respectif et cumulatif de chacune des variables à l'étude sur l'adaptation scolaire de l'enfant. De ce fait, des pistes de recherche futures et des réflexions cliniques sont proposées en guise de conclusion.

Table des matières

Sommaire	iii
Remerciements	vii
Introduction.....	1
Chapitre I: Recension des écrits	5
La relation mère-enfant et l'adaptation scolaire de l'enfant	6
Le soutien à l'autonomie.....	6
L'étayage maternel.....	10
La relation enseignant-enfant en milieu préscolaire/scolaire et l'adaptation scolaire de l'enfant	13
La relation enseignant-enfant au plan préscolaire.....	13
La relation enseignant-enfant au plan scolaire.....	16
La relation mère-enfant et la relation enseignant-enfant en lien avec l'adaptation scolaire de l'enfant	18
Caractéristiques de l'enfant et de l'écologie familiale en lien avec l'adaptation scolaire de l'enfant	21
Les caractéristiques de l'enfant.....	22
Dépression maternelle.....	25
Le fonctionnement conjugal.....	26
Le niveau socioéconomique.....	29
Conclusion	32
Chapitre II : Études de cas descriptives	34
Méthode.....	36

Participants.....	36
Procédure	38
Instruments de mesure	38
Résultats.....	45
Description du participant A.....	50
Description du participant B.....	58
Comparaison des deux participants.....	64
Discussion.....	71
Dimensions relationnelles.....	71
Caractéristiques de l'enfant.....	73
Caractéristiques de l'écologie familiale.....	75
Synthèse globale.....	77
Forces et limites.....	78
Pistes de recherche.....	80
Conclusion.....	82
Références.....	88

Remerciements

Étant de celles qui ont souvent abandonné les projets avant de pouvoir bénéficier de leur réalisation, le présent essai est pour moi, non seulement la porte d'entrée vers un avenir professionnel, mais la preuve la plus importante jusqu'à ce jour de persévérance, d'endurance et d'accomplissement personnel.

Un merci spécial à Madame Diane St-Laurent qui, par sa patience et son dévouement, aura su composer avec mes « caprices » et apaiser mes insécurités. Merci Diane pour ta rigueur scientifique qui aura su freiner mes élans créateurs davantage littéraires que scientifiques. Un énorme merci encore pour ta passion pour la recherche qui m'aura permis d'apprécier le travail de recherche et m'aura ouvert les yeux sur le courage et la détermination nécessaires pour devenir chercheur.

Merci aussi à mes collègues de travail (un merci spécial à Myriam) pour leurs encouragements et leur écoute attentive et ce, particulièrement dans mes moments de lassitude et de découragement.

Finalement, un profond merci à mon amoureux, à ma famille et à mes amis qui ont compris mes indisponibilités souvent trop nombreuses. Merci d'avoir su adoucir mes impatiences, mes frustrations et parfois même mes désespoirs. Merci à vous tous d'avoir cru en moi et ce, parfois plus fort que moi-même...Cette réalisation vous est en grande partie redevable. Mille mercis!

Introduction

Une des tâches développementales majeures à laquelle font face les enfants de six à douze ans, dans nos sociétés occidentales, est l'adaptation scolaire. L'adaptation scolaire inclut 1) une composante sociale et comportementale qui renvoie à la capacité du jeune de développer des attitudes et des comportements sociaux adéquats à l'école avec l'enseignant et ses pairs et 2) une composante scolaire qui fait référence aux habiletés d'apprentissage de l'enfant et à son rendement scolaire (Alexander, Entwistle, & Horsey, 1997; Bradley, Corwyn, Burchinal, Mc Adoo, & Garcia-Coll, 2001; De Rousie & Durham, 2008; Landry, Smith, Swank, & Miller-Locar, 2000; National Educational Goals Panel, 1995). On considère que l'adaptation scolaire de l'enfant est compromise dès que son fonctionnement dans l'une ou l'autre de ces deux dimensions est problématique. Les résultats de plusieurs études démontrent que des difficultés d'adaptation scolaire au primaire (qu'elles soient en lien avec de faibles résultats scolaires et/ou des problèmes de comportement) sont précurseurs de problèmes importants à l'adolescence et à l'âge adulte, tels que le décrochage scolaire, les comportements délinquants, les conduites antisociales, la criminalité, les problèmes de consommation et la dépression (DiLalla, Marcus, & Wright-Phillips, 2004; Ialongo, Werthamer, Brown, Kellam, & Wai, 1999; Parker & Asher, 1987; Schaeffer, Petras, Ialongo, Masyn, Hubbard, Poduska et al., 2006). De ce fait, l'identification de facteurs qui permettent de prédire l'adaptation scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches.

Dans les deux dernières décennies, plusieurs études ont clairement illustré que la qualité de la relation mère-enfant joue un rôle important dans l'adaptation scolaire des enfants (Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Clark & Ladd, 2000; Murray, Murray, & Waas, 2008). Plus récemment, plusieurs chercheurs ont aussi mis en lumière l'importance de la relation enseignant-enfant pour une adaptation scolaire réussie (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Myers & Pianta, 2008). Enfin, d'autres recherches ont également souligné l'influence des caractéristiques de l'enfant ainsi que le rôle joué par différents facteurs de l'écologie familiale dans l'adaptation scolaire de l'enfant (American Academy of Pediatrics, 2004; Carobene & Cyr, 2006; Landry & Smith, 2008).

L'objectif principal de cet essai est de documenter différents facteurs individuels, dyadiques et familiaux liés à l'adaptation scolaire de l'enfant. L'essai est constitué de deux sections distinctes. La première partie consiste en une recension des écrits qui examine dans un premier temps les influences de la relation mère-enfant et de la relation enseignant-enfant sur le fonctionnement social et scolaire de l'enfant en milieu scolaire. La recension des écrits documente, dans un deuxième temps, les contributions de diverses caractéristiques de l'enfant (risque biologique, habiletés verbales) et de l'écologie familiale (dépression maternelle, fonctionnement conjugal, séparation/divorce, statut socioéconomique) en lien avec l'adaptation scolaire de l'enfant.

Quant à la seconde partie de l'essai, elle présente, à titre illustratif, deux études de cas descriptives qui visent à explorer les liens entre l'adaptation scolaire de deux

enfants de sexe masculin et les divers facteurs individuels, dyadiques et familiaux mis en évidence dans la recension des écrits.

Les participants de ces études de cas sont deux garçons qui ont été choisis parmi un large échantillon d'enfants qui participent à une recherche longitudinale sur le développement d'enfants de milieu défavorisé. Les deux enfants présentent des profils d'adaptation scolaire très différents. Le premier participant démontre d'importants problèmes d'adaptation scolaire (difficultés scolaires et troubles de comportement), tandis que le second présente une bonne adaptation scolaire (bon rendement scolaire et fonctionnement social adéquat). L'inclusion de deux enfants qui se situent à des pôles opposés de l'adaptation scolaire devrait nous permettre de mettre davantage en relief les facteurs qui peuvent être néfastes à l'adaptation scolaire et ceux qui, au contraire, la favorisent.

Chapitre I : Recension des écrits

Le milieu familial exerce une influence majeure sur le développement social, cognitif et émotionnel de l'enfant. En particulier, plusieurs recherches ont exposé que la qualité de la relation mère-enfant est liée à l'adaptation scolaire ultérieure de l'enfant (Birch & Ladd, 1997; Christian et al., 1998; Murray et al., 2008; Pianta, 1999). À cet égard, diverses études ont souligné l'importance de deux dimensions de cette relation, soit le soutien à l'autonomie et l'étayage maternel.

LA RELATION MÈRE-ENFANT ET L'ADAPTATION SCOLAIRE DE L'ENFANT

Le soutien à l'autonomie

Selon Deci et Ryan (1987, 1991, & 2000), le besoin d'autonomie est présent chez tous les êtres humains puisqu'il constitue un besoin psychologique de base. Ces auteurs affirment que la satisfaction du besoin d'autonomie est nécessaire à la santé et au bien-être de l'individu en plus de faciliter chez ce dernier l'intériorisation des valeurs et des normes sociales. De façon concrète, l'environnement social soutient l'autonomie de la personne lorsqu'il permet les choix, encourage les initiatives personnelles et fait la promotion de l'intériorisation des valeurs (Deci & Ryan, 2000).

Le soutien parental à l'autonomie de l'enfant inclut les aspects suivants : donner l'explication et la justification des comportements à accomplir plutôt que seulement des directives; reconnaître et accepter les sentiments et les perceptions de l'enfant (valider); lui offrir des choix; encourager ses initiatives (le responsabiliser); minimiser les techniques de contrôle et les comportements intrusifs (Clark & Ladd, 2000; Joussemet, Koestner, Lekes, & Landry, 2005; Landry, Whipple, Mageau, Joussemet, Koestner, Didio et al., 2008; Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2006).

Certaines caractéristiques parentales et environnementales peuvent influencer la capacité du parent à offrir un soutien adéquat au développement de l'autonomie de l'enfant. Selon Grolnick (2003), les expériences vécues par les parents et les contextes dans lesquels ils évoluent influencent leurs conditions de vie et indirectement le style d'éducation offert à l'enfant par le parent. Dans cette optique, des situations génératrices de stress et un manque de ressources personnelles, sociales ou financières sont associés à une plus grande difficulté pour le parent d'offrir un soutien adéquat à l'autonomie de l'enfant. (Grolnick, Gurland, DeCoursey, & Jacob, 2002). Or, la disponibilité psychologique du parent et un faible degré de stress sont pour leur part, généralement associés à un plus grand soutien parental à l'autonomie de l'enfant (Grolnick et al., 2002; Landry et al., 2008).

Le soutien à l'autonomie et l'adaptation scolaire de l'enfant

Plusieurs études longitudinales, réalisées auprès de mères et d'enfants d'âge préscolaire dans un contexte de résolution de problème conjointe, se sont intéressées aux liens entre le soutien parental à l'autonomie de l'enfant et les compétences ultérieures de l'enfant à l'école. Les résultats de ces recherches ont illustré que le soutien parental à l'autonomie est associé à un meilleur développement cognitif de l'enfant, notamment à de plus grandes capacités d'apprentissage, de meilleures performances scolaires, une plus grande persistance, de meilleures capacités de résolution de problèmes, plus de flexibilité cognitive et enfin plus de créativité et d'intérêt vis-à-vis les apprentissages (Deci & Ryan, 1987, 1991; Eisenberg, Zhou, Spinard, Valiente, Fabes, & Liew, 2005; Grodnick & Ryan, 1989; Grodnick et al., 2002; Grossmann, Grossmann, & Zimmermann, 1999; Joussemet et al., 2005; Landry et al., 2008; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD), 2008; Ryan et al., 2006; Vallerand, 1997). Le soutien parental à l'autonomie est également associé chez l'enfant à de meilleures capacités d'autorégulation émotionnelle et comportementale et à moins de comportements externalisés (Clark & Ladd, 2000; Deci & Ryan, 1987; Grodnick et al., 2002; Landry et al., 2008; NICHD, 2008).

Finalement, un soutien parental à l'autonomie est aussi en lien avec des aspects davantage socio-affectifs de l'adaptation scolaire de l'enfant, comme une plus grande motivation intrinsèque, un plus grand sentiment d'auto-détermination, une plus grande autonomie, une perception positive de soi et une plus grande confiance en soi (Deci & Ryan, 1987, 1991, 2000; Grolnick et al., 2002; Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009).

À l'opposé, le contrôle parental - défini par Deci et Ryan (1987) comme une pression exercée par les parents sur les cognitions, les émotions ou les performances de l'enfant - entraîne des effets négatifs sur l'adaptation de l'enfant et son succès scolaire (Deci & Ryan, 1987; Joussement et al., 2005). Le contrôle psychologique exercé par le parent diminue les opportunités de l'enfant de développer un sentiment et une impression d'efficacité personnelle (Barber & Harmon, 2002). Il est associé à moins d'autorégulation chez l'enfant, plus de difficultés de comportement en classe et de moins bons résultats scolaires (Grolnick & Ryan, 1989; Joussement et al., 2005). Contrairement aux bénéfices que procure le soutien maternel à l'autonomie de l'enfant, le contrôle parental réduit aussi les opportunités de libre expression et les capacités d'entrer en relation avec les autres (Grolnick et al., 2002).

L'étayage maternel

Le terme d'étayage fut d'abord introduit dans la littérature en 1976 par Wood, Bruner et Ross afin de décrire l'importance et la portée des caractéristiques parent-enfant propices au développement des habiletés cognitives chez l'enfant. Le concept d'étayage prend appui sur les travaux de Vygotsky, travaux selon lesquels les instructions données par les parents favorisent le développement cognitif de l'enfant lorsqu'elles se situent à l'intérieur de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978). Cette zone proximale de développement est représentée par les habiletés dont dispose l'enfant, habiletés que l'enfant ne maîtrise toutefois pas de façon autonome. En d'autres termes, l'aide et le soutien apportés par l'adulte à l'intérieur de la zone proximale de développement permettent de consolider les habiletés en émergence de l'enfant. L'enfant apprend ainsi à remplir avec succès les tâches qu'il n'était pas capable de réaliser de façon indépendante par le passé (Hustedt & Raver, 2002; St-Laurent, 1999; Vygotsky, 1978).

Un étayage adéquat est d'abord caractérisé par la capacité de l'adulte à réduire la tâche cognitive demandée à l'enfant de façon à la rendre moins complexe (Dopkins-Stright, Neitzel, Sears, & Hoke-Sinex, 2001; Neitzel & Dopkins-Stright, 2003). Ainsi, l'adulte décortique en plus petites unités l'information à présenter à l'enfant, que ce soit en réduisant la tâche en différentes étapes ou en la résumant régulièrement pour la rendre plus simple et plus accessible (Dopkins-Stright et al., 2001; St-Laurent, 1999;

Wood et al., 1976). L'adulte, de par ses interventions, en plus de favoriser la discussion et l'élaboration de stratégies nécessaires à la résolution de la tâche, permet à l'enfant de porter son attention sur les éléments les plus importants de l'activité (Dopkins-Straight et al., 2001; Neitzel & Dopkins-Straight, 2003; St-Laurent, 1999).

En second lieu, un bon étayage suppose que la participation du parent est davantage fréquente et soutenue en début du processus, soit quand l'enfant est moins habile (Dopkins-Straight, Neitzel, & Herr, 2009; Neitzel & Dopkins-Straight, 2003; St-Laurent, 1999; Wood et al., 1976). Un étayage de qualité repose aussi sur le fait que l'adulte doit permettre à l'enfant de prendre une part de plus en plus active dans la réalisation de l'activité conjointe au fur et à mesure que celui-ci acquiert de plus grandes compétences dans la tâche (Neitzel & Dopkins-Straight, 2003; St-Laurent, 1999). Il est donc caractérisé par le transfert de responsabilités de l'adulte vers l'enfant (Dopkins-Straight et al., 1999) et est, de ce fait, décrit comme étant un processus dynamique (Mulvaney, McCartne, Bub, & Marshall, 2006).

En résumé, c'est en fonction des besoins et des apprentissages de l'enfant que l'adulte doit moduler le soutien qu'il lui apporte. L'étayage fait donc référence aux capacités de l'adulte à mettre en avant-plan des moyens afin de soutenir les compétences émergentes de l'enfant et d'encourager sa participation maximale dans une tâche de résolution de problème.

L'étayage maternel et l'adaptation scolaire de l'enfant

Diverses recherches ont contribué à exposer qu'un bon étayage maternel est associé chez l'enfant à un meilleur développement cognitif et à une meilleure adaptation scolaire. Plusieurs études réalisées auprès d'enfants d'âge préscolaire-scolaire et de leur mère se sont intéressées à l'effet longitudinal de la qualité de l'étayage maternel lors de tâches conjointes sur les compétences ultérieures de l'enfant à l'école. Les résultats de ces études ont montré qu'un bon étayage maternel est associé à de plus grandes capacités cognitives de l'enfant, notamment aux plans des perceptions sensorielles, de la mémoire, du raisonnement, des habiletés de résolution de problèmes et de la compréhension de texte (Dieterich, Assel, Swank, Smith, & Landry, 2006; Dopkins-Sright et al., 2009; Mulvaney, et al., 2006). Un étayage maternel de qualité est aussi relié à de meilleures habiletés d'autorégulation chez l'enfant: plus grande persistance et meilleur autocontrôle dans les tâches, plus grande attention portée aux consignes, facilité à demander de l'aide, meilleure capacité d'écoute et plus grande participation lors de discussions en classe (Dopkins-Sright et al., 2001; Neitzel & Dopkins-Sright, 2003). Finalement, un bon étayage maternel est également en lien avec des aspects davantage socio-affectifs, comme une plus grande autonomie chez l'enfant, une plus grande motivation à l'école et une meilleure estime de soi (Dopkins-Sright et al., 2009).

