

**Relations famille-école et l'ajustement du comportement  
socio-scolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire**  
**Family-school relations and the adaptation of socio-scholastic  
behaviour in children attending pre-school**  
**Las relaciones familia-escuela y el ajuste del comportamiento  
socioescolar del niño en educación preescolar**

Rollandes Deslandes and Marie Jacques

Volume 32, Number 1, Spring 2004

La violence en milieu scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079122ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079122ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socio-scolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200. <https://doi.org/10.7202/1079122ar>

Article abstract

This article deals with the dynamics of children's socio-scholastic adaptation and family-school relationships during the transition to pre-school education. Results show that students attending kindergarten generally continue to improve their socio-scholastic behaviour throughout the year. When compared to other students, those whose mothers are less educated are at a disadvantage when it comes to cooperative participation in the classroom and self-direction. Their adaptation does not improve over the course of the year. Globally, during the transition to kindergarten, family-school relations only evolve in terms of the number of collaborations between parents and teachers experiencing difficult situations, and teachers reporting on student progress and problems. Family-school relations with families whose mothers are less educated seem to be more negative. At the beginning of the year, student socio-scholastic adaptation is predicted by the frequency of meeting and exchange opportunities between parents and teachers. By the end of the year, other predictors have come into play, such as trust relationships with teachers and an understanding of teaching methods. These observations suggest that the quality of family-school relations is linked to the quality of family-teacher relations.

# Relations famille-école et l'ajustement du comportement scolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire<sup>1</sup>

**Rollande Deslandes, Ph.D.**

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

**Marie JACQUES, Ph.D.**

Département des études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article porte sur la dynamique de l'ajustement socioscolaire de l'enfant et des relations famille-école lors de la transition à l'éducation préscolaire. Les résultats montrent qu'en général, les élèves inscrits à la maternelle améliorent leur comportement socioscolaire tout au long de l'année. Lorsque comparés aux autres élèves, ceux dont la mère est moins scolarisée sont désavantagés sur le plan de la participation coopérative en classe et de l'autodirection. Ces mêmes élèves ne montrent aucune amélioration relative à leur ajustement au cours de l'année. Globalement, les relations famille-école évoluent au cours de la transition à la maternelle uniquement en

1. Les données présentées dans cette étude proviennent d'une recherche plus vaste intitulée « Entrée à l'éducation préscolaire et l'ajustement socioscolaire de l'enfant » financée par la Fédération des Syndicats de l'Enseignement (Deslandes et Jacques, 2003).

terme d'augmentation du nombre de collaborations entre les parents et l'enseignante en situations de difficulté et de comptes rendus de l'enseignante sur les progrès et les difficultés de l'élève. Les relations famille-école apparaissent plus négatives auprès des familles de mères moins scolarisées. En début d'année, l'ajustement socioscolaire de l'enfant est prédit par la fréquence des occasions de rencontres et d'échanges entre les parents et l'enseignante. À la fin de l'année, comme prédicteurs, s'ajoutent la relation de confiance avec l'enseignante et la connaissance de ses pratiques éducatives. Ces observations suggèrent que la qualité des relations famille-école se fonde sur la qualité des relations avec l'enseignante.

---

**ABSTRACT**

**Family-school relations and the adaptation of socio-scholastic behaviour in children attending pre-school**

Rollande DESLANDES, Ph.D., University of Québec in Trois-Rivières

Marie JACQUES, Ph.D., Laval University

This article deals with the dynamics of children's socio-scholastic adaptation and family-school relationships during the transition to pre-school education. Results show that students attending kindergarten generally continue to improve their socio-scholastic behaviour throughout the year. When compared to other students, those whose mothers are less educated are at a disadvantage when it comes to cooperative participation in the classroom and self-direction. Their adaptation does not improve over the course of the year. Globally, during the transition to kindergarten, family-school relations only evolve in terms of the number of collaborations between parents and teachers experiencing difficult situations, and teachers reporting on student progress and problems. Family-school relations with families whose mothers are less educated seem to be more negative. At the beginning of the year, student socio-scholastic adaptation is predicted by the frequency of meeting and exchange opportunities between parents and teachers. By the end of the year, other predictors have come into play, such as trust relationships with teachers and an understanding of teaching methods. These observations suggest that the quality of family-school relations is linked to the quality of family-teacher relations.

## RESUMEN

### **Las relaciones familia-escuela y el ajuste del comportamiento socioescolar del niño en educación preescolar.**

Rollande DESLANDES, Ph.D., Universidad de Québec en Trois-Rivières

Marie JACQUES, Ph.D., Universidad Laval

Este artículo aborda la dinámica del ajuste socio-escolar del niño y de las relaciones familia-escuela durante la transición hacia la educación preescolar. Los resultados muestran que en general, los alumnos inscritos en educación preescolar mejoran su comportamiento socio-escolar a lo largo del año. Cuando se compara con otros alumnos, aquellos cuyas madres están menos escolarizadas aparecen desaventajados sobre el plan de la participación cooperativa en la clase y en la auto-dirección. Estos mismo alumnos no muestran ninguna mejora relativa de su ajuste a lo largo del año. Globalmente, las relaciones familia-escuela cambian durante la transición preescolar únicamente en términos de un mayor número de colaboraciones entre los padres de familia y la maestra en situaciones de dificultad y de informe sobre los progresos y las dificultades del alumno. Las relaciones familia-escuela aparecen más negativas entre las familias con madres menos escolarizadas. Al principio del año, en tanto que indicadores, se agrega la relación de confianza con la maestra y el conocimiento de las prácticas educativas. Estas observaciones sugieren que la calidad de las relaciones familia-escuela se fundan en la calidad de las relaciones con la maestra.

---

## Introduction

Phénomène social reconnu, la violence à l'école retient de plus en plus l'attention des médias, des chercheurs et des intervenants, comme en témoigne l'avènement de la deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école qui a eu lieu en mai 2003 dans la ville de Québec. Pour prévenir la violence dans les écoles, il faut se questionner sur les caractéristiques de l'environnement de l'enfant pouvant être reliées à cette augmentation de la violence. Dans la perspective du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner et Evans, 2000), il est mis en évidence que toute intervention pouvant contribuer à la diminution des ruptures vécues par l'enfant est susceptible de favoriser la signifiante et la continuité de ses interactions avec l'environnement et de contribuer à réduire les actes de violence chez les jeunes. La relation entre les contextes de vie de l'enfant étant considérée tout au moins aussi importante que les relations à l'intérieur de chacun de ses contextes, il devient essentiel d'étudier le rôle joué par les relations famille-école sur la prévention des comportements inappropriés à l'école.

Dans cet article, la prévention se veut de type primaire puisqu'elle vise une meilleure connaissance des stratégies pouvant être mises en œuvre avant l'apparition des problèmes proprement dits chez l'enfant à l'éducation préscolaire. Les comportements de l'élève sont examinés sous l'angle de l'ajustement socioscolaire, qui, lorsqu'il est de haute qualité, constitue un facteur de protection de la violence à l'école (Peterson et Skiba, 2000).

La présente étude a pour objectif général d'approfondir, lors de la transition à la maternelle, la dynamique des relations famille-école et l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Cette dynamique est aussi examinée en lien avec la scolarité de la mère.

## **Recension des écrits**

La revue de la documentation traite en premier de l'importance de la transition à la maternelle, puis de l'ajustement socioscolaire de l'enfant et ensuite, des relations famille-école.

