UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale des enfants à la maternelle

par

Marie-Andrée Cloutier

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre ès Sciences (M.Sc.)

Maitrise en psychoéducation

Aout, 2022

© Marie-Andrée Cloutier, 2022

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale des enfants à la maternelle

par

Marie-Andrée Cloutier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Josée Letarte Université de Sherbrooke	Directrice de la recherche
Martine Poirier Université du Québec à Rimouski	Codirectrice de la recherche
Gabrielle Garon-Carrier Université de Sherbrooke	Membre du jury
Mélanie Lapalme Université de Sherbrooke	Membre du jury

Mémoire accepté le 24 aout 2022

SOMMAIRE

La transition à la maternelle exige une adaptation importante de la part des enfants à leur nouvel environnement physique et humain, ce qui est encore bien plus pour les enfants qui ont moins d'habiletés. Rimm-Kaufmann et Pianta (2000) qui se sont intéressés à cette période fondamentale proposent que les caractéristiques des enfants (par ex. difficultés intériorisées) et celles de leur environnement (par ex. pratiques éducatives de leur parent) s'influencent mutuellement et qu'elles affectent aussi l'adaptation à la maternelle. À l'aide d'un devis longitudinal, la présente étude amène un premier éclairage sur l'effet des pratiques parentales avant l'entrée à l'école sur l'adaptation sociale à la maternelle, selon que les garçons ou les filles présentaient ou non des difficultés intériorisées. Les participants à l'étude sont respectivement 61 garçons et 50 filles de quatre ans sélectionnés pour la présence de vulnérabilités sur le plan des habiletés préscolaires. Les résultats des analyses de régression logistique multinomiale montrent que les comportements prosociaux des garçons ayant des difficultés intériorisées sont influencés par le contrôle parental positif élevé, alors que ces comportements, chez les filles qui ont des difficultés intériorisées, sont influencés par le contrôle parental négatif. De plus, les comportements anxieux des garçons qui ont des difficultés intériorisées élevées varient en fonction du soutien affectif de leurs parents. Ces résultats évoquent l'importance d'ajuster nos pratiques éducatives envers les enfants ayant des difficultés intériorisées, à la maison, en milieu de garde et à l'école dans le but de favoriser une bonne adaptation sociale à la maternelle.

Mots clés : Transition scolaire à la maternelle, adaptation sociale, difficultés intériorisées, pratiques parentales, contrôle, soutien affectif, modération

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **1**

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE **2**

1. TRANSITION VERS LA MATERNELLE 2

2. ADAPTATION SOCIALE À LA MATERNELLE 4

2.1 Définition de l'adaptation sociale à l'école 4

2.2 Pourquoi s'intéresser à l'adaptation sociale? Prévalence des difficultés et leurs conséquences 5

2.3 Facteurs prédicteurs de l'adaptation sociale à la maternelle 7

2.3.1 Modèle écologique et dynamique de la transition scolaire (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) 7

2.3.2 Facteurs environnementaux précurseurs de l'adaptation sociale 9

2.3.3 Facteurs individuels précurseurs de l'adaptation sociale 10

3. DIFFICULTÉS INTÉRIORISÉES 10

3.1 Définition 10

3.2 Les difficultés intériorisées et l'adaptation sociale à la maternelle 12

3.3 Modèle théorique de Belsky et collaborateurs (2007) 13

4. PRATIQUES PARENTALES 14

4.1 Définition 14

4.2 Les pratiques parentales et l'adaptation sociale à la maternelle 15

5. QUESTION DE RECENSION 16

DEUXIÈME CHAPITRE. RECENSION DES ÉCRITS **17**

1. MÉTHODE DE RECENSION 17

2. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES 20

2.1 Devis 20

2.2 Échantillons 22

2.3 Variables dépendantes et indépendantes 23

2.3.1 Adaptation sociale 23

2.3.2 Pratiques parentales 26

2.3.3 Difficultés intériorisées 27
2.4 Variable modératrice 27
2.5 Variables de contrôle 28
3. RÉSULTATS DES ÉTUDES RECENSÉES 29
3.1 Problèmes extériorisés 29
3.2 Problèmes intériorisés 32
3.3 Compétence sociale 35
3.4 Adaptation sociale 37
4. SYNTHÈSE ET LIMITES DES ÉTUDES 38
4.1 Synthèse des résultats 38
4.2 Limites des connaissances issues de la recension 40
5. OBJECTIF ET HYPOTHÈSE DE CE MÉMOIRE 42
TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE 43
1. CONTEXTE ET DEVIS DE L'ÉTUDE 43
2. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE 43
2.1 Recrutement des participants 43
2.2 Description de l'échantillon 44
3. INSTRUMENTS DE MESURE 46
3.1 Déroulement de la collecte de données 46
3.2 Variable dépendante : Adaptation sociale à la maternelle 47
3.3 Variable indépendante : pratiques parentales 48
3.3.1 Contrôle positif et négatif 48
3.3.2 Soutien affectif 48
3.4 Variable modératrice : difficultés intériorisées 49
4. PLAN D'ANALYSE 50
QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS 52
1. RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES 52
2. RÉSULTATS DES ANALYSES PRINCIPALES 56
2.1 Comportements prosociaux 56
2.2 Comportements d'hyperactivité et d'inattention 61

2.3 Comportements agressifs 62
2.4 Comportements anxieux 62
CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION 70
1. LE RÔLE DES DIFFICULTÉS INTÉRIORISÉES DANS LA RELATION ENTRE LES PRATIQUES PARENTALES ET L'ADAPTATION SOCIALE 71
1.1 Résultats appuyant l'hypothèse émise 71
1.2 Résultat n'appuyant pas l'hypothèse émise 74
1.3 Résultats qui ne soutiennent pas les modèles théoriques 75
2. FORCES, LIMITES ET RECOMMANDATIONS 78
3. RETOMBÉES CLINIQUES ET PRATIQUES 82
CONCLUSION 85
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 86
ANNEXE A. GRILLE DE LECTURE VIERGE 103

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Mots-clés 18

Tableau 2. Caractéristiques des études recencées 21

Tableau 3. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon au T1 45

Tableau 4. Résultats descriptifs sur les difficultés intériorisées et les pratiques parentales ... 53

Tableau 5. Répartition des enfants appartenant à chacun des groupes d'adaptation sociale .. 54

Tableau 6. Corrélation entre les variables à l'étude 55

Tableau 7. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements prosociaux chez les garçons 57

Tableau 8. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements prosociaux chez les filles 60

Tableau 9. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements d'hyperactivité et d'inattention chez les garçons 63

Tableau 10. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements d'hyperactivité et d'inattention chez les filles .. 64

Tableau 11. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements agressifs chez les garçons 65

Tableau 12. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements agressifs chez les filles 66

Tableau 13. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements anxieux chez les garçons 67

Tableau 14. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements anxieux chez les filles 68

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle écologique et dynamique de la transition scolaire 8

Figure 2. Processus de sélection des articles 19

Figure 3. Différence entre le groupe adapté et à risque pour les difficultés intériorisées (Diff Int) et le contrôle parental positif (CPP) dans la prédiction des comportements prosociaux des garçons à la maternelle 58

Figure 4. Différence entre le groupe adapté et problématique pour les difficultés intériorisées (Diff Int) et le contrôle parental positif (CPP) dans la prédiction des comportements prosociaux des garçons à la maternelle 59

Figure 5. Différence entre le groupe adapté et à risque pour les difficultés intériorisées (Diff Int) et le contrôle parental négatif (CPN) dans la prédiction des comportements prosociaux des filles à la maternelle 61

Figure 6. Différence entre le groupe adapté et à risque pour les difficultés intériorisées (Diff Int) et le soutien affectif (SA) dans la prédiction des comportements anxieux des garçons à la maternelle 69

REMERCIEMENTS

La réussite de ce mémoire est aussi due à la contribution de l'ensemble des personnes de mon entourage. Je tiens tout d'abord à remercier mes deux directrices de recherche, Marie-Josée Letarte et Martine Poirier. Vous avez rendu ce long périple qu'est la réalisation de ce mémoire un voyage enrichissant et motivant. Je suis toujours ressortie de nos échanges débordante d'idées et de confiance pour continuer ma rédaction. Merci pour votre soutien, votre écoute, vos encouragements et votre rigueur.

J'aimerais aussi remercier les professeurs Thérèse Besnard, Marie-Josée Letarte, Jean-Pascal Lemelin et Sylvie Normandeau qui m'ont permis d'avoir accès à leurs données. Un remerciement particulier revient aussi à Catherine Laurier, Gabrielle Garon-Carrier et Mélanie Lapalme pour vos judicieux commentaires à l'égard de mon mémoire.

Je souhaite aussi remercier mes amies en recherche d'avoir répondu à toutes mes questions, de m'avoir épaulée et de m'avoir tenue au courant de vos avancements dans vos projets respectifs. C'est grâce à nos nombreuses discussions que j'ai pu persévérer et relever cet énorme défi. Merci aussi à ma famille et à ma conjointe, Johanie, même si vous ne compreniez pas tout ce que je faisais, vous avez toujours cru en moi, et ce même à travers les péripéties des dernières années. Je me souviendrai toujours de la fierté dans votre discours et des étoiles dans vos yeux lorsque vous parlez de mon choix d'entreprendre ma maitrise en profil recherche. Je suis immensément choyée d'être aussi bien entourée.