LA RELATION ENSEIGNANT-ENFANT EN MILIEU PRÉSCOLAIRE/SCOLAIRE ET L'ADAPTATION SCOLAIRE DE L'ENFANT

La relation enseignant-enfant au plan préscolaire et l'adaptation scolaire ultérieure de l'enfant¹

Tout en reconnaissant l'importance capitale de la relation mère-enfant aux plans développemental et scolaire, certains auteurs ont également illustré les implications majeures de la relation enseignant-enfant dans différentes sphères de la vie de l'enfant. Selon Murray, Murray et Waas (2008), l'enseignant en milieu préscolaire (garderie ou pré-maternelle) joue un rôle unique dans la vie des jeunes enfants, notamment en leur servant de guide transitoire entre le monde de la maison et l'univers scolaire. Pour une majorité d'enfants, le milieu préscolaire constitue une expérience similaire au monde scolaire, notamment parce que pour la première fois ils sont pris en charge par une personne significative extérieure à leur milieu familial (Murray et al., 2008).

Le rôle et la tâche de l'enseignant en milieu préscolaire consistent prioritairement à favoriser le développement d'une relation de nature positive entre lui et l'enfant, que ce soit par le biais de la planification d'activités structurées ou en offrant à ce dernier la sécurité affective et physique dont il a besoin pour mieux se développer (Howes & Hamilton, 1993; Murray et al., 2008). Cette relation positive pourra faciliter le passage

¹ Dans cette section et tout au cours du présent essai, lorsqu'il est question des enfants de niveau préscolaire, le terme enseignant désigne à la fois des enseignants de pré-maternelle et des éducateurs en garderie.

au milieu scolaire tout en favorisant le développement de bonnes compétences sociales et émotionnelles chez l'enfant (Pianta, 1999).

Une bonne relation enseignant-enfant en milieu préscolaire s'avère être une source d'influence positive pour la trajectoire développementale de l'enfant (Baker, 2006). Une relation enseignant-enfant adéquate se caractérise entre autres par la sensibilité et la qualité des consignes de l'enseignant, des règles de discipline claires et cohérentes, des interactions fréquentes avec l'enfant, l'encouragement à la communication et l'utilisation d'un langage qui permet les habiletés de raisonnement (Hamre & Pianta, 2005). Conformément à la théorie de l'attachement, un enfant, dont la sécurité émotionnelle est établie avec un adulte significatif (éducateur ou enseignant) et avec lequel il a développé une relation adéquate, pourra utiliser cette même figure d'attachement comme point de repère afin d'explorer les différentes opportunités présentes dans son environnement (Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000).

Différents auteurs se sont attardés à l'étude longitudinale des effets d'une relation positive entre l'enseignant et l'enfant en milieu préscolaire et les implications scolaires futures. Les résultats obtenus mettent en évidence qu'une relation harmonieuse et chaleureuse entre l'enseignant de pré-maternelle et l'enfant est liée à une meilleure adaptation de ce dernier à l'école: moins de difficultés scolaires, une plus grande motivation scolaire et un plus haut niveau de satisfaction face à l'école (Baker, 2006; Burchinal, Howes, Pianta, Bryant, Early, Clifford et al., 2008; Morrison, Rimm-

Kaufman, & Pianta, 2003; Murray et al., 2008; Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser, 2007). D'un point de vue comportemental et social, d'autres recherches longitudinales démontrent qu'une relation adéquate entre l'enseignant et l'enfant de milieu préscolaire est associée ultérieurement à un faible niveau de comportements problématiques et à de meilleures habiletés sociales dans le milieu scolaire (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan et al., 2001).

D'autres auteurs se sont attardés au rôle compensatoire de la présence quotidienne de l'enfant en milieu préscolaire. Des études longitudinales, réalisées auprès d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire, ont évalué les effets de la fréquentation d'un service de garde ou de la pré-maternelle sur les compétences scolaires ultérieures de l'enfant. Les résultats soulignent que la fréquentation du milieu préscolaire, où la relation enseignant-enfant est de nature positive, constitue un facteur de protection important pour les enfants qui grandissent dans les milieux défavorisés où la pauvreté et la faible éducation parentale sont présentes (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Christian et al., 1998; Geoffroy, Côté, Borge, Larouche, Séguin, & Rutter, 2007). Les résultats démontrent que, pour les enfants de milieux défavorisés, la fréquentation du milieu préscolaire est associée à de meilleures compétences mathématiques, de plus grandes habiletés langagières et moins de problèmes de comportements externalisés (Christian et al., 1998; Côté, Boivin, Nagin, Japel, Xu, Zoccolillo et al., 2007; Geoffroy et al., 2007; Morrisey, 2009; O'Brien Caughy, DiPietro, & Strobino, 1994; Werner, 1990). Ces résultats sont possiblement attribuables

au fait que, comparativement au milieu familial, le milieu préscolaire offre plus de stimulation cognitive et langagière, plus d'opportunités d'apprentissage et un meilleur encadrement dans une atmosphère chaleureuse. Bref, la fréquentation d'un service de garde et de la pré-maternelle et une relation enseignant-enfant de bonne qualité peuvent donc compenser, jusqu'à un certain point, les lacunes présentes à l'intérieur du milieu familial (Christian, et al., 1998; Côté et al., 2007; Geoffroy et al., 2007).

La relation enseignant-enfant au plan primaire et l'adaptation scolaire de l'enfant

Puisqu'il occupe une grande place dans la vie des enfants de 6 à 12 ans, le milieu scolaire est considéré comme étant le plus important système développemental après l'environnement familial (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Myers & Pianta, 2008). Une relation enseignant-enfant adéquate se caractérise par un climat affectueux, des interactions sensibles et chaleureuses, un sentiment réciproque de confiance, de la proximité, une faible dépendance de l'enfant à l'égard de son enseignant, un faible niveau de conflit, une bonne communication et rétroaction, des instructions explicites et un bon engagement verbal (Burchinal et al., 2008; Pianta, Belsky, Houts, Morrison, & NICHD, 2007; Pianta, LaParo, Payne, Cox, & Bradley, 2002). Le rôle et les tâches principales de l'enseignant au primaire consistent à créer des situations d'apprentissage tout en répondant aux besoins de base des enfants en lien avec les différents aspects de leur développement (Howes & Hamilton, 1992). Il semble exister une certaine constance dans le type de relation que l'enfant développe avec les enseignants en milieu

préscolaire et plus tard avec les enseignants à l'école (Christian, et al., 1998). Des recherches démontrent qu'une faible qualité de la relation enseignant-enfant au plan préscolaire est associée à des difficultés ultérieures dans la relation enseignant-enfant lorsque ce dernier est à l'école (Ingoldsby, Shaw, & Garcia, 2001).

De façon générale, une bonne relation enseignant-enfant durant les années du primaire influence positivement l'adaptation scolaire des enfants (Burchinal et al., 2008; Pianta, 1999; Pianta et al., 2007). Des études montrent que la qualité de la relation qui se développe entre l'enseignant et l'enfant est associée à divers aspects de l'adaptation scolaire, que ce soit aux plans cognitif, socio-affectif, comportemental ou scolaire (Baker, Grant, & Morlock, 2008; Pianta, 1999). Au plan cognitif, la qualité de la relation enseignant-enfant est liée à une attitude positive et un plus grand engagement de l'enfant dans les apprentissages, une plus grande motivation et participation scolaire de l'enfant, une implication soutenue de l'enfant en classe et de meilleurs résultats scolaires en lecture et en mathématiques (Baker et al., 2008 ; Birch & Ladd, 1997; 1998; Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Burchinal et al., 2002; Curby, LoCasale-Crouch, Konold, Howes, Burchinal, Bryant et al., 2009; Hamre & Pianta, 2001; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, & Bryant et al., 2008; Myers & Pianta, 2008; Pianta, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004).

Aux plans socio-affectif et comportemental, plusieurs études rapportent qu'une relation enseignant-enfant adéquate au primaire est associée à moins de détresse

émotionnelle chez l'enfant, moins de problèmes de comportement, davantage de comportements appropriés aux contextes, moins de dépendance envers l'adulte, une plus grande maturité et une plus grande capacité d'autorégulation émotionnelle et comportementale (Birch & Ladd, 1998; Burchinal et al., 2008; Lynch & Cicchetti, 1992; Myers & Pianta, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004; Zimmerman & Arunkumar, 1994).

À l'opposé, la présence de conflits entre l'enseignant et l'enfant est associée à plus de problèmes de comportement de l'enfant en classe, une attitude évitante de l'enfant vis-à-vis de l'école, un désengagement marqué en classe, une plus faible autonomie, une faible coopération en classe, de faibles résultats scolaires et plus de difficultés dans les relations sociales (comportements agressifs, rejet par les pairs) (Birch & Ladd, 1998; Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Hamre & Pianta, 2001).

LA RELATION MÈRE-ENFANT ET LA RELATION ENSEIGNANT-ENFANT EN LIEN AVEC L'ADAPTATION SCOLAIRE DE L'ENFANT

La section précédente aura permis d'exposer que de nombreuses études ont évalué de façon séparée les contributions de la relation mère-enfant et de la relation enseignant-enfant sur l'adaptation scolaire ultérieure de l'enfant. Sauf erreur, seules deux études se sont attardées à l'évaluation simultanée des impacts de ces deux relations (relation mère-enfant et relation enseignant-enfant) sur l'adaptation scolaire. La

première étude a été réalisée auprès de 55 enfants provenant de milieux défavorisés et à haut risque psychosocial (faible revenu familial, faible niveau d'éducation maternelle) (Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997). Elle examine la relation mère-enfant d'âge préscolaire dans une tâche de résolution de problème et la relation enseignant-enfant en milieu préscolaire, ainsi que leurs effets sur l'adaptation scolaire de l'enfant en maternelle (Pianta et al., 1997). Les résultats montrent que la relation mère-enfant prédit davantage l'adaptation scolaire de l'enfant en maternelle que la relation enseignant-enfant en pré-maternelle.

La seconde recherche a été réalisée auprès de 880 enfants de l'étude longitudinale du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), qui proviennent majoritairement de milieux psychosociaux à faible risque (O'Connor & Mc Cartney, 2007). Cette étude inclut les évaluations suivantes : la qualité de la relation d'attachement mère-enfant à trois ans; la qualité de la relation éducateur-enfant en garderie à 54 mois; des mesures de la relation enseignant-enfant en maternelle, en première et troisième année du primaire; et l'adaptation scolaire de l'enfant en troisième année du primaire. Les résultats de la recherche démontrent que les mesures des relations éducateur-enfant et enseignant-enfant sont des prédicteurs plus importants de l'adaptation scolaire de l'enfant en troisième année du primaire que la relation d'attachement mère-enfant.

Considérant le peu d'études sur le sujet et la divergence des résultats rapportés, nous nous sommes interrogés sur les causes probables de cette disparité. Différents éléments nous apparaissent importants à considérer dans notre tentative d'explication de ces différences. Dans un premier temps, on constate que les échantillons des deux études se distinguent quant à leur degré de risque psychosocial. En effet, l'échantillon de Pianta et ses collaborateurs (1997) était composé d'enfants provenant de milieux défavorisés, alors que celui d'O'Connor et Mc Cartney (2007) était constitué d'enfants à faible risque psychosocial. Il est possible que la relation enseignant-enfant n'exerce pas la même influence sur l'adaptation scolaire de l'enfant lorsque ce dernier évolue dans un environnement familial plus défavorisé ou plus aisné, parce que les processus d'adaptation déployés par les enfants peuvent être différents en fonction du milieu socioéconomique dans lequel ils évoluent. Deuxièmement, le moment où l'adaptation scolaire est évaluée peut également être un facteur important à considérer pour l'explication des divergences. En effet, l'adaptation scolaire de l'échantillon de Pianta et de ses collaborateurs a été mesurée lorsque les enfants étaient en maternelle alors que, dans l'étude d'O'Connor et Mc Cartney, elle a été mesurée en troisième année du primaire. Il est possible que, chez les enfants en début de scolarisation, le milieu familial ait une influence plus importante sur l'adaptation scolaire des enfants que le milieu extra-familial, alors que l'inverse est peut-être davantage observé au fur et à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire durant les années du primaire. En effet, au cours des années de scolarisation, les diverses relations que l'enfant établit avec ses enseignants successifs ont peut-être un effet cumulatif plus important sur la performance

scolaire de l'enfant que la relation mère-enfant. Finalement, nous croyons qu'un autre élément à prendre en considération dans l'explication de ces différents résultats est la façon d'évaluer la qualité de la relation mère-enfant. L'étude de Pianta et ses collaborateurs (1997) a pour sa part évalué la relation mère-enfant dans un contexte de résolution de problèmes conjointe, alors que l'étude d'O'Connor et Mc Cartney (2007) s'est plutôt intéressée à la qualité de la relation d'attachement mère-enfant. Il est possible que la qualité de l'étayage maternel et le soutien offert par le parent à l'enfant lors de la résolution de problèmes conjointe exercent une influence plus grande sur l'adaptation scolaire que l'attachement mère-enfant.

Considérant que les résultats d'études qui se sont intéressées à la fois à la qualité de la relation mère-enfant et enseignant-enfant en lien avec l'adaptation scolaire ultérieure des enfants sont peu nombreux, divergeants et difficilement interprétables, une plus grande investigation du sujet nous semble souhaitable pour préciser davantage les sources d'influence sur l'adaptation scolaire ultérieure des enfants.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ENFANT ET DE L'ÉCOLOGIE FAMILIALE EN LIEN AVEC L'ADAPTATION SCOLAIRE DE L'ENFANT

Le foisonnement d'études sur le sujet a clairement exposé la contribution des relations adéquates mère-enfant et enseignant-enfant dans la prédition de l'adaptation scolaire de l'enfant. Sans vouloir minimiser les effets bénéfiques ou néfastes de ces

relations sur les différentes sphères du développement de l'enfant, d'autres études se sont intéressées à l'implication d'autres facteurs liés à l'enfant ou à l'écologie familiale. À cet égard, les caractéristiques de l'enfant (risque biologique, habiletés langagières), la dépression maternelle, le fonctionnement conjugal (satisfaction et conflits conjugaux) et le niveau socioéconomique (revenu familial, éducation maternelle) figurent parmi les facteurs qui exercent une influence sur l'adaptation scolaire de l'enfant.

Les caractéristiques de l'enfant

Les risques biologiques

Selon plusieurs auteurs, les risques biologiques qui peuvent être de diverses natures (problématiques génétiques, exposition prénatale à différentes substances, naissance prématurée, bébé de petit poids et complications durant l'accouchement) entraînent un risque accru pour l'émergence de problèmes futurs chez l'enfant (American Academy of Pediatrics, 2004; Bennett, Bendersky, & Lewis, 2008; Landry, Chabieski, Richardson, Palmer, & Hall, 1990; Lewis & Bendersky, 1989; Poon, La Rosa, & Pai, 2010). Les risques biologiques peuvent provoquer entre autres des débalancements hormonaux, des problèmes ou des délais dans le développement normal de l'enfant, une faible coordination motrice, des difficultés langagières, de plus faibles capacités cognitives (un plus faible quotient intellectuel), de moins bons résultats scolaires, des problèmes de comportement (internalisés, externalisés, troubles d'hyperactivité, problèmes psychiatriques) ainsi que de plus grandes difficultés socio-

émotionnelles (plus de pleurs, plus d'agitation et une moins bonne régulation émotionnelle) (De Weerth & Buitelaar, 2007; Hwang, Soong, & Liao, 2009; Laucht, Esser, & Schmidt, 1997; Mc Loyd, 1998; Poon, et al., 2010).

Spécifiquement, plusieurs études longitudinales effectuées sur des animaux et sur des humains se sont attardées aux effets de la consommation quotidienne de tabac durant la grossesse de la mère. Les résultats ont permis d'illustrer que l'exposition du fœtus à la nicotine, en plus de constituer un risque biologique important, altère significativement le développement du cerveau (Ajarem & Ahmad, 1998; Lassen & Oei, 1998; Muneoka, Ogawa, Kamei, Muraoka, Tomiyoshi, Mimura et al., 1997; Olds, 1997). Les résultats de ces recherches ont aussi montré que la consommation quotidienne de tabac au cours de la grossesse est associée à des risques de problèmes physiques et développementaux, socio-émotionnels, comportementaux, cognitifs et scolaires chez l'enfant. Sur le plan physique et développemental, les résultats d'études démontrent que la consommation quotidienne de tabac peut entraîner un accouchement prématuré, un retard de développement du fœtus, une faible croissance du bébé (petit poids), un important risque neurodéveloppemental ainsi qu'un risque accru du syndrome de mort subite du nourrisson (Huijbregts, Séguin, Zelazo, Parent, Japel, & Tremblay, 2006; Lassen & Oei, 1998; Muneoka et al., 1997; Shea & Steiner, 2008). Au plan socio-émotionnel, les résultats d'études démontrent que la consommation quotidienne de cigarettes durant la grossesse est associée à plus de dépression ainsi qu'à un risque plus grand de troubles émotionnels et psychiatriques chez l'enfant (Shea & Steiner, 2008). Au plan

comportemental, la consommation de tabac durant la grossesse est associée chez l'enfant à des problèmes de comportement externalisés (troubles de la conduite, trouble déficitaire de l'attention, agressivité, attitude rebelle, abus de substances) ainsi qu'à des problèmes de comportement internalisés (anxiété, repli sur soi-même) chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents (Brook, Zhang, Rosenberg, & Brook, 2006; Carter, Paterson, Gao, & Lusitini, 2008; Shea & Steiner, 2008). Finalement, au plan cognitif et scolaire, diverses études ont illustré que la consommation de tabac de la mère durant la grossesse est associée, chez l'enfant d'âge scolaire, à de plus faible habiletés cognitives, à de moins grandes capacités en mathématiques ainsi qu'à de moins bons résultats de l'enfant en orthographe (Huijbregts et al., 2006; Shea & Steiner, 2008).