### **Transition à la maternelle**

L'entrée à la maternelle est considérée comme une transition importante dans la vie de l'enfant. Elle est perçue comme une période de vulnérabilité au cours de laquelle se développent des attitudes, des comportements et des compétences qui ont un rôle capital dans le développement et la réussite scolaire des enfants (Alexander et Entwisle, 1988; Entwisle et Alexander, 1993; 1999; Jacques et Deslandes, 2001; Ladd, Buhs et Seid, 2000; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Autrement dit, une transition de qualité permet à l'enfant un meilleur ajustement à l'école (Christenson, 1998). La transition commence l'année précédant l'entrée et se poursuit pendant toute l'année de l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

### **Ajustement socioscolaire**

L'ajustement socioscolaire de l'enfant lors de la transition à la maternelle se définit par son attitude à l'égard de l'école, sa compétence à interagir avec les pairs, sa participation dans l'environnement scolaire et son rendement scolaire (Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001). Il résulte des efforts de l'enfant pour s'adapter aux exigences de l'environnement scolaire, voire une plus grande autonomie, une plus grande indépendance par rapport aux adultes, une bonne entente avec les autres enfants, une adhésion volontaire aux routines, un respect des règles et des consignes et une acceptation de l'autorité de l'enseignante (Deslandes et Jacques, 2003; Jacques et Deslandes, 2001; Ladd, 1996; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Des études ont mis en lumière l'influence des caractéristiques de l'enfant (p. ex., statut socioéconomique, sexe, etc.) et des caractéristiques des contextes de vie auxquels il appartient sur son ajustement socioscolaire et son rendement ultérieur (Graue, 2001; Zill, 1999). En d'autres mots, les enfants de milieux défavorisés apparaissent davantage à risque de problèmes d'ajustement scolaire (Birch et Ladd, 1997; Eamon, 2001;

Entwisle et Alexander, 1993; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000; Terrisse, Lefebvre et Larose, 2000; Tremblay et al., 2000).

### Relations famille-école

Les liens famille-école constituent à la fois une variable médiatrice dans le passage entre le milieu familial et le milieu scolaire et un indicateur de la qualité de la transition à l'éducation préscolaire (Christenson et Sheridan, 2001; Ramey et Ramey, 1999; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Des relations positives entre les familles et les enseignants favorisent une meilleure estime de soi de l'enfant, des comportements appropriés à l'école et une plus grande participation parentale. Elles contribuent également à soutenir les parents dans leur tâche de parent et à développer le sentiment de compétence de l'enseignant (Richardson, 1997). Selon Howes et al. (1994) et Pianta (1994), la qualité des relations entre les enseignants et les parents influencent l'ajustement et les apprentissages de l'enfant à l'école. Des relations famille-école de qualité sont cruciales pour les enfants de milieux défavorisés qui vivent une plus grande discontinuité famille-école en terme de culture, d'attentes, etc. (Early et al., 1999; Rimm-Kaufman et Pianta, 1999).

Comment se caractérisent des relations famille-école positives? Les auteurs parlent davantage du degré de satisfaction dans la relation parent-enseignant (Adams et Christenson, 2000). Toutefois, il est possible de colliger un certain nombre de constats à partir de la documentation recensée portant sur les attentes des parents à l'égard de l'école et sur les responsabilités des enseignants à l'égard des parents et des familles. Il importe que les enseignants réservent un accueil chaleureux et qu'ils multiplient les occasions de rencontres avec ces derniers (Bowman, 1999; Dauber et Epstein, 1993; Smolkin, 1999). Les parents semblent s'engager davantage s'ils perçoivent que leur participation est voulue et considérée importante par les enseignants (Dauber et Epstein, 1993; Deslandes et Bertrand, en préparation; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; ). Les parents s'attendent aussi à recevoir l'information qu'ils demandent et dont ils ont besoin (Wolery, 1999).

Des parents désirent une communication qui dépasse la réception d'information et se base plutôt sur le partage et l'échange de renseignements (Christenson, 1999; Christenson et Sheridan, 2001; Jacques et Deslandes, 2002). Une telle communication bi-directionnelle est caractérisée par des échanges fréquents et de qualité qui permettent le partage d'information sur les progrès de l'enfant, ses besoins et intérêts, sur les attentes de l'école à l'égard du comportement et du rendement de l'enfant et les apprentissages réalisés en classe (Ames et al., 1995; Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Quand la compréhension des parents et des enseignants sur les « quoi » et les « comment » convergent, les enfants sont alors plus susceptibles de répondre aux attentes et aux exigences de l'école (Bowman, 1999; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Il semble que les parents à faible revenu et à faible niveau de scolarité moindre, aient moins accès à l'information concernant les attentes à leur égard et à leur enfant (Early, Pianta et Cox, 1999). Généralement, ils sont moins engagés dans le suivi scolaire de leurs jeunes (Zill, 1999). Ils le sont encore moins à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire (Eccles et Harold, 1996, 1993; Epstein,

Des relations positives entre les familles et les enseignants favorisent une meilleure estime de soi de l'enfant, des comportements appropriés à l'école et une plus grande participation parentale.

2001). Dans cette foulée, les travaux de Zill (1999) et de Hill (2002) indiquent que plus la mère est scolarisée, plus les relations famille-école sont positives et la participation parentale élevée et plus, l'ajustement socioscolaire est réussi.

Pour Adams et Christenson (1998, 2000), la confiance dans les relations famille-école constitue la pierre angulaire à toute collaboration entre parents et enseignants. Afin de faciliter le développement de cette confiance, les contacts initiaux entre les parents, l'enfant et l'école se doivent d'être d'abord positifs. Maintes études rapportent un plus grand nombre d'échanges entre parents et enseignants lorsqu'il y a des problèmes d'ordre scolaire ou comportemental (Deslandes, 1996, 2001; Pianta et Cox, 1999). Il revient aux enseignants d'initier l'établissement d'une communication positive avec les parents de telle sorte que ceux-ci se sentent à l'aise de les contacter et vice-versa (Smolkin, 1999). Aux dires de Christensen (1998), la communication entre les personnes clé représente l'essence même de la qualité de la transition. Il est donc impérieux que les enseignants établissent une relation individualisée avec chacune des familles d'élèves (Smolkin, 1999).

En résumé, la recension des écrits met en évidence le peu de connaissances disponibles en ce qui concerne les liens entre les relations famille-école et l'ajustement socioscolaire de l'enfant lors de l'entrée à l'éducation préscolaire. Il ressort également des lacunes relatives à la nature de ces liens en fonction de la scolarité des parents et tout particulièrement, de la mère.

## Objectifs de l'étude

Dans une perspective de prévention de la violence à l'école, l'étude des facteurs favorisant l'ajustement du jeune enfant à la maternelle, notamment celle des caractéristiques mésosystémiques, est alors susceptible d'apporter une contribution certaine à la compréhension de cette problématique. Dans l'étude actuelle, nous tentons de répondre aux questions suivantes : 1) Comment évoluent l'ajustement socioscolaire de l'enfant et les relations famille-école au cours de la transition à la maternelle? 2) Existe-t-il des variations en fonction de la scolarité de la mère? 3) Dans quelle mesure les relations famille-école contribuent-elles à la prédiction de l'ajustement socioscolaire au cours de la transition à la maternelle? 4) Jusqu'à quel point ces liens varient-ils en fonction de la scolarité de la mère?

## Méthode

### Participants

Au total, 13 enseignantes ont participé à la recherche et ont été intégrées dans l'ensemble des analyses. Ces enseignantes provenaient des régions de Québec, Mauricie et Centre du Québec et Montréal. Elles ont évalué 223 élèves en novembre (Temps 1) et 195 en mai (Temps 2). Au total, 137 parents ont répondu au questionnaire sur la relation famille-école au Temps 1 et 122, au Temps 2. La moyenne d'âge

des mères est de 35,4 ans avec un écart-type de 4,9 tandis que celle des pères est de 37,2 ans avec un écart-type de 5,6. Près de 31,9 % des mères ont complété leur scolarité du secondaire, 42,6 %, leur formation collégiale technique et 25,5 %, leur formation universitaire. Environ 90 % des répondants étaient des mères.

Dans le cadre des analyses actuelles, nous avons considéré uniquement les participants pour lesquels l'information provenant des questionnaires était complète, d'où l'explication pour la variation dans la taille des échantillons et des sous-échantillons examinés dans cette étude.