INTRODUCTION

Le présent mémoire porte sur le rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales (contrôle positif et négatif, soutien affectif) et l'adaptation sociale à la maternelle (comportements prosociaux, comportements hyperactifs et d'inattention, comportements agressifs, comportements anxieux) chez les garçons et les filles. Il s'appuie sur deux modèles théoriques, soit le modèle écologique et dynamique de la transition scolaire de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) et le modèle de la sensibilité différentielle de Belsky, Bakersmans-Kranenburg et van IJvendoorn (2007).

Ce mémoire est divisé en cinq sections. D'abord, le premier chapitre aborde les définitions des concepts à l'étude ainsi que les liens qui les unissent, la pertinence sociale, les deux cadres théoriques ainsi que la question qui a guidé la réalisation de la recension des écrits. Le deuxième chapitre présente la recension des écrits, dont la méthodologie de recension, les caractéristiques des études recensées, les résultats de ces études ainsi qu'une synthèse de ces derniers qui met en évidence les limites de la recension des écrits et la pertinence scientifique de ce mémoire. Ce chapitre se conclut par la présentation de l'objectif et de l'hypothèse de la présente étude. Le troisième chapitre, quant à lui, traite de la méthodologie qui a permis d'atteindre les objectifs de l'étude. Il précise la sélection des participants, le devis de l'étude, la description des outils de mesure et le plan d'analyse. Le quatrième chapitre porte sur la présentation des résultats des analyses descriptives et de régression logistique multinomiale. Le cinquième et dernier chapitre aborde l'interprétation des résultats à la lumière des études antérieures, les forces et les limites de la présente étude ainsi que les retombées des résultats pour l'intervention.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

Chaque année, les écoles du Québec accueillent des enfants de cinq ans qui font leur entrée à la maternelle. Pour certains enfants, l'adaptation au milieu scolaire sera plus difficile, ce qui est expliqué, entre autres, par leurs vulnérabilités personnelles et leurs relations avec leur environnement. Ce mémoire porte sur la relation d'interaction entre les difficultés intériorisées des enfants et les pratiques parentales au préscolaire dans la prédiction de l'adaptation sociale à la maternelle. Pour en démontrer la pertinence, le contexte de la transition vers la maternelle sera d'abord introduit, puis l'adaptation sociale à la maternelle, les difficultés intériorisées et les pratiques parentales seront présentées.

1. TRANSITION VERS LA MATERNELLE

La transition scolaire vers la maternelle est le plus grand défi d'adaptation que vivent les enfants au cours de leur enfance (Eckert et al., 2008; Fabian et Dunlop, 2007; Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019). En effet, le passage des enfants de la cellule familiale ou du milieu de garde à l'école représente une période de fragilité, puisque les enfants doivent être en mesure de s'ajuster à leur nouvel environnement physique, social et humain (Curchod-Ruedi et Chessex-Vignet, 2012; Legendre, 2005; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Cette transition scolaire débute 13 mois avant leur entrée à l'école et se termine trois mois à la suite de leur entrée en classe pour atteindre une durée de 16 mois (Ministère de l'éducation du loisir et du sport [MELS], 2010).

La réussite de la transition scolaire à la maternelle est importante, puisqu'elle représente le premier contact des enfants avec le milieu scolaire et elle servira d'assise pour les transitions

futures, soit celle à la première année, au secondaire, aux études supérieurs et au marché du travail (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012; Curchod-Ruedi et Chessex-Vignet, 2012; MELS, 2010). Plus spécifiquement, la réussite de cette première transition est observée par des relations sociales positives avec l'enseignante et les autres enfants ainsi que par l'engagement et la motivation des enfants dans le milieu scolaire (MELS, 2010). De plus, une transition réussie conduit à une vision positive de l'école qui peut être observée par la persévérance et la réussite scolaires des enfants tout au long de leur cheminement à l'école (CSE, 2012; MELS, 2010).

La réussite de la transition à la maternelle peut se manifester par la participation des enfants aux activités en classe, la prise d'initiatives, la coopération ainsi que le respect de la culture de l'école, incluant les règles de conduite (Ladd et Troop-Gordon, 2003). La réussite scolaire, ainsi que le sentiment de bien-être, de confiance et de sécurité face au nouveau milieu de vie des enfants sont des indicateurs d'une transition réussie (MELS, 2010). Toutefois, pour de nombreux enfants, la transition vers la maternelle est difficile et peut provoquer de l'anxiété ou de l'appréhension (Curchod, Doudin et Lafortune, 2012), et ce davantage chez les enfants ayant certaines vulnérabilités (Moreau, Ruel et April, 2009). Les enfants provenant de familles défavorisées, fréquentant des écoles défavorisées seraient particulièrement vulnérables au développement de difficultés (CSE, 2012; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Simard, Lavoie et Audet, 2018). D'ailleurs, les enfants provenant de familles défavorisées font face à un défi d'adaptation plus élevé que les autres enfants, puisqu'ils sont confrontés à un plus grand écart entre leur culture familiale et la culture scolaire (Kaiser, 2012; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Des vulnérabilités personnelles peuvent s'ajouter aux vulnérabilités liées aux caractéristiques de l'environnement énoncées plus tôt. Les garçons, les enfants ayant des difficultés sur le plan de la communication, du langage, des compétences sociales et émotionnelles et de la santé physique risquent davantage de rencontrer des difficultés à l'entrée à la maternelle (Simard et al., 2018). La transition étant déjà un défi d'adaptation pour tous les enfants, il est essentiel de s'intéresser aux enfants cumulant des difficultés, puisque cette transition représente un défi encore plus grand et aura probablement des répercussions sur leur adaptation à la maternelle (Eckert et al., 2008; Moreau et al., 2009).

2. ADAPTATION SOCIALE À LA MATERNELLE

2.1 Définition de l'adaptation sociale à l'école

L'adaptation à l'école est un processus d'acclimatation, de familiarisation et d'accommodation d'une personne à un environnement scolaire par l'intégration au groupe et au contexte dans lequel elle réalise des apprentissages scolaires, et par l'adoption de comportements appropriés ainsi que par le respect des règles et conventions du milieu (Legendre, 2005). Par ailleurs, l'adaptation sociale est définie comme étant un « ensemble de conduites et de comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des relations les plus harmonieuses possible dans son environnement familial, scolaire et social » (Legendre, 2005). L'adaptation sociale à l'école représenterait le processus d'acclimatation et d'accommodation sur le plan des relations sociales à l'école. Il est dit d'un enfant adapté socialement à l'école qu'il possède des compétences sociales et émotionnelles suffisantes pour bien fonctionner à l'école et qu'il ne présente pas de comportements inadaptés (Massé et al., 2020; Tarasova, 2016). Il existe

plusieurs dimensions comportementales qui marquent une difficulté au niveau de l'adaptation sociale. Selon Massé et al. (2020), ces difficultés se traduisent généralement en deux dimensions, soit les comportements extériorisés (par ex., impulsivité, agressivité, hyperactivité, opposition) et les comportements intériorisés (anxiété, dépression et retrait social). À ces deux dimensions s'ajoutent de faibles compétences sociales, qui correspondent à une faible manifestation de comportements prosociaux, c'est-à-dire d'empathie, de partage, de réconfort, etc. (Janus et Offord, 2007; Landry, Bouchard et Pagé, 2021).

Il existe plusieurs différences entre les garçons et les filles sur le plan des difficultés et des compétences liées à l'adaptation sociale. En effet, les garçons sont environ deux fois plus à risque que les filles de manifester des comportements extériorisés, et ce tôt dans l'enfance (Ogundele, 2018 cité dans Desbiens, Bluteau, Plante et Olivier, 2020). Les filles, quant à elles, manifestent davantage de comportements prosociaux à la petite enfance (Baillargeon et al., 2011) et sont davantage à risque de présenter des comportements intériorisés que les garçons (Piché, Cournoyer, Bergeron, Clément et Smolla, 2017 cités dans Desbiens et al., 2020).

2.2 Pourquoi s'intéresser à l'adaptation sociale? Prévalence des difficultés et leurs conséquences

Les compétences sociales et émotionnelles permettent aux enfants de s'entendre avec leurs pairs, de travailler de façon indépendante et de suivre des consignes, ces trois capacités étant déterminantes dans la prédiction de leur adaptation à la maternelle (Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000). Ces compétences sont essentielles à la disponibilité des enfants aux apprentissages scolaires. Par ailleurs, des difficultés au niveau de l'adaptation sociale à la maternelle sont souvent

liées à des difficultés d'ordre scolaire, comme de faibles résultats scolaires, un plus faible sentiment de compétence scolaire (Bulotsky-Shearer et Fantuzzo, 2011; DeRosier et Lloyd, 2010; Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca et Lutz, 2003) et des difficultés en lecture et en mathématique en première année ainsi que des difficultés langagières et d'attention en deuxième année (Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010).