Les habiletés langagières

D'autres auteurs se sont intéressés aux impacts des capacités langagières sur le développement des habiletés sociales et cognitives futures de l'enfant. De façon globale, des études indiquent que de plus grandes habiletés langagières chez les enfants en bas âge sont associées à de meilleures performances scolaires ultérieures de l'enfant. Spécifiquement, les habiletés langagières mesurées lorsque l'enfant est âgé entre 20 et 24 mois sont associées, à l'âge scolaire, à une plus grande intelligence verbale, de meilleures performances intellectuelles, de plus grandes habiletés de communication et plus de comportements sociaux positifs (Bornstein & Haynes, 1998; Watson, Painter, & Bornstein, 2000). D'autres résultats longitudinaux ont également permis d'exposer que

de meilleures habiletés de langage expressif et réceptif, mesurées chez des enfants âgés de 10 mois, sont significativement associées à un meilleur fonctionnement cognitif et de meilleurs résultats scolaires de l'enfant en 4^{ème} année du primaire (Hohm, Jennen-Steinmetz, Schmidt, & Laucht, 2007). D'autres auteurs ont aussi montré que des difficultés langagières présentes chez les enfants à l'âge préscolaire persistent à la période scolaire (Tomblin, Zhang, Buckwalter, & O'Brien, 2003).

Dépression maternelle

La dépression maternelle, important problème de santé psychologique, tend à affecter les capacités parentales, à augmenter le risque de détresse parentale et à provoquer divers impacts pour l'enfant qui est exposé aux conséquences de cette souffrance. Les résultats de plusieurs études, réalisées auprès d'enfants d'âge scolaire, ont exposé que la dépression maternelle est associée à un risque accru de problèmes émotionnels chez l'enfant (vision plus pessimiste du monde qui l'entoure, faible estime de soi et plus d'autocritique), de problèmes de comportements internalisés et externalisés et à de plus faibles résultats scolaires (Goodman & Gotlib, 1999; Kuperminc, Blatt, & Leadbeater, 1997; Osofsky & Thompson, 2000; Thompson, Pierre, Dingman-Boger, McKown, Chan, & Freed, 2010). En outre, d'autres études ont également illustré que les enfants exposés à la dépression maternelle, dans la petite enfance ou à la période pré-scolaire, avaient de plus grandes difficultés d'adaptation scolaire par la suite à l'école primaire : problèmes relationnels, comportements

antisociaux et agressifs, troubles internalisés et une plus faible performance scolaire (Führer, McMahon, & Taylor, 2009; Wright, George, Burke, Gelfand, & Teti, 2000).

Le fonctionnement conjugal

La satisfaction et les conflits conjugaux

D'autres études ont permis d'exposer que la satisfaction conjugale, largement influencée par la présence ou l'absence de conflits conjugaux, est une source importante d'influence pour l'adaptation scolaire ultérieure des enfants. Un faible niveau de satisfaction conjugale et la présence de conflits conjugaux entraînent des conséquences négatives sur le développement social, comportemental, socio-affectif et cognitif de l'enfant du primaire (Cummings & Davies, 1994; Hetherington & Elmore, 2003; Ingoldsby et al., 2001). Au plan social, les diverses études démontrent que la présence de conflits conjugaux affecte négativement les compétences sociales de l'enfant, provoquent un plus grand rejet par les pairs en plus d'entraîner de plus grandes difficultés relationnelles de l'enfant avec les parents et les enseignants (Ingoldsby et al., 2001; Loeber & Dishion, 1983; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Sturge-Apple, Davies, Winter, Cummings, & Schermerhorn, 2008). Au plan comportemental, les résultats démontrent que les conflits conjugaux, en plus d'être associés à des problèmes internalisés chez l'enfant, sont en lien avec un risque accru de problèmes externalisés, se traduisant notamment par des comportements antisociaux, de plus grandes colères et des pertes de contrôle chez l'enfant (Cummings & Davies, 1994; Ingoldsby et al., 2001). Au

plan socio-affectif, les auteurs rapportent que la présence de conflits conjugaux entraîne un plus faible niveau d'estime personnelle et plus de symptômes psychologiques, se traduisant entre autres par la présence plus fréquente de peurs, par plus de désespoir ainsi qu'un plus grand risque de dépression et d'anxiété chez l'enfant (Amato & Sobolewski, 2001; Cummings & Davies, 1994; Hetherington & Elmore, 2003; Mc Coy, Cummings, & Davies, 2009; Sturge-Apple, Davies, & Cummings, 2006). Finalement, au plan cognitif, les auteurs rapportent de plus faibles performances scolaires chez les enfants exposés à des conflits conjugaux (Cummings & Davies, 1994; Hetherington & Elmore, 2003; Ingoldsby et al., 2001; Loeber & Dishion, 1983). Selon divers auteurs, l'agressivité et les comportements d'hostilité présents à la maison servent de modèles à l'enfant, qui intérieurise et reproduit ces comportements dans différentes sphères de sa vie (Barber & Harmon, 2002; Cowan & Cowan, 2005; Cummings & Davies, 1994; Grych & Fincham, 1990; Loeber & Dishion, 1983; Patterson et al., 1992; Straus, 1991).

La séparation ou le divorce

Les données recueillies par le biais de différentes études ont permis d'illustrer que les séparations et les divorces sont des situations très fréquentes, qui affectent un grand nombre d'enfants chaque année. En effet, au Canada seulement, le nombre de séparations et de divorces s'élevaient à plus de 70 000 au cours de l'année 2003 (Statistique Canada, 2005). Au Québec, de telles données sont également observables puisqu'un mariage sur deux résulterait en séparation ou divorce et un enfant québécois

sur trois vivrait la séparation ou le divorce de ses parents avant l'âge de 10 ans (Institut de la Statistique du Québec, 2005; Marcil-Gratton & Lebourdais, 1999). Bien que les résultats des études soient partagés en ce qui a trait aux effets occasionnés chez les enfants par les séparations et les divorces parentaux, plusieurs recherches démontrent que, comparativement aux enfants provenant de familles intactes, les enfants qui font face à cette réalité familiale ont une moins bonne adaptation scolaire (résultats scolaires plus faibles, moins bon fonctionnement en classe), plus de problèmes de comportements intérieurisés et externalisés, de plus grandes difficultés affectives (faible estime de soi, difficultés psychologiques et émotionnelles) en plus d'être moins bien adaptés socialement (problèmes de socialisation, difficultés interpersonnelles avec les pairs, difficultés relationnelles avec le père et la mère) (Amato, 1993; Amato & Keith, 1991; Felner, Ginter, Boike, & Cowen, 1981; Greene, Anderson, Hetherington, Foregatch, & DeGarmo, 2003; Hetherington, Bridges, & Insabella, 1998; Kelly, 2000; Reifman, Villa, Amans, Rethinam, & Telesca, 2001). D'autres études révèlent toutefois qu'un nombre important d'enfants s'adapteraient avec succès aux stress occasionnés par la séparation ou le divorce parental : ce n'est pas la rupture parentale en soi qui prédirait l'adaptation des enfants, mais plutôt d'autres facteurs qui viennent moduler ces transitions familiales. Ainsi, les enfants qui proviennent de milieux socioéconomiques aisés, qui ont des relations chaleureuses et harmonieuses avec leurs parents, qui grandissent exposés à un style parental démocratique (discipline ferme et cohérente) et dont les parents (ex-conjoints) entretiennent de bonnes relations, s'adapteraient plus facilement à la

séparation ou au divorce parental (Carobene & Cyr, 2006; Carobene, Cyr, Cyr-Villeneuve, & Bergeron, 2009).

Le niveau socioéconomique

Le revenu familial

Le revenu familial, qui exerce des influences sur les différents aspects de la vie de famille, semble également contribuer à modifier la qualité du développement de l'enfant et son adaptation scolaire. Des résultats de diverses études ont montré que les enfants d'âge préscolaire et primaire qui évoluent dans un environnement à faible revenu ont généralement plus de risque de développer des difficultés psychosociales (difficultés relationnelles, plus de conflits interpersonnels), socio-émotionnelles (faible capacité de régulation émotionnelle, plus de problèmes de santé mentale), comportementales (problèmes de comportement intérieurisés et externalisés) et cognitives (plus faible fonctionnement intellectuel), comparativement aux enfants de familles plus favorisées qui font preuve de plus grandes capacités d'adaptation (Balboni & Pedrabissi, 1998 ; Barbarin, Bryant, Mc Candies, Burchinal, Early, Clifford et al., 2006; De Roussie & Durham, 2008; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Mc Loyd, 1998; NICHD, 2005). D'autres études longitudinales ont également exposé que la pauvreté présente dans le milieu familial des enfants d'âge préscolaire et scolaire affecte négativement la performance scolaire future de ces enfants et est associée à un risque plus élevé de

décrochage scolaire (Burnett & Farkas, 2009; Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997; Mc Loyd, 1998; NICHD, 2005).

L'éducation maternelle

Tout comme les enjeux engendrés par le revenu familial, le niveau d'éducation parentale constitue lui aussi un facteur d'influence sur les capacités d'adaptation scolaire ultérieures de l'enfant (Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; O'Connor & Mc Cartney, 2007). Diverses recherches longitudinales réalisées auprès d'enfants d'âge préscolaire et primaire, dont celle d'O'Connor et Mc Cartney (2007) auprès d'un échantillon de 880 enfants provenant de l'étude du NICHD, rapportent que les enfants dont les mères sont plus scolarisées ont de meilleures performances scolaires que les enfants dont les mères sont peu scolarisées (Bradley & Corwyn, 2002; Dollaghan, Campbell, Paradise, Feldman, Janosky, Pitcairn et al., 1999; O'Connor & Mc Cartney, 2007).

Les associations entre le faible niveau d'éducation parentale et les difficultés d'adaptation scolaire de l'enfant seraient possiblement attribuables au manque de stimulation cognitive et langagière qui caractérise les familles de milieu défavorisé. Selon plusieurs auteurs, un environnement familial stimulant au plan éducationnel (présence de jeux et de livres, richesse du vocabulaire maternel) favorise le développement cognitif des enfants, entraîne de meilleurs résultats scolaires de l'enfant

(meilleures compétences en lecture, plus grandes habiletés langagières, meilleures habiletés de raisonnement) et augmente les compétences sociales de l'enfant (Bradley & Corwyn, 2002; Dollaghan et al., 1999; Dopkins-Stright et al., 2009; Landry & Smith, 2008; Macoby & Martin, 1983; O'Connor & Mc Cartney, 2007). En particulier, l'exposition de l'enfant à de bonnes habiletés langagières du parent contribue au bon développement de ses habiletés cognitives et modère les effets négatifs occasionnés par les risques biologiques de l'enfant (Landry, Smith, Swank, Assel, & Vellut, 2001). D'autres auteurs soutiennent aussi que la richesse de la stimulation verbale des parents chez les enfants d'âge préscolaire (nommer les objets et les actions, explications de l'utilité des objets et l'encouragement verbal), constitue une dimension importante pour le bon développement de l'enfant; elle favorise le maintien de son attention dans les tâches et elle est associée à un meilleur fonctionnement intellectuel de l'enfant à l'âge scolaire ainsi qu'à de meilleures capacités de résolution de problèmes verbaux et non-verbaux au primaire (Ahtkar, Dunham, & Dunham, 1991; Hart & Risley, 1992; Smith, Landry, & Swank, 2000; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Diverses études démontrent que les enfants vivant dans un environnement familial à moindre revenu et où le niveau d'éducation parentale est faible font face à une moins grande valorisation de l'école par les parents (moins grand intérêt pour les manuels et les livres et moins d'intérêt et d'ambition des parents face à l'avenir professionnel de leurs enfants) et à moins de stimulation parentale (Balboni & Pedrabissi, 1998). Ces enfants sont davantage à risque de développer des retards

développementaux, d'avoir un fonctionnement comportemental et socio-émotionnel plus problématique en plus d'avoir un plus faible quotient intellectuel et un moins bon rendement scolaire (Balboni & Pedrabissi, 1998; Landry & Smith, 2008; Mc Loyd, 1998).

CONCLUSION

Suite aux différents résultats de recherches scientifiques mentionnés ci-haut, il est possible de constater l'importance du rôle joué par la relation mère-enfant, (que ce soit au plan du soutien parental à l'autonomie ou de l'étayage maternel) ainsi que la portée de la relation enseignant-enfant sur l'adaptation scolaire de l'enfant, et ce, tant aux plans social, affectif, comportemental ou scolaire. Cependant, au-delà des influences importantes exercées par ces processus relationnels, les facteurs se rapportant aux caractéristiques personnelles de l'enfant (risque biologique et habiletés langagières) et à l'écologie familiale (dépression maternelle, fonctionnement conjugal et niveau socioéconomique) sont également à prendre en considération quant à leurs conséquences sur l'adaptation scolaire de l'enfant. Il importe de souligner que la mise en évidence du rôle de ces différents facteurs ne minimise pas l'influence des relations mère-enfant et enseignant-enfant; elle témoigne plutôt de l'importance d'inclure une grande diversité de variables afin de mieux comprendre la complexité des processus en jeu dans l'adaptation scolaire des enfants. Partant de ce principe, bien que la présente recension des écrits ne permette pas de déterminer lesquelles de ces variables ont le plus d'impact sur

l'adaptation scolaire de l'enfant, il n'en demeure pas moins que des questionnements quant aux effets respectifs et combinés des influences de ces variables sur l'adaptation scolaire semblent légitimes.

Chapitre II : Études de cas descriptives

Ce deuxième chapitre est constitué de deux études de cas descriptives qui se veulent des illustrations cliniques des divers processus liés à l'adaptation scolaire des enfants qui ont été mis en évidence dans la recension des écrits. Deux questions de recherche sont explorées dans le cadre de ces études de cas. La première est de vérifier, par le biais d'une approche descriptive, s'il est possible d'établir des liens entre l'adaptation scolaire des enfants et la qualité des relations qu'ils ont développées avec leur mère et leurs enseignants. Pour ce qui est de la relation mère-enfant, nous examinons plus particulièrement les dimensions suivantes : étayage maternel, partenariat cognitif, implication de l'enfant dans la tâche et persistance de l'enfant. Il est à noter que le *soutien parental à l'autonomie* - présenté dans le premier chapitre - est abordé dans les études de cas sous l'angle de la qualité du partenariat cognitif et du degré d'implication de l'enfant dans la tâche, deux dimensions qui témoignent de l'importance accordée par le parent à l'autonomie de l'enfant dans l'accomplissement des tâches. Quant à la relation enseignant-enfant, nous tiendrons compte des aspects liés à la dépendance, aux conflits et à la proximité dans la relation.

Un second questionnement est posé dans les études de cas en regard des possibles associations entre l'adaptation scolaire des enfants et les caractéristiques 1) de l'enfant (risque biologique et habiletés verbales) et 2) de l'écologie familiale (santé mentale de la mère, séparation/divorce, fonctionnement conjugal, statut

socioéconomique). Sur la base de ces études de cas descriptives, nous espérons pouvoir aider à générer des questions de recherche qui, par l'intermédiaire d'investigations scientifiques futures, pourront par la suite contribuer à mieux documenter les processus d'influence en jeu dans l'adaptation scolaire des enfants.

MÉTHODE

Participants

Pour les présentes études de cas, deux enfants ont été sélectionnés parmi un vaste échantillon provenant d'une étude longitudinale menée par madame Diane St-Laurent sur le développement d'enfants issus de milieu défavorisé (revenu familial annuel inférieur à 25 000\$). Les participants de l'étude originale ont été recrutés dans les Centres de la petite enfance, les écoles primaires, les CLSC ainsi que les Centres jeunesse de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Les enfants étaient âgés entre quatre et six ans au moment du recrutement et de la première cueillette de données (Temps 1). Une seconde évaluation a été faite auprès des participants alors qu'ils étaient âgés entre sept et neuf ans (Temps 2). Les deux participants choisis pour nos études de cas ont été sélectionnés aléatoirement parmi l'échantillon original en tenant compte des critères suivants : 1) choisir deux enfants de même sexe et sensiblement du même âge; 2) sélectionner un enfant (enfant A) présentant des problèmes importants d'adaptation scolaire (grandes difficultés scolaires et fonctionnement social problématique) et un second enfant (enfant B) démontrant une bonne adaptation scolaire (bons résultats

scolaires et fonctionnement social adéquat); et 3) exclure les participants ayant un suivi en Centre jeunesse pour maltraitance (puisque ce présent essai ne porte pas sur cette problématique). La décision d'inclure deux enfants ayant des profils d'adaptation scolaire opposés (l'un négatif et l'autre positif) vise à pouvoir plus facilement identifier les facteurs potentiellement nuisibles à l'adaptation scolaire et ceux qui contribuent au contraire à les favoriser.

