

RÔLE MÉDIATEUR DE LA COMPÉTENCE DE L'ENFANT À L'ENTRÉE À L'ÉCOLE DANS LA RELATION ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES ET SON ADAPTATION SCOLAIRE

*Marie-Josée Letarte, Sylvie Normandeau,
Sophie Parent, & Jean-François Boudreau
Université de Montreal*

*Marc Bigras et France Capuano
Université de Sherbrooke*

Cette étude vérifie le rôle médiateur des compétences de l'enfant à l'entrée à l'école, dans la relation entre les caractéristiques familiales (environnement et soutien) et l'adaptation scolaire (rendement scolaire et compétence sociale). Les 315 familles ont été évaluées au début de la maternelle et à la fin de la première année. Les analyses d'équations structurelles montrent que seul le lien entre soutien familial et adaptation scolaire est médiatisé par les compétences de l'enfant à l'entrée à l'école. Néanmoins les caractéristiques de l'environnement familial sont liées directement à la qualité de l'adaptation scolaire de l'enfant. Les considérations théoriques et cliniques de ces résultats sont discutées dans le cadre de la prévention des problèmes d'adaptation scolaire.

Mots clé: adaptation scolaire; environnement familial; soutien familial; compétences individuelles; médiateur; prévention

This study examines the mediating role of a child's skill set at school entry in the relationship between family characteristics (environment and support) and school adjustment (academic performance and social skills). Three hundred and fifteen families were evaluated at the beginning of kindergarten and the end of the first year. An analysis of the structural equations suggests that a child's skill set at school entry mediates only the link between family support and school adjustment. However, family environment characteristics are directly linked to the quality of a child's school adjustment. The theoretical and clinical considerations of these results are discussed in the context of preventing school adjustment problems.

Key words: school adjustment, family environment, family support, individual skills, mediating, prevention

L'entrée à l'école primaire constitue une transition fondamentale dans la vie d'un enfant. Cette adaptation à un nouvel environnement plus orienté vers les apprentissages et qui impose un nouveau type de relation avec les adultes et avec les pairs, de nouvelles activités, contraintes, exigences ainsi qu'une nouvelle routine constitue un défi de taille pour l'enfant (Belsky & MacKinnon, 1994; Durlak, 1997, chap. 2; Entwisle & Alexander, 1993; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Sa réussite à ce niveau est déterminante, les problèmes d'adaptation au début de la scolarisation constituant un facteur de prédiction important des difficultés scolaires éventuelles et de l'inadaptation psychosociale (Alexander & Entwisle, 1988; Belsky & MacKinnon, 1994; Dumas, Blechman & Prinz, 1994; Durlak, 1997, chap. 10; Entwisle & Alexander, 1993; Farmer, Bierman & The conduct problems prevention research group, 2002; Vitaro & Caron, 2000). En outre, plus les problèmes d'adaptation apparaissent tôt dans le développement de l'enfant, plus important est le risque de problèmes à venir (Dryfoos, 1990). Nombreuses sont les études qui portent à croire que des compétences développées à la période préscolaire, alors que l'enfant est fortement influencé par sa famille, jouent un rôle de base dans le succès scolaire (McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2004). Ceci met en évidence l'importance d'intervenir le plus tôt possible pour prévenir les problèmes d'adaptation scolaire à l'école, que ce soit au niveau du rendement scolaire ou de l'adaptation sociale, ces deux volets de l'adaptation scolaire étant réciproquement interreliés.

La prévention des problèmes d'adaptation scolaire s'appuie sur la connaissance des facteurs de risque et de protection qui leur sont associés dans le but de diminuer l'impact négatif des facteurs de risque ou de mettre en place des facteurs de protection (Durlak, 1997, chap. 10; Vitaro & Gagnon, 2000). Plusieurs facteurs individuels et familiaux associés à l'adaptation scolaire des enfants au cours des premières années de scolarisation ont déjà été identifiés, tant pour l'aspect du rendement dans les matières scolaires que celui de la compétence sociale à l'école (par ex. Arnold, 1997; Hinshaw, 1992; Malecki & Elliott, 2002; Patrick, 1997; Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001). Les prochains paragraphes rapportent brièvement les résultats récents pertinents.

Tout d'abord, le statut socioéconomique, souvent représenté par la scolarité de la mère ou par le revenu familial, prédit le rendement scolaire, le comportement à l'école et diverses autres compétences de l'enfant (Dearing, McCartney & Taylor, 2001; Jimerson, Egeland & Teo, 1999; Luster, Bates, Fitzgerald, Vandenbelt & Key, 2000; Marjoribanks, 2001; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox & Bradley, 2003). Par exemple, les enfants dont la mère est plus scolarisée réussissent généralement mieux à l'école tout au long de leur scolarité (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Connell & Prinz, 2002; Ferguson, Jimerson & Dalton, 2001). D'autre part, le stress parental est relié négativement à l'adaptation scolaire (Bates et al., 1994; Deater-Deckard, Pinkerton & Scarr, 1996; Schmidt, Demulder & Denham, 2002). Par exemple, Schmidt et al. (2002) démontrent que le stress parental prédit l'agressivité et l'anxiété et une moins bonne compétence sociale. Bref, le revenu familial, la scolarité des parents et le stress parental sont des caractéristiques de l'environnement familial de l'enfant associées à son adaptation scolaire et seront regroupées dans la présente étude en raison du lien qui existe entre elles.

D'autres recherches vérifient le lien entre le vécu de l'enfant dans sa famille et son adaptation scolaire. Ces études démontrent que les parents qui reçoivent du soutien social adoptent des stratégies éducatives plus adéquates envers leur enfant et se sentent généralement mieux (Ceballo & McLoyd, 2002; McLoyd, 1998). Par exemple, les mères rapportent avoir des interactions plus aversives avec leur enfant les jours où elles n'ont pas de contacts avec d'autres adultes ou si ces contacts sont

négatifs (Dumas, 1986). Dans un autre ordre d'idée, les interactions parent-enfant qui stimulent les apprentissages sont positivement associées au niveau de préparation scolaire, aux habiletés sociales et au langage (Connell & Prinz, 2002; Parker, Boak, Griffin, Ripple & Peay, 1999; Supplee, Shaw, Hailstones & Hartman, 2004). Par ailleurs, la lecture faite aux enfants par des adultes favorise le développement de leurs habiletés "préacadémiques" (Aram & Levin, 2002; Hargrave & Sénéchal, 2000; Marjoribanks, 2001). Ces caractéristiques du soutien familial, que ce soit le soutien reçu par les parents ou le soutien offert par les parents dans les apprentissages de leur enfant, sont regroupées dans la présente étude en raison du lien théorique qui les unit.