Par ailleurs, de faibles compétences sociales et émotionnelles auraient de nombreuses conséquences sur la trajectoire développementale des enfants et des impacts à la fois sur la scolarité et sur le développement de différents problèmes. Bornstein, Hahn et Haynes (2010) remarquent une stabilité ou une aggravation des comportements intériorisés, extériorisés et des difficultés sociales des enfants à la maternelle sur une période de dix ans. Ils démontrent aussi que les enfants risquent davantage de développer une autre forme de problème de comportement qu'ils ne possédaient pas à l'âge préscolaire. Par exemple, un enfant ayant des comportements intériorisés au préscolaire risque davantage une aggravation de ces comportements 10 ans plus tard et de développer des comportements extériorisés ou des difficultés sociales (Bornstein et al., 2010). En outre, de faibles compétences sociales à la maternelle sont liées un absentéisme en classe plus élevé entre 8 et 12 ans (Pagani et al., 2010). De plus, Jones, Greenberg et Crowley (2015) remarquent un lien entre l'adaptation sociale des enfants à la maternelle et des retombées positives à l'adolescence et à l'âge adulte. Leur étude suggère qu'une bonne adaptation à la maternelle est liée à l'obtention d'un diplôme secondaire et universitaire et d'un emploi stable à l'âge adulte. De plus, elle serait négativement corrélée à des démêlés avec la justice, à un séjour en prison et à l'abus de substances à l'adolescence et à l'âge adulte (Jones et al., 2015).

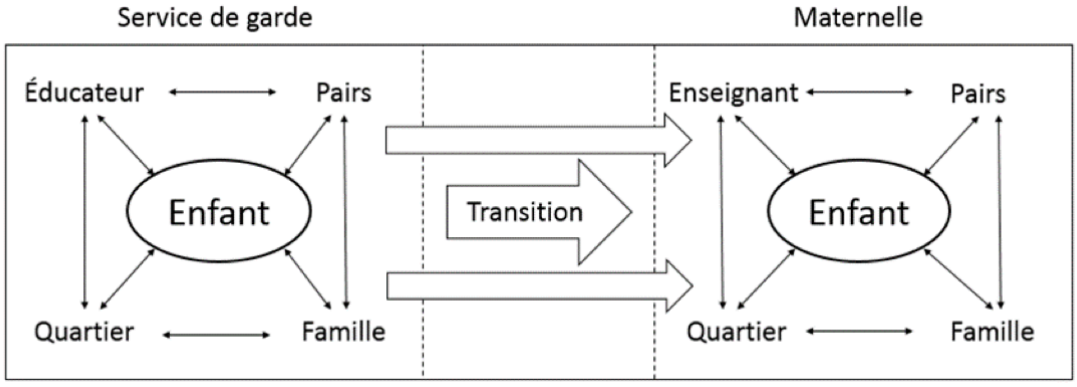
De nombreux enfants entrent à la maternelle en ayant des difficultés sur le plan de leurs compétences sociales et émotionnelles. En effet, des enseignantes rapportent que plus d'un enfant sur trois ne possède pas des compétences sociales et émotionnelles assez développées à son entrée à la maternelle (Rimm-Kaufman et al., 2000). Dans les quartiers défavorisés, les taux seraient encore plus élevés (Rimm-Kaufman et al., 2000). Au Québec, l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), qui a été réalisée en 2017, a permis d'en apprendre davantage sur les différentes vulnérabilités développementales présentes chez les enfants de maternelle dans diverses régions du Québec (Simard et al., 2018). Selon cette enquête, 11,5 % des enfants de maternelle ont un score inférieur au 10^{e} percentile dans l'évaluation de leurs compétences sociales et émotionnelles. La proportion de garçons ayant des difficultés dans ce domaine est de 17,3 %, alors qu'elle est de 5,4 % chez les filles (Simard et al., 2018). Considérant que l'adaptation sociale à la maternelle est un défi pour de nombreux enfants et qu'elle peut avoir de nombreuses conséquences à court, moyen et à long terme, il est important d'étudier les facteurs qui contribuent à cette adaptation. L'étude de ces facteurs permettra de mieux comprendre ce qui explique que certains enfants s'adaptent mieux à la maternelle que d'autres. Ultimement, ces connaissances contribueront à identifier des stratégies pour favoriser l'adaptation des enfants et intervenir tôt dans le cheminement scolaire des enfants les plus vulnérables.

2.3 Facteurs prédicteurs de l'adaptation sociale à la maternelle

2.3.1 Modèle écologique et dynamique de la transition scolaire (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000)

Le modèle de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) s'intéresse à la manière dont les caractéristiques des enfants et celles de leur entourage immédiat expliquent l'adaptation des

enfants à la maternelle. Ce modèle est inspiré du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) qui conçoit l'adaptation de l'enfant comme une résultante de l'interaction entre plusieurs systèmes de l'environnement et de l'enfant. Le modèle de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) compte quatre niveaux. En premier lieu, l'adaptation à la maternelle est une résultante directe des caractéristiques de l'enfant (par ex. le tempérament, les habiletés langagières et cognitives). En deuxième lieu, les caractéristiques de l'environnement, soit les pairs, les enseignantes, le quartier et le milieu familial influencent aussi directement l'enfant et son adaptation à la maternelle. En troisième lieu, la relation bidirectionnelle entre les facteurs environnementaux (par ex. la collaboration famille-école) ou entre les facteurs environnementaux et les caractéristiques de l'enfant (par ex. la relation enfant-enseignante) agit sur l'adaptation à la maternelle des enfants. Dans le cadre de ce mémoire, cette dernière relation sera explorée (relation entre les difficultés intériorisées de l'enfant et les pratiques parentales). En quatrième lieu, les relations entre l'enfant et les composantes de son environnement se modulent et se développent au cours du temps (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).



Note. Figure adaptée de Rimm-Kaufman et Pianta (2000)

Figure 1. Modèle écologique et dynamique de la transition scolaire

Selon Rimm-Kaufman et Pianta (2000), les caractéristiques de l'enfant sont le facteur le plus important dans la prédiction de l'adaptation à la maternelle, mais il n'est pas suffisant de s'intéresser exclusivement à ce facteur dans la compréhension de l'adaptation de l'enfant à son environnement scolaire. Il est important de s'intéresser aussi à l'influence des facteurs environnementaux, afin d'avoir une vision plus complète de l'adaptation sociale des enfants.

2.3.2 Facteurs environnementaux précurseurs de l'adaptation sociale

Plusieurs études appuient le modèle de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) concernant la relation entre des facteurs environnementaux et l'adaptation des enfants à la maternelle. Par exemple, la relation de l'enfant avec une enseignante stimulante et sensible prédirait de bonnes compétences sociales et scolaires à la maternelle (Burchinal et al., 2008). De plus, la fréquentation d'un milieu de garde de qualité serait liée à moins de difficultés comportementales à la maternelle (National Institute of Child Health and Human Development, 2003). Quant au milieu familial, les problèmes familiaux, le faible engagement parental et le climat familial hostile affecteraient négativement l'adaptation des enfants à la maternelle, et ce particulièrement chez les familles ayant un faible statut socio-économique (Akçinar, 2013; Racz, O'Brennan, Bradshaw et Leaf, 2016; Vernon-Feagans, Willoughby et Garrett-Peters, 2016). Par ailleurs, la qualité des soins apportés aux enfants prédirait l'adaptation sociale à la maternelle (Walls et Pellerin, 2020). Les pratiques parentales de meilleure qualité auraient un effet bénéfique sur l'adaptation des enfants à la maternelle. Ce sujet sera abordé plus loin dans ce chapitre.

2.3.3 Facteurs individuels précurseurs de l'adaptation sociale

Les garçons présentent souvent une moins bonne adaptation sociale. En effet, ils manifestent davantage de comportements extériorisés, de difficultés de concentration à l'école et reçoivent davantage de mesures punitives que les filles (Delaney, 2006). De plus, les difficultés extériorisées présentées par les enfants, avant leur entrée à la maternelle, prédiraient les comportements d'agressivité, les conflits avec l'enseignante, le rejet des pairs et les difficultés intériorisées à la maternelle (Doumen et al., 2008; Gower, Lingras, Mathieson, Kawabata et Crick 2014). Quant aux difficultés intériorisées, les études remarquent des associations avec l'adaptation sociale à la maternelle. Ce sujet sera exploré dans la section suivante.