L'enfant A est un garçon âgé de 57 mois qui fréquentait une pré-maternelle au moment de la première cueillette de données. À la seconde évaluation, il était âgé de 83 mois et il était alors en première année du primaire. Ses résultats scolaires étaient alors très en-dessous de la moyenne autant en mathématiques qu'en français, alors que son fonctionnement social était de nature problématique. Pour sa part, l'enfant B, également de sexe masculin, était âgé de 62 mois au moment de la première cueillette de données et il fréquentait lui aussi une pré-maternelle. À la deuxième évaluation, il était âgé de 88 mois et il était en première année du primaire. Ses résultats scolaires témoignaient d'un rendement un peu au-dessus de la moyenne en mathématiques et très au-dessus de la moyenne en français. Son degré de fonctionnement social était caractérisé comme normal.

Procédure

Dans le projet de recherche d'où sont issus les deux participants, les enfants et leur mère participent à deux rencontres au Temps 1 : une à la maison et l'autre en laboratoire. Au cours de la visite à la maison, la mère remplit divers questionnaires à l'aide d'une assistante de recherche, alors que l'enfant complète différentes tâches avec une expérimentatrice. Lors de la rencontre au laboratoire, les dyades participent à des tâches interactionnelles filmées, puis la mère quitte la pièce pour remplir d'autres questionnaires pendant que son enfant effectue diverses tâches avec une expérimentatrice. À l'intérieur d'un intervalle de trois mois suivant la rencontre en laboratoire, l'éducatrice/enseignant de l'enfant en garderie ou à l'école complète un questionnaire sur la relation enseignant-enfant. Environ deux à trois ans plus tard (Temps 2), l'adaptation scolaire des enfants en fin d'année scolaire et la relation enseignant-enfant sont évaluées par le biais de questionnaires remplis par l'enseignant de l'enfant.

Instruments de mesure

Données sociodémographiques (Temps 1)

Le *Questionnaire socio-démographique* de Dumas et Wahler (1983) est utilisé pour recueillir des informations générales sur la famille : le sexe et l'âge de l'enfant, l'âge de la mère, le niveau de scolarité, le revenu familial, le nombre d'enfants, l'âge de la

mère à la naissance du premier enfant ainsi que la structure familiale. Le questionnaire est rempli par la mère lors de la visite ayant lieu à la maison.

Adaptation scolaire

Résultats scolaires (Temps 2)

La performance scolaire en français et en mathématiques des enfants a été recueillie auprès de leur enseignant, à la fin de la première année du primaire, en utilisant une échelle en cinq points : 1= très en-dessous de la moyenne, 2= un peu en-dessous de la moyenne, 3= dans la moyenne, 4= un peu au-dessus de la moyenne et 5= très au-dessus de la moyenne. Cette procédure a été retenue parce que les systèmes de notation étaient variables d'une école à l'autre.

Fonctionnement social (Temps 2)

Le fonctionnement social de l'enfant à l'école a été évalué par le biais du Questionnaire d'évaluation des comportements au primaire (QECP) rempli par l'enseignant de l'enfant à la fin de la première année du primaire. Le QECP a été élaboré par Tremblay et ses collègues (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon, & Charlebois, 1987; Tremblay, Vitaro, & Gagnon, 1992) à partir du « Children's Behavior Questionnaire » (CBQ; Rutter, 1967) et du « Prosocial Behaviour Questionnaire » (PBQ;

Weir & Duveen, 1981). Ce questionnaire est composé de 38 items repartis en deux échelles: inadaptation (28 items) et compétence sociale (10 items). Il est possible, à partir de l'échelle d'inadaptation sociale, de dériver un score de turbulence (13 items) et un score d'anxiété (6 items). Plusieurs études ont exposé la validité et la fidélité des deux instruments qui composent le QECP (Behar & Stringfield, 1974; Rutter, 1967; Weir & Duveen, 1981). La version française de cet instrument a aussi été validée auprès d'une population québécoise provenant de divers milieux urbains et ruraux (Tremblay et al., 1987, 1992).

Relation mère-enfant

Tâches d'interaction mère-enfant (Temps 1)

La qualité de la relation mère-enfant a été évaluée lors de la visite en laboratoire dans deux situations interactionnelles filmées: une tâche de planification et une tâche de résolution de problème. Il s'agit de deux tâches qui sont trop difficiles pour qu'un enfant d'âge préscolaire puisse les réussir seul; leur réalisation requiert donc la collaboration de la mère et de l'enfant. La tâche de planification est le Jeu d'épicerie (Gauvain & Rogoff, 1989) qui consiste à aller chercher une liste d'articles dans une épicerie miniature en empruntant le plus court chemin et en respectant certaines règles (p.ex., acheter seulement les articles de la liste, les porter au panier). La tâche de résolution de problème (une adaptation de la Tâche des nombres de Saxe, Gearhart, & Guberman, 1984) a été réalisée à l'aide du jeu Mystéro (Lyons & Lyons, 1999). Le matériel nécessaire pour effectuer

cette tâche comprend 9 cartes représentant les chiffres de 1 à 9 ainsi qu'une série de planches de jeu. Chacune des planches de jeu est divisée en 9 cases illustrées d'éléments variés (p.ex. items à compter, symboles représentant le chiffre). Pour chacune des planches (de degrés de difficulté variés), l'objectif est d'associer les illustrations de chaque case avec les chiffres correspondants.

Codification des interactions mère-enfant

Une adaptation des systèmes de codification des interactions mère-enfant d'Egeland, Weinfield, Hiester, Lawrence, Pierce, Chippendale et Powell (1995) et de Parent et Caron (2000) a été utilisée pour évaluer la qualité globale des interactions mère-enfant dans chacun des contextes. Les dimensions suivantes ont été évaluées à l'aide d'échelles en 7 points: étayage maternel (qualité du soutien et de l'encadrement maternel offert à l'enfant dans la réalisation de la tâche), partenariat cognitif (qualité de la collaboration entre la mère et l'enfant, partage des rôles durant l'exécution de la tâche) et persistentce de l'enfant (degré d'intérêt, de motivation et de concentration illustré par l'enfant dans l'accomplissement de la tâche). Un score élevé à ces échelles est associé à un bon fonctionnement, tandis qu'un score faible est signe de difficultés : les scores allant de 1 à 3 points sont indicateurs de problèmes importants et ceux de 4 à 7 points indiquent des interactions mère-enfant allant de normales à optimales. Pour la tâche de planification, une échelle en 5 points est aussi utilisée pour évaluer le niveau d'implication de l'enfant dans la tâche (degré d'implication de l'enfant dans les prises de décision et dans la planification). Un score de 1 ou 2 à cette échelle est indicatif de problème, alors qu'un

score de 3 à 5 est considéré comme un niveau d'implication allant d'acceptable à élevé.

Dans la présente étude, les échelles de partenariat cognitif et d'implication de l'enfant dans la tâche sont utilisées comme des indicateurs de la capacité de la mère à offrir un soutien à l'autonomie de l'enfant dans l'accomplissement des tâches.

Dans l'échantillon original de l'étude de D. St-Laurent (composé de 150 familles), la codification des interactions mère-enfant dans chacune de ces tâches a été répartie entre deux codeurs ayant au préalable reçu une formation intensive. Les codeurs ne possédaient aucune information sur les dyades ou sur les questions de recherche, et des mesures ont été prises afin qu'un codeur n'évalue pas une même famille dans les deux contextes d'interaction. Chaque codeur a codé environ la moitié de l'échantillon, et 20% de l'échantillon (30 dyades) a été codé par les deux observateurs pour des fins d'accord inter-juges. Les corrélations intra-classe calculées sur ces 30 dyades varient entre .75 et .88 pour les différentes sous-échelles.

Relation enseignant-enfant (Temps 1 et Temps 2)

L'instrument utilisé pour mesurer la qualité de la relation entre l'enseignant (préscolaire/primaire) et l'enfant (au Temps 1 et au Temps 2) est le Student-Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 1996). Ce questionnaire, composé de 28 items permet d'obtenir la perception de l'enseignant (préscolaire/primaire) concernant sa relation avec l'enfant. La réponse à chacune de ces affirmations s'effectue sur une échelle de Likert en

cinq point où 1= Ne s'applique pas du tout, 2= Ne s'applique pas vraiment, 3= Neutre, pas certain, 4= S'applique un peu et 5= S'applique tout à fait. En plus de générer un score global, le questionnaire comporte trois échelles : proximité (mesure du degré d'affection, de chaleur et d'ouverture présente dans la communication avec l'élève), conflits (mesure du degré de relation négative et conflictuelle perçu par l'enseignant) et dépendance (niveau de dépendance de l'élève face à l'enseignant). Les scores obtenus permettent de générer des rangs percentiles qui situent l'enfant par rapport aux enfants de même sexe dans la population générale. Cet instrument possède d'excellentes qualités psychométriques (Pianta, 1996).

Caractéristiques de l'enfant

Les risques biologiques (Temps 1)

L'Anamnèse de l'enfant (St-Laurent & Nolin, 2002) est un questionnaire rempli par le parent lors de la visite à la maison. Il permet de recueillir des informations sur la grossesse, l'accouchement, l'exposition prénatale au tabac, à l'alcool et aux drogues, ainsi que sur les problèmes de santé antérieurs ou actuels de l'enfant.

Les habiletés verbales réceptives (Temps 1)

L'Échelle de vocabulaire en image de Peabody (EVIP; Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993) est administrée à l'enfant lors de la visite à la maison pour évaluer ses

habiletés de langage réceptif. Cette échelle est validée pour les enfants de 3 ans et plus auprès d'une population canadienne française et elle possède d'excellentes qualités psychométriques (Dunn et al., 1993).

Caractéristiques de l'écologie familiale

Dépression maternelle (Temps 1)

La présence de symptômes de dépression chez la mère a été évaluée par l'échelle de dépression provenant de l'Inventaire des symptômes psychiatriques (SCL-90R; Derogatis & Lazarus, 1994). Cet instrument possède d'excellentes qualités psychométriques (Derogatis & Lazarus, 1994).

Relation conjugale (Temps 1)

Ajustement dyadique. L'Échelle d'ajustement dyadique (Dyadic Adjustment Scale [DAS]; Spanier, 1976), dont la version française a été validée auprès d'une population canadienne française (Baillargeon, Dubois, & Marineau, 1986) est utilisée pour mesurer la qualité de la relation conjugale. Ce questionnaire est composé de 32 items qui évaluent quatre dimensions de la relation entre les conjoints: la satisfaction dyadique, la cohésion, le consensus et l'expression affective. Il permet également de générer un résultat global de

satisfaction conjugale. Cet instrument, largement utilisé dans les recherches sur les relations de couple, possède d'excellentes qualités psychométriques et permet de distinguer les couples en détresse des couples qui fonctionnent bien (Belsky, Spanier, & Rovine, 1983; Carey, Spector, Lantinga, & Krauss, 1993; Crane, Allgood, Larson, & Griffin, 1990; Eddy, Heyman, & Weiss, 1991).

Conflits conjugaux. Le *Conflict Tactics Scales* (CTS2; Straus, Hamby, Boney-McCoy, & Sugarman, 1996) est utilisé pour évaluer les stratégies de résolution des conflits dans le couple ainsi que la présence de violence physique et psychologique. Ce questionnaire, rempli par la mère au laboratoire, est un instrument validé et reconnu pour l'évaluation auto-rapportée de la violence et des conflits conjugaux (Straus et al., 1996).

RÉSULTATS

Les données recueillies auprès des deux participants seront analysées de façon descriptive en deux temps : d'abord séparément pour chacun des participants pris individuellement, et ensuite en traitant les deux cas ensemble de façon comparative. Les données des deux participants, en regard des diverses variables à l'étude, sont présentées dans le tableau 1 dans l'ordre suivant : description sommaire des participants, données sociodémographiques, adaptation scolaire de l'enfant (résultats scolaires et fonctionnement social de l'enfant), relation mère-enfant (étayage maternel, partenariat

cognitif, persistance de l'enfant et implication de l'enfant dans la tâche), relation enseignant-enfant (conflit, dépendance, proximité), caractéristiques de l'enfant (risque biologique, habiletés verbales) et caractéristiques de l'écologie familiale (dépression maternelle, relation conjugale, conflits conjugaux).

Tableau 1 : Comparatif des différentes caractéristiques individuelles et familiales

Caractéristiques	Participant A	Participant B
	Description des participants	
<i>Sexe</i>	• Sujet masculin	• Sujet masculin
<i>Âge T1 (pré-maternelle)</i>	• 57 mois (4 ans et 9 mois)	• 62 mois (5 ans et 2 mois)
<i>Âge T2 (1^{ière} année du primaire)</i>	• 83 mois (6 ans et 11 mois)	• 88 mois (7 ans et 4 mois)
	Données sociodémographiques	
<i>Âge de la mère au T1</i>	• 33 ans	• 27 ans
<i>Âge de la mère à la naissance du 1^{er} enfant</i>	• 20 ans	• 21 ans
<i>Rang de l'enfant dans la famille</i>	• 2	• 2
<i>Nombre d'enfants</i>	• 2 (le premier enfant est une fillette de 5 ans l'aînée du sujet A)	• 2 (le premier enfant est une fillette d'un an l'aînée du sujet B)
<i>Emploi actuel de la mère</i>	• Sans emploi	• Sans emploi
<i>Source de revenu de la mère</i>	• Assistance sociale	• Assistance sociale
<i>Scolarité de la mère</i>	• 6 ^{ième} année * Classe d'insertion sociale et professionnelle (ISP) et aucun diplôme obtenu	• Secondaire 3 * Cheminement particulier et classe de transition. Le dernier diplôme obtenu est un DEP (Diplôme d'Études Professionnelles). • Commis d'épicerie
<i>Emploi actuel du père/conjoint</i>	• Entretien ménager* * Emploi du conjoint ; donnée non disponible pour le père biologique	
<i>Scolarité du père/conjoint</i>	• Secondaire 3* * Scolarité du conjoint ; donnée non disponible pour le père biologique.	• 3 ^{ième} année de collégial (diplôme DEC obtenu)
<i>Revenu familial annuel</i>	• 15 000-20 000\$	• 15 000- 20 000\$

Caractéristiques	Participant A	Participant B
<i>Structure familiale</i>	<ul style="list-style-type: none"> Monoparentale avec présence fréquente d'un homme à la maison. L'enfant a des contacts avec son père une fin de semaine sur deux et la relation entre la mère et le père biologique est de nature neutre-indifférente. 	<ul style="list-style-type: none"> Biparentale intacte
Adaptation scolaire de l'enfant (Première année du primaire)		
Résultats scolaires		
<i>Mathématiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> Très en-dessous de la moyenne 	<ul style="list-style-type: none"> Un peu au-dessus de la moyenne
<i>Français</i>	<ul style="list-style-type: none"> Très en-dessous de la moyenne 	<ul style="list-style-type: none"> Très au-dessus de la moyenne
Fonctionnement social de l'enfant (Q.E.C.P.)		
<i>Anxiété</i>	<ul style="list-style-type: none"> 4/12 	<ul style="list-style-type: none"> 3/12
<i>Turbulence</i>	<ul style="list-style-type: none"> 14/28 	<ul style="list-style-type: none"> 8/28
<i>Habilétés prosociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> 0/20 	<ul style="list-style-type: none"> 6/20
<i>Niveau d'inadaptation</i>	<ul style="list-style-type: none"> Problématique : 27/60 	<ul style="list-style-type: none"> Normal : 12/60
Plus petit ou égal à 22 :		
Normal		
Plus grand ou égal à 22 :		
Problématique		
Relation mère-enfant		
Tâche de planification (Épicerie)		
Pour les échelles en 7 points :	<ul style="list-style-type: none"> étagage maternel : 2/7 partenariat cognitif : 4/7 persistence de l'enfant : 3/7 	<ul style="list-style-type: none"> étagage maternel : 5/7 partenariat cognitif : 5/7 persistence de l'enfant : 5/7
Score de 1 à 3 : clinique		
Score de 4 et plus : normal		
Pour l'échelle en 5 points :		
Score 1, 2 : clinique		
Score 3 et plus : normal		
Tâche de résolution de problème (Mystéro)		
Score de 1 à 3 : clinique	<ul style="list-style-type: none"> implication de l'enfant dans la tâche : 1/5 étagage maternel : 4/7 partenariat cognitif : 5/7 persistence de l'enfant : 4/7 	<ul style="list-style-type: none"> implication de l'enfant dans la tâche: 3/5 étagage maternel : 4/7 partenariat cognitif : 5/7 persistence de l'enfant : 6/7
Score de 4 et plus : normal		
Relation enseignant-enfant en milieu préscolaire et scolaire		
Relation enseignant-enfant (T1 : en pré-maternelle)		
<i>Conflit</i>	<ul style="list-style-type: none"> 62^{ème} percentile 	<ul style="list-style-type: none"> 55^{ème} percentile
<i>Dépendance</i>	<ul style="list-style-type: none"> 25^{ème} percentile 	<ul style="list-style-type: none"> 25^{ème} percentile
Pour ces échelles :		
Plus petit que 75 : normal		
Plus grand ou égal à 75 : problématique		