## Instruments de mesure

### *Ajustement socioscolaire de l'enfant*

L'ajustement de l'enfant a été évalué selon la perception de l'enseignant à partir d'une adaptation française du *Teacher Rating Scale of School Adjustment to School de Birch et Ladd* (1997). Cette échelle comprend quatre dimensions : participation coopérative, goût pour l'école, aisance avec l'enseignant et autodirection. La première dimension, la *participation coopérative*, mesure jusqu'à quel point les enfants acceptent l'autorité de l'enseignant, les règles de la classe et les responsabilités. La deuxième dimension, *le goût pour l'école*, mesure jusqu'à quel point l'enseignant perçoit que l'enfant aime l'école. La troisième dimension, *l'aisance avec l'enseignant*, mesure jusqu'à quel point l'enseignant perçoit l'enfant comme étant confortable, voire à l'aise dans sa relation avec lui/elle alors que la quatrième dimension, *l'autodirection*, mesure jusqu'à quel point les enfants manifestent des comportements indépendants ou autonomes. Les sous-échelles sont de type Likert à trois niveaux variant de 0 (ne s'applique pas) à 2 (s'applique certainement). Il s'agissait pour les participants de décider si la description faite par l'énoncé était vraiment une caractéristique de l'enfant ou ne l'était pas du tout. Les énoncés qui étaient formulés d'une façon négative ont été recodés. Des analyses ont indiqué que ces dimensions sont interreliées, les coefficients de corrélation variant entre ,386,  $p < ,001$  et ,648,  $p < ,001$ . Des exemples d'énoncés de chaque dimension sont présentés en annexe 1.

### *Relations famille-école*

La qualité des relations famille-école a été examinée à l'aide d'un instrument de mesure intitulé « Place des parents à la maternelle » et développé dans le cadre d'études antérieures (Beaudoin, 1998; Deschênes, 2001), puis adapté pour les fins de la présente étude (Jacques et Deslandes, 2001). L'instrument comporte sept échelles : 1) occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante; 2) contenu des communications; 3) connaissance du vécu de l'enfant à la maternelle; 4) connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante; 5) collaboration parent-enseignante; 6) compte rendu par l'enseignante et 7) relation des parents avec l'enseignante. Des analyses corrélationnelles ont démontré que les mesures des sept échelles sont interreliées, illustrant des coefficients de corrélation allant de ,176,  $p < ,05$  à ,553,  $p < ,001$ . Un bon nombre d'échelles comporte à leur tour des sous-échelles. Afin d'alléger le texte, ces dernières ont été rapportées en annexe 2. Il est à noter que dans cette étude, uniquement les scores globaux obtenus pour chacune des sept échelles sont considérés.



### ***Scolarité de la mère***

Cette variable constitue en même temps une mesure du statut socio-économique de l'enfant (MEQ, 2002). De fait, dans son calcul de l'indice de défavorisation, le ministère de l'Éducation a tenu compte de deux mesures : la scolarité de la mère (dans une proportion du 2/3 de la valeur) et le niveau d'activité économique des parents. Dans cette étude, la mère devait identifier le niveau de scolarité terminé : primaire, secondaire, collégial technique, collégial général, certificat, baccalauréat, diplôme de 2<sup>e</sup> cycle, maîtrise ou doctorat. Dans un premier temps, la scolarité des mères a été regroupée en trois catégories, soit 1) primaire, secondaire; 2) collégial technique, collégial général et universitaire 1<sup>er</sup> cycle certificat et 3) universitaire 1<sup>er</sup> cycle baccalauréat, 2<sup>e</sup> cycle diplôme, maîtrise et 3<sup>e</sup> cycle. Puis, pour les fins de l'étude actuelle, elle a été recodée en deux catégories : 1) études primaires et/ou secondaires; 2) études post-secondaires.

### **Procédures**

Cette étude comprend un plan de recherche longitudinal à deux moments de mesure, soit novembre 2001 et juin 2002. Les consentements des parents, des enseignants et des directions d'école ont été obtenus. Bien que les mesures comprenaient vidéo, entrevues, etc., seuls certains questionnaires remplis par les enseignants et les parents sont discutés dans ce document.

## **Résultats**

Tout d'abord, nous avons examiné les qualités métrologiques des instruments de mesure dans leur version francophone. Une analyse factorielle par composantes principales avec rotation varimax a été effectuée afin d'identifier la structure des mesures de l'ajustement de l'enfant et de la qualité des relations famille-école. En nous basant sur les deux critères, la valeur propre plus grande ou égale à l'unité et le test des éboulis, nous avons confirmé les structures factorielles des deux instruments. Ces résultats sont reflétés dans la description des instruments présentée ci-haut.

### **Première question**

*Comment évoluent l'ajustement socioscolaire de l'enfant et les relations famille-école au cours de la transition à la maternelle? Existe-t-il des variations en fonction de la scolarité de la mère?*

La première partie présente les résultats reliés à l'ajustement socioscolaire de l'enfant alors que la deuxième traite des relations famille-école.

### ***Ajustement socioscolaire***

Des tests *t* pairés calculés à partir de l'échantillon global des élèves révèlent des différences significatives entre les mesures du Temps 1 (novembre) et celles du Temps 2 (juin) (voir Tableau 1). Ainsi, selon ce que les enseignantes rapportent, on note une amélioration dans toutes les dimensions de l'ajustement de l'enfant, et tout

particulièrement par rapport à l'aisance de l'enfant avec l'enseignante et relativement au score global de l'ajustement socioscolaire.

Tableau 1. **Moyennes, écarts-type (entre parenthèses) et résultats aux tests *t* pairés pour l'ajustement socioscolaire de l'enfant**

Variables	Temps 1	Temps 2	<i>t</i>
Ajustement socioscolaire	n=204		
Score total	83,42 (15,40)	86,30 (13,97)	-3,92***
Participation coopérative	34,42 (8,25)	35,59 (7,49)	-3,21**
Goût pour l'école	23,78 (3,21)	24,19 (2,73)	-2,02*
Aisance avec l'enseignante	11,45 (3,48)	12,18 (3,17)	-3,65***
Autodirection	18,23 (5,13)	18,94 (4,51)	-2,74**

Pour comparer l'ajustement socioscolaire de l'enfant en fonction de la scolarité de la mère, des tests *t* indépendants ont été réalisés à chacun des Temps de l'étude. Il s'agit de sous-échantillons d'élèves pour lesquels le niveau de scolarité de la mère est disponible. Les résultats aux tests de Levene pour l'égalité des variances ont été pris en compte. Des différences significatives sont observées à la fois en novembre (T1) et en juin (T2) en lien avec le score total de l'ajustement socioscolaire, la participation coopérative en classe et l'autodirection de l'enfant en classe, favorisant les enfants de mères plus scolarisées. Aucune différence n'est observée en regard du goût pour l'école et de l'aisance avec l'enseignante.

Tableau 2. **Ajustement socioscolaire selon l'enseignante et scolarité de la mère**

	Temps 1				Temps 2			
	Moyennes et écarts-types		<i>t</i>	<i>p</i>	Moyennes et écarts-types		<i>t</i>	<i>p</i>
	S1 <sup>2</sup> n=43	S2 <sup>3</sup> n=87			S1 n=45	S2 n=95		
Score total	78,43 (17,62)	86,90 (12,80)	-2,81	,007	80,97 (15,30)	88,85 (12,40)	-3,02	,003
1. Participation coopérative	31,79 (9,57)	36,06 (6,76)	-2,62	,011	32,12 (8,73)	37,01 (6,26)	-3,367	,001
2. Goût pour l'école	23,30 (3,36)	24,20 (2,87)	-1,58	ns	24,13 (2,51)	24,40 (2,80)	-,544	ns
3. Aisance avec l'enseignante	11,26 (3,61)	11,93 (3,08)	-1,11	ns	11,49 (3,49)	12,39 (2,92)	-2,67	,01
4. Autodirection	16,29 (6,12)	19,24 (4,33)	-2,83	,006	17,49 (5,29)	19,86 (4,01)	-2,67	,01

Afin d'examiner l'évolution de l'ajustement de l'enfant en fonction de la scolarité de la mère, des tests *t* pairés ont été calculés pour les deux catégories de scolarité. Nous avons comparé l'ajustement socioscolaire des élèves au Temps 1, puis au Temps 2 pour les deux sous-échantillons correspondant aux deux catégories de niveaux de scolarité de la mère (mères moins scolarisées : n=43; mères plus scolarisées : n=87). Les résultats ne montrent aucune différence dans les mesures de l'ajustement socioscolaire de l'enfant lorsque ce dernier provient de mères moins scolarisées (études primaires et/ou secondaires). Cependant, les enfants de mères plus scolarisées améliorent leur participation coopérative en classe ( $t=-2,06$ ,  $p ,04$ ), leur aisance avec l'enseignante ( $t=-2,67$ ,  $p ,009$ ), leur autodirection ( $t=-2,03$ ,  $p ,05$ ), et leur score global d'ajustement ( $t=-2,41$ ,  $p ,018$ ), au cours de l'année à la maternelle.