Des facteurs de risque individuels de l'adaptation scolaire ont aussi été identifiés. Il est ainsi reconnu que les enfants ayant un quotient intellectuel élevé, ceux de sexe féminin ou ceux qui sont les plus vieux au moment de l'entrée à l'école sont généralement favorisés par rapport aux autres en début de scolarisation (Ferguson et al., 2001; Kurdek & Sinclair, 2001; Marjoribanks, 2001; Rapport, Denney, Chung & Hustace, 2001; Stipek & Byler, 2001; Welsh et al., 2001). Toutefois, il est également reconnu que les habiletés des enfants, développées pendant la période préscolaire sont fondamentales pour sa réussite scolaire (McWayne et al., 2004). Ainsi, des études ont démontré que les habiletés cognitives et langagières sont associées à l'adaptation scolaire en première ou deuxième année du primaire. La méta-analyse de La Paro et Pianta (2000) démontre par exemple que ces habiletés, mesurées au préscolaire, ont globalement un effet d'ampleur moyenne sur le rendement dans les premières années de fréquentation scolaire. Plus précisément, le niveau de vocabulaire prédit le rendement scolaire, la promotion et la rétention à l'école des enfants (Agostin & Bain, 1997) alors que des habiletés de communication moins efficaces et plus perturbatrices prédisent leur agressivité (Dumas et al., 1994). Les habiletés "préacadémiques" qui se retrouvent souvent sous l'appellation du niveau de préparation scolaire prédisent quant à elles le rendement en lecture, écriture et mathématiques dans les premières années de scolarisation (Ferguson et al., 2001; Hecht & Greenfield, 2002; Tramontana, Hooper & Selzer, 1988; Tymms, 1999) et jouent un rôle dans l'explication de la réussite scolaire tout au long du primaire (par ex. Reynolds & Bezruczko, 1993;

Tiedemann & Faber, 1992). Enfin, des études longitudinales démontrent que le comportement prédit le rendement scolaire et que c'est la compétence sociale, mieux que les problèmes de comportement qui prédit le rendement scolaire futur (par ex. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Farmer et al., 2002; Malecki & Elliott, 2002; Wentzel, 1993; Zsolnai, 2002). Par exemple, l'étude de Malecki et Elliott (2002) démontre que seules les habiletés sociales au début de l'année prédisent le rendement scolaire à la fin de l'année. Le vocabulaire, le niveau de préparation scolaire et la compétence sociale sont donc les caractéristiques individuelles regroupées dans la présente étude.

Pour élaborer un programme de prévention des problèmes d'adaptation scolaire efficace, il ne suffit pas de bien connaître les facteurs de risque d'une problématique. Il est aussi important de comprendre les processus qui les unissent (Durlak, 1997, chap. 2; Vitaro & Gagnon, 2000). Entrent-ils en interaction, sont-ils complémentaires, ont-ils plutôt un effet domino? Cette connaissance permet non seulement de planifier des interventions ayant pour but de réduire les facteurs de risque mais permet aussi de choisir des cibles d'intervention jouant un rôle majeur dans le développement de cette problématique. Par exemple, si l'effet des caractéristiques familiales sur l'adaptation scolaire était totalement transmis par l'intermédiaire des compétences de l'enfant, une intervention ciblant les habiletés des enfants pourrait contrer l'effet négatif des facteurs de risque familiaux. Comme les caractéristiques individuelles des enfants sont plus malléables que les caractéristiques familiales, cette démonstration constituerait un argument de plus en faveur des interventions préscolaires ciblant les enfants (Campbell & Ramey, 1994; Capuano et al., 2001; Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko & Hageman, 1996). Quelques études, rapportées dans les prochains paragraphes, portent sur les processus qui unissent les facteurs de risque de l'adaptation scolaire.

Les études suggèrent que les habiletés des enfants médiatisent le lien entre le vécu dans leur famille et leur rendement scolaire. Par exemple, les activités de stimulation scolaire à la maison comme la lecture de livres avec l'enfant sont associées à différentes habiletés préscolaires de l'enfant (vocabulaire, niveau de préparation scolaire, habiletés de

prélecture et préécriture), lesquelles sont reliées à ses capacités de lecture et d'écriture (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002). Reynolds (1991) a quant à lui démontré le rôle médiateur du niveau de préparation scolaire et du comportement à l'école dans l'explication du lien entre la pauvreté et le rendement scolaire au début du primaire. L'étude de Bates, Luster et Vandebelt (2003) démontre pour sa part que la qualité des habiletés parentales est associée directement aux habiletés préscolaires, lesquelles prédisent la compétence sociale et les problèmes de comportement des enfants en première année. Finalement, d'autres auteurs démontrent que la participation des parents aux activités scolaires prédit la compétence scolaire et sociale des enfants à l'entrée à l'école, associée à son tour au rendement scolaire en lecture et en mathématiques (Dearing, McCartney, Weiss, Kreider & Simpkins, 2004; Hill & Craft, 2003). Ces quelques études nous informent sur le rôle médiateur potentiel des compétences individuelles entre les facteurs familiaux et certains aspects de l'adaptation scolaire, mais aucune d'entre elle n'inclut à la fois des prédicteurs de l'environnement et du soutien familial, des caractéristiques des enfants et plusieurs aspects de l'adaptation scolaire.

La présente étude a pour but de vérifier si les compétences de l'enfant à l'entrée à l'école sur le plan de la préparation scolaire, du langage, de l'intérêt face à la lecture et de la compétence sociale jouent un rôle médiateur dans la relation entre l'environnement (revenu familial, scolarité de la mère, stress parental) et le soutien (âge auquel on a commencé à lire à l'enfant, fréquence à laquelle on lit à l'enfant, stratégies éducatives stimulant l'utilisation de représentations mentales et soutien social reçu par les parents) familial et différents aspects de l'adaptation scolaire en première année (rendement scolaire en lecture, écriture, mathématique et agressivité).