3. DIFFICULTÉS INTÉRIORISÉES

3.1 Définition

Les difficultés intériorisées se manifestent principalement par des cognitions négatives et des comportements anxieux, dépressifs et de retrait social (Achenbach et Rescorla, 2001; Merrell, 2008; Merrell et Walters, 1998). D'abord, l'anxiété est, à la base, une réponse émotionnelle normale de l'organisme, caractérisée par de l'inquiétude concernant l'anticipation d'un évènement perçu comme menaçant (Huberty, 2012). Toutefois, l'anxiété est perçue comme étant pathologique lorsqu'elle est présente de façon excessive en termes de durée, de fréquence et d'intensité et qu'elle nuit au fonctionnement (American Psychiatric Association, 2013). L'anxiété se manifeste par trois types de symptômes, soit les sentiments subjectifs (inconfort, peur et crainte), les comportements manifestes (évitement et retrait) et les réponses physiologiques (transpiration, nausée,

tremblements et plaintes somatiques) (Merrell, 2008). Au préscolaire, elle s'observe principalement par des pleurs, de la colère, de l'évitement, des réactions d'agrippement ou de figement et par des crises (Whalen, Sylvester et Luby, 2017). Ensuite, la dépression se manifeste par l'humeur triste, irritable ou par un sentiment de vide et la perte d'intérêt envers les activités, ainsi que par des modifications somatiques et cognitives qui ont un impact sur le fonctionnement de l'individu (American Psychiatric Association, 2013). Les manifestations de la dépression au préscolaire sont la perte de plaisir dans les activités, la culpabilité excessive, l'irritabilité, les changements au niveau de l'appétit et du sommeil ainsi qu'une diminution du niveau d'activité de l'enfant (Luby, 2010; Whalen et al., 2017). Finalement, le retrait social réfère au processus comportemental par lequel l'enfant se retire ou évite les opportunités sociales (Rubin, Coplan et Bowker, 2009). Il est identifiable au préscolaire par la timidité de l'enfant, par l'évitement ou le désintérêt envers les relations sociales, par la difficulté de l'enfant à établir et à maintenir des relations sociales et par de faibles compétences sociales (Coplan et Armer, 2007; Merrell, 2008).

À l'âge préscolaire, ces différents comportements et cognitions sont souvent regroupés sous l'appellation de difficultés intériorisées, puisqu'il est difficile de poser des diagnostics pour plusieurs raisons. D'abord, les enfants subissent des changements rapides au niveau de leur développement et de leur humeur et ils ont des limites langagières et cognitives qui ne leur permettent pas d'exprimer ou de comprendre leurs cognitions (Egger et Angold, 2006; Egger et Emde, 2011). Par ailleurs, certains critères diagnostiques ne s'appliquent pas à l'âge préscolaire, comme la persistance des symptômes sur une période de deux semaines pour la dépression et de six mois pour l'anxiété généralisée. De plus, puisque les difficultés intériorisées sont moins remarquées par les enseignantes que les difficultés extériorisées, les enfants qui en souffrent

n'obtiennent pas toujours le soutien ou les services nécessaires à leur bon fonctionnement (Burlaka, Bermann et Graham-Bermann, 2015; Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004). Considérant que la transition vers la maternelle est une source d'anxiété pour certains enfants (Curchod et al., 2012), il est important de s'intéresser à l'adaptation des enfants ayant des difficultés intériorisées dans ce contexte.

3.2 Les difficultés intériorisées et l'adaptation sociale à la maternelle

Plusieurs auteurs associent les difficultés intériorisées au développement de difficultés à l'entrée à l'école. Les difficultés intériorisées pourraient entre autres mener au développement de problèmes extériorisés, ces difficultés étant très souvent cooccurrentes (Bornstein et al., 2010; Burchinal et al., 2008). Peu d'auteurs considèrent les trois types de comportements intériorisés (anxiété, dépression et retrait social) dans leur globalité à l'aide d'un score total. Par exemple, Kovacs, Paulauskas, Gatsonis et Richards (1988) suggèrent que chez les enfants, les symptômes dépressifs se manifestent surtout par de l'irritabilité menant à des conflits avec l'entourage, lesquels entraineraient le développement de problèmes extériorisés. D'autres auteurs observent aussi que les comportements dépressifs au préscolaire seraient associés à des comportements extériorisés (Fuhrmann, Equit, Schmidt et von Gontard, 2014). La présence de comportements anxieux avant l'entrée à la maternelle est associée à l'exclusion par les pairs, à une aggravation des comportements anxieux et à une faible compétence sociale à la fin de la maternelle (Gazelle et Ladd, 2003; Olson et Rosenblum, 1998; Ooi, Nocita, Coplan, Zhu et Rose-Krasnor, 2017). La timidité, un comportement de retrait social, serait associée à des problèmes intériorisés à la

maternelle et à des difficultés avec les pairs (Coplan, Arbeau et Armer, 2008; Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco et Coplan, 2017).

Une explication possible de l'association entre les difficultés intériorisées et la faible compétence sociale des enfants est que ces enfants seraient moins approchés par les pairs en raison de leurs difficultés, et par leur sentiment d'insécurité face aux interactions sociales. Ces enfants auraient donc moins l'occasion d'interagir avec des pairs et de développer des comportements prosociaux (Coplan et al., 2008; Ooi et al., 2017; Sette et al., 2017). En somme, les enfants ayant des difficultés intériorisées risquent de développer d'autres formes d'inadaptation sociale ou encore d'aggraver leurs comportements intériorisés.

3.3 Modèle théorique de Belsky et collaborateurs (2007)

Comme il a été mentionné plus tôt, considérer uniquement les caractéristiques des enfants serait insuffisant pour comprendre l'adaptation à la maternelle. En effet, il est important de s'attarder aussi à l'interaction entre l'environnement et les caractéristiques des enfants. En complément au modèle de Rimm-Kaufmann et Pianta (2000), Belsky et al. (2007) proposent le modèle de la sensibilité différentielle qui suggère que les enfants ayant des vulnérabilités seraient plus sensibles à l'influence positive ou négative de leur environnement que ceux n'ayant pas de vulnérabilités. Si leur environnement est négatif, ces enfants risquent davantage de développer divers problèmes. À l'inverse, si leur environnement est positif, les enfants qui possèdent des vulnérabilités auront de meilleures chances de s'adapter aux défis auxquels ils seront confrontés (Belsky et al., 2007). Afin d'exposer leur modèle, Belsky et al. (2007) réfèrent notamment aux enfants ayant des difficultés intériorisées, dont des comportements anxieux, irritables et des

émotions négatives qui sont exposés à certaines formes de pratiques parentales. Le modèle de Belsky et al. (2007) suggère ainsi que l'influence entre les caractéristiques de l'environnement et celles de l'enfant prendrait la forme d'une modération. En effet, il est possible que la relation entre l'environnement de l'enfant et son adaptation sociale à la maternelle varie en fonction du niveau de difficultés intériorisées présenté par les enfants. Avant l'entrée à l'école, l'environnement principal des enfants étant composé de leurs parents, il est possible que les enfants qui ont des difficultés intériorisées soient plus sensibles aux pratiques parentales.

4. PRATIQUES PARENTALES

4.1 Définition

Les pratiques parentales représentent l'ensemble des gestes effectués par le parent afin de promouvoir le développement de son enfant (Johnson, Berdahl, Horne, Richter et Walters, 2014). Elles se caractérisent par la dimension de contrôle exercée par le parent sur les comportements de son enfant et le soutien affectif qu'un parent lui fournit (Locke et Prinz, 2000). Le contrôle est représenté par la discipline parentale (encadrement et mise en place de règles), qui permet au parent de renforcer ou de sanctionner les bons ou les mauvais comportements de l'enfant (Locke et Prinz, 2000). Le contrôle est aussi exercé par la supervision, qui permet au parent de connaitre le lieu où se situe son enfant, avec qui il se retrouve ainsi que les activités qu'il réalise (Johnson et al., 2014; Locke et Prinz, 2002). Le soutien affectif est caractérisé par la démonstration d'affection, la réponse sensible aux besoins et des gestes instrumentaux, comme jouer ensemble ou rendre service (Locke et Prinz, 2000). Le soutien affectif est conceptualisé par les auteurs par les termes anglais du *nurturance* et du *caring* qui mettent en valeur les soins et l'affection qui sont offerts à l'enfant.

Une faible démonstration de soutien affectif est représentée par le rejet, la dépréciation, l'hostilité ou la distance émotive du parent envers l'enfant (Johnson et al., 2014; Locke et Prinz, 2002).

Il existe deux types de contrôle parental, soit le contrôle positif et le contrôle négatif (Locke et Prinz, 2002). Les pratiques de contrôle positif sont généralement associées à un meilleur développement de l'enfant. Ces pratiques incluent le retrait d'un privilège, des récompenses contingentes, d'être ferme et direct, la prise de décision commune entre les deux parents, la mise en place des conséquences logiques et naturelles et la gestion du temps non supervisé (Collins, Madsen et Susman-Stillman, 2002). Les pratiques de contrôle négatif sont caractérisées par l'utilisation excessive du retrait, la surprotection, les punitions physiques, la discipline coercitive, la mise en place de règles incohérentes ou peu claires ainsi qu'une attention excessive accordée aux mauvais comportements (Locke et Prinz, 2002).

4.2 Les pratiques parentales et l'adaptation sociale à la maternelle

Les différentes dimensions de pratiques parentales seraient associées à l'adaptation sociale des enfants à la maternelle (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Concernant le soutien affectif, la démonstration de chaleur, de sensibilité et de soutien émotionnel envers l'enfant prédit une meilleure adaptation à la maternelle, puisque les enfants auraient moins de difficultés comportementales (Akçinar, 2013; Coplan et al., 2008; Klein et al., 2018; Liew, Carlo, Streit et Ispa, 2018). Au contraire, la négativité maternelle, caractérisée par des affects négatifs et un manque de chaleur, est liée à des difficultés d'adaptation des enfants à l'école (Klein et al., 2008). Concernant les pratiques de contrôle parental, les pratiques parentales souples (peu de contrôle positif ou négatif) sont associées à des difficultés d'adaptation à la maternelle (Nathanson, Rimm-

Kaufman et Brock, 2009). Plusieurs études montrent que l'exercice d'un contrôle positif est associé à une meilleure adaptation (Coplan et al., 2008; Liu, Kryski, Smith, Joanisse et Hayden, 2020; Zhu et al., 2020). D'autres études remarquent que le contrôle négatif est associé à des difficultés d'adaptation (Baer et al., 2015; Coplan et al., 2008). Ainsi, les enfants étant exposés à des pratiques de contrôle positif ou à une démonstration de soutien affectif présentent une meilleure adaptation sociale à la maternelle, alors que les enfants exposés à des pratiques de contrôle négatif ou à un faible soutien affectif présentent davantage de difficultés. Toutefois, comme le propose le modèle de Belsky et al. (2007), est-ce que certains enfants, notamment ceux qui présentent des difficultés intériorisées, seraient plus sensibles aux pratiques parentales?