### *Relations famille-école*

Pour ce qui est des relations famille-école, les résultats aux tests *t* pairés indiquent au Temps 2 une plus grande fréquence de collaborations entre les parents et l'enseignante en situations difficiles et une plus grande fréquence de comptes rendus de l'enseignante sur les progrès, les difficultés et les activités quotidiennes des enfants (voir Tableau 3). Aucune différence entre le Temps 1 et le Temps 2 de l'étude ne marque la fréquence des occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante, la

2. S1 réfère à la complétion d'études primaires et/ou secondaires

3. S2 correspond à des études post-secondaires

fréquence des communications basées sur le vécu de l'enseignante, le vécu parental et familial, etc., la connaissance du vécu de l'enfant à la maternelle, la connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante et la relation globale avec l'enseignante.

Tableau 3. **Moyennes, écarts-type (entre parenthèses) et résultats aux tests t pairés pour les relations famille-école.**

Variables	Temps 1	Temps 2	t
Relations famille-école	n=103		
Occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante	20,09 (5,73)	20,46 (6,31)	-,683ns
Communication entre parents et enseignante	36,58 (10,05)	38,52 (10,74)	-1,94ns
Connaissance du vécu de votre enfant à la maternelle	17,25 (5,50)	17,53 (5,46)	-,435ns
Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante	15,64 (5,78)	15,33 (5,74)	,549ns
Collaboration parent/enseignante en situation de difficulté	5,49 (3,39)	6,49 (3,39)	-2,56*
Compte rendu de l'enseignante aux parents	15,35 (5,39)	16,86 (5,63)	-2,78**
Relation avec l'enseignante (score global)	33,53 (7,79)	34,67 (8,17)	-1,52ns

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

Quand les relations famille-école sont étudiées en fonction des deux catégories de niveaux de scolarité de la mère, les résultats aux tests  $t$  indépendants révèlent deux différences significatives au Temps 1 de l'étude. Les familles de mères plus scolarisées rapportent une plus grande fréquence d'occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante ( $t=-1,97$ ,  $p < ,05$ ). Les familles de mères moins scolarisées déclarent collaborer davantage avec l'enseignante en situations de difficulté ( $t=-2,30$ ,  $p < ,023$ ). Au Temps 2, les familles de mères moins scolarisées, comparative-ment aux familles de mères plus scolarisées, considèrent avoir une plus grande connaissance du vécu de l'enfant à la maternelle ( $t=-2,27$ ,  $p < ,025$ ), et collaborer davantage avec l'enseignante en situations de difficulté ( $t=-2,50$ ,  $p < ,014$ ).

L'étude de l'évolution des relations famille-école révèle une seule différence significative suite aux tests  $t$  pairés pour chacun des deux sous-échantillons. Ainsi, les familles de mères moins scolarisées sont les seules à rapporter une augmentation des comptes rendus ( $t=-3,22$ ,  $p < ,003$ ) entre le Temps 1 et le Temps 2 de l'étude.

## Deuxième question

*Dans quelle mesure les relations famille-école contribuent-elles à la prédiction de l'ajustement socioscolaire au cours de la transition à la maternelle?*

Dans un premier temps, des corrélations de Pearson ont été calculées entre les mesures des relations famille-école selon les parents et de l'ajustement socioscolaire de l'enfant selon l'enseignante et ce, pour les deux moments de cueillette de données. Ces analyses indiquent que la fréquence des occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante est positivement corrélée à la participation coopérative ( $r = ,17, p <,05$ ), au goût pour l'école ( $r = ,20, p <,05$ ), à l'autodirection ( $r = ,21, p <,05$ ) et au score global de l'ajustement au Temps 1 et plus significativement à l'aisance avec l'enseignante, au Temps 2 ( $r = ,23, p <,01$ ), de l'étude. La fréquence des communications concernant le vécu de l'enseignante, le vécu de l'enfant, le vécu parental et familial, etc. ( $r = ,21, p <,05$ ), et la connaissance du vécu de l'enfant à la maternelle sont négativement reliées à l'autodirection ( $r = -,21, p <,05$ ) au Temps 2. La connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante est positivement corrélée au goût pour l'école au Temps 1 et au Temps 2 de l'étude ( $r = ,20, p <,05$ ). Ces analyses révèlent également des corrélations négatives entre la fréquence de collaboration parent-enseignante en situations de difficulté et la participation coopérative ( $r = -,20, p <,01$ ), et le score global de l'ajustement socioscolaire ( $r = -,24, p <,01$ ) au Temps 1. De même, des corrélations négatives sont notées au Temps 2 entre la fréquence des collaborations parent-enseignante d'une part, et la participation coopérative ( $r = -,37, p <,001$ ), l'autodirection ( $r = -,41, p <,001$ ) et le score global de l'ajustement socioscolaire ( $r = -,36, p <,01$ ), d'autre part. Deux relations négativement significatives sont notées au Temps 2 entre la fréquence de comptes rendus de l'enseignante, d'une part et la participation coopérative en classe ( $r = -,19, p <,05$ ) et l'autodirection ( $r = -,21, p <,05$ ), d'autre part. Finalement, une relation étroite avec l'enseignante est positivement corrélée à l'aisance avec l'enseignante ( $r = ,19, p <,05$ ) au Temps 2.

Tableau 4. **Matrice des corrélations de Pearson pour les dimensions de l'ajustement socioscolaire et des relations famille-école**

Place des parents à la maternelle	Temps 1 n=111					Temps 2 n=107				
	Score global	Part. coop.	Goût	Aisance	Auto-direction	Score global	Part. coop.	Goût	Aisance	Auto-direction
1. Occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante	,17*	,180*	,20*	-,10ns	,21*	,06ns	,03ns	,08ns	,23**	-,10ns
2. Contenu de la communication entre parents et enseignante	,02ns	,02ns	,13ns	-,05ns	-,02ns	-,09ns	-,09ns	,02ns	,08ns	-,21*
3. Connaissance du vécu de votre enfant à la maternelle	-,08ns	-,08ns	-,06ns	.02ns	-,07ns	-,05ns	-,03ns	,11ns	,05ns	-,21*
4. Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante	,15ns	,12ns	,20*	,16ns	,08ns	,11ns	,10ns	,198*	,18*	-,07ns
5. Collaboration parent/enseignante	-,24**	-,28**	-,15ns	-,07ns	-,16ns	-,36**	-,37***	-,06ns	-,04ns	-,41***
6. Compte rendu	-,17ns	-,18ns	-,05ns	-,05ns	-,14ns	-,13ns	-,19*	,05ns	,14ns	-,21*
7. Relation avec l'enseignante	-,05ns	-,05ns	-,05ns	-,07ns	,04ns	,12ns	,10ns	,14ns	,19*	-,00ns

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

Afin d'examiner plus en profondeur les liens entre les relations famille-école et l'ajustement socioscolaire de l'enfant, des analyses de régression Pas à Pas ont été réalisées en fonction de chacune des dimensions de l'ajustement socioscolaire et ce, pour le Temps 1 et le Temps 2 de l'étude. Pour ne pas alourdir le texte, nous ne présenterons qu'une vue de l'ensemble des résultats illustrés dans le tableau 5.