Cette question s'insère dans la perspective du modèle de l'aptitude à faire face proposé par Blechman, Prinz et Dumas (1995). Ces auteurs mettent l'accent sur le rôle central de la compétence des enfants à faire face aux défis. Selon ces auteurs, les enfants font face à des défis d'ordre affectif, social et cognitif dans leurs activités quotidiennes et la façon dont les enfants y feront face est déterminée par leurs propres compétences au niveau du langage, de la compétence sociale et de la

définition de soi. Le développement de ces habiletés serait quant à lui expliqué par la présence de facteurs de risque dans la vie de l'enfant. En somme, les caractéristiques de l'environnement déterminent en grande partie l'habileté à faire face aux défis, laquelle influence la façon dont l'enfant répondra aux défis, ce qui détermine directement son adaptation sociale.

Nous formulons l'hypothèse que les caractéristiques familiales (environnement et soutien) seront associées à la compétence des enfants à l'entrée à la maternelle et à leur adaptation scolaire. Par ailleurs, le lien entre les facteurs familiaux et l'adaptation scolaire serait en partie médiatisé par les compétences de l'enfant à l'entrée à l'école. La figure 1 illustre ces hypothèses.

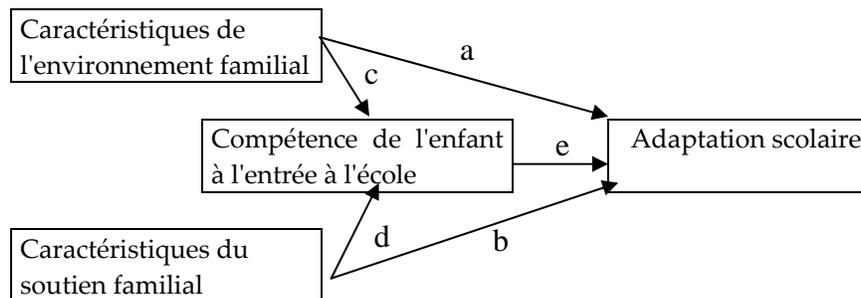


Figure 1. Modèle général proposé

La présente étude vérifie l'hypothèse selon laquelle un ensemble de compétences de l'enfant à l'entrée à l'école serait médiateur de l'effet des facteurs de risque familiaux sur l'adaptation scolaire (rendement scolaire et agressivité).

MÉTHODES

Participants

L'échantillon comprend 315 enfants de la région de l'Estrie, au Québec. Les 145 garçons et 170 filles ont été évalués au début de la maternelle (âge moyen de 67 mois) et à la fin de la première année du primaire (âge

moyen de 86 mois). Les données manquantes expliquent que le nombre final d'enfants dans les analyses varie de 229 à 315.

Instruments

Caractéristiques de l'environnement familial. La moyenne des scores standardisés du revenu familial, de la scolarité de la mère et du stress parental mesurés au début de la maternelle représente cette variable. Une cote plus élevée signifie que l'environnement familial est plus favorable. Le revenu familial brut est indiqué sur une échelle ordinale à 8 niveaux par tranches de 10 000\$ alors que la scolarité de la mère est représentée par le nombre d'années de fréquentation scolaire. Le stress parental a pour sa part été évalué à l'aide de l'indice de stress parental (ISP; Bigras, Lafreniere & Abidin, 1996) version courte en français (36 questions) dont l'alpha de Cronbach est de 0,91 pour le score total.

Caractéristiques du soutien familial. La moyenne des scores standardisés de l'âge auquel un adulte a commencé à lire à l'enfant, la fréquence à laquelle la lecture est faite à l'enfant, les stratégies éducatives stimulant l'utilisation de représentations mentales et le soutien social reçu par les parents forme cette variable composite. Une cote plus élevée indique un soutien familial positif. Ces données ont aussi été colligées au début de la maternelle. Le parent a indiqué l'âge (en mois) de son enfant, au moment où lui ou un autre adulte a commencé à lui faire la lecture. La moyenne des réponses à trois autres questions permet d'évaluer la fréquence à laquelle les parents ou d'autres adultes font la lecture à l'enfant. Les stratégies éducatives correspondent à la somme des réponses à quatre questions qui portent sur l'utilisation de stratégies stimulant l'utilisation des représentations mentales par son enfant. Par exemple, le parent a indiqué à quelle fréquence il essayait de faire découvrir la réponse à l'enfant par lui-même lorsque celui-ci lui demandait des explications. Finalement, le soutien social reçu par les parents est indiqué par la fréquence moyenne des contacts sociaux des deux parents avec la parenté ou des amis.

Compétences de l'enfant à l'entrée à l'école. Les tests de niveau de préparation scolaire et de langage ont été administrés individuellement aux enfants au début de la maternelle. L'enseignant et la mère ont ensuite complété un questionnaire portant sur la compétence sociale de

l'enfant et la mère a également indiqué l'intérêt de l'enfant face à la lecture. La moyenne des scores standardisés de chacune de ces mesures représente les compétences de l'enfant à l'entrée à la maternelle. Une cote plus élevée représente de meilleures compétences.

Le niveau de préparation scolaire a été mesuré à l'aide de la version française du Lollipop (Chew, 1989; Venet, Normandeau, Letarte & Bigras, 2003). Le questionnaire comprend quatre sous-tests : 1- l'identification des couleurs et des formes et la reproduction des formes; 2-la description des images (positions et identification spatiale); 3- l'identification des chiffres et le calcul et; 4-l'identification des lettres et l'écriture. La cohérence interne de ce test administré à 5 ans est de 0,88 (Venet et al., 2003). La validité prédictive du Lollipop semble aussi être bonne jusqu'en quatrième année (Chew & Morris, 1989; Venet et al., 2003).

Les habiletés langagières des enfants ont été mesurées avec l'échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP; Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993) dont les coefficients de cohérence interne varient de 0,66 à 0,88 (Dunn et al., 1993).

La compétence sociale à l'école et à la maison a été évaluée avec l'échelle de compétence sociale du Profil socio-affectif abrégé (PSA-A) pour les enfants d'âge préscolaire, dont l'alpha de Cronbach est de 0,85 et la fidélité test-retest 0,86 (Venet, Bigras & Normandeau, 2002).