5. QUESTION DE RECENSION

Considérant l'importance du contexte de la transition vers la maternelle pour les enfants, il est essentiel de s'intéresser aux prédicteurs des difficultés d'adaptation sociale à la maternelle. Les enfants qui présentent des difficultés intériorisées étant vulnérables aux difficultés d'adaptation et les parents ayant un rôle significatif dans la vie de l'enfant à l'âge préscolaire, notamment par leurs pratiques parentales, il est important de vérifier si les difficultés intériorisées des enfants les rendent plus sensibles à l'influence de ces pratiques sur leur adaptation sociale à la maternelle. Tant le modèle de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) que le modèle de Belsky et al. (2007) soutiennent que les caractéristiques des enfants et celles de leur entourage immédiat interagissent dans la prédiction de leur adaptation. À la lumière de ces connaissances, la question de recension est la suivante : Comment les pratiques parentales et les difficultés intériorisées des enfants interagissent-elles pour expliquer l'adaptation sociale des enfants à la maternelle?

DEUXIÈME CHAPITRE. RECENSION DES ÉCRITS

1. MÉTHODE DE RECENSION

Afin de répondre à la question de recension énoncée précédemment, une recherche documentaire a été réalisée au sein de trois banques de données : PsychInfo, Education Source et SocIndex, choisies pour leur pertinence liée à la question. Les mots-clés, présentés dans le tableau 1, ont été répartis en quatre catégories, soit les pratiques parentales, les difficultés intériorisées et l'adaptation sociale, pour représenter chacune des variables à l'étude, et la modération, pour tenir compte de l'interaction entre les pratiques parentales et les difficultés intériorisées.

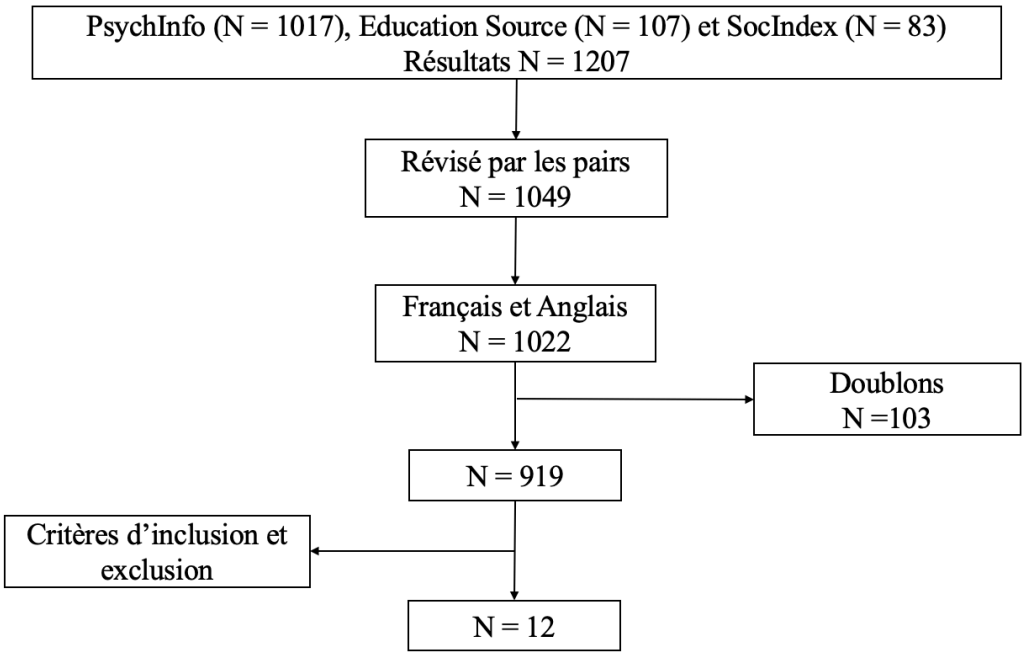
Compte tenu de la proximité entre les concepts de difficultés intériorisées et certains aspects du tempérament, ces derniers ont été inclus dans les mots-clés. Ce choix a été fait parce qu'il a été démontré que certains aspects tempéramentaux sont des difficultés intériorisées, puisqu'ils réfèrent, par exemple, à des comportements de peur, de repli, de timidité et de tristesse (Desbiens et al., 2020; Muris, Brakel, Arntz et Schouten, 2011) qui sont propres à la tranche d'âge préscolaire (Bayer et al., 2019; Wichstrøm, Belsky et Berg-Nielsen, 2013; Wichstrøm, Penelo, Rensvik Viddal, Osa et Ezpeleta, 2018). Les aspects tempéramentaux étant nombreux et définis différemment d'une étude à l'autre, ceux-ci devaient répondre à la définition des difficultés intériorisées présentée dans la problématique pour être inclus dans la recension des écrits (par ex. le névrosisme a été conservé dans une étude, puisqu'il était défini par de l'émotivité négative, de l'anxiété et de l'irritabilité (Lianos, 2015)). Les mots-clés concernant la transition vers la maternelle et la clientèle préscolaire n'ont pas été retenus puisque trop peu d'articles sur cette

tranche d'âge s'intéressent aux variables à l'étude. De cette façon, il a été possible de cibler l'ensemble des articles qui répondent à la question de recension.

Tableau 1. Mots-clés

Adaptation sociale	Difficultés intériorisées	Pratiques parentales	Modération
adjustment or adaptation	internali* or anxiety or depressi* or "social* withdraw*" or shyness or sadness or irritability or inhibit* or temperament	(parental) N1 (nurturance or caring or control or discipline or sensitivity or practice* or supervision or monitoring or skill* or behavior*)	Moderat* or interact*
OR	OR	OR	
(social or socioemotional or "socio emotional" or behavior*) N1 (problem* or competence or skill* or development*)	(negative) N1 (emotion* or affect*)	Parenting or childrearing	

Chacun des mots-clés à l'intérieur d'une catégorie a été relié par l'opérateur « OR » et chacune des catégories a été liée par l'opérateur « AND ». De plus, pour les catégories de l'adaptation sociale et des pratiques parentales, les mots-clés ont été limités à une apparition exclusive dans le champ de recherche « sujet », puisqu'ils généraient de nombreux résultats peu pertinents à la question de recension. Certains mots-clés ont été liés par un opérateur de rapprochement « N1 ». Cette manœuvre permet de rapprocher deux parenthèses de mots-clés en les liant par un seul mot. Par exemple, (*behavior**) N1 (*problem**) permet de relever les articles abordant les « *behavior problem* » ou les « *problem behavior* ». Après l'ensemble de ces manipulations, 1207 résultats ont été répertoriés. À même le moteur de recherche, seuls les articles révisés par les pairs et publiés en français et en anglais ont été retenus, pour un total de 919 articles différents. Le processus de sélection est présenté à la figure 2.



Note. N = nombre d'articles recensés

Figure 2. Processus de sélection des articles

Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été appliqués afin de sélectionner des articles répondant à la question de recension, et ce à la lecture du titre, du résumé et parfois de l'article au complet. Les articles retenus devaient être des études primaires et devaient inclure une mesure des trois variables de cette étude et une modération entre les difficultés intériorisées et les pratiques parentales. Les articles provenant de pays occidentaux et composés d'un échantillon comprenant des enfants âgés entre 3 et 12 ans ont été conservés. Quant aux critères d'exclusion, les articles vérifiant l'efficacité d'un programme d'intervention ou ayant un échantillon trop restrictif (par ex. trouble du spectre de l'autisme) ont été rejetés. À la suite de l'application de ces critères, 12 articles ont été sélectionnés et seront présentés dans les prochaines sections (Chen, Deater-Deckard et Bell,

2014; Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lengua, 2008; Leve, Kim et Pears, 2005; Lianos, 2015; Paschall, Gonzalez, Mortensen, Barnett et Mastergeorge, 2015; Rubin, Burgess et Hastings, 2002; Stoltz, Beijers, Smeekens et Deković, 2017; Van Leeuwen, Mervielde, Braet et Bosmans, 2004; Zarra-Nezhad et al., 2014; Zarra-Nezhad et al., 2018).

2. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES

Cette section abordera le devis des études, leur échantillon, la mesure et la conceptualisation des variables dépendantes et indépendantes, ainsi que des variables modératrices et de contrôle. Les caractéristiques des études sélectionnées sont présentées au tableau 2. Seules les caractéristiques les plus importantes seront discutées dans cette section.