Tableau 5. **Résumé des analyses de régression des relations famille-école prédictrices de l'ajustement socioscolaire de l'enfant**

Variables dépendantes	Temps 1				Temps 2			
	Variables indépendantes	R <sup>2</sup> ajusté	F	β	Variables indépendantes	R <sup>2</sup> ajusté	F	β
Score global d'ajustement	Collaboration parent-enseignante	,12	8,35***	-,30***	Collaboration parent-enseignante	,18	15,26***	-,42***
	Occasions de rencontres et d'échanges			,28**	Relation globale avec l'enseignante			,26**
Participation coopérative	Collaboration parent-enseignante	,13	9,58***	-,33***	Collaboration parent-enseignante	,18	12,30***	-,43***
	Occasions de rencontres et d'échanges			,27***	Relation globale avec l'enseignante			,24*
Goût pour l'école	Occasions de rencontres et d'échanges	,08	5,80**	,28**				
	Collaboration parent-enseignante			-,21*				
Aisance avec l'enseignante	Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante	,03	4,77*	,20*	Occasions de rencontres et d'échanges	,10	6,94***	,23*
					Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante			,20*
Autodirection	Occasions de rencontres et d'échanges	,09	6,55**	,29**	Collaboration parent-enseignante	,16	21,68	-,41***
	Collaboration parent-enseignante			-,22*				

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

La fréquence des collaborations entre parents et enseignantes demeure prédictrice du score global de l'ajustement socioscolaire de l'enfant, de sa participation coopérative en classe et de son autodirection (relations négatives).

Au Temps 1, une proportion de 12 % de la variance dans l'ajustement global de l'enfant est expliquée par la fréquence des collaborations parent-enseignante en situations difficiles (relation négative) et par la fréquence des occasions de rencontres et d'échanges entre parents et enseignante (relation positive). Les variances dans la participation coopérative en classe, le goût pour l'école et l'autodirection sont expliquées par les mêmes relations entre les parents et l'enseignante dans une proportion de 13 %, 8 % et 9 %, respectivement. La connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante contribue à prédire 3 % de la variance dans l'aisance de l'enfant avec l'enseignante (voir tableau 5).

Au Temps 2, comparativement au Temps 1, les résultats rendent compte d'un plus grand pourcentage de la variance dans l'ajustement scolaire (18 %) et dans trois de ses dimensions, participation coopérative (18 %), aisance avec l'enseignante (10 %) et autodirection de l'enfant (16 %). La fréquence des collaborations entre parents et enseignantes demeure prédictrice du score global de l'ajustement socioscolaire de l'enfant, de sa participation coopérative en classe et de son autodirection (relations négatives). À cette variable s'ajoute la relation globale avec l'enseignante qui prédit la variance dans l'ajustement socioscolaire et dans la participation coopérative (relation positive). Quant à l'aisance avec l'enseignante, à la connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante s'ajoute la fréquence des occasions de rencontres et d'échanges entre les parents et l'enseignante (relations positives).

### Troisième question

*Jusqu'à quel point ces liens varient-ils en fonction de la scolarité de la mère?*

Pour identifier les relations famille-école prédictrices de l'ajustement socioscolaire dans les deux sous-échantillons, nous avons réalisé les mêmes analyses de régression séparément.



**Tableau 6. Résumé des analyses de régression des relations famille-école prédictrices de l'ajustement socioscolaire de l'enfant en fonction du premier niveau de scolarité de la mère (études primaires et/ou secondaires)**

Variables dépendantes	Temps 1			Temps 2				
	Variables indépendantes	R <sup>2</sup> ajusté	F	β	Variables indépendantes	R <sup>2</sup> ajusté	F	β
Score global d'ajustement					Collaboration parent-enseignante	,46	12,01***	-,59***
					Relation globale avec l'enseignante			,36**
Participation coopérative	Collaboration parent-enseignante	,11	4,65***	-,34*	Collaboration parent-enseignante	,47	8,57***	-,37***
	Occasions de rencontres et d'échanges			,27***	Relation globale avec l'enseignante			,39*
					Compte-rendu			-,36*
Goût pour l'école					Relation globale avec l'enseignante	,13	4,82**	,40**
Aisance avec l'enseignante	Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante	,09	4,48*	,33*				
Autodirection					Collaboration parent-enseignante	,40	18,42	-,65***

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

En ce qui a trait au premier niveau de scolarité, les analyses montrent que seules, deux dimensions de l'ajustement socioscolaire sont prédites, la participation coopérative et l'aisance avec l'enseignante. Les proportions de la variance expliquée sont de l'ordre de 11 % et 9 %, respectivement. Les variables prédictrices sont les mêmes que celles identifiées pour l'échantillon global, soit la fréquence des collaborations entre parents et enseignante en situations difficiles (relation négative) et la fréquence des occasions de rencontres et d'échanges (relation positive) quand la participation coopérative en classe est étudiée, et la connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante (relation positive), lorsque l'aisance avec l'enseignante est examinée.

Au Temps 2, en ce qui concerne l'ajustement global (46 % de la variance expliquée) et la participation coopérative en classe (47 % de la variance expliquée), deux dimensions apportent une contribution importante, soit la fréquence des collaborations entre parents et enseignante en situations difficiles (relation négative) et la relation globale des parents avec l'enseignante (relation positive). Une contribution spécifique et positive provient de la relation globale du parent avec l'enseignante relativement à la prédiction du goût de l'enfant l'école (13 % de la variance expliquée). La fréquence des collaborations entre parents et enseignante (relation négative) constitue le seul prédicteur de l'autodirection de l'enfant au Temps 2.

Pour les enfants de mères plus scolarisées, trois dimensions de l'ajustement sont prédites par les relations famille-école au Temps 1. Il s'agit de la participation coopérative en classe (11 % de la variance expliquée), le goût pour l'école (6 % de la variance expliquée) et l'autodirection de l'enfant (14 % de la variance expliquée). Les analyses permettent d'identifier un pouvoir prédicteur de la fréquence des collaborations entre parents et enseignante en situations difficiles en regard de la participation coopérative en classe et de l'autodirection (relations négatives). Pour ce qui est de la participation coopérative et du goût pour l'école, une contribution positive est fournie par la fréquence des communications entre parents et enseignants sur le vécu de l'enseignante et de la classe, le vécu de l'enfant, le vécu parental et familial et sur l'échange de renseignements. Par ailleurs, une plus grande fréquence d'occasions de rencontres et d'échanges entre les parents et l'enseignante est associée à un plus haut niveau d'autodirection chez l'enfant.

Toujours dans le cas des mères plus scolarisées, au Temps 2, la connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante (relation positive) et une plus grande fréquence de collaboration entre les parents et l'enseignante (relation négative) prédisent le score global de l'ajustement socioscolaire (15 % de la variance expliquée). La connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante contribue positivement à l'explication de la variance dans l'aisance avec l'enseignante (14 % de la variance expliquée) et également, dans la participation coopérative en classe. Dans ce dernier cas, s'ajoute une plus fréquence des comptes rendus (21 % de la variance expliquée). Finalement, la fréquence des collaborations entre parents et enseignante rend compte de 8 % de la variance dans le niveau d'autodirection de l'enfant (relation négative).

**Tableau 7. Résumé des analyses de régression des relations famille-école prédictrices de l'ajustement socioscolaire de l'enfant en fonction du deuxième niveau de scolarité de la mère (études post-secondaires )**

Variables dépendantes	Temps 1			Temps 2				
	Variables indépendantes	R <sup>2</sup> ajusté	F	β	Variables indépendantes	R <sup>2</sup> ajusté	F	β
Score global d'ajustement					Collaboration parent-enseignante	,15	6,99**	-,23***
					Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante			,39*
Participation coopérative	Collaboration parent-enseignante	,11	5,28*	-,41**	Compte-rendu	,21	10,06***	-,37**
	Communication avec l'enseignante			,31*	Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante			,61***
Goût pour l'école	Communication avec l'enseignante	,06	5,51*	,28**				
Aisance avec l'enseignante					Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante	,14	11,91***	,39***
Autodirection	Occasions de rencontres et d'échanges	,14	6,22**	,40***	Collaboration parent-enseignante	,08	6,41*	-,30*
	Collaboration parent-enseignante			-,31*				

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

## Discussion

Le premier objectif de l'étude consiste à examiner l'évolution de l'ajustement socioscolaire de l'enfant et des relations famille-école au cours de la transition à la maternelle. Les résultats montrent que pour l'ensemble de l'échantillon d'élèves, les enseignantes perçoivent une amélioration significative dans l'ajustement socioscolaire entre le début et la fin de l'année. Tel qu'attendu, en juin, les élèves semblent s'être davantage approprié de leur rôle d'élève. Ils participent plus aux activités de la

classe, suivent plus facilement les directives, aident les autres sans avoir besoin d'être continuellement reconnus et acceptent l'autorité de l'enseignante (participation coopérative). Ils aiment plus l'école et y ont davantage de plaisir (goût pour l'école). Ils se sentent plus à l'aise d'amorcer des conversations avec l'enseignante (aisance). Ils manifestent aussi plus d'autonomie, s'ajustent plus facilement à un changement dans une routine et ont moins besoin d'aide et de conseils (autodirection).