Finalement, une question a été posée au parent qui complète les questionnaires afin de mesurer l'intérêt de l'enfant pour la lecture: « À quelle fréquence votre enfant feuillette-il des livres, des journaux ou des bandes dessinées par plaisir? ».

Adaptation scolaire. Quatre mesures du rendement scolaire (écriture, lecture et mathématiques) et de l'adaptation sociale (agressivité) ont été administrées individuellement aux enfants à la fin de la première année du primaire. Les tests de lecture et d'écriture sont tirés des tests proposés dans le "Programme éducatif Mémo 1. Guide pédagogique" (Guillemette, Létourneau & Raymond, 1990) alors que le test de mathématiques est tiré d'une banque de tests proposés par le Ministère de l'éducation du Québec. Le niveau d'agressivité de l'enfant a été évalué à l'aide de l'échelle d'agressivité du PSA (20 énoncés) pour les enfants d'âge scolaire complété par les enseignants.

RÉSULTATS

Caractéristiques de l'Échantillon

Le tableau 1 présente les données descriptives pour chaque instrument ayant servi à la construction des variables du modèle.

Tableau 1
Distribution des variables incluses dans le modèle

Variables	N	Min / max	Moy.	É.-T.
<i>Caractéristiques de l'environnement familial</i>				
Revenu familial (\$)	315	1 / 8	4 (39 900)	1,6 (22 800)
Scolarité de la mère (années)	315	1 / 19	12,7	3,1
Stress parental – ISP	315	70 / 180	139,4	16,4
<i>Caractéristiques du soutien familial</i>				
Âge début de lecture à l'enfant -mois	315	1 / 72	19,4	12,5
Fréquence à laquelle on lit à l'enfant	315	1 / 8	5,6	1,2
Stimulation des représentations mentales	315	2 / 12	7,4	1,8
Soutien social reçu par les parents	315	1 / 8	7,0	1,0
<i>Compétences de l'enfant</i>				
Préparation scolaire – Lollipop	315	0 / 69	49,9	11,0
Habiletés langagières – Évip-R	315		108,1	17,4
Compétence sociale maison–PSA	315	10 / 60	44,1	6,1
Compétence sociale école – PSA	315	10 / 60	43,7	8,3
Intérêt pour la lecture	315	1 / 8	5,5	1,7
<i>Adaptation scolaire</i>				
Rendement scolaire en lecture	310	0 / 10	7,6	2,2
Rendement scolaire en écriture	309	0 / 40	25,3	7,72
Rendement scolaire en math.	314	0 / 50	36,8	7,8
Agressivité école – PSA scolaire	229	20 / 120	39,5	14,9

Méthode Statistique Utilisée

Les relations entre les variables ont été étudiées à l'aide des programmes SPSS 11.0 et LISREL 8.52 sur Windows XP.

Le modèle d'équation structurelle général présenté à la figure 1 permet d'estimer les effets directs (a et b) et indirects (c×e et d×e) des paramètres sur la variable dépendante simultanément. Ce modèle étant récursif et la règle-t étant satisfaite, le modèle est identifié (Bollen, 1989). Les analyses d'équation structurelle pourront donc être exécutées. De plus, comme ce modèle demande d'estimer 10 paramètres, alors que la matrice de covariance contient 10 éléments non redondants, le modèle est exactement identifié. Le modèle sera estimé quatre fois, soit une fois pour chaque caractéristique de l'adaptation scolaire.

Les paramètres des quatre modèles ont été estimés à l'aide de matrices de covariance incluant 4 variables à la fois. Comme les covariances ne fournissent pas autant d'informations que les corrélations concernant les relations bivariées entre deux variables, le tableau 2 présente la matrice des corrélations entre les variables incluses dans les modèles. Le soutien familial ainsi que la compétence individuelle des enfants à l'entrée à l'école présentent d'importantes corrélations avec presque toutes les autres variables du modèle. Il est toutefois surprenant de constater que l'agressivité en première année n'est corrélée qu'avec la compétence des enfants à l'entrée à l'école et avec aucune autre variable du modèle. Les valeurs de l'aplatissement et de l'asymétrie de la distribution de chacune des variables, permettant de vérifier la normalité de la distribution de ces dernières, sont aussi présentées au tableau 2. Les valeurs attendues pour les distributions normales sont 0 et 3 respectivement. Les valeurs observées étant presque toutes à plus de 3 fois la valeur de l'erreur type des valeurs attendues, aucune variable ne peut théoriquement être considérée comme étant distribuée normalement. Cependant, dans aucun cas les problèmes semblent suffisamment prononcés pour justifier une transformation des variables. Par ailleurs, comme le nombre de sujets dans l'échantillon est suffisamment élevé, les résultats des analyses ne devraient pas être affectés par cette limite.

Puisque toutes les variables d'intérêt sont continues et que l'anormalité de leur distribution est sans conséquence, la méthode du

maximum de vraisemblance basée sur la matrice de covariance est utilisée pour estimer les différents paramètres de nos modèles. Les tests et indices d'ajustement habituellement utilisés (par ex. χ^2 , NNFI, CFI) ne seront pas calculés ici parce que le modèle, étant exactement identifié, ne présente aucun degré de liberté. La signification statistique de chacun des paramètres (incluant celle des effets indirects) est basée sur un estimé de variance, lequel donne lieu à un test-t.

Tableau 2
Matrice de Corrélation et Caractéristiques de Normalité des Variables à l'Étude

Variabiles	1	2	3	4	5	6	7
1. Environnement familial	-						
2. Soutien familial	,19***	-					
3. Caractéristiques des enfants à l'entrée à l'école	,04	,49***	-				
4. Score en lecture	,19***	,25***	,32***	-			
5. Score en écriture	,19***	,21***	,43***	,44***	-		
6. Score en mathématiques	,12*	,27***	,34***	,51***	,44***	-	
7. Agressivité	,05	-,08	-,32***	-,04	-,11 ^t	,02	-
Asymétrie	-0,30	-0,55	-0,38	-1,02	-0,82	-0,89	1,39
Aplatissement	-0,17	0,67	0,25	0,56	0,68	1,98	2,10

Note: ^t: p<0,10; *: p<0,05; ***: p<0,001.