2.1 Devis

Les 12 études recensées ont un devis corrélationnel prédictif. Ces études vérifient si l'interaction entre les difficultés intériorisées et les pratiques parentales prédit une ou plusieurs variables liées à l'adaptation sociale. Parmi les études recensées, huit études ont un devis longitudinal, comptant entre deux et six temps de mesure (Lengua, 2008; Leve et al., 2005; Paschall et al., 2015; Rubin et al., 2002; Stoltz et al., 2017; Van Leeuwen et al., 2004; Zarra-Nezhad et al., 2014; Zarra-Nezhad et al., 2018). L'avantage de ce devis est qu'il permet de prédire l'adaptation des enfants à partir de variables antérieures, dans le but d'intervenir tôt dans leur développement. Quatre études ont un devis transversal (Chen et al., 2014; Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lianos, 2015), qui ne permet pas de vérifier l'association entre des variables indépendantes et l'adaptation sociale dans le temps.

Tableau 2. Caractéristiques des études recensées

Auteurs/ Années	Devis			Échantillon				Difficultés intériorisées			Pratiques parentales					Adaptation sociale					
	Type d'étude	Temps de mesure	Période couverte (ans)	Type	N initial	% de filles	Étendue d'âge	Variable étudiée	Répondants	Rôle VI ou VM	Dimension soutien affectif	Dimension contrôle	Score global	Répondants	Rôle VI ou VM	Problèmes extério	Problèmes intério	Compétence sociale	Score global	Répondants	Âge de l'enfant à cette mesure
Chen et al., 2014	CP T	1	-	Po	149	50	3-7 ans	Affectivité négative	M	VM			X	O	VI				X	M	4,75
Gagnon et al., 2014	CP T	1	-	Po	63	52	3-5 ans	Réactivité	Par	VM		X		Par	VI	X *		X *		Par	4,3
Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006	CP T	1	-	Po	98	46	3-5 ans	Affectivité négative	M	VM	X	X		M	VI	X *	X *	X *		Ens	3,8
Lengua, 2008	CP L	2	1	Po	188	57	8-12 ans	Symptômes anxieux	O	VM	X	X		E	VI	X	X			M + E	9,5
Leve et al., 2005	CP L	5	12	Po	337	50	5-17 ans	Timidité / peur	Par	VM		X		O	VI	X	X			Par	17
Lianos, 2015	CP T	1	-	Po	230	54	11-13 ans	Névrosisme	Par	VM	X	X		E	VI			X		Ens	11,3
Paschall et al., 2015	CP L	3	3	R	1101	50	1-4 ans	Émotivité négative	M	VM	X	X		O	VI	X				Ens	4
Rubin et al., 2002	CP L	2	2	Po	108	50	2-4 ans	Inhibition cmpt.	O	VI	X	X		O	VM		X	X *		O + M	4
Stoltz et al., 2017	CP L	3	7	Po	129	48	5-12 ans	Affectivité négative	Par	VM			X	O	VI	X	X			Ens	12
Van Leeuwan et al., 2004	CP L	2	3	Po	600	53	7-18 ans	Stabilité émotionnelle	Par	VM		X		Par + E	VI	X	X			Par, Ens +E	10,9
Zarra-Nezhad et al., 2014	CP L	4	3	Po	314	49	6-9 ans	Retrait social	Ens	VM	X	X		P + M	VI	X	X	X		Ens	7
Zarra-Nezhad et al., 2018	CP L	6	6	R	200	47	3-9 ans	Timidité	Par	VM	X	X		P + M	VI			X		Par	4

Note. CP = devis corrélationnel prédictif, T = Transversal, L = Longitudinal, Po = populationnel, R = à risque, N = nombre de participants, O = observation, Par = parents, P = pères, M = mères, Ens = enseignante, E = enfant, VM = variable modératrice, *comportements liés aux jeux

2.2 Échantillons

La majorité des échantillons sont de type populationnel, alors que seulement deux études ont recours à un échantillon à risque. L'échantillon de Paschall et collaborateurs (2015) est composé d'enfants provenant des familles défavorisées, alors que celui de Zarra-Nezhad et collaborateurs (2018) est à risque sur le plan langagier. Les études populationnelles permettent de généraliser les résultats à l'ensemble de la population, alors que les études ayant un échantillon à risque permettent d'approfondir les connaissances sur les enfants vulnérables aux inadaptations. Bien que ce dernier type d'échantillon soit peu ciblé dans les études recensées, il peut être intéressant de s'y attarder afin de mieux comprendre les interactions entre l'environnement des enfants et leurs caractéristiques dans une population à risque de développer des problèmes. Il n'est pas possible de réaliser cela au sein d'études populationnelles, ces sous-groupes d'enfants étant souvent dilués, ce qui s'explique par le fait qu'ils sont peu nombreux au sein de la population générale. Dans le cadre d'une étude en contexte de transition vers la maternelle, il est intéressant de s'attarder à une population vulnérable sur le plan socioéconomique ainsi que sur le plan des habiletés cognitives, langagières et socioaffectives nécessaires à la maternelle. En effet, ces enfants cumulant les vulnérabilités risquent davantage de rencontrer des difficultés à l'entrée à la maternelle (Eckert et al., 2008; Moreau et al., 2009).

Certaines études ont une meilleure puissance statistique que d'autres, puisque la majorité des auteurs ont recourt à des échantillons entre 100 et 300 participants. Toutefois, deux études ont un échantillon de moins de 100 participants (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006), alors que deux autres ont des échantillons de plus de 600 participants (Paschall et al., 2015;

Van Leeuwen et al., 2004). Bien que la taille de l'échantillon ne soit pas le seul indicateur d'une bonne puissance statistique, une grande taille d'échantillon représente souvent mieux la population ciblée et réduit les risques d'erreur de type II, qui correspond à l'observation d'aucune relation entre des variables alors qu'elle existe dans la population.

Afin de répondre à la question de recension, l'échantillon des études devait respecter un critère d'âge, pour ne pas trop s'éloigner de la période préscolaire ciblée dans la présente étude. Toutefois, il existe une grande variabilité sur le plan de l'étendue d'âge dans les études sélectionnées. Certaines études ont un échantillon très jeune, soit d'un ou deux ans à quatre ans (Paschall et al., 2015; Rubin et al., 2002), alors que d'autres ont un échantillon où l'on retrouve des adolescents (Leve et al., 2005; Lianos, 2015; Van Leeuwen et al., 2004). Cette variabilité en âge pourrait expliquer certaines différences dans les résultats des études, abordés à la prochaine section. Il est possible d'observer que les études mesurent toutes l'adaptation sociale avant la transition vers la maternelle (à quatre ans) ou bien après cette transition (à sept ans et plus) et qu'aucune ne l'évalue durant la maternelle, malgré son importance dans le parcours scolaire et développemental des enfants (Curchod-Ruedi et Chessex-Vignet, 2012).

2.3 Variables dépendantes et indépendantes

2.3.1 Adaptation sociale

Chacun des articles sélectionnés mesure diverses dimensions de l'adaptation sociale, par le biais des problèmes extériorisés, intériorisés ou de la compétence sociale. Certains articles en mesurent une, deux ou les trois dimensions. Seulement deux études s'intéressent à l'adaptation

sociale conceptualisée dans son ensemble, ce qui offre un regard plus complet sur les différentes dimensions de l'adaptation, définie dans la problématique (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Zarra-Nezhad et al., 2014). Au contraire, Chen et ses collaborateurs (2014) regroupent les trois dimensions de l'adaptation sociale (problèmes extériorisés, intériorisés et compétence sociale) en un score global, ce qui rend difficile l'interprétation de cette variable. Six études s'intéressent à deux dimensions de l'adaptation sociale. Les problèmes extériorisés sont mesurés dans cinq de ces études, dont quatre mesurent aussi les problèmes intériorisés (Lengua, 2008; Leve et al., 2005; Stoltz et al., 2017; Van Leeuwen et al., 2004) alors qu'une étude s'intéresse aussi à la compétence sociale (Gagnon et al., 2014). Finalement, trois études ne s'intéressent qu'à une seule dimension de l'adaptation sociale. Deux s'intéressent à la compétence sociale (Lianos, 2015; Zarra-Nezhad et al., 2018) et une étude mesure exclusivement les problèmes extériorisés, plus précisément l'agressivité (Paschall et al., 2015).

Plusieurs études mesurent l'adaptation sociale à l'aide d'un questionnaire. Six études utilisent le *Child Behavior Checklist*, le *Youth Self Report* ou le *Teacher Report Form* (Achenbach, 1991) (Lengua, 2008; Leve et al., 2005; Paschall et al., 2015; Rubin et al., 2002; Stoltz et al., 2017; Van Leeuwen et al., 2004). Deux études évaluent l'adaptation sociale à l'aide du *Strength and difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 2001) (Chen et al., 2014; Zarra-Nezhad et al., 2014). Les études s'intéressant exclusivement à la compétence sociale utilisent respectivement le *Social Competence Scale* (Gresham et Elliott, 1990) (Lianos, 2015) et le *Behavior Assessment System for Children* (BASC; Reynolds et Kamphaus, 1992) (Zarra-Nezhad et al., 2018). Les variables mesurées permettent l'évaluation d'un grand répertoire de comportements qui reflètent les concepts à l'étude dans le présent mémoire.