Caractéristiques	Participant A	Participant B
<i>Proximité</i>	• 19 ^{ième} percentile	• 35 ^{ième} percentile
<i>Qualité globale de la relation</i>	• 31 ^{ième} percentile	• 48 ^{ième} percentile
Pour ces échelles :		
Plus petit que 25 : problématique		
Plus grand ou égale à 75 : qualité supérieure		
<i>Relation enseignant-enfant (T2 : première année du primaire)</i>		
<i>Conflit</i>	• 70 ^{ième} percentile	• 47 ^{ième} percentile
<i>Dépendance</i>	• 97 ^{ième} percentile	• 25 ^{ième} percentile
Pour ces échelles :		
Plus petit que 75 : normal		
Plus grand ou égal à 75 : problématique		
<i>Proximité</i>	• 80 ^{ième} percentile	• 22 ^{ième} percentile
<i>Qualité globale de la relation</i>	• 31 ^{ième} percentile	• 43 ^{ième} percentile
Pour ces échelles :		
Plus petit que 25 : problématique		
Plus grand ou égale à 75 : qualité supérieure		
Caractéristiques de l'enfant		
<i>Risque biologique</i>		
<i>Période prénatale</i>	• Difficultés conjugales, économiques et familiales	• Incompatibilité du sang
<i>Consommation de tabac durant la grossesse</i>	• Consommation de tabac de façon quotidienne par la mère (91 cigarettes par semaine)	• Aucune consommation
<i>Consommation de drogue/alcool durant la grossesse</i>	• Aucune consommation	• Aucune consommation
<i>Accouchement</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accouchement naturel à 38 semaines • Poids à la naissance : 6 livres et 2 onces (2818 grammes) • Cordon autour du cou et anoxie de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Accouchement naturel à 40 semaines • Poids à la naissance : 10 livres et 11 onces (4595 grammes)
<i>Problèmes de santé antérieurs et actuels de l'enfant</i>	• Présence d'otites et d'infections respiratoires	• Infections respiratoires
<i>Habilétés verbales de l'enfant</i>		
<i>Habilétés verbales réceptives (ÉVIP)</i>	• Moyenne basse (Score : 89)	• Excellent (Score : 137)

Caractéristiques	Participant A	Participant B
	Caractéristiques de l'écologie familiale	
Santé mentale de la mère		
Dépression maternelle (échelle de dépression du SCL-90)	• Dépression : normal (score : 34)	• Dépression : normal (score : 58)
Points de coupure :		
Inférieur ou égal à 60 : normal		
De 61 à 70 : élevé		
70 et plus : très élevé		
Relation conjugale		
Ajustement dyadique (DAS)		
Consensus :	• 64/65	• 50/65
Satisfaction :	• 43/50	• 42/50
Expression affective :	• 12/12	• 7/12
Cohésion :	• 23/24	• 17/24
Score total :	• Normal : 142/151	• Normal : 116/ 151
Plus petit que 100 : Problématique		
Plus grand ou égal à 100 : Adéquat		
Conflits conjugaux (CTS)		
Agression psychologique sévère donnée ou reçue	• Aucune	• Aucune
Agression physique sévère donnée ou reçue	• Aucune	• Aucune
Agression psychologique mineure donnée ou reçue	• Aucune	• Faible présence (score : 6)
Agression physique mineure donnée ou reçue	• Aucune	• Faible présence (score : 1)

Description du participant A

Les diverses données concernant le participant A sont présentées dans la colonne de gauche du tableau 1.

Données sociodémographiques

Cadet d'une famille monoparentale de deux enfants, le participant visite son père biologique une fin de semaine sur deux et entretient des contacts avec le conjoint de la mère qui fréquente le domicile familial régulièrement. La mère du participant, qui avait 20 ans à la naissance de son premier enfant, est âgée de 33 ans au Temps 1. Elle détient une scolarité de sixième année et a fréquenté les classes d'insertion sociale et professionnelle. Elle ne possède aucun diplôme scolaire et était, au moment de la cueillette de données, sans emploi. Le conjoint de la mère possède, pour sa part, une scolarité de troisième secondaire, mais ne détient aucun diplôme. La principale source de revenu de la mère est l'assistance sociale, alors que celle du conjoint de la mère provient d'un emploi. Aucune information n'est disponible concernant le père biologique de l'enfant. Le revenu familial annuel se situe entre 15 000\$ et 20 000\$.

Adaptation scolaire de l'enfant

Résultats scolaires

Les résultats scolaires de l'enfant se situent très en-dessous de la moyenne, et ce, autant en français qu'en mathématiques.

Fonctionnement social de l'enfant

De façon globale, les résultats de l'enfant A en ce qui concerne son fonctionnement global, témoignent d'un niveau d'adaptation problématique (27/60). Les données indiquent une faible présence d'anxiété chez l'enfant (p.ex. solitaire, crainte des choses nouvelles, est dans la lune), mais démontrent la présence importante de comportements de turbulence (p.ex. agitation, remue continuellement, se bat avec les autres, désobéissant, etc.) et l'absence complète d'habiletés prosociales (p.ex. ne tente pas d'aider les autres lorsqu'ils sont blessés, n'invite pas un enfant qui est à l'écart à se joindre à lui, n'offre pas son aide aux enfants en besoin, ne montre pas de sympathie pour un enfant qui a commis une erreur, etc.).

Relation mère-enfant

Tâche de planification (Épicerie)

En ce qui concerne la qualité des interactions mère-enfant dans la tâche de planification (le jeu de l'épicerie), il est possible d'observer une faible qualité de l'étayage maternel (2/7). La mère ne semble pas toujours être capable de s'adapter et de soutenir le niveau de compétence de l'enfant. Bien qu'à l'occasion elle soit en mesure de fournir et rappeler les consignes de la tâche à son enfant afin que ce dernier puisse jouer tout en respectant les règles, la mère prend souvent le plein contrôle de la tâche. En ce sens, elle ne laisse que peu de place à l'autonomie de l'enfant en lui accordant très peu de liberté dans la réalisation de ses actions (p.ex. la mère décide dans quel ordre il faut

trouver les objets, elle dicte la direction à prendre). La qualité de l'étayage maternel est donc problématique et insuffisante.

Pour ce qui est de la qualité du partenariat cognitif, les résultats montrent un niveau faible, mais acceptable (4/7), caractérisé par une coopération et un partenariat plus ou moins bien coordonnés. Ces données témoignent du fait que la mère, désireuse de faire respecter les règles de la tâche, adopte une attitude plutôt contrôlante, est peu centrée sur le niveau de compréhension de l'enfant et sur le développement des habiletés de ce dernier. Bref, bien que la mère répète constamment les consignes à son enfant, elle ne semble pas remarquer que ce dernier n'est pas toujours en mesure de les comprendre, de les internaliser et de les appliquer.

La persistance du participant A dans la tâche est pour sa part problématique (3/7). Malgré le fait que l'enfant soit capable de mener à terme la tâche demandée, il n'en demeure pas moins qu'il ne semble pas être en mesure de l'investir pleinement et de demeurer concentré longtemps. Bien que l'enfant semble prendre un certain plaisir à réaliser l'activité au début de la tâche, le rappel trop fréquent des règles par la mère semble venir interférer avec le niveau d'implication de l'enfant. L'enfant semble adopter davantage une attitude « d'exécutant », se contentant de suivre les directives de la mère sans prendre d'initiatives et s'impliquer activement dans la tâche. En effet, comme le démontre le faible score obtenu par l'enfant à l'échelle de l'implication (1/5), ce dernier

n'est pas du tout impliqué dans la planification des activités et dans les prises de décisions.

Tâche de résolution de problème (Mystéro)

Les données obtenues à la tâche de résolution de problème (Mystéro), indiquent une qualité d'étayage maternel normale, mais faible (4/7). De manière concrète, la mère est impliquée dans la tâche et elle offre une assistance adéquate à l'enfant (elle l'aide, l'encourage, le félicite). Toutefois, elle adopte aussi des attitudes très structurantes et contrôlantes face à la tâche, laissant ici encore très peu de place à l'initiative de l'enfant. Cette attitude semble freiner l'autonomie de l'enfant en plus d'augmenter son doute par rapport à son efficacité personnelle.

La qualité du partenariat cognitif dans la tâche de Mystéro est adéquate (5/7). Concrètement, les observations montrent que la mère et son enfant sont tous les deux impliqués dans la tâche à accomplir. En outre, dans les moments où il arrive que l'enfant dévie de la tâche à réaliser, la mère tente de le ramener et de le recentrer sur l'activité.

Finalement, la persistance de l'enfant durant la tâche est également normale, mais faible (4/7). Ces données peuvent s'expliquer par le fait que, bien que l'enfant participe à la réalisation de l'ensemble de la tâche, il tente parfois de répondre aléatoirement et il diminue sa participation lorsque la tâche devient difficile.

Relation enseignant-enfant en milieu préscolaire/scolaire

Relation enseignant-enfant en milieu préscolaire (Temps 1, à la pré-maternelle)

De manière globale, les résultats du questionnaire rempli par l'enseignante de pré-maternelle de l'enfant A indiquent que la qualité de la relation développée entre l'enfant et son enseignante se situe au 31^{ième} percentile. Ce score indique que le participant A éprouve des difficultés dans sa relation avec son enseignante et que 69 % des enfants de la population normative ont une relation de meilleure qualité avec leur enseignant. De façon plus spécifique, l'échelle de conflits (62^{ième} percentile) démontre l'importante présence de conflits à l'intérieur de la relation et l'échelle de dépendance (25^{ième} percentile) démontre un faible niveau de dépendance de l'enfant à l'égard de son enseignante de pré-maternelle. Quant à l'échelle de proximité, le score (19^{ième} percentile) est considéré comme problématique et il fait état de la très faible proximité de l'enfant avec son enseignante de pré-maternelle. Ces données indiquent que l'enfant ne considère pas son enseignante comme une personne soutenante et de ce fait, ne fait pas appel à elle comme personne ressource en cas de besoin. En résumé, ces résultats indiquent la présence de nombreux conflits, la difficulté de l'enfant à établir une relation de proximité avec son enseignante de pré-maternelle et la faible dépendance de l'enfant à son l'égard. La relation enseignant-enfant en milieu préscolaire semble donc difficile et de faible qualité chez cet enfant.

Relation enseignant-enfant en milieu scolaire (Temps 2, 1^{ère} année du primaire)

Les résultats globaux en ce qui a trait à la qualité de la relation entre l'enfant A et son enseignant de première année, se situent eux aussi au 31^{ième} rang centile. Les données indiquent que dans la population de référence, 69% des enfants ont développé une relation de plus grande qualité avec leur enseignant. De manière détaillée, l'échelle des conflits (70^{ième} percentile) indique une forte présence de conflits dans la dyade alors que l'échelle de dépendance (97^{ième} percentile) met en avant-plan la dépendance extrême de l'enfant face à son enseignant. L'examen des divers items de cette échelle révèle que l'enfant réagit fortement lorsqu'il est séparé de son enseignant et qu'il exprime fréquemment le besoin d'être aidé par ce dernier. L'échelle de proximité (80^{ième} percentile) fait pour sa part mention de la très grande proximité entre l'enfant et l'enseignant et met en évidence que l'enseignant est considéré par l'enfant comme une ressource positive et une figure soutenante. Bref, les résultats indiquent la forte présence de conflits, la grande proximité de l'enfant avec son enseignant et son caractère extrêmement dépendant. Globalement, la relation enseignant-enfant semble difficile en dépit de la grande proximité entre l'enfant et son enseignant.

De façon comparative, il est possible de remarquer que la relation de l'enfant avec son enseignante en milieu préscolaire est moins conflictuelle, moins proximale et moins dépendante que la relation instaurée avec l'enseignant en première année du primaire, et ce, malgré le fait que le niveau de qualité globale de ces deux relations soit le même.

Caractéristiques de l'enfant

Risque biologique

La mère rapporte avoir vécu des difficultés d'ordre familial, conjugal et économique au cours de sa grossesse. Aucune consommation d'alcool ou de drogues n'est soulignée, mais la consommation quotidienne de tabac fut présente et régulière tout au long de la grossesse (91 cigarettes par semaine). L'accouchement a eu lieu à 38 semaines et s'est déroulé de manière naturelle. Le bébé pesait alors 6 livres et 2 onces (2818 grammes). La mère rapporte que le poupon était de couleur bleutée à la naissance et qu'il avait le cordon ombilical enroulé autour du cou. En ce qui a trait à l'état de santé antérieur et actuel de l'enfant, la mère rapporte la présence d'otites et de difficultés respiratoires pouvant se regrouper autour de bronchite, de pneumonie ou d'asthme.

Habiletés verbales de l'enfant

Les habiletés verbales de l'enfant au plan du langage réceptif se situent dans la moyenne basse.

Caractéristiques de l'écologie familiale

Dépression maternelle

Les résultats à l'échelle de dépression du questionnaire SCL-90 démontrent que la mère du participant A n'était pas dépressive au moment de la cueillette de données au Temps 1.

Relation conjugale

Ajustement dyadique. Bien que les données recueillies soulignent que la structure familiale du participant A soit de nature monoparentale, il n'en demeure pas moins que la mère du premier participant rapporte la présence fréquente d'un homme à la maison. De ce fait, en dépit de sa situation familiale, la mère du premier participant a souhaité pouvoir remplir le questionnaire d'ajustement dyadique en tenant compte de sa situation de vie amoureuse actuelle. Ainsi, les résultats démontrent un bon niveau d'ajustement dyadique dans le couple. La mère qualifie son degré de bonheur comme très satisfaisant dans sa relation de couple. Autant le consensus dyadique, la satisfaction conjugale, la cohésion conjugale que l'expression affective sont des dimensions du couple qui sont satisfaisantes pour la mère dans sa relation actuelle.

Conflits conjugaux. En ce qui concerne les indices de violence conjugale, aucune manifestation d'agression ne semble présente dans le couple, que ce soit en ce qui a trait

aux manifestations d'agressions psychologiques ou de violence physique sévères ou mineures.

Description du participant B

Les diverses données concernant le participant B sont présentées dans la colonne de droite du tableau 1.

Données sociodémographiques

Le participant B est le cadet d'une famille biparentale intacte de deux enfants. La mère, qui était âgée de 21 ans au moment de la naissance de son premier enfant, est âgée de 27 ans au Temps 1. Elle a une scolarité de niveau de troisième secondaire, a fréquenté les classes de cheminement particulier et de transition et elle possède un diplôme d'études professionnelles (DEP). Le père biologique, quant à lui, détient une scolarité de trois années au collégial et possède un diplôme d'études collégiales. Étant présentement sans emploi, la principale source de revenu de la mère est l'assistance sociale, alors que celle du père provient d'un emploi. Le revenu familial annuel se situe entre 15 000\$ et 20 000\$.

Adaptation scolaire de l'enfant

Résultats scolaires

Les résultats scolaires du deuxième participant se situent très au-dessus de la moyenne en français et un peu au-dessus de la moyenne en mathématiques.

Fonctionnement social de l'enfant

De façon globale, les résultats de l'enfant B en ce qui a trait à son fonctionnement global témoignent d'un niveau normal d'adaptation (12/60). Les données indiquent une faible présence d'anxiété chez l'enfant, peu de comportements de turbulence et quelques habiletés prosociales (p.ex. essaie d'aider un enfant lorsqu'il est blessé, tente d'aider spontanément l'autre enfant, valorise le travail des autres enfants moins habiles, etc.).

Relation mère-enfant

Tâche de planification (Épicerie)

En ce qui concerne la qualité des interactions mère-enfant dans la tâche de planification (le jeu de l'épicerie), on observe un étayage maternel adéquat (5/7). Les observations révèlent que les interventions de la mère sont majoritairement appropriées aux besoins et aux compétences de son fils : attitude douce et calme; localisation

d'articles avec l'enfant; sollicite la participation de l'enfant aux prises de décision; laisse une certaine liberté à l'enfant dans la réalisation de la tâche tout en lui offrant de l'encadrement.

Au plan de la qualité du partenariat cognitif, les résultats montrent une coopération et un partenariat adéquats (5/7). Les observations révèlent qu'il y a quelques moments durant la tâche où le partenariat et la coopération sont plus difficiles (la mère donne des directives précises à l'enfant qui doit jouer le rôle d'exécutant), mais que, la majorité du temps, la mère s'assure que l'enfant comprenne bien le rationnel de ses demandes, qu'elle l'interroge et l'aide à bien performer. De plus, lorsque l'enfant dévie de la tâche à accomplir, la mère tente de le recentrer sur les consignes et elle participe activement à la tâche afin qu'il réussisse l'exercice.

Le degré de persistance du participant B est adéquat (5/7). Il est capable d'être attentif et concentré de façon soutenue sur la tâche à réaliser.

Finalement, le niveau d'implication de l'enfant dans les prises de décision et de planification est acceptable (3/5). Les observations montrent que la participation de l'enfant B dans la planification de la tâche est encouragée par les nombreux questionnements de la mère qui sont en lien avec les prochaines actions à poser dans la tâche.