Deux sous-échantillons d'élèves correspondant aux deux catégories de niveaux de scolarité de la mère ont été examinés relativement à l'évolution de l'ajustement socioscolaire. Les résultats montrent que les enfants de mères moins scolarisées (études primaires et/ou secondaires) n'ont amélioré ni leur participation en classe, ni leur autonomie (autodirection), ni leur aisance avec l'enseignante. Ils ne semblent pas aimer plus l'école. Les enfants de mères plus scolarisées (études postsecondaires) ont progressé quant à leur ajustement socioscolaire tout au long de l'année. Or, dès le début de l'année, ces enfants de mères plus scolarisées sont avantagés relativement à leur participation en classe et leur autonomie et leur ajustement global. Il n'est guère étonnant de constater que cet écart soit également perceptible à la fin de la maternelle. Ces résultats concordent avec ceux de plusieurs groupes de chercheurs (e.g., Birch et Ladd, 1997; Ladd, Buhs et Troop, 2002; Eamon, 2001; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000; Terrisse et al., 2000; Tremblay et al., 2000; Zill, 1999) pour indiquer que les enfants issus de classes socio-économiquement faibles sont plus à risque d'inadaptation que les autres. Cette inadaptation qui apparaît dès la maternelle pourrait être associée à une plus grande fréquence de manifestations de violence chez les élèves plus âgés. Nos données suggèrent aussi que ces risques d'inadaptation sont en lien avec l'autodirection (autonomie) de l'enfant et d'une façon plus importante, avec la participation coopérative en classe car l'écart entre les enfants de mères moins scolarisées et plus scolarisées s'accroît sur ce plan au cours de l'année à la maternelle. Il est toutefois intéressant de noter que les enfants de mères moins scolarisées aiment autant l'école et sentent autant à l'aise avec l'enseignante que les enfants de mères plus scolarisées, et ce, tant au début qu'à la fin de l'année à la maternelle.

Les données relatives aux relations famille-école révèlent un plus grand nombre de collaborations entre les parents et l'enseignante en situations difficiles et une plus grande fréquence de comptes rendus de l'enseignante sur les progrès, les difficultés et les activités quotidiennes des enfants à la fin de la maternelle, comparativement au début. Ces résultats soutiennent la thèse à l'effet que les parents et les enseignants se rencontrent davantage lorsqu'il y a des problèmes d'ordre scolaire ou comportemental (Deslandes, 1996; Pianta et Cox, 1999). Cette tendance se concrétise donc dès l'entrée à l'éducation préscolaire.

Le deuxième objectif de l'étude vise à vérifier s'il existe des variations dans l'ajustement socioscolaire de l'enfant et les relations famille-école en fonction de la scolarité de la mère. Lorsque les deux sous-échantillons correspondant aux deux catégories de niveaux de scolarité de la mère sont comparés, des différences dans les relations famille-école sont observées dès le début de la maternelle. Les familles de mères plus scolarisées rapportent un plus grand nombre d'occasions de rencontres

et d'échanges avec l'enseignante. Par ailleurs, les familles de mères moins scolarisées accordent plus de soutien à l'enseignante lorsque leur enfant vit une situation difficile dans la famille, ou qu'il a une difficulté d'apprentissage, de comportement ou un problème de santé ou encore, un handicap physique ou intellectuel. Considérant que les enfants de mères moins scolarisées participent moins en classe que les autres ou sont moins autonomes, il n'est guère étonnant que les mères de ces enfants déclarent collaborer davantage avec l'enseignante lors de situations difficiles. Que ce constat, soit sous forme de collaborations ou de comptes rendus faits par l'enseignante perdue jusqu'à la fin de l'année n'est pas surprenant compte tenu de la persistance du désavantage des enfants de mères moins scolarisées tout au long de la maternelle. De fait, nous avons noté que ces relations entre l'enseignante et le parent étaient davantage associées à de faibles niveaux d'autodirection ou d'autonomie chez l'enfant. Que ces mêmes mères soient plus au courant du vécu de leur enfant à la maternelle est tout à fait logique puisqu'elles ont été appelées à échanger davantage avec l'enseignante au cours de l'année par exemple, sur les relations de leur enfant avec les autres enfants ou avec l'enseignante, sur les difficultés de leur enfant, sur les activités préférées et celles qui plaisent le moins à leur enfant et sur les événements quotidiens à la maternelle susceptibles d'influencer le comportement de l'enfant.

Le troisième objectif de l'étude est d'identifier la contribution des relations famille-école à la prédiction de l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Pour l'ensemble de l'échantillon d'élèves évalués par les enseignantes en début d'année, plus le parent perçoit des occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante, qu'elles soient brèves, formelles ou informelles, plus l'enseignante décrit l'enfant comme participant activement en classe (participation coopérative), comme aimant l'école (goût pour l'école) et comme étant autonome (autodirection). Plus le parent considère qu'il connaît les pratiques éducatives de l'enseignante (i.e., sa façon de motiver l'enfant, de régler les conflits entre les enfants, d'organiser et d'animer les activités avec les enfants, son approche auprès des enfants ayant des problèmes de comportement, et ses objectifs pédagogiques), plus l'enseignante perçoit l'enfant à l'aise avec elle. D'autres relations entre les parents et l'enseignante apparaissent négatives. Ainsi, moins l'enfant adopte son rôle d'élève (moins grande participation coopérative en classe), moins il semble avoir du plaisir à l'école (goût pour l'école) et moins il manifeste de l'autonomie (autodirection), plus les parents disent collaborer ou apporter du soutien à l'enseignante.

À la fin de l'année, nos résultats révèlent un plus grand pouvoir prédictif des relations famille-école en regard de l'ajustement socioscolaire, comparativement à celui du début de la même année. Plus les parents déclarent avoir une relation étroite avec l'enseignante, c'est-à-dire, avoir confiance en elle, partager avec celle-ci ce que leur enfant vit à la maternelle, pouvoir lui exprimer leurs sentiments et leurs préoccupations et considérer important son rôle auprès de leur enfant et vice versa, plus l'enfant adopte son rôle d'élève (respect de l'autorité, des consignes, etc.) et plus il s'ajuste globalement. De même, plus les parents rapportent des occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante et plus ils disent connaître les pratiques éducatives de l'enseignante, plus l'enfant se sent à l'aise avec elle. En corollaire,

Plus les parents rapportent des occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante et plus ils disent connaître les pratiques éducatives de l'enseignante, plus l'enfant se sent à l'aise avec elle.

moins l'enfant participe en classe et moins il manifeste de l'autonomie, selon la perception de l'enseignante, plus le parent considère collaborer ou soutenir l'enseignante lors de situations de difficulté.

Il est loisible de penser qu'un plus grand nombre d'occasions d'échanges en début d'année soit accompagné par une plus grande connaissance de la part du parent des pratiques éducatives de l'enseignante. Une telle qualité dans les relations famille-école est d'ailleurs associée à un meilleur ajustement de l'élève, voire une grande participation en classe, une plus grande autonomie de l'enfant et un plus grand intérêt pour l'école et une plus grande aisance avec l'enseignante. Il est aussi loisible de penser qu'un plus grand nombre d'occasions d'échanges favorise le développement d'une relation de confiance entre le parent et l'enseignante qui se manifeste à la fin de l'année scolaire comme variable prédictrice de l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Ces résultats vont dans le même sens que certains écrits qui recommandent aux enseignants de multiplier les occasions de rencontres avec les parents afin de permettre le partage et l'échange de renseignements (e.g., Christenson et Sheridan, 2001; Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Ils sont en partie en accord avec Adams et Christenson (1998, 2000) qui soutiennent que la confiance entre parents et enseignants constitue une des assises sur laquelle doivent reposer les relations famille-école. Les résultats actuels semblent plutôt indiquer que des formes de collaboration, voire les occasions d'échanges entre parents et enseignante, pourraient contribuer au développement de cette confiance mutuelle et non l'inverse. Autrement dit, la confiance ne vient pas en premier mais se construit dans le temps à travers des moments de rencontres, d'échanges.

Le quatrième et dernier objectif de l'étude consiste à vérifier jusqu'à quel point le pouvoir prédicteur des relations famille-école à l'égard de l'ajustement socioscolaire de l'enfant varie en fonction de la scolarité de la mère. Quand les analyses sont effectuées auprès des deux sous-échantillons, nos données mettent en lumière deux différences qui méritent de s'y attarder. Au Temps 1, les résultats suggèrent que la fréquence des occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante prédit positivement la participation coopérative en classe chez les familles de mères moins scolarisées. Par contre, chez celles de mères plus scolarisées, le prédicteur positif de la participation en classe est la communication avec l'enseignante en lien par exemple, avec le vécu de l'enseignante en classe, le vécu de l'enfant, le vécu parental et familial et l'échange de renseignements. Ce type de communication prédit aussi positivement le goût pour l'école des enfants de mères plus scolarisées. Ces résultats suggèrent que les familles de mères plus scolarisées exigent plus à l'échelle des relations famille-école et requièrent des échanges en profondeur portant sur les règles de fonctionnement en classe, les règles de vie à l'intérieur du groupe, la pédagogie de l'enseignante avec son groupe, la pédagogie du parent à la maison, des idées d'activités, de l'enfant lui-même, du matériel pédagogique utilisé, des renseignements concernant des intérêts communs, de la famille (ressources, expérience, difficultés, solutions pratiques, etc.) et des difficultés rencontrées par l'enseignante.

Au Temps 2, la participation coopérative en classe et le goût de l'enfant pour l'école sont prédits positivement par la relation globale avec l'enseignante dans le

sous-échantillon des familles de mères moins scolarisées. Chez les familles de mères plus scolarisées, ces deux dimensions de l'ajustement socioscolaire de même que l'aisance avec l'enseignante sont prédites par la connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante. Les résultats suggèrent que dans les familles de mères moins scolarisées, l'adoption du rôle d'élève et l'intérêt de l'enfant pour l'école sont associés à la relation de confiance et de réciprocité entre le parent et l'enseignante. Dans les familles de mères plus scolarisées, les relations famille-école apparaissent aller au-delà de ces liens affectifs et reposer davantage sur des échanges en profondeur rendus possibles uniquement dans des relations d'égal à égal.

## Conclusion

Le but de la recherche était d'approfondir la dynamique des relations famille-école et l'ajustement socioscolaire de l'enfant lors de la transition à la maternelle. Cette démarche se situe dans une perspective de prévention de la violence à l'école. L'étude a l'originalité d'un devis de recherche longitudinal à court terme qui inclut deux moments de mesure, soit au début et à la fin de l'année scolaire. Le regard posé sur la scolarité de la mère en lien avec la dynamique examinée ajoute à cette originalité.

Les résultats actuels montrent qu'en général, les élèves inscrits à la maternelle améliorent au cours de l'année leur participation en classe, leur autonomie, leur aisance avec l'enseignante et leur intérêt pour l'école. Comparés aux enfants de mères plus scolarisées, ceux de mères moins scolarisées participent moins bien en classe et manifestent moins d'autonomie et ce, dès le début de l'année. Cet écart se maintient dans le temps, c'est-à-dire jusqu'à la fin de l'année scolaire. Ces enfants ne se différencient pas des autres sur le plan de leur intérêt pour l'école et de leur aisance avec l'enseignante. À l'échelle des relations famille-école, les résultats indiquent une augmentation dans le temps uniquement en lien avec le nombre de collaborations entre les parents et l'enseignante en situations difficiles et une plus grande fréquence de comptes rendus de l'enseignante sur les progrès et les difficultés de l'élève. Comparées aux familles de mères plus scolarisées, celles de mères moins scolarisées rapportent plus de collaborations entre parents et enseignante en situations difficiles. Par ailleurs, les familles de mères plus scolarisées disent avoir davantage d'occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante. En début d'année, un plus grand nombre d'occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante contribue à prédire positivement l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Ce constat demeure vrai pour les familles de mères moins scolarisées alors que chez les familles de mères plus scolarisées, la communication avec l'enseignante sur le fonctionnement de la classe, le vécu de l'enfant et l'échange de renseignements ressort comme le meilleur prédicteur de l'ajustement de l'enfant. Au temps 2, la relation avec l'enseignante contribue aussi à prédire l'ajustement socioscolaire. Cette observation reste valable pour les familles de mères moins scolarisées tandis que chez les familles de mères plus scolarisées, la connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante représente le meilleur prédicteur de l'ajustement de l'enfant.

En début d'année, un plus grand nombre d'occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante contribue à prédire positivement l'ajustement socioscolaire de l'enfant.

Ces constats doivent être considérés avec précaution. Il n'est pas possible d'établir des liens de causalité à effets. Des analyses plus poussées devront être poursuivies en incluant d'autres variables, telles le sexe de l'enfant, l'expérience antérieure en milieu de garde, le mode d'entrée à la maternelle, les relations élève-enseignantes, etc. De plus, la petite taille des sous-échantillons appelle à la prudence quant à la généralisation des résultats.

En dépit de ces limites, il n'en demeure pas moins que plusieurs des résultats sont en concordance avec ceux de recherches précédentes, tels une plus grande propension des enfants de mères moins scolarisées à manifester des difficultés d'ajustement et une fréquence plus élevée des contacts entre parents et enseignants lorsqu'il y a des difficultés d'ordre scolaire et/ou comportemental et une (Birch et Ladd, 1997; Deslandes, 1996; Entwisle et Alexander, 1993).

Dans une perspective de prévention de la violence à l'école et de promotion de l'ajustement socioscolaire de l'élève, il incombe aux enseignants de se mobiliser pour trouver des stratégies visant le développement de relations famille-école positives. Les résultats de la présente étude suggèrent quelques pistes. Dès le début de la transition à la maternelle, on pourrait penser à davantage d'occasions de rencontres et d'échanges formels et informels entre les parents et l'enseignante. Ces échanges favoriseraient une meilleure connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante, facilitant ainsi une plus grande continuité entre l'école et les familles. Si poursuivis tout au long de l'année, ces échanges seraient alors susceptibles de contribuer au développement d'une relation de confiance avec l'enseignante, qui à son tour, est associée à un meilleur ajustement de l'enfant à la fin de la maternelle. Il semble donc que la qualité des relations famille-école repose sur la qualité des relations avec l'enseignante. Il devient tout à fait justifié de parler alors de la qualité relationnelle affective entre les parents et l'enseignante afin de promouvoir l'ajustement socioscolaire de l'enfant lors de sa transition à la maternelle.

---

## Références bibliographiques

- Adams, K. S., Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust level. Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 14 (1/2), pp.1-22.
- Adams, K. S., Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship. Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades, *Journal of School Psychology*, 38 (5), pp. 477-497.
- Alexander, K. S., Entwisle, D. (1988). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance, *Child Development*, 64, pp. 801-814.



- Ames, C., de Stefano, L., Watkins, T., Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement. The role of parent perceptions and beliefs*. (Report No. 28). Center on Families, Communities, schools and children's Learning.
- Beaudoin, C. (1998). *Programme "Collaboration entre parents-éducatrices de service de garde" et place des parents à la garderie, recherche-action évaluative*. Mémoire de maîtrise sous la direction de Marie Jacques, Ph.D. Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative. Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec.
- Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment, *Journal of School Psychology*, 35 (1), pp. 61-79.
- Bowman, B. T. (1999). Kindergarten practices with children from low-income families. In *The transition to kindergarten*, R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds.), Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing, pp. 281-304.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century : Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 1, pp.115-125.
- Christensen, C. (1998). *Managing Children's Transition to School: A Case of Multiple Perspectives*. Présentation au O.M.E .P. 22<sup>e</sup> Congrès Mondial, Australie du sud, août.
- Christenson, S. L. (1999). Families and schools. Rights, responsibilities, resources, and relationships. In *The Transition to Kindergarten*, R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds.), Baltimore, MD : Paul Brookes, pp. 143-178.
- Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families : Creating Essential Connections for Learning*, New York, NY, The Guilford Press.
- Dauber, S. L., Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In *Families and Schools in a Pluralistic Society*, N. Chavkin (ed.), Albany, NY : Suny Press, pp. 53-71.
- Deschênes, C. (2001). *Programme « Collaboration entre parents et éducatrices de service de garde » et leur perception du stress dans l'accomplissement de leur rôle respectif auprès de l'enfant*. Mémoire de maîtrise sous la direction de Marie Jacques, Ph.D. Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative. Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval : Psychopédagogie.

- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In 6-12-17, *nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (éd.), Québec : Les Publications du Québec, pp. 251-286.
- Deslandes, R., Bertrand, R. (2003). Motivation des parents à participer au suivi scolaire au primaire. Manuscrit soumis pour fins de publication.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. Rapport de l'étude remis à la Fédération des syndicats de l'enseignement, 216 pages.
- Eamon, MK (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development : An ecological systems analysis. *Social Work* 46 (3), pp. 256-266.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Cox, M. J. Cox (1999). Kindergarten teachers and classrooms : A transition context. *Early Education & Development*, 10 (1), pp. 25-46.
- Eccles, J.S., Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In *Family-School Links : How do they affect educational outcomes?*, A. Booth et J. Dunn (Eds.). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-34.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. (1993). Entry into school : The beginning school transition and educational stratification in the United States, *Annu. Rev. Social*, 19 pp. 401-23.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. (1999). Early schooling and social stratification. In *The Transition to Kindergarten*, R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds.), Baltimore, MD : Paul Brookes, pp. 13-38.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, CO, Westview Press.
- Graue, E. (2001, mai). What's going on in the children's garden? *Kindergarten Today, Young Children*, pp. 67-73.
- 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 (2), pp. 625-638.
- Hill, NE (2002). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness : The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology* 93 (4), pp.686-697.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education : Why does it make a difference?, *Teachers College Record* 95, pp. 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), pp. 3-42.

- Howes, C., Hamilton, C. E., Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers : Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, pp. 253-263.
- Jacques, M., Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école famille. Comprendre la famille. In *Actes du 6<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*, C. Lacharité et G. Pronovost (Eds.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jacques, M., Deslandes, R. (2001). L'entrée à la maternelle, une avenue à mieux connaître... *Revue préscolaire (AÉPQ)*. Vol. 39, 2, pp. 24-28.
- Jacques, M., Deslandes, R. (en préparation). La recherche sur l'entrée à la maternelle, des résultats qui parlent... *Revue préscolaire (AÉPQ)*.
- Ladd, G.W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period : Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In *The Five to Seven Year Shift : The Age of Reason and Responsibility*, A. Sameroff et M. Haith (Eds.), Chicago : University of Chicago Press, pp. 363-386.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten : Is school liking an antecedent of early classroom, participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (2), pp. 255-279.
- Ladd, G.W. Buhs, E. S., Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings : Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), Malden, MA : Blackwell Publishers Ltd, pp. 394-415.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu favorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec
- Peterson, R. L., Skiba, R. (2000). Creating school climates that prevent school violence. *Preventing school failure*, 44 (3), pp. 1-13.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, pp.15-32.
- Pianta, R. C., Cox, M. J. (1999). The changing nature of the transition to school : Trends for the next decade, In R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, MD : Paul Brookes, pp. 363-379.
- Pianta, R.C., Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten, *Young Children*, 54 (3), pp. 47-52.
- Ramey, S.L., Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. In R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, MD : Paul Brookes, pp. 217-252.

- Richardson, L. (1997). Review of transition from home to school, *Australian Journal of Early Childhood*, 22 (1), pp. 18-22.
- Rimm-Kaufman S. E. et R. C. Pianta (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), p. 491-511.
- Rimm-Kaufman S. E., Pianta, R. C., Cox 'M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten, *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), pp. 147-166.
- Smolkin, L. B. (1999). The practice of effective transitions. Players who make a winning team. In R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, MD : Paul Brookes, pp. 325-349.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., et Larose, F. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économiquement faible*. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale.
- Tremblay, R. et al., (2000). *Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale et au Conseil scolaire de l'île de Montréal dans le cadre du programme d'action concertée sur la prévention du décrochage scolaire en milieux défavorisés.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. In R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, MD : Paul Brookes, pp. 253-280.
- Zill, N. (1999). Promoting educational equity and excellence in kindergarten, dans R. C. Pianta et M. J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, MD : Paul Brookes, p. 67-108.

## Annexe 1

### Mesure de l'ajustement socioscolaire de l'enfant

Dimensions	Exemples d'énoncé
1. Participation coopérative (22 énoncés, ( $\alpha = 0,92$ ))	« Participe volontairement aux activités de la classe »
2. Goût pour l'école (13 énoncés, ( $\alpha = 0,85$ ))	« Rit ou sourit facilement »
3. Aisance avec l'enseignant (8 énoncés, ( $\alpha = 0,82$ ))	« Se sent à l'aise d'aborder l'enseignante »
4. Autodirection (12 énoncés, ( $\alpha = 0,88$ ))	« Flexible, s'ajuste facilement à un changement dans une routine »

## Annexe 2

### Mesure de la qualité des relations famille-école

Échelles	Sous-échelles	Exemples d'énoncé
1. Occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignante de votre enfant (14 énoncés, $\alpha = 0,79$ )	1. Relation étroite avec l'enseignante (4 énoncés, $\alpha = 0,64$ )	« Participation avec l'enseignante à un comité »
	2. Échanges brefs, non-planifiés et informels (4 énoncés, $\alpha = 0,77$ )	« Rencontre informelle avec l'enseignante »
	3. Échange et rencontre structurés avec l'enseignante et l'école (6 énoncés, $\alpha = 0,62$ )	« Rencontre planifiée avec l'enseignante »
2. Fréquence de communications basées sur le contenu des communications entre le parent et l'enseignante de l'enfant (25 énoncés, $\alpha = 0,92$ )	1. Contenu des communications qui concerne le vécu de l'enseignante et de la classe (7 énoncés, $\alpha = 0,86$ )	« Nous échangeons à propos de sa pédagogie avec son groupe (de sa façon à faire apprendre des choses aux enfants) »
	2. Contenu des communications qui concerne le vécu de l'enfant (8 énoncés, $\alpha = 0,88$ )	« Nous échangeons à propos du progrès de mon enfant à la maternelle »
	3. Contenu des communications en lien avec le vécu parentalet familial (4 énoncés, $\alpha = 0,71$ )	« Nous échangeons à propos de la famille et de mes ressources, de mes expériences en tant que parent »
	4. Le contenu des communications est informatif et axé sur l'échange de renseignements (6 énoncés, $\alpha = 0,78$ )	« Nous échangeons de l'information concernant ...des renseignements concernant la santé de mon enfant »
3. Connaissance du vécu de votre enfant à la maternelle (8 énoncés, $\alpha = 0,92$ )		« Je connais... les activités préférées de mon enfant à la maternelle »
4. Connaissance des pratiques éducatives de l'enseignante (7 énoncés, $\alpha = 0,92$ )		« Je connais... ce que l'enseignante permet ou refuse à mon enfant »
5. Collaboration parent/enseignante (6 énoncés, $\alpha = 0,64$ )		« J'ai collaboré avec l'enseignante pour faire le point sur le cheminement de mon enfant »
6. Compte rendu (9 énoncés, $\alpha = 0,88$ )		« L'enseignante m'informe... des conflits que peut vivre mon enfant avec ses amis »
7. Ma relation avec l'enseignante (13 énoncés, $\alpha = 0,83$ )	1. Attitude positive réciproque (8 énoncés, $\alpha = 0,83$ )	« J'ai une attitude positive envers l'enseignante »
	2. Intimité avec l'enseignante (5 énoncés, $\alpha = 0,84$ )	« Je partage avec l'enseignante ce que vit mon enfant à la maternelle »