Les trois autres études évaluent l'adaptation sociale par des comportements des enfants dans le jeu (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Rubin et al., 2002). Par exemple, deux études évaluent les comportements de jeu agressifs ou dérangeants comme frapper, se battre ou chasser les autres qui sont associés à des comportements extériorisés (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006). De plus, les comportements dans le jeu liés à une réticence à entrer en relation sont associés aux comportements intériorisés, selon la définition présentée dans la problématique (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Rubin et al., 2002). Finalement, les comportements liés aux jeux de nature solitaire passif ou solitaire actif et d'interaction lors des jeux peuvent être des indicateurs de compétence sociale (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Rubin et al., 2002). Deux des trois études mesurant les comportements dans le jeu utilisent des questionnaires (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006). Les auteurs de la troisième étude observent directement ces comportements en contexte de laboratoire et de sessions de jeux structurées (Rubin et al., 2002). Malgré que les comportements des enfants lors des jeux portent sur les dimensions de l'adaptation sociale, ceux-ci semblent moins appropriés pour répondre à la question de recension, puisqu'ils caractérisent les comportements de l'enfant dans un contexte bien précis et représentent de façon moins exhaustive les dimensions de cette variable dépendante.

L'adaptation sociale des enfants est évaluée seulement par les enseignantes dans cinq études (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lianos, 2015; Paschall et al., 2015; Stoltz et al., 2017; Zarra-Nezhad et al., 2014). Quant aux autres études, sept ont ciblé les parents (Chen et al., 2014; Gagnon et al., 2014; Lengua, 2008; Leve et al., 2005; Rubin et al., 2002; Van Leeuwen et al., 2004; Zarra-Nezhad et al., 2018) et deux ont aussi utilisé des mesures auto-rapportées,

complétées par le pré-adolescent (Lengua, 2008; Van Leeuwen et al., 2004). Par ailleurs, les mesures auto-rapportées ne sont pas appropriées pour les enfants d'âge préscolaire puisque ces enfants n'ont pas une capacité d'introspection assez développée (Conijn, Smits et Hartman, 2020). Bien que les parents connaissent l'adaptation générale des enfants, les enseignantes sont mieux placées pour évaluer les comportements des enfants à l'école (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021), ce qui est le contexte d'intérêt dans la présente étude.

2.3.2 Pratiques parentales

Il existe une grande variabilité dans la conceptualisation des pratiques parentales au sein des études. Elles sont regroupées sous les deux dimensions présentées dans la problématique, le soutien affectif et le contrôle. Certaines études utilisent un score global en combinant le contrôle (positif et négatif) et l'affection. La dimension la plus étudiée est celle du contrôle, qui se retrouve dans dix études. Sept de ces études étudient aussi la dimension du soutien affectif (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lengua, 2008; Lianos, 2015; Paschall et al., 2015; Rubin et al., 2002; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014), bien qu'aucune étude ne considère que cette dimension. Aussi, deux études abordent les pratiques parentales globalement, en utilisant un score regroupant à la fois le contrôle et le soutien affectif (Chen et al., 2014; Stoltz et al., 2017).

Quant aux instruments utilisés pour mesurer les pratiques parentales, plusieurs études utilisent des questionnaires auto-rapportés (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Van Leeuwen et al., 2004; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014). Deux études sollicitent des enfants exclusivement pour répondre à un questionnaire (Lengua, 2008; Lianos, 2015). De plus, des mesures observationnelles sont utilisées dans quatre études (Chen et

al., 2014; Paschall et al., 2015; Rubin et al., 2002; Stoltz et al., 2017) et une entrevue structurée auprès des parents est utilisée dans une étude (Leve et al., 2005). Toutefois, aucun auteur ne mesure ce concept en combinant une mesure d'observation et des questionnaires, alors qu'une méthodologie multi-méthode permet de donner un meilleur portrait des pratiques parentales en réduisant les risques de désirabilité sociale (Mâsse et Watts, 2013).

2.3.3 Difficultés intériorisées

Aucune étude n'évalue un score global incluant à la fois les symptômes anxieux, les symptômes dépressifs et le retrait social comme variable indépendante ou modératrice sous un score global. Une étude se penche sur les symptômes anxieux (Lengua, 2008) et une autre sur le retrait social uniquement (Zarra-Nezhad et al., 2014). Dix études portent spécifiquement sur un aspect intériorisé du tempérament. La grande variabilité entre les difficultés intériorisées (par ex. la stabilité émotionnelle, la timidité, l'affectivité négative, la réactivité, etc.) pourrait être la source de conclusions diverses des études, abordées à la section suivante. Les difficultés intériorisées, incluant les variables tempéramentales, sont mesurées majoritairement par des questionnaires complétés par les parents, à l'exception de trois études, dont une fait appel aux enseignantes (Zarra-Nezhad et al., 2014) et les deux autres utilisent des mesures observationnelles en laboratoire (Lengua, 2008; Rubin et al., 2002).

2.4 Variable modératrice

Au sein de 11 études, la variable liée aux difficultés intériorisées est considérée comme potentiellement modératrice. Une seule étude vérifie si les pratiques parentales jouent ce rôle de

modérateur (Rubin et al., 2002). Ainsi, les auteurs émettent l'hypothèse que les enfants ayant plus de difficultés intériorisées se démarqueront des enfants qui en ont peu, en étant plus sensibles aux pratiques de leurs parents dans le développement de divers problèmes d'adaptation sociale (Chen et al., 2014; Gagnon et al., 2014; Leve et al., 2005; Paschall et al., 2015; Stoltz et al., 2017; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014). Ces auteurs estiment que les enfants ayant un niveau élevé de difficultés intériorisées risquent davantage de présenter une faible adaptation sociale lorsqu'ils ont des parents exerçant des pratiques parentales plus négatives que lorsque les enfants sont exposés à de pratiques parentales plus positives, alors que les enfants présentant un faible niveau de difficultés intériorisées seraient moins influencés par les pratiques parentales.

2.5 Variables de contrôle

Quant aux variables de contrôle, 10 études contrôlent statistiquement l'effet du sexe des enfants dans leurs analyses (Chen et al., 2014; Lengua, 2008; Leve et al., 2005; Lianos, 2015; Paschall et al., 2015; Rubin et al., 2002; Stoltz et al., 2017; Van Leeuwen et al., 2004; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014). Parmi ces études, deux font des analyses séparées pour les garçons et les filles, comme dans la présente étude (Lengua, 2008; Leve et al., 2005). De plus, certaines études contrôlent pour l'âge de l'enfant (Chen et al., 2014; Lengua, 2008; Lianos, 2015; Van Leeuwen et al., 2004) ou pour le statut socioéconomique des familles (Chen et al., 2014; Lengua, 2008; Leve et al., 2005; Paschall et al., 2015; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014). Finalement, plusieurs études contrôlent d'autres variables, par exemple, le chaos familial, la détresse psychologique maternelle ou l'éducation des parents (Chen et al., 2014; Leve et al., 2005; Paschall et al., 2015; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014).

3. RÉSULTATS DES ÉTUDES RECENSÉES

Cette section aborde les résultats des études recensées concernant la manière dont les difficultés intériorisées et les pratiques parentales interagissent pour prédire l'adaptation sociale des enfants. Cette section porte d'abord sur les résultats concernant les problèmes extériorisés, puis les problèmes intériorisés, la compétence sociale et finalement l'adaptation sociale globale. Chacune de ses sous-sections sera organisée afin de rapporter les résultats selon les deux dimensions de pratiques parentales, soit le soutien affectif, le contrôle parental, ainsi que les pratiques parentales dans leur ensemble.

3.1 Problèmes extériorisés

Parmi les études recensées, huit ont porté sur les problèmes extériorisés. Sur le plan des pratiques parentales, quatre ont étudié le soutien affectif (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lengua, 2008; Paschall et al., 2015; Zarra-Nezhad et al., 2014). Deux de ces études ne constatent aucune interaction entre les difficultés intériorisées et le soutien affectif dans la prédiction des problèmes extériorisés (Lengua, 2008; Paschall et al., 2015). Plus précisément, aucune des quatre études n'observe d'interaction entre le rejet émotif, l'affection paternelle, la sensibilité parentale ou l'acceptation / rejet parental et les difficultés intériorisées pour expliquer les problèmes extériorisés. Cependant, les auteurs d'une étude remarquent que les enfants ayant un retrait social élevé à six ans et qui sont exposés à un faible niveau d'affection maternelle développent davantage de problèmes extériorisés à l'école à neuf ans que les enfants ayant un retrait social faible (Zarra-Nezhad et al., 2014). De plus, une autre étude transversale remarque que les enfants ayant un faible niveau d'affectivité négative (peu de difficultés intériorisées) et étant exposés à davantage de

soutien émotionnel parental adoptaient moins de comportements agressifs lors des jeux à l'école entre trois et cinq ans que ceux ayant un niveau élevé d'affectivité négative (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006). Ces divergences entre les résultats des études pourraient être expliquées par les différents aspects des difficultés intériorisées évaluées ainsi que par les devis des études.