Tâche de résolution de problème (Mystéro)

Les données obtenues à la tâche de résolution de problème (Mystéro) font état d'un niveau normal, mais faible, de qualité d'étayage maternel (4/7). Plus précisément, bien que la mère fournisse une aide à l'enfant et une assistance adéquate durant la tâche (questionne l'enfant sur le rationnel de ses décisions, discute avec lui afin de prendre une bonne décision), elle se montre quelque peu contrôlante (donne les directives à suivre, pointe les carrés à choisir) et ne laisse que peu de place à l'enfant pour développer ses compétences et son autonomie.

La qualité du partenariat cognitif dans cette tâche est adéquate (5/7). Les observations montrent que la mère et l'enfant ont un bon partage des responsabilités et des actions à accomplir dans la tâche.

Finalement, la persistance de l'enfant durant la tâche est très bonne et soutenue (6/7) : l'enfant est concentré sur la tâche à accomplir et semble prendre plaisir à la réaliser.

Relation enseignant-enfant en milieu préscolaire/scolaire

Relation enseignant-enfant en milieu préscolaire (Temps 1, à la pré-maternelle)

Les résultats montrent que le participant B se situe au 48^{ième} percentile quant à la qualité globale de sa relation avec son enseignante de pré-maternelle. Ce score, qui

indique que 52% des enfants de la population normative ont développé une meilleure relation que l'enfant B avec leur enseignant, démontre tout de même que la qualité globale de la relation enseignant-enfant se rapproche de la moyenne observée dans cette même population. De manière détaillée, les résultats obtenus à l'échelle de conflits (55^{ième} percentile) indiquent qu'il y a présence de conflits dans la relation enseignant-enfant sans toutefois que ces conflits soient de nature problématique. Les résultats indiquent aussi une faible dépendance de l'enfant à l'égard de son enseignante (25^{ième} percentile) et peu de proximité de l'enfant (35^{ième} percentile) avec celle-ci.

Relation enseignant-enfant en milieu scolaire (Temps 2, en 1^{ère} année du primaire)

Les résultats du questionnaire rempli par son enseignante de l'enfant B en première année du primaire situe la qualité globale de la relation enseignant-enfant au 43^{ième} percentile. Ces résultats indiquent que 57% des enfants de la population normative ont développé une meilleure relation que l'enfant B avec leur enseignant. De manière détaillée, les résultats obtenus à l'échelle de conflits (47^{ième} percentile) indiquent qu'il y a présence de conflits dans la relation enseignant-enfant sans toutefois que ces conflits soient de nature problématique. Les résultats indiquent que le niveau de dépendance de l'enfant avec son enseignante est acceptable (25^{ième} percentile), alors que le niveau de proximité (22^{ième} percentile) de l'enfant avec son enseignante est de nature problématique. Les résultats obtenus à l'échelle de proximité indiquent que l'enfant ne semble pas considérer son enseignante comme une personne soutenante et qu'il ne semble pas y faire référence en tant que personne ressource.

Caractéristiques de l'enfant

Risque biologique

La mère ne souligne aucune consommation d'alcool, de drogue ou de tabac au cours de sa grossesse. L'accouchement s'est déroulé de manière naturelle à 40 semaines et aucune complication n'est soulevée, outre l'incompatibilité du sang. Au moment de la naissance, le participant B pesait 10 livres et 11 onces (4595 grammes). En ce qui a trait à l'état de santé antérieur et actuel du sujet B, la mère mentionne la présence d'infections respiratoires chez son fils, infections qui peuvent se regrouper soit autour de bronchites, de pneumonies ou d'asthme.

Habiletés verbales de l'enfant

Les habiletés verbales de l'enfant au plan du langage réceptif sont excellentes.

Caractéristiques de l'écologie familiale

Dépression maternelle

Les résultats à l'échelle de dépression du questionnaire SCL-90 démontrent que la mère du participant B n'était pas dépressive au moment de la cueillette de données au Temps 1, malgré la présence de quelques symptômes dépressifs (p.ex. sentiment de solitude, impression de manquer d'énergie ou de fonctionner au ralenti).

Relation conjugale

Ajustement dyadique. Les résultats démontrent un bon niveau d'ajustement dyadique dans le couple, et la mère qualifie son niveau de bonheur conjugal comme étant élevé. Autant le consensus dyadique, la satisfaction conjugale, la cohésion conjugale que l'expression affective sont des dimensions du couple qui sont satisfaisantes pour la mère dans sa relation actuelle.

Conflits conjugaux. En ce qui concerne les indices de violence conjugale, aucune manifestation de violence psychologique ou physique sévère n'est rapportée par la mère. Cependant, elle signale être l'auteure de quelques manifestations d'agressions psychologiques et physiques mineures à l'égard de son conjoint.

Comparaison des deux participants

Données sociodémographiques

En regard des différentes données énoncées plus haut, il est possible de dégager des ressemblances majeures quant au contexte de vie des deux participants. De ce fait, les données indiquent que chacun des garçons est le cadet d'une famille de deux enfants et que leurs mères avaient pratiquement le même âge au moment de leur première grossesse respective. En regard de la situation socioéconomique, les mères des participants étaient sans emploi au moment de l'étude, elles bénéficiaient toutes les deux des revenus de l'assistance sociale et avaient fréquenté dans le passé des classes

d'apprentissage particulières. Leurs conjoints respectifs occupaient un emploi, ce qui portait les revenus familiaux annuels entre 15 000\$ et 20 000\$.

En ce qui a trait aux divergences observables, il est d'abord possible de constater l'écart de six années qui séparent l'âge des deux mères au Temps 1. De fait, la mère du participant A était âgée de 33 ans et celle du participant B était âgée de 27 ans au moment de la première cueillette de données. Pour ce qui est du statut sociodémographique, l'enfant A évolue dans une famille monoparentale, voit son père biologique une fin de semaine sur deux et a des contacts réguliers avec le conjoint de sa mère, alors que le deuxième participant vit dans une famille biparentale intacte. Les autres divergences observées ont trait à la scolarité de la mère : la mère de l'enfant A détient une scolarité de 6^{ième} année sans diplôme, alors que la mère du participant B a terminé une scolarité de troisième secondaire et obtenu un diplôme d'études professionnelles. La scolarité du père/conjoint est également une dimension qui distingue les deux familles : le conjoint de la mère de l'enfant A détient une scolarité de secondaire trois sans diplôme, alors que le père biologique de l'enfant B possède une scolarité de troisième année au Cégep et un diplôme d'études collégiales.

*La relation mère-enfant**Tâche de planification (Épicerie)*

Lorsqu'on compare les deux dyades mère-enfant dans la tâche de planification, soit le jeu de l'épicerie, on constate que la qualité globale de la relation mère-enfant du participant A est inférieure à celle que l'on retrouve dans la deuxième dyade. Ainsi, malgré la présence d'un partenariat cognitif de qualité plutôt moyenne, d'importantes difficultés au plan de l'étayage maternel, de la persistance et de l'implication de l'enfant sont observées chez le participant A. Quant à la deuxième dyade, l'étayage maternel, le partenariat cognitif, la persistance et l'implication de l'enfant sont des dimensions dont le fonctionnement est beaucoup plus adéquat.

Tâche de résolution de problème (Mystéro)

En ce qui a trait à la tâche de résolution de problème, soit la tâche de Mystéro, moins de différences sont observées entre les deux dyades. En effet, les données rapportent un étayage maternel, un partenariat cognitif et un niveau de persistance de l'enfant adéquats chez chacune des deux dyades. Toutefois, la qualité de la persistance de l'enfant, bien qu'acceptable, est beaucoup plus faible chez le participant A en comparaison à celle du participant B.

*Relation enseignant-enfant en milieu préscolaire/scolaire**Relation enseignant-enfant en milieu préscolaire (Temps 1, à la pré-maternelle)*

De façon globale, les données recueillies indiquent une moins bonne qualité relationnelle entre son enseignante de pré-maternelle et l'enfant A, comparativement au deuxième participant pour qui la qualité globale de la relation enseignant-enfant en pré-maternelle se situe tout près de la moyenne. De façon spécifique, malgré un niveau acceptable de dépendance, on constate que la très faible proximité de l'enfant A avec son enseignante est problématique et que la relation est ponctuée de plusieurs conflits. Quant aux résultats du participant B, ils font état d'une dépendance acceptable, d'un niveau faible mais acceptable de proximité et de la présence de conflits non-problématiques à l'intérieur de la relation enseignant-enfant.

Relation enseignant-enfant en milieu scolaire (Temps 2, en première année du primaire)

En ce qui concerne la qualité globale de la relation enseignant-enfant en première année, les résultats montrent que l'enfant A possède une qualité moindre dans la relation avec son enseignant que l'enfant B. De façon spécifique, les données recueillies rapportent une extrême dépendance, la présence importante mais non-problématique de conflits et une grande proximité de l'enfant A avec son enseignant de première année. Les données recueillies pour le participant B témoignent pour leur part d'un niveau de dépendance et de conflits acceptable, malgré un niveau problématique de faible proximité de l'enfant avec son enseignante.

Quand on compare la qualité des relations enseignant-enfant au Temps 1 et au Temps 2, on constate une augmentation de conflits du Temps 1 au Temps 2 pour l'enfant A, alors que l'inverse est observé chez l'enfant B. En ce qui a trait à l'échelle de dépendance, on note que le niveau de dépendance de l'enfant A s'est accru d'une manière considérable dans sa relation du Temps 1 au Temps 2, alors que celui de l'enfant B s'est maintenu stable dans le temps. En outre, le participant A fait preuve d'une importante hausse du niveau de proximité du Temps 1 au Temps 2, alors que le participant B a vu sa relation de proximité se dégrader au Temps 2 avec son enseignante. En regard de la qualité globale des relations enseignant-enfant, aucune amélioration ou dégradation n'est observée chez le participant A. En effet, bien que ce dernier ait une plus grande proximité avec son enseignant au Temps 2, il y a également une présence importante de conflits et une extrême dépendance. Pour ce qui est du participant B, il est possible de constater que, principalement à cause de ses difficultés de proximité, la qualité globale de la relation avec son enseignante au Temps 2 s'est un peu dégradée comparativement à la relation qu'il avait établie avec son enseignante au Temps 1 en milieu préscolaire.

Caractéristiques de l'enfant

Risque biologique

Les données indiquent que chacune des deux mères a porté sa grossesse à terme et que l'accouchement s'est effectué de manière naturelle. Autant l'enfant A que l'enfant

B avaient un poids normal à la naissance. Il est rapporté que la consommation de drogues et d'alcool ne faisait pas partie du mode de vie des deux mères pendant la grossesse et que chacun des enfants semble avoir des difficultés respiratoires.

Au plan des divergences entre les deux sujets, à la période périnatale, il est d'abord observé que la mère de l'enfant A a consommé de façon régulière du tabac au cours de la grossesse (91 cigarettes par semaine) et qu'il y a eu des complications lors de l'accouchement, soit l'anoxie et la présence du cordon ombilical enroulée autour du cou de l'enfant. Quant à la mère du participant B, elle ne rapporte aucune consommation de tabac pendant sa grossesse et n'a vécu aucune difficulté au moment de l'accouchement. Les problèmes de santé de l'enfant A sont également plus nombreux, car il souffre, en plus de ses difficultés respiratoires, d'otites fréquentes, alors que rien de particulier n'est signalé concernant la santé de l'enfant B.

Habilétés verbales

Des divergences importantes sont observables quant aux habiletés verbales réceptives des enfants. Les données recueillies font mention de résultats dans la moyenne basse pour le participant A alors qu'ils sont excellents chez le participant B.

Caractéristiques de l'écologie familiale

Dépression maternelle

Les résultats à l'échelle de dépression du questionnaire SCL-90 démontrent que les mères de chacune des dyades n'étaient pas dépressives au moment de la cueillette de données au Temps 1. Toutefois, bien que non-problématique, le score obtenu par la mère du participant B à l'échelle de dépression est plus près du seuil clinique que celui de la mère du participant A.

Relation conjugale

Ajustement dyadique et conflits conjugaux. Bien que d'une manière générale les résultats démontrent un bon niveau d'ajustement dyadique du couple à l'intérieur des deux familles, les données indiquent que le consensus dyadique, l'expression affective et la cohésion du couple sont légèrement plus élevés dans la famille du participant A que dans celle du participant B. De plus, contrairement à ce qui est rapporté dans la famille du premier participant, les résultats indiquent que la mère de l'enfant B est l'auteure de quelques agressions psychologiques et physiques mineures envers son conjoint (six dans la dernière année). Bref, l'ajustement dyadique semble légèrement plus élevé à l'intérieur du couple conjugal de la dyade A, alors que quelques manifestations d'agressions psychologiques et physiques mineures sont rapportées par la mère de l'enfant B à l'intérieur de son couple.

DISCUSSION

La présente section se veut une analyse descriptive et clinique des liens qu'il est possible de faire entre l'adaptation scolaire de chacun des enfants et les diverses variables à l'étude, tout en tenant compte des écrits scientifiques sur le sujet. À la suite de cette analyse, nous souhaitons également pouvoir être en mesure de proposer quelques orientations de recherche sur les processus liés à l'adaptation scolaire ainsi que des pistes de solution en matière de prévention et d'intervention qui permettraient d'aider les enfants à risque de manifester des difficultés d'adaptation scolaire.

Dimensions relationnelles

Relation mère-enfant

La qualité de la relation mère-enfant dans les tâches de planification et de résolution de problème (Épicerie et Mystéro)

Conformément aux résultats scientifiques obtenus dans les diverses recherches, les données présentées dans les deux études de cas suggèrent qu'une relation mère-enfant de qualité adéquate, qui repose entre autres sur l'importance du soutien parental à l'autonomie et la qualité de l'étayage maternel offert à l'enfant, est associée à une meilleure adaptation scolaire ultérieure de l'enfant, comparativement au contrôle parental qui entraîne pour sa part des effets négatifs sur l'adaptation scolaire de l'enfant (Barber & Harmon, 2002; Clark & Ladd, 2000; Deci & Ryan, 1987; Grolnick et al.,

2002; Roth et al., 2009; Joussemet et al., 2005; Landry et al., 2008; NICHD, 2008; Ryan et al., 2006). De manière spécifique, on constate la présence chez l'enfant A de problèmes importants dans la relation mère-enfant, particulièrement dans la tâche de planification : la faible qualité de l'étayage maternel, le niveau problématique de persistance et d'implication de l'enfant dans la tâche qui semble dû entre autres à des interventions maternelles peu adaptées aux compétences de l'enfant, à un faible soutien maternel à l'autonomie de l'enfant et à une attitude davantage contrôlante de la mère. On peut penser que ces difficultés relationnelles ne favorisent pas une bonne adaptation scolaire chez l'enfant A qui présente de faibles résultats scolaires et un fonctionnement social problématique. Quant au participant B, bien qu'il fait face à une attitude légèrement contrôlante de sa mère (en particulier dans la tâche de Mystéro), il bénéficie néanmoins d'un étayage maternel généralement adéquat et d'un plus grand soutien maternel à son autonomie. Chez cette dyade, la qualité de la relation mère-enfant est globalement adéquate et il est possible qu'elle ait contribué à la bonne adaptation scolaire de l'enfant.

Relation enseignant-enfant

Dans l'ensemble, les données présentées dans les études de cas corroborent les résultats scientifiques présents dans la littérature qui rapportent qu'une relation adéquate entre l'enseignant et l'enfant est associée à une meilleure adaptation de l'enfant à l'école (Baker, 2006; Burchinal et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005; Morrison et al.,

2003; Murray et al., 2008; Palermo et al., 2007; Peisner-Feinberg et al., 2001). Pour l'enfant A, en dépit d'une grande proximité avec son enseignant en première année, des difficultés importantes sont rapportées dans ses relations avec ses enseignants : conflits fréquents tant avec l'enseignant de pré-maternelle que celui de la première année, ainsi qu'une dépendance excessive de l'enfant à son enseignant de première année. Il est donc possible que la faible qualité de ces relations ait contribué partiellement aux difficultés d'adaptation scolaire de l'enfant A en première année du primaire. En ce qui a trait au deuxième participant, bien que certaines difficultés soient observables sur chacune des dimensions de la relation enseignant-enfant en pré-maternelle et en première année, la qualité globale de la relation enseignant-enfant se situe tout près de la moyenne de la population, ce qui reflète des relations de qualité acceptable. Toutefois, il est à noter que les difficultés de proximité de l'enfant B avec son enseignant de première année soulèvent des questionnements en ce qui a trait à l'adaptation scolaire ultérieure de l'enfant pour le reste de son primaire.

Caractéristiques de l'enfant

Risque biologique

Les données présentées dans les études de cas en lien avec le risque biologique concordent avec les résultats de la littérature scientifique qui ont montré des liens entre la présence de risques biologiques (exposition prénatale à différentes substances [drogues, alcool, cigarettes], complications durant l'accouchement) et des problèmes

ultérieurs d'adaptation scolaire chez l'enfant (American Academy of Pediatrics, 2004; Bennett et al., 2008; Landry et al., 1990; Lewis & Bendersky, 1989; Poon et al., 2010). Ainsi, l'enfant A qui éprouve des difficultés d'adaptation scolaire semble avoir été exposé à un niveau plus important de risques biologiques (difficultés conjugales, économiques et familiales vécues par la mère durant la grossesse, consommation quotidienne de tabac par la mère au cours de la grossesse, complications médicales survenues au moment de l'accouchement dont l'anoxie et l'enroulement du cordon ombilical autour du cou de l'enfant). Du côté du participant B, qui réussit bien à l'école et qui n'éprouve aucune difficulté significative au plan de son adaptation scolaire, seule l'incompatibilité sanguine, considérée comme un risque biologique plutôt mineur, est présente.