Résultats des Analyses

Les analyses permettent d'estimer les effets directs et indirects des caractéristiques familiales sur l'adaptation scolaire. Tel que présenté dans les figures 2 à 5, l'environnement familial est directement associé au rendement en lecture et en écriture. Par exemple, une augmentation d'une unité au niveau des caractéristiques de l'environnement familial correspond à une augmentation moyenne de 2,23 unités au niveau du

score en écriture. Le soutien familial n'est directement relié à aucune des caractéristiques de l'adaptation scolaire, les coefficients d'effets directs n'étant pas significativement différents de zéro.

Les résultats présentés dans les figures 2 à 5 permettent aussi de constater que les caractéristiques du soutien familial, mais pas celles de l'environnement familial sont associées à la compétence des enfants à l'entrée à l'école. En effet, une augmentation d'une unité au niveau du soutien familial correspond à une augmentation moyenne d'environ 0,36 unité au plan de la compétence de l'enfant à l'entrée à la maternelle.

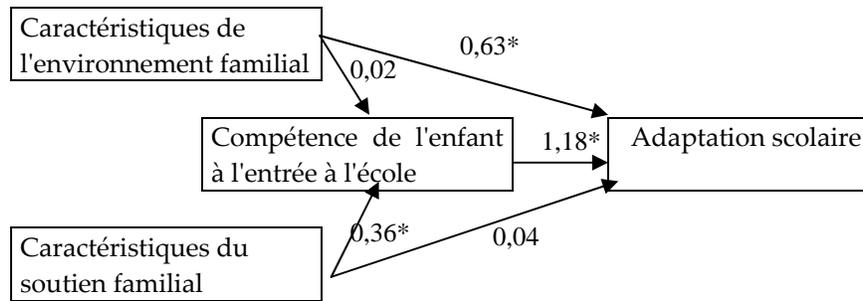


Figure 2. Modèle appliqué au rendement en lecture.

Note.*: la valeur du paramètre est située à plus de 3 fois l'erreur type de 0

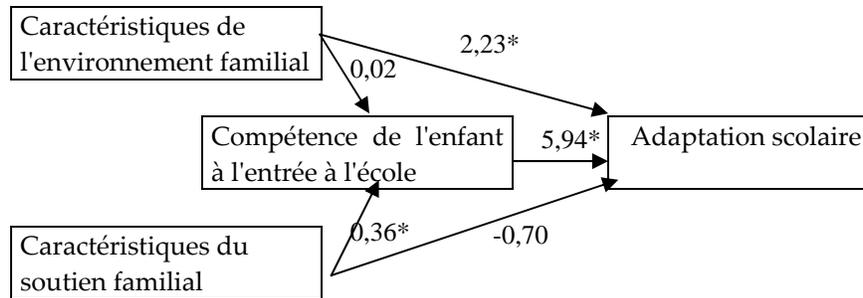


Figure 3. Modèle appliqué au rendement en écriture.

Note.*: la valeur du paramètre est située à plus de 3 fois l'erreur type de 0

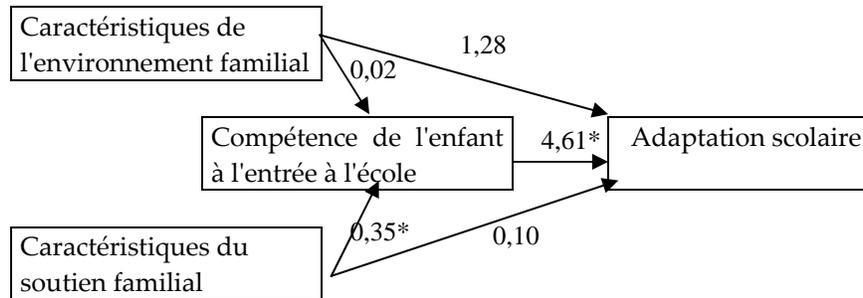


Figure 4. Modèle appliqué au rendement en mathématiques.

Note.* la valeur du paramètre est située à plus de 3 fois l'erreur type de 0

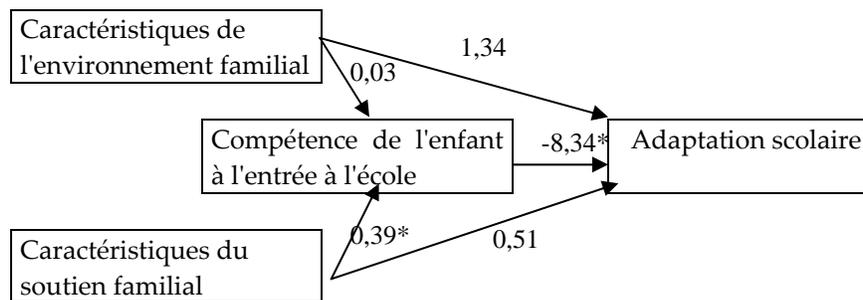


Figure 5. Modèle appliqué à l'agressivité.

Note.*: la valeur du paramètre est située à plus de 3 fois l'erreur type de 0

Finalement, les résultats permettent de répondre à la question principale de l'étude concernant le rôle médiateur de la compétence de l'enfant à son entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et l'adaptation scolaire de l'enfant à la fin de la première année. Les résultats présentés dans les figures 2 à 5 montrent que les compétences de l'enfant à l'entrée à l'école jouent un rôle médiateur dans la relation entre les caractéristiques du soutien familial et toutes les mesures de l'adaptation scolaire. Le produit des coefficients pris en compte dans l'effet indirect permet d'interpréter l'ampleur de cet effet. Par exemple, le produit des coefficients obtenus simultanément entre le

soutien familial et les compétences personnelles d'une part (0,39) et entre les compétences personnelles et l'agressivité d'autre part (-8,34) donne un coefficient d'effet médiateur de -3,26 (significativement différent de zéro). Étant donné la modélisation utilisée pour l'estimer, ce paramètre est exempt de l'effet direct entre le soutien familial et l'agressivité. On peut donc dire qu'en plus d'un lien direct positif de 0,51 (non significatif) avec l'agressivité, une augmentation d'une unité du soutien familial est associée à une augmentation de la compétence de l'enfant qui à son tour correspond à une diminution de l'agressivité de 3,26 unités en moyenne. Les coefficients d'effet indirect entre le soutien familial et le score en lecture, en écriture et en mathématiques sont respectivement 0,42, 2,12 et 1,62 (tous significativement différent de zéro). Les effets indirects observés entre ces variables sont donc tous plus importants que les effets directs. L'effet des caractéristiques du soutien familial sur l'adaptation scolaire à la fin de la première année se manifeste donc principalement par l'intermédiaire des compétences de l'enfant à l'entrée à la maternelle. Les compétences de l'enfant à l'entrée à l'école ne transmettent toutefois pas l'effet de l'environnement familial sur l'adaptation scolaire.