Sept études portant sur les problèmes extériorisés s'intéressent au contrôle parental (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lengua, 2008; Leve et al., 2005; Paschall et al., 2015; Van Leeuwen et al., 2004; Zarra-Nezhad et al., 2014). Trois d'entre elles n'observent aucune interaction entre les difficultés intériorisées et le contrôle parental dans la prédiction des problèmes extériorisés (Gagnon et al., 2014; Paschall et al., 2015; Van Leeuwen et al., 2004). Les auteurs ne remarquent pas d'interaction entre les difficultés intériorisées, le contrôle parental positif (contrôle comportemental et style parental démocratique) et certains types de contrôle parental négatif (contrôle psychologique paternel, pratiques parentales détachées ou sévères et style parental permissif) pour expliquer les problèmes extériorisés. Zarra-Nezhad et ses collaborateurs (2014) remarquent toutefois que les enfants ayant un retrait social élevé à six ans semblent moins sensibles au contrôle psychologique maternel, puisqu'ils développent moins de problèmes extériorisés à neuf ans à l'école lorsqu'ils y sont exposés que les enfants ayant un faible retrait social. Deux études présentent des résultats contradictoires quant au style parental autocratique. L'étude transversale de Gagnon et al. (2014) observe que les enfants ayant un haut niveau de réactivité exposés à un style parental autocratique sont plus enclins à adopter des comportements dérangeants lors des jeux entre trois et cinq ans que les enfants ayant un faible niveau de réactivité. Toutefois, Lagacé-Séguin et d'Entremont (2006) n'observent aucune interaction significative pour le style parental autocratique, l'affectivité négative et les problèmes

extériorisés, lorsque les enfants sont aussi âgés entre trois et cinq ans, mais dans un contexte scolaire. Ces résultats différents pourraient être expliqués par les aspects des difficultés intériorisées étudiées (réactivité et affectivité négative).

Deux études observent des différences entre les garçons et les filles sur les interactions entre les difficultés intériorisées, le contrôle parental et les problèmes extériorisés. En effet, Lengua (2008) obtient des associations significatives que chez les garçons. Ainsi, davantage de punitions physiques prédit plus de problèmes extériorisés un an plus tard chez les garçons ayant un haut niveau de symptômes anxieux entre 8 et 12 ans, alors que pour les garçons ayant un faible niveau de symptômes anxieux, les punitions physiques prédisent moins de problèmes extériorisés. Cette autrice observe que pour les garçons ayant un niveau élevé de symptômes anxieux entre 8 et 12 ans, la discipline inconstante prédit moins de problèmes extériorisés un an plus tard alors que pour les garçons ayant un niveau faible de symptômes anxieux, une discipline inconstante prédit plus de problèmes extériorisés. Finalement, Leve et al. (2005) remarquent une interaction significative uniquement pour les filles ayant un niveau faible de timidité et de peur à cinq ans qui semblent plus sensibles à une discipline sévère élevée puisqu'elles développent davantage de problèmes extériorisés à 17 ans, contrairement à celles ayant un niveau élevé de timidité.

Seule une étude s'intéresse au lien entre les pratiques parentales dans leur ensemble et les problèmes extériorisés. Cette étude montre que pour les enfants ayant un niveau élevé d'affectivité négative à sept ans, les pratiques parentales négatives ainsi que les pratiques parentales positives prédisent davantage de problèmes extériorisés à l'école à 12 ans que pour les enfants ayant un faible niveau d'affectivité négative (Stoltz et al., 2017).

3.2 Problèmes intériorisés

Parmi les études recensées, sept ont porté sur les problèmes intériorisés comme dimension de l'adaptation sociale. Sur le plan des pratiques parentales, quatre de ces études ont étudié le soutien affectif (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lengua, 2008; Rubin et al., 2002; Zarra-Nezhad et al., 2014). Trois de ces études n'observent aucune interaction entre les difficultés intériorisées et le soutien affectif dans la prédiction des problèmes intériorisés (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lengua, 2008; Zarra-Nezhad et al., 2014). Les auteurs des quatre études n'observent aucune interaction significative entre les difficultés intériorisées et l'affection maternelle et paternelle, le soutien émotionnel et le degré de rejet / acceptation des parents dans la prédiction des problèmes intériorisés. Une étude démontre une interaction significative, où parmi les enfants inhibés avec leurs pairs à deux ans, ceux dont les mères avaient des comportements dépréciatifs élevés étaient plus réticents à entrer en relation en contexte de jeux à quatre ans que ceux dont les mères adoptaient de faibles comportements dépréciatifs (Rubin et al., 2002). Toutefois, cette même étude a mesuré aussi les problèmes intériorisés à l'aide d'un questionnaire et n'observe pas d'interaction significative entre les comportements maternels dépréciatifs et l'inhibition avec les pairs dans la prédiction des problèmes intériorisés. Cela pourrait être expliqué par la différence au niveau de la mesure des variables, les comportements réticents lors des jeux étant mesurés par observation, alors que les problèmes intériorisés sont mesurés à l'aide d'un questionnaire. D'ailleurs, l'étude transversale de Lagacé-Séguin et d'Entremont (2006), ayant aussi mesuré les comportements réticents des enfants de trois à cinq ans lors des jeux à l'école à l'aide d'un questionnaire, démontre que l'interaction entre l'affectivité négative et le rejet émotif du parent ne prédit pas les comportements réticents lors des jeux.

Six des études portant sur les problèmes intériorisés s'intéressent au contrôle parental (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lengua, 2008; Leve et al., 2005; Rubin et al., 2002; Van Leeuwen et al., 2004; Zarra-Nezhad et al., 2014). Trois d'entre elles s'intéressent au contrôle parental positif (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Van Leeuwen et al., 2004; Zarra-Nezhad et al., 2014). Ces trois études ne rapportent aucun lien d'interaction significatif entre le style parental démocratique, le contrôle comportemental maternel et les difficultés intériorisées dans la prédiction des problèmes intériorisés. Zarra-Nezhad et ses collaborateurs (2014) observent, de leur côté, une tendance ($p < 0{,}10$) selon laquelle les enfants ayant un haut niveau de retrait social à six ans et qui sont exposés à moins de contrôle comportemental paternel présenteraient plus de problèmes intériorisés à neuf ans à l'école, alors que les enfants ayant un faible retrait social étant exposés au même niveau de contrôle parental présenteraient moins de problèmes intériorisés. Van Leeuwan et ses collègues (2004) remarquent aussi cette interaction pour les enfants ayant une faible stabilité émotionnelle (qui ont donc plus de difficultés intériorisées) entre 7 et 15 ans et étant exposés à un contrôle parental positif qui développent moins de problèmes intériorisés entre 10 et 18 ans que les enfants ayant une stabilité émotionnelle élevée.

Les six études portant sur le contrôle parental s'intéressent toutes, plus précisément, au contrôle parental négatif. Aucune n'observe d'interaction significative entre les styles parentaux autocratique et permissif, le contrôle psychologique paternel, les punitions physiques et les difficultés intériorisées dans la prédiction des problèmes intériorisés. Une étude démontre toutefois que les enfants ayant un retrait social élevé à six ans et étant exposés à plus de contrôle psychologique maternel développent plus de problèmes intériorisés à neuf ans à l'école que les enfants ayant un retrait social faible (Zarra-Nezhad et al., 2014). Van Leeuwan et ses

collaborateurs (2004) observent une relation similaire pour les enfants ayant un haut niveau de surcontrôle (plus de difficultés intériorisées) entre 7 et 15 ans chez lesquels une exposition à un contrôle parental négatif prédit plus de problèmes intériorisés entre 10 et 18 ans que chez les enfants résilients (enfants qui présentent peu de difficultés intériorisées). Enfin, Rubin et ses collaborateurs (2002) remarquent que parmi les enfants inhibés avec leurs pairs à deux ans, ceux dont les mères présentent davantage de comportements intrusifs étaient plus réticents à entrer en relation en contexte de jeux à quatre ans que ceux dont les mères adoptent peu de comportements intrusifs. Toutefois, cette interaction n'est pas significative pour la variable des problèmes intériorisés évaluée à partir d'un questionnaire, ce qui pourrait être expliqué par la différence liée à la mesure expliquée plus tôt pour cette étude.

Deux études observent que les interactions entre les difficultés intériorisées, le contrôle parental et les problèmes intériorisés diffèrent chez les garçons et les filles. En effet, les garçons semblent plus sensibles au contrôle négatif que les filles. Selon Leve et ses collègues (2005), les garçons ayant un niveau élevé de timidité et de peur à cinq ans et étant exposés à une discipline sévère élevée développent davantage de problèmes intériorisés à 17 ans, que les garçons ayant un niveau faible de timidité et de peur. Toutefois, l'étude transversale de Lengua (2008) remarque que les garçons ayant des symptômes anxieux élevés et qui ont des parents présentant moins de discipline inconstante présentent davantage de problèmes intériorisés entre 8 et 12 ans que les garçons ayant de faibles symptômes anxieux. Ces deux études n'observent aucune interaction significative chez les filles (Leve et al., 2005; Lengua, 2008).

L'étude s'intéressant aux pratiques parentales dans leur ensemble n'observe aucune relation d'interaction significative entre l'affectivité négative à sept ans et les pratiques parentales dans la