Habiletés verbales

La comparaison des deux participants nous a permis de constater que les habiletés verbales réceptives de l'enfant A se situent dans la moyenne basse, alors que celles de l'enfant B se situent à un niveau supérieur. Tel que rapporté dans les études antérieures (Bornstein & Haynes, 1998; Hohm et al., 2007; Tomblin et al., 2003; Watson et al., 2000), il est permis de croire que les habiletés langagières supérieures chez l'enfant B ont pu contribuer à sa meilleure adaptation scolaire, alors que les capacités langagières plus faibles de l'enfant A peuvent constituer un obstacle pour lui au plan de ses apprentissages scolaires et de son adaptation sociale.

Caractéristiques de l'écologie familiale

Éducation parentale

Les données concernant l'éducation parentale chez les deux participants convergent avec les résultats d'études antérieures concernant la relation entre le faible niveau d'éducation parentale et les problèmes d'adaptation scolaire chez l'enfant (Bradley & Corwyn, 2002; 2007 Dollaghan et al., 1999; Dopkins-Stright et al., 2009; Englund et al., 2004; Landry & Smith, 2008; Macoby & Martin, 1983; O'Connor & Mc Cartney, 2007). En effet, on observe que l'enfant A, dont les parents ont un faible niveau d'éducation, présente des problèmes d'adaptation scolaire, alors que l'enfant B dont le niveau d'éducation des parents est plus élevé, réussit bien à l'école tant au plan social qu'au plan scolaire.

Séparation/divorce

Les données recueillies dans la présente étude de cas mettent en évidence la rupture conjugale présente dans la famille du participant A qui vit dans une famille monoparentale, alors que le participant B bénéficie pour sa part d'une famille biparentale intacte. En considérant les résultats de recherche qui rapportent que la séparation ou le divorce parental entraîne des conséquences négatives pour l'adaptation de l'enfant (Amato, 1993; Amato & Keith, 1991; Felner et al., 1981; Greene et al., 2003; Hetherington et al., 1998; Kelly, 2000; Reifman et al., 2001), il est possible de croire que le premier participant se retrouve davantage à risque que l'enfant B au plan de ses

capacités d'adaptation. De plus, on ne constate pas la présence, dans la famille du participant A, de facteurs identifiés dans les écrits scientifiques (p.ex. niveau socioéconomique moyen ou supérieur, pratiques parentales sensibles, chaleureuses et soutenantes, bonne relation entre les conjoints) comme pouvant potentiellement atténuer les conséquences négatives de la séparation ou du divorce sur l'adaptation scolaire des enfants (Carobene & Cyr, 2006; Carobene et al., 2009).

Dépression maternelle

La recension des écrits a mis en évidence les effets négatifs de la dépression maternelle sur l'adaptation scolaire des enfants (Goodman & Gotlib, 1999; Kuperminc et al., 1997; Osofsky & Thompson, 2000; Thompson et al., 2009). Dans nos études de cas, les problèmes d'adaptation scolaire de l'enfant A ne semblent pas attribuables à des problèmes de santé mentale (dépression) de la mère puisqu'aucune des deux mères ne rapporte souffrir de dépression.

Relation conjugale

L'ajustement dyadique et les conflits conjugaux. La recension des écrits a mis en évidence l'importance de la relation conjugale pour l'adaptation scolaire future des enfants (Cummings & Davies, 1994; Hetherington & Elmore, 2003; Ingoldsby et al., 2001). Dans les deux présentes études de cas, on ne constate pas de problèmes importants dans la relation conjugale au sein des deux familles. Il est à noter que dans la famille de l'enfant B, bien que l'ajustement dyadique soit généralement adéquat, il y a

tout de même présence de quelques conflits mineurs dans le couple. Ses conflits conjugaux, peut-être en raison de leur caractère rare et mineur, ne semblent toutefois pas avoir eu d'impact sur la qualité de l'adaptation scolaire de l'enfant B.

Synthèse globale

Les résultats des études de cas indiquent la présence de plusieurs caractéristiques individuelles, dyadiques et familiales problématiques chez l'enfant A : difficulté relationnelle entre la mère et l'enfant, problème de persistance et d'engagement de l'enfant dans les tâches (dans les interactions avec la mère), relations difficiles entre l'enfant et ses enseignants de pré-maternelle et de première année, la séparation parentale, le faible revenu familial, le faible niveau d'éducation parentale, la présence d'un risque biologique important, ainsi que de faibles habiletés verbales réceptives de l'enfant. En dépit de quelques éléments positifs tels que la bonne relation mère-conjoint et la bonne santé mentale de la mère, la présence de nombreux facteurs de risque a possiblement contribué de façon importante aux difficultés d'adaptation scolaire de cet enfant, les facteurs positifs n'étant pas en nombre assez important pour pallier les lacunes.

L'examen des caractéristiques individuelles, dyadiques et familiales du deuxième participant aura permis d'exposer la présence de plusieurs éléments positifs : une relation mère-enfant adéquate, des relations enseignants-enfant de qualité acceptable,

une situation biparentale intacte, un bon niveau d'éducation parentale, l'absence de risque biologique et de très bonnes habiletés langagières chez l'enfant. Ces facteurs positifs ont sans doute permis d'atténuer l'impact négatif des facteurs de risques présents, soient le faible revenu familial et les légers conflits conjugaux, et ont pu également contribuer à la bonne adaptation scolaire de l'enfant.

En résumé, les différents résultats obtenus dans la littérature scientifique semblent transposables dans la présente étude de cas. Ainsi, il est permis de supposer qu'autant la relation mère-enfant, la relation enseignant-enfant, les caractéristiques de l'enfant, que les caractéristiques de l'écologie familiale ont pu jouer un rôle dans l'adaptation scolaire (résultats scolaires et fonctionnement social) de l'enfant A et de l'enfant B.

Forces et limites

Les principaux apports de ces études de cas sont en lien avec le caractère longitudinal des données recueillies (en pré-maternelle et première année du primaire), la variété des mesures utilisées et l'excellente qualité psychométrique de celles-ci. L'analyse descriptive détaillée ainsi que le nombre et la diversité des variables étudiées dans cet essai ont permis d'examiner des facteurs de différents niveaux écologiques, soit individuels, dyadiques et familiaux. L'utilisation de mesures observationnelles de la relation mère-enfant dans deux contextes interactionnels contribuent également à la

validité et à la richesse de cette étude. Enfin, deux aspects différents de l'adaptation scolaire furent abordés dans le présent travail, à savoir les résultats scolaires et le fonctionnement social de l'enfant. La justification de l'utilisation de ces deux dimensions à l'intérieur même du concept de l'adaptation scolaire prend appui sur le fait que le fonctionnement scolaire de l'enfant ne se porte pas garant à lui seul du plan comportemental et social de l'enfant (p.ex. un enfant peut vivre des difficultés scolaires sans avoir de problèmes de comportement) et à l'inverse, les attitudes comportementales et sociales de l'enfant ne sont pas toujours représentatives de son rendement scolaire (p.ex. un enfant peut avoir des difficultés comportementales et sociales, mais avoir de bonnes habiletés scolaires). Ainsi, le fait de tenir compte de la qualité des résultats scolaires et du fonctionnement social de l'enfant afin de qualifier le degré d'adaptation scolaire de l'enfant permet de tenir compte à la fois des composantes cognitives, comportementales et sociales pour ainsi permettre de dresser un portrait plus global, juste et adéquat de l'enfant.

Bien que les présentes études de cas permettent l'analyse détaillée et en profondeur de certains facteurs, elles ne permettent toutefois pas de généraliser les résultats obtenus. De plus, en ce qui concerne l'influence respective de chacun des facteurs à l'étude, il n'est pas possible de départager le poids relatif de chacun et également leurs impacts cumulatifs sur l'adaptation scolaire de l'enfant. Compte tenu du fait que les études de cas ont été effectuées auprès de deux jeunes garçons, il devient difficile de déterminer si les différents patrons relationnels et les autres facteurs

(caractéristiques de l'enfant et de l'écologie familiale) jouent un rôle similaire chez l'adaptation scolaire des filles. Enfin, le fait d'avoir seulement inclus dans notre étude deux enfants présentant des profils d'adaptation scolaire opposés (l'un négatif et l'autre positif) ne nous a pas permis de se pencher sur les processus qui sont associés à des profils mixtes d'adaptation scolaire (bons résultats scolaires et fonctionnement social problématique ou difficultés scolaires et fonctionnement social adéquat).

Pistes de recherche

Plusieurs questionnements peuvent être mis de l'avant sur la base de nos études de cas : est-ce que la relation mère-enfant a un impact plus grand que les relations enseignant-enfant (ou vice versa) ou encore, serait-ce plutôt leurs effets combinés qui prédisent l'adaptation scolaire de l'enfant? Est-ce que les risques biologiques présents dès la naissance de l'enfant, de par leurs impacts sur le fonctionnement individuel de l'enfant, peuvent influencer la qualité des relations qu'il développe avec ses parents ou ses enseignants? Dans quelle mesure les caractéristiques de l'écologie familiale interagissent-elles avec la qualité de la relation mère-enfant et la qualité de la relation enseignant-enfant pour influencer l'adaptation scolaire de ce dernier?

À la lumière des données présentées dans la recension des écrits et dans les deux études de cas, nous croyons fortement qu'une étude empirique avec un nombre important de participants, qui viserait à investiguer l'influence respective et combinée

des variables relationnelles (relation mère-enfant et relation enseignant-enfant), des caractéristiques de l'enfant et de l'écologie familiale pourrait permettre un avancement considérable et prioritaire des connaissances dans le domaine de l'adaptation scolaire des enfants. Par ailleurs, afin de pouvoir mieux décrire les trajectoires développementales des enfants en lien avec l'adaptation scolaire et de préciser les mécanismes sous-jacents, il serait important que les études futures utilisent des devis de recherche longitudinaux qui permettent de faire certaines inférences causales concernant les divers processus impliqués. Il serait également intéressant d'inclure dans ces recherches des mesures observationnelles de la relation enseignant-enfant, car elles pourraient constituer un complément utile aux données recueillies à l'aide des questionnaires auto-rapportées remplis par les enseignants. Enfin, nous croyons que l'inclusion de participants présentant des profils d'adaptation scolaire variés (des participants avec de bonnes performances scolaires et un bon fonctionnement social, des participants avec de faibles performances scolaires et un faible fonctionnement social et des enfants avec des difficultés dans l'une ou l'autre des deux sphères) pourrait aider à faire la lumière sur les processus différentiels associés à chacun des types de profil d'adaptation scolaire de l'enfant.

Conclusion

Le présent travail, bien que n'ayant pas la prétention d'être d'envergure scientifique majeure, aura permis de présenter une recension des écrits portant sur divers facteurs individuels, relationnels et familiaux en lien avec l'adaptation scolaire des enfants en plus d'exposer, à titre illustratif et de façon exploratoire, l'influence potentielle de ces multiples facteurs sur l'adaptation scolaire de deux enfants issus de milieu socio-économiquement défavorisé. Ces études de cas descriptives ont permis de soulever d'importantes questions qui constituent des pistes de recherches futures intéressantes pour mieux comprendre les déterminants de l'adaptation scolaire.

La recension des écrits présentée plus haut et les deux études de cas ont contribué à exposer l'importance des facteurs relationnels et des diverses caractéristiques de l'enfant et de l'écologie familiale dans l'adaptation scolaire des enfants. Dans cette optique, nous croyons qu'à tous les niveaux d'influence de l'adaptation scolaire, divers moyens préventifs et curatifs devraient être mis en place afin de permettre, d'une part, de prévenir le développement de difficultés d'adaptation scolaire chez les enfants à risque et, d'autre part, de mieux aider les enfants aux prises avec des problèmes d'adaptation scolaire.

Tout d'abord, considérant l'importance des facteurs relationnels mis en évidence dans le présent essai, nous croyons que la mise en place de programmes d'interventions

parent-enfant (axés sur la qualité des aspects relationnels) dès la petite enfance, pourrait contribuer à soutenir au quotidien les familles en difficulté. Des interventions cliniques réalisées auprès de la dyade pourraient favoriser à la fois le développement des habiletés de communication et d'autorégulation chez l'enfant en plus d'aider le parent à offrir un bon soutien à l'autonomie de l'enfant ainsi qu'un étayage qui soit adapté aux besoins et aux capacités de l'enfant. En agissant positivement sur ces différents facteurs, ces interventions pourraient indirectement contribuer au développement des capacités d'adaptation scolaire de l'enfant. En outre, l'importance d'une relation significative de l'enfant avec l'adulte n'est plus à prouver et dans le cas où le parent démontre de la difficulté à s'améliorer et à développer des compétences relationnelles avec son enfant, nous sommes d'avis que diverses mesures devraient être mises en place le plus rapidement possible afin de favoriser également le développement de relations positives entre l'enfant et d'autres personnes significatives de son entourage (p.ex. grands-parents, tantes, voisins, etc.) qui pourraient offrir soutien et affection à l'enfant, et ainsi, compenser, d'une certaine façon, les lacunes présentes dans le milieu familial.

Comme la recension des écrits a mis en lumière l'importance et le rôle compensatoire joué par les services de garde de qualité pour les enfants évoluant dans des milieux défavorisés (en leur offrant plus d'opportunités d'apprentissage et de stimulation qui favorisent le développement des compétences langagières, cognitives et sociales), nous sommes d'avis que l'augmentation du nombre de places disponibles en garderie (de bonne qualité) et en pré-maternelle en plus d'en faire la promotion,

pourraient permettre à un plus grand nombre d'enfants de bénéficier de ces services et surtout, d'en tirer profit pour le reste de leur vie.

En milieu scolaire, bien que le rôle des enseignants soit de promouvoir un climat favorable aux apprentissages, nous nous questionnons sur la place et l'importance accordées à la qualité de la relation entre l'enseignant et l'enfant dans les établissements scolaires du Québec. En regard des différentes données actuelles qui permettent de classifier le taux de réussite scolaire de nos écoles, qu'en est-il de l'étude du climat socio-affectif et de la qualité de la relation enseignant-enfant? À l'ère où les élèves avec des difficultés scolaires ou des troubles de comportement sont intégrés dans des classes régulières et où l'enseignant doit tout de même obtenir un bon classement général de réussite scolaire dans sa classe, quelle place est véritablement laissée au facteur relationnel si ce n'est que pour l'utilisation de la feuille de route et les demandes d'évaluations psychologiques faites pour les enfants turbulents et dérangeants? Au-delà de l'importance de la transmission du savoir et du développement des compétences, les différents résultats de recherches scientifiques ont permis d'illustrer que la qualité de la relation enseignant-enfant a des impacts importants sur l'adaptation scolaire des enfants (aux plans cognitif, socio-affectif, comportemental et scolaire) (Baker, Grant, & Morlock, 2008; Pianta, 1999). Ainsi, nous croyons que les instances gouvernementales et les différentes commissions scolaires devraient minimalement être conscientisées à l'importance de la relation enseignant-enfant sur l'adaptation scolaire des enfants. De plus, nous croyons que les capacités d'apprentissage et la disponibilité psychologique

des enfants pourraient être favorisées dans un environnement où enseignant et enfant auraient le temps d'échanger et d'établir une qualité relationnelle adéquate dans un environnement stimulant, chaleureux et sécurisant.

Finalement, en regard des implications des caractéristiques individuelles de l'enfant et de son écologie familiale, nous croyons que le maintien des activités promotionnelles des diverses campagnes de sensibilisation déjà existantes (p.ex. non consommation de tabac et d'alcool durant la grossesse, etc.) pourrait permettre la réduction des risques biologiques et des conséquences négatives qui en découlent pour le fonctionnement de l'enfant et son adaptation scolaire. Chez les populations les plus défavorisées, divers services devraient également être rendus plus accessibles (aide et information pendant la grossesse, service d'orthophonie, travailleurs sociaux, éducateurs de milieux, aide conjugale, etc.) afin d'outiller parents et enfants à affronter les difficultés du quotidien tant dans la petite enfance, dans la période préscolaire qu'à l'âge scolaire. Bien que ces pistes de solutions puissent paraître onéreuses comparativement aux bénéfices recherchés, nous sommes d'avis que ces améliorations pourront, à moyen et long terme, permettre de réduire les coûts économiques et sociaux reliés au décrochage scolaire, aux troubles de comportement, aux prises en charge par les services sociaux et à la transmission intergénérationnelle des difficultés familiales. Ainsi, nous croyons que l'investissement consenti par la société auprès d'une population vulnérable (plus particulièrement dans la petite enfance et dans la période scolaire), que ce soit par

des stratégies de prévention ou d'intervention ciblées, pourrait rapporter de nombreux bénéfices à l'ensemble de la population.