DISCUSSION

L'objectif de l'étude était de vérifier si la compétence des enfants au début de la maternelle médiatise la relation entre les caractéristiques familiales et l'adaptation scolaire en première année, sur le plan du comportement et du rendement scolaire. Les résultats obtenus montrent que le soutien familial prédit la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école. Plus le soutien familial est positif, c'est-à-dire que les parents ont fait la lecture à partir d'un jeune âge, font la lecture fréquemment, utilisent des stratégies éducatives stimulant l'utilisation de représentations mentales et reçoivent du soutien social de leur entourage, plus élevés sont les scores obtenus par les enfants sur le plan de la préparation scolaire, du langage, de la compétence sociale et de l'intérêt face à la lecture. Cette compétence des enfants se traduit à son tour par une meilleure adaptation scolaire une année plus tard, les enfants réussissant mieux en lecture, en écriture, en mathématiques et étant moins agressifs. L'environnement familial (revenu familial, scolarité maternelle, stress parental) n'est pas relié à la compétence des

enfants à l'entrée à l'école, mais présente un lien direct avec leurs résultats en lecture et en écriture.

Les résultats obtenus sont partiellement cohérents avec le modèle de l'aptitude à faire face de Blechman et al. (1995) qui propose que les habiletés de l'enfant à faire face aux défis jouent un rôle médiateur dans la relation entre les facteurs de risque familiaux et l'adaptation générale de l'enfant. Les résultats obtenus confirment en partie seulement leur modèle puisque la relation entre le soutien familial et l'adaptation scolaire est médiatisée par l'aptitude à faire face, alors que ce n'est pas le cas pour les facteurs de risque de l'environnement familial.

Les résultats en ce qui concerne le soutien familial confirment les hypothèses et sont cohérents avec ceux d'autres études qui démontrent que la relation entre les parents et les enfants, le type d'interactions entre eux, le type de discipline utilisé ou l'isolement social des parents sont associés au niveau de préparation scolaire et au comportement des enfants (par exemple Bates et al., 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Hagekull & Bohlin, 1995). Par ailleurs, quelques études ont démontré le rôle médiateur de certaines habiletés (par exemple le vocabulaire, le niveau de préparation scolaire) entre la stimulation reçue par l'enfant avant son entrée à l'école et sa réussite dans les matières scolaires (Frijters et al., 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Les résultats observés quant au rôle de l'environnement familial vont cependant à l'encontre des résultats obtenus dans d'autres études. Reynolds et Bezruczko (1993) notent que l'éducation des parents et le revenu familial sont de bons prédicteurs du niveau de préparation scolaire des enfants, lequel prédit le rendement scolaire de la première à la quatrième année. Plusieurs études démontrent aussi que le statut socioéconomique prédit le niveau de préparation scolaire, le langage et le comportement des enfants (par exemple Belsky & MacKinnon, 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Entwisle & Alexander, 1993; Gullo, 1991; Hagekull & Bohlin, 1995; Poteat, Snow, Ironsmith & Bjorkman, 1992; Wang, 1993). Des corrélations, observées à posteriori, entre les différentes mesures ayant servi à la construction des variables de l'environnement familial et de la compétence permettent de nuancer nos observations. En effet, la scolarité de la mère, le revenu familial, le stress parental et le score global de l'environnement familial corréleront avec le

niveau de préparation scolaire et le langage. Seul le stress parental est lié aux mesures de compétence sociale et aucune corrélation n'est observée entre les mesures de l'environnement familial et l'intérêt pour la lecture. Ainsi, dans notre échantillon, seules les compétences cognitives à l'entrée à l'école sont associées à l'environnement familial. Toutefois, compte tenu de la pertinence théorique des habiletés incluses dans le score de compétence à l'entrée à l'école, on peut également penser que les résultats obtenus représentent la réalité pour notre population de classe socioéconomique moyenne. À ce sujet, Marjoribanks (2003) et Garcia Bacet et Oliver Rodriguez (2004) démontrent que des modèles prédictifs différents (incluant des variables individuelles et familiales) du rendement scolaire s'appliquent selon le statut socioéconomique familial. Bref, les caractéristiques de l'environnement familial telles le revenu, la scolarité maternelle et le stress parental ont une influence directe sur le rendement en lecture et en écriture dans notre échantillon. Ces résultats suggèrent que les mécanismes de transmission des effets de l'environnement et du soutien familial sur l'adaptation scolaire sont différents.

Les résultats de la présente étude confirment la pertinence de la prévention des problèmes d'adaptation scolaire. En effet, les caractéristiques des enfants à l'entrée en maternelle transmettant l'effet de certains facteurs de risque familiaux sur l'adaptation scolaire en première année, une intervention au niveau de la compétence individuelle peut atténuer l'impact de ces caractéristiques familiales. Les résultats obtenus suggèrent qu'un programme d'intervention préscolaire qui favoriserait la compétence des enfants à l'entrée à l'école, sur le plan du niveau de préparation scolaire, du langage, de la compétence sociale et de l'intérêt face à la lecture pourrait limiter l'effet négatif d'un pauvre soutien familial. Cette observation vient appuyer la pertinence des programmes préscolaires comme Early Alliance (Dumas, Prinz, Smith & Laughlin, 1999), Head Start (Lee, Brooks-Gunn & Schnur, 1988) et Perry Preschool (Schweinhart & Weikart, 1988) qui poursuivent de tels objectifs.

Par contre, le lien entre l'environnement familial et l'adaptation scolaire étant direct et non transmis par la compétence des enfants à l'entrée à l'école, une intervention préscolaire n'empêcherait pas l'effet

potentiellement négatif d'un faible statut socioéconomique et d'un stress parental important sur l'adaptation scolaire. Les résultats obtenus suggèrent la pertinence des interventions qui aident les parents défavorisés à avoir un revenu plus élevé, à poursuivre leurs études et à gérer leur stress face à l'éducation de leur enfant. L'intervention New Hope Project de Huston et al. (2001) est un exemple de programme anti-pauvreté qui va dans ce sens. Ce programme offre des revenus supplémentaires qui augmentent le revenu familial au-dessus du seuil de la pauvreté, des allocations pour que les enfants profitent de services de garde de qualité et une assurance santé pour les adultes qui travaillent à temps plein. Ces auteurs ont démontré qu'une intervention au niveau de l'environnement familial peut influencer positivement le rendement scolaire et le comportement des garçons en classe.

La présente étude fait partie des rares recherches qui vérifient un modèle s'appliquant à la fois à la réussite dans les matières scolaires et à l'adaptation sociale des enfants à l'école. Le modèle testé ajoute à la compréhension des mécanismes de transmission de l'effet des caractéristiques familiales sur l'adaptation scolaire, ce qui offre des pistes d'interventions préventives. Les résultats obtenus permettent de constater que certaines habiletés de l'enfant, se manifestant dès son entrée à l'école, sont fondamentales pour son adaptation scolaire, ce qui permet l'identification de cibles d'intervention pertinentes lors de cette transition cruciale. Ils permettent aussi d'insister sur l'importance de stratégies alternatives aux interventions précoces visant l'amélioration des caractéristiques familiales. Sur le plan méthodologique, l'utilisation de données longitudinales, dans une approche prospective, permet d'étudier les mécanismes en jeu entre le vécu dans la famille et l'adaptation scolaire.

Néanmoins, la nature corrélationnelle des liens établis ne permet pas d'identifier de relations de causalité, en dépit de l'utilisation des équations structurelles et d'un devis prospectif. En effet, seules des données longitudinales qui répèteraient les mêmes mesures à plusieurs moments permettraient d'éliminer la possibilité de relations réciproques entre caractéristiques des enfants et soutien familial.

En conclusion, les résultats obtenus démontrent que les caractéristiques du soutien familial ont une relation indirecte avec

l'adaptation scolaire, la compétence personnelle des enfants à l'entrée à l'école jouant un rôle médiateur dans cette relation. Une intervention préscolaire ayant des effets positifs sur les habiletés des enfants pourrait ainsi limiter l'effet négatif d'une stimulation limitée dans sa famille. Par contre, une telle intervention n'aurait pas les mêmes bénéfices au niveau de l'environnement familial puisque ces caractéristiques ont un effet direct sur l'adaptation scolaire, qui n'est pas transmis par la compétence des enfants.

RÉFÉRENCES

- Alexander, K.L., & Entwisle, D.R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*.
- Agostin, T.M., & Bain, S.K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners, *Psychology in the Schools, 34*, 219-228.
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*, 202-224.
- Arnold, D.H. (1997). Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: A preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 317-330.
- Bates, J.E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K.A., Bennett, D.S., & Pettit, G.S. (1994). Child-care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology, 30*, 690-700.
- Bates, L., Luster, T., & Vandenberg, M. (2003). Factors related to social competence in elementary school among children of adolescent mothers. *Social Development, 12*, 107-124.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development, 5*, 106-119.
- Bigras, M., LaFrenière, P.J., & Abidin, R.R. (1996). *Indice de stress parental: Manuel francophone en complément à l'édition américaine*. Toronto: MHS.

- Blechman, E.A., Prinz, R.J., & Dumas, J.E. (1995). Coping, competence, and aggression prevention: Part 1. Developmental model. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 211-232.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Developmental of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.
- Campbell, F. A., & Ramey, C.T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. Special issue: Children and poverty. *Child Development, 65*, 684-698.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*, 302-306.
- Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J., & Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école, *Revue des Sciences de l'Éducation, 27*, 195-228.
- Ceballo, R., & McLoyd, V.C. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Development, 73*, 1310-1321.
- Chew, A.L. (1989). *Developmental and interpretive manual for the Lollipop test: A diagnostic screening test of school readiness-revised*. Atlanta: A.L. Chew.
- Chew, A.L., & Morris, J.D. (1989). Predicting later academic achievement from kindergarten scores on the metropolitan readiness tests and the Lollipop test, *Educational & Psychological Measurement, 49*, 461-465.
- Connell, C.M., & Prinz, R.J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income african american children. *Journal of School Psychology, 40*, 177-193.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B.A. (2001). Change in family income-to-needs matters more for children with less. *Child Development, 72*, 1779-1793.

- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H.B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, 42*, 445-460.
- Deater-Deckard, K., Pinkerton, R., & Scarr, S. (1996). Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 37*, 937-948.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Dumas, J.E. (1986). Indirect influence of maternal social contacts on mother-child interactions: A setting event analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 14*, 205-216.
- Dumas, J.E., Blechman, E.A., & Prinz, R.J. (1994). Aggressive children and effective communication. *Aggressive Behavior, 20*, 347-358.
- Dumas, J.E., Prinz, R.J., Smith, E.P., & Laughlin, J. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of intervention to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review, 2*, 37-53.
- Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C.M., & Dunn, L.M. (1993). *Échelle de vocabulaire en image Peabody: Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Toronto: Psycan.
- Durlak, J.A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York, Plenum Press.
- Entwisle, D.R., & Alexander, K.L. (1993). Entry into schools: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology, 19*, 401-423.
- Farmer, A.D., Bierman, K.L., & The Conduct Problems Prevention Research Group, (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*, 299-311.
- Ferguson, P., Jimerson, S.R., & Dalton, M.J. (2001). Sorting out successful failures: Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools, 38*, 327-341.
- Frijters, J.C., Barron, R.W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology, 92*, 466-477.