Références

- Ahtkar, N., Dunham, F., & Dunham, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attention focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.
- Ajarem, J. S., & Ahmad, M. (1998). Prenatal nicotine exposure modifies behaviour of mice through early development. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 59, 313-318.
- Alexander, K., Entwistle, D. R., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 23-38.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Amato, P. R., & Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Review*, 66, 900-921.
- American Academy of Pediatrics. (2004). Follow-up care of high-risk infants. *Pediatrics*, 114, 1377-1397.
- Baillargeon, J., Dubois, G., & Marineau, R. (1986). Traduction française de l'échelle d'ajustement dyadique. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 25-34.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock L. (2008). The teacher-student relationship as a development context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15. Balboni, G., & Pedrabissi, L. (1998). School adjustment and academic achievement: Parental expectations and socio-cultural background. *Early Child Development and Care*, 143, 79-93.
- Barbarin, O., Bryant, D., Mc Candies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R. et al. (2006). Children enrolled in public pre-k: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatric*, 76, 265-276.

- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: parental psychological control of children and adolescents. Dans B. K. Barber (Éds.), *Intrusive Parenting* (pp. 15-52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Behar, L., & Springfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool. *Developmental Psychology, 10*, 601-610.
- Belsky, J., Spanier, G. B., & Rovine, M. (1983). Stability and change in marriage across the transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family, 45*, 567-577.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2008). Children's cognitive ability from 4 to 9 years old as a function of prenatal cocaine exposure, environmental risk, and maternal verbal intelligence. *Developmental Psychology, 44*, 919-928.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 67-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Bornstein, M. H., & Haynes, M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development, 69*, 654-671.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Reviews Psychology, 53*, 371-399.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., Mc Adoo, H. P., & Garcia-Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioural development through age thirteen. *Child Development, 72*, 1868-1886.
- Brofenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon and R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of Child Psychology: Vol.1: Theoretical Models of Human Development* (pp.993-1028). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Brook, D. W., Zhang, C., Rosenberg, G., & Brook, J. S. (2006). Maternal cigarette smoking during pregnancy and child aggressive behavior. *The American Journal on Addictions, 15*, 450-456.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et al. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science, 12*, 140-153.

- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Nabors, L., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center infant care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*, 606-620.
- Burnett, K., & Farkas, G. (2009). Poverty and family structure effects on children's mathematics achievement: Estimates from random and fixed effects models. *The Social Science Journal, 46*, 297-318.
- Carey, M. P., Spector, I. P., Lantinga, L. J., & Krauss, D. J. (1993). Reliability of the dyadic adjustment scale. *Psychological Assessment, 5*, 238–240.
- Carobene, G., & Cyr, F. (2006). L'adaptation de l'enfant à la séparation de ses parents : sept hypothèses pour une compréhension approfondie. *Psychologie Canadienne, 47*, 300-315.
- Carobene, G., Cyr, F., Cyr-Villeneuve, C., & Bergeron, É. (2009). Influence du processus de coping de l'enfant d'âge scolaire sur son adaptation à la séparation parentale et aux conflits entre ses parents. *Canadian Journal of Behavioral Science, 41*, 67-83.
- Carter, S., Paterson, J., Gao, W., & Lusitini, L. (2008). Maternal smoking during pregnancy and behaviour problems in a birth cohort of 2-year-old Pacific children in New Zealand. *Early Human Development, 84*, 59-66.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 501-521.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology, 36*, 485-498.
- Côté, S. M., Boivin, M., Nagin, D. S., Japel, C., Xu, Q., Zoccolillo et al. (2007). The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry, 64*, 1305-1311.
- Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (2005). Two central roles for couple relationships: breaking negative intergenerational patterns and enhancing children's adaptation. *Sexual and Relationship Therapy, 20*, 275-288.

- Crane, D. R., Allgood, S. M., Larson, J. H., & Griffin, W. (1990). Assessing marital quality with distressed and nondistressed couples: A comparison and equivalency table for three frequently used measures. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 87–93.
- Cummings, E. M., & Davies, P.T. (1994). *Children and Marital Conflict: The Impact of Family Dispute and Resolution*. New York: Guilford.
- Curby, T., W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D. et al. (2009). The relations of observed pre-k: Classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, 346-372.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personnality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Dans R. Dienstbier (Éds.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation* (Vol.38), (pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Derogatis, L.R., & Lazarus, L. (1994). SCL-90-R, brief symptom inventory and matching clinical rating scales. Dans M.E. Maruish (Éd), *The Use of Psychological Testing for Treatment Planning and Outcome Assessment* (pp.217-248). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- De Rousie, S., & Durham. (2008). Processes and factors influencing family contributions to school readiness. Dans A. Booth., & A. C. Crouter (Éds.), *Disparities in School Readiness: How Families Contribute to Transitions into School* (pp.299-317). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Weerth, C., & Buitelaar, J. K. (2007). Childbirth complications affect young infants' behavior. *European Child & Adolescent Psychiatric*, 16, 379-388.
- Dieterich, S. E., Assel, M. A., Swank, P., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2006). The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Journal of School Psychology*, 43, 481-494.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 358-401.

- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., et al. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 1432-1443.
- Dopkins-Stright, A. D., Neitzel, C., & Herr, M. Y. (2009). Maternal scaffolding of children's problem solving and children's adjustment in kindergarten: Hmong families in the United States. *Journal of Educational Psychology, 101*, 207-218.
- Dopkins-Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K., G., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the Classroom. *Journal of Educational Psychology, 93*, 456-466.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's engagement in learning? *School Psychology Review, 36*, 413-432.
- Dumas, J., & Wahler, R. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: Mother insularity and socio-economic disadvantage. *Behavioral Assessment, 5*, 301-313.
- Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C.M., & Dunn, L.M. (1993). *Échelle de Vocabulaire en Images Peabody*. Toronto : Psycan.
- Eddy, J. M., Heyman, R. E., & Weiss, R. L. (1991). An empirical evaluation of the dyadic adjustment scale: Exploring the differences between marital "satisfaction" and "adjustment." *Behavioral Assessment, 13*, 199–220.
- Egeland, B., Weinfield, N., Hiester, M., Lawrence, C., Pierce, S., Chippendale, K., & Powell, J. (1995). *Teaching Tasks Administration and Scoring Manual*. Unpublished manuscript. University of Minnesota.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinard, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development, 76*, 1055-1071.
- 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, 4*, 723-730.
- Felner, R. D., Ginter, M. A., Boike, M. F., & Cowen, E. L. (1981). Parental death or divorce and the school adjustment of young children. *American Journal of Community Psychology, 9*, 181-191.

- Fahrer, I., McMahon C. A., & Taylor, A. J. (2009). The impact of postnatal and concurrent maternal depression on child behaviour during the early school years. *Journal of Affective Disorders*, 119, 116-123.
- Gauvain, M., & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem-solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25, 139-151.
- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Borge, A. I. H., Larouche, F., Séguin, J. R., Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 490-497.
- Goodman, S. H., & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: a developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review*, 106, 458-490.
- Greene, S. M., Anderson, E. R., Hetherington, M. E., Foregatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (2003). Risk and resilience after divorce. Dans F. Walsh (Éds). *Normal Family Processes, Growing Diversity and Complexity* (pp.96-120). New York: The Guilford Press.
- Grolnick, W.S. (2003). *The Psychology of Parental Control: How Well-meant Parenting Backfires*. Mahwah, New Jersey, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCourtney, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 143-155.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competences in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. Dans J. Cassidy & P.R. Shaver (Éds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp.760-786). New York: Guilford Press.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.
- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89, 527-537.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.
- Hetherington, E. M., & Bridges, M., & Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist*, 53, 167-184.
- Hetherington, E. M., & Elmore, A. M. (2003). Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage Dans S. S. Luthar (Éds.), *Resilience and Vulnerability : Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp.182-212). New York, Cambridge: University Press.
- Hohm, E., Jennen-Steinmetz, C., Schmidt, M.H., & Laucht, M. (2007). Language development at ten months: Predictive of language outcome and school achievement ten years later? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 149-156.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachment. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). Child care for young children. Dans B. Spodek (Éds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp.322-336). New York: Macmillan.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of perceived Teacher-Child Relationships Between preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Huijbregts, S.C. J., Séguin J. R., Zelazo, P. D., Parent, S., Japel, C., & Tremblay, R. E. (2006). Interrelations between maternal smoking during pregnancy, birth weight and sociodemographic factors in the prediction of early cognitive abilities. *Infant and Child Development*, 15, 593-607.
- Hustedt, J. T., & Raver, C. C. (2002). Scaffolding in low-income mother-child dyads: Relations with joint attention and dyadic reciprocity. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 113-119.

- Hwang, A. W., Soong, W.T., & Liao, H. F. (2009). Influences of biological risk at birth and temperament on development at toddler and preschool ages. *Journal compilation, Child: Care, Health and Development*, 35, 817-825.
- Ialongo, N., Werthamer, L., Brown, C. H., Kellam, S., & Wai, S. B. (1999). The proximal impact of two first-grade preventive interventions on the early risk behaviors for later substance abuse, depression and antisocial behaviour. *American Journal of Community Psychology*, 27, 599-642.
- Ingoldsby, E. M., Shaw, D. S., & Garcia, M. M. (2001). Intrafamily conflict in relation to boys' adjustment at school. *Development and Psychopathology*, 13, 35-52.
- Institut de la statistique du Québec. (2005). Nombre de divorces et indice synthétique de divortialité, Québec, 1969-2003. Relevé le 28 mars 2006, sur <http://www.stat.gouv.qc.ca>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationship from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1236.
- Kelly, J. B. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 963-973.
- Kuperminc, G., Blatt, S., & Leadbeater, B. (1997). Relatedness, self-definition, and early adolescent adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 301-320.
- Landry, S. H., Chabieski, M. L., Richardson, M. R., Palmer, J., & Hall, S. (1990). The social competence of children born prematurely: Effects of medical complications and parent behaviors. *Child Development*, 61, 1605-1616.
- Landry, S. H., & Smith, K. E. (2008). Family processes that support school readiness: Specific behaviours and contextual conditions that set this process in motion. Dans A. Book, & A. C. Crouter (Éds.), *Disparities in School Readiness: How Families Contribute to Transitions into School* (pp.85-107). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellut, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37, 387-403.

- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development, 71*, 358-375.
- Landry, R., Whipple, N., Mageau, G., Joussement, M., Koestner, R., Didio, L. et al. (2008). Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Springer Science-Business Media, 32*, 173-188.
- Lassen, K., & Oei, T. P. S. (1998). Effects of maternal cigarette smoking during pregnancy on long-term physical and cognitive parameters of child development. *Addictive Behaviors, 23*, 635-653.
- Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. H. (1997). Developmental outcome on infants born with biological and psychosocial risks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 843-853.
- Lewis, M., & Bendersky, M. (1989). Cognitive and motor differences among low birth weight infants: Impact of intraventricular hemorrhage, medical risk, and social class. *Pediatrics, 83*, 187-192.
- Loeber, R., & Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin, 94*, 68-99.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. Dans R. C. Pianta (Éds.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives: New Directions for Child Development* (pp.81-108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lyons, M. & Lyons, R. (1999). Manuel d'instruction du jeu Mysterio. Montréal, QC: Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Maccoby, E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interactions. Dans P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Éds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development (4th ed.)* (pp.1-102). New York: Wiley
- Marcil-Gratton, N., & Lebourdais, C. (1999). *Garde des enfants, droits de visite et pension alimentaire: Résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. (Rapport de recherche CSR-1999-3F). Ottawa : Ministère de la justice du Canada.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development, 79*, 732-749.

- Mc Coy, K., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 270-279.
- Mc Loyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Morrisey, T. W. (2009). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 33-50.
- Morrison, E. F., Rimm- Kaufman, S., & Pianta, C. R. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 41, 185-200.
- Mulvaney, M. K., Mc Cartney, K., Bub, K. L, & Marshall, N. L. (2006). Determinants of dyadic scaffolding and cognitive outcomes in first graders. *Parenting: Science and Practice*, 6, 297-320.
- Muneoka, K., Ogawa, T., Kamei, K., Muraoka, S., Tomiyoshi, R., Mimura, Y et al. (1997). Prenatal nicotine exposure affects the development of the central serotonergic system as well as the dopaminergic system in rat offspring: involvement of route of drug administrations. *Developmental Brain Research*, 102, 117-126.
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49-61.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 600-608.
- National Educational Goals Panel (NEGP). (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary*. Goal 1 Technical Planning Group. Washington, DC: Author.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD). (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76, 795-810.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD). (2008). Mothers' and fathers' support for child autonomy and early school achievement. *Developmental Psychology*, 44, 895-907.

- Neitzel, C., & Dopkins-Stright, A. (2003). Mother's scaffolding of children's problem solving: establishing a foundation of academic self-regulatory competence. *Journal of Family Psychology, 17*, 147-159.
- O'Brien Caughy, M., DiPietro, J. A., & Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development, 65*, 457-471.
- O'Connor, E., & Mc Cartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*, 340-369.
- Olds, D. (1997). Tobacco exposure and impaired development: a review of the evidence. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 3*, 257-269.
- Osofsky, J. D., & Thompson, M. D. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. (2nd ed.). Cambridge: University Press.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 407-422.
- Paker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Parent, S. & Caron, L. (2000). *Grille d'évaluation de la régulation dyadique pour les tâches de numération : Manuel d'instruction*. Document non publié. Université de Montréal.
- Patterson, G., R., Reid, J., B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*, 1534-1553.
- Pianta, R. C. (1996). *Manual and Scoring Guide for the Student-Teacher Relationship Scale*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale, Professional Manual*. Psychological Assessment Resources, Inc.

- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., Morrison, F., & NICHD (Early Child Care Research Network) (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795-1796.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Pianta, R.C., Nimetz, S., L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationship, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Poon, J. K., La Rosa, A., C., Pai, G. S. (2010). Developmental delay : Timely identification and assessment. *Indian Pediatrics*, 47, 415-422.
- Reifman, A., Villa, L.C., Amans, J. A., Rethinam, V., & Telesca, T. Y. (2001). Children of divorce in the 1990s: A meta-analysis. *Journal of Divorce and Remarriage*, 36, 27-36.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142.
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W.S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds.), *Developmental Psychopathology* (Vol.1) (2nd ed.). New Jersey: Wiley.
- Saxe, G.B., Gearhart, M., & Guberman, S.T. (1984). The social organization of early number development. Dans B. Rogoff & J.V. Wertsch (Éds.), *Children's Learning in "the Zone of Proximal Development"*. *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J. et al. (2006). A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behaviour trajectories across elementary school: Prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 500-510.

- Shea, A. K., & Steiner, M. (2008). Cigarette smoking during pregnancy. *Nicotine and Tobacco Research, 10*, 267-278.
- Smith, K. E., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2000). Does the content of mothers' verbal stimulation explain differences in children's development of verbal and nonverbal cognitive skills? *Journal of School Psychology, 38*, 27-49.
- Spanier, G. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family, 38*, 15-28.
- Statistiques Canada. (2005). *Mariages, 2003, tableaux standards*. Statistique Canada, Division des statistiques sur la santé.
- St-Laurent, D. (1999). *Le développement des habiletés de planification: une analyse comparative de trois perspectives théoriques et une évaluation empirique des processus socioculturels impliqués*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- St-Laurent, D., & Nolin, P. (2002). *Anamnèse de l'enfant*. Document non-publié. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Straus, M. A. (1991). Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. *Social Problems, 38*, 133-152.
- Straus, M.A., Hamby, S.L., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D.B. (1996). The revised conflict tactics scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues, 17*, 283-316.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2006). Impact of hostility and withdrawal in interparental conflict on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development, 77*, 1623-1641.
- Sturge-Apple, M.L., Davies, P.T., Winter, M. A., Cummings, E. M., & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: The explanatory role of children's internal representations of interparental and parent-child relationship. *Developmental Psychology, 44*, 1678-1690.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & O'Brien, M. (2003). The stability of primary language disorder: Four years after kindergarten diagnosis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 1283-1296.
- Tompson, M. C., Pierre, C. B., Dingman-Boger, K., McKown, J. W., Chan, P. T., & Freed, R. D. (2010). Maternal depression, maternal expressed emotion, and youth psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 105-117.

- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & Charlevois, P. (1987). The preschool behaviour questionnaire : Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development, 10*, 467-484.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., & Gagnon, C. (1992). A prosocial scale for the preschool behaviour questionnaire : Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 227-245.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic, and extrinsic motivation. Dans M. P. Zanna (Éds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-359). New York: Academic.
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society : The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Éds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Watson, A. C., Painter, K. M., & Bornstein, M. H. (2000). Longitudinal relations between 2-years-olds' language and 4-year-olds' theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 2*, 449-457.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Psychology and Psychiatry, 22*, 357-374.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. Dans S. Meisels, & J. Shonkoff (Éds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 97-116). New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. C., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 68*, 848-872.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.
- Wright, C. A., George, T.P., Burke, R., Gelfand, D. M., & Teti, D. M. (2000). Early maternal depression and children's adjustment to school. *Child Study Journal, 30*, 153-168.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report, 8*.