- Garcia Becete, F.-J., & Oliver Rodriguez, J. C. (2004). Family and ability correlates of academic grades: Social status group differences. *Psychological Reports, 95*, 10-12.
- Guillemette, S., Létourneau, G., & Raymond, N. (1990). *Mémo 1. Guide pédagogique*. Les publications Graficor.
- Gullo, D. F. (1991). The effects of gender, at-risk status, and number of years in preschool on children's academic readiness. *Early Education and Development, 2*, 32-39.
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 505-526.
- Hargrave, A.C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 75-90.
- Hecht, S.A., & Greenfield, D.B. (2002). Explaining the predictive accuracy of teacher judgments of their student's reading achievement: The role of gender, classroom behavior, and emergent literacy skills in a longitudinal sample of children exposed to poverty. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 789-809.
- Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 74-83.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155.
- Huston, A.C., Duncan, G.J., Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistry, R. et al. (2001). Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development, 72*, 318-336.
- Jimerson, S., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology, 91*, 116-126.

- Kurdek, L.A., & Sinclair, R.J. (2001). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology, 92*, 449-457.
- La Paro, K.M., & Pianta, R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 70*, 443-484.
- Lee, V.E., Brooks-Gunn, J., & Schnur, E. (1988). Does Head Start work? A 1-year follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Developmental Psychology, 24*, 210-222.
- Luster, T., Bates, L., Fitzgerald, H., Vandenbelt, M., & Key, J.P. (2000). Factors related to successful outcomes among preschool born to low-income adolescent mothers. *Journal of Marriage and the Family, 62*, 133-146.
- Malecki, C.K., & Elliott, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*, 1-23.
- Marjoribanks, K. (2001). Family and ability correlates of academic achievement. *Psychological Reports, 89*, 510-512.
- Marjoribanks, K. (2003). Family and ability correlates of academic achievement: Social status group differences. *Psychological Reports, 92*, 858-860.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.
- McWayne, C.M., Fantuzzo, J.W., & McDermott, P.A. (2004). Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Psychology, 40*, 633-645.
- Parker, F.L., Boak, A.Y., Griffin, K.W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review, 28*, 413-425.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist, 32*, 209-220.
- Poteat, G.M., Snow, C.W., Ironsmith, M., & Bjorkman, S. (1992). Influence of day care experiences and demographic variables on social behavior in kindergarten. *American Journal of Orthopsychiatry, 62*, 137-141.

- Rappaport, M.D., Denney, C.B., Chung, K.M., & Hustace, K. (2001). Internalizing behavior problems and scholastic achievement in children: Cognitive and behavioral pathways as mediators of outcome. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 536-551.
- Reynolds, A.J. (1991). Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal, 28*, 392-422.
- Reynolds, A.J., & Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 457-480.
- Reynolds, A.J., Mavrogenes, N.A., Bezruczko, N., & Hageman, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development, 67*, 1119-1140.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 491-511.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., Cox, M.J., & Bradley, R.H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development, 14*, 179-198.
- Schmidt, M.E., Demulder, E.K., & Denham, S.A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care, 172*, 451-462.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.B. (1988). The High/Scope Perry Preschool program. In R.H. Price et al. (Eds.). *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners*. Washington. APA.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.
- Stipek, D., & Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Applied Developmental Psychology, 22*, 175-189.
- Supplee, L.H., Shaw, D.S., Hailstones, K., & Hartman, K. (2004). Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviors. *Journal of School Psychology, 42*, 221-242.
- Tiedemann, J., & Faber, G. (1992). Preschoolers' maternal support and cognitive competencies as predictors of elementary achievement. *Journal of Educational Research, 85*, 348-354.

- Tramontana, M.G., Hooper, S.R., & Selzer, S.C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review, 8*, 89-146.
- Tymms, P. (1999). Baseline assessment, value-added and the prediction of reading. *Journal of Research in Reading, 22*, 27-36.
- Venet, M., Bigras, M., & Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-A. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 34*, 163-167.
- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J., & Bigras, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation, 32*, 165-176.
- Vitaro, F., & Caron, J. (2000). La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Tome 2, Les problèmes externalisés* (pp.557-586). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). Introduction. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Tome 1, Les problèmes internalisés* (pp.3-13). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Wang, A.Y. (1993). Cultural-familial predictors of children's metacognitive and academic performance. *Journal of Research in Childhood Education, 7*, 83-90.
- Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39*, 463-481.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*, 357-364.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology, 22*, 317-329.
- Marie-Josée Letarte, Psychoéducation, Université de Sherbrooke
Sylvie Normandeau, École de psychoéducation, Université de Montréal
Marc Bigras, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
Sophie Parent, École de psychoéducation, Université de Montréal
France Capuano, Départements d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Jean-François Boudreau, Programmes d'études et de recherche en toxicomanie, Université de Sherbrooke.

Marie-Josée Letarte est détentrice d'un Ph.D en psychologie de l'Université de Montréal. Elle est professeure au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches et son enseignement portent sur les pratiques éducatives parentales et sur les interventions préventives auprès des enfants à risque de problèmes de comportement. Elle s'intéresse principalement aux mécanismes d'action des programmes d'entraînement aux habiletés parentales.

Sylvie Normandeau is a Professor at the École de psychoéducation, Université de Montréal. Her current research interests are related to parent-child interactions in families with problem children. She has implemented and evaluated parent-training programs for parents of ADHD children and for neglectful parents referred to youth care centers. She is also involved in research on adopted children and family-care services.

Marc Bigras est détenteur d'un Ph.D en sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal. Avec ses étudiants, il mène des recherches sur le développement de l'agression chez l'enfant. Il dirige actuellement une communauté de pratique internationale pour la prévention des méfaits de la violence chez les jeunes.

Sophie Parent est professeure titulaire et directrice de l'École de psychoéducation, Université de Montréal. Ses intérêts de recherche et d'enseignement se situent à la frontière de la psychologie du développement et de la psychologie de l'éducation. Elle s'intéresse tout particulièrement aux liens entre les interactions mère-enfant à la période préscolaire et la réussite scolaire de l'enfant au début du primaire. Parmi ses dernières publications, un article publié dans *Éducation et Francophonie* (2006) met en lien les expériences familiales et les compétences émergentes en littéracie au préscolaire.

France Capuano is a Professor in the Départements d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal. Her teaching and research interests are related to the socioaffective development of children, training programs aimed at the development of social skills in primary grade children.

Jean-François Boudreau est statisticien pour le programme d'étude et de recherche en toxicomanie de la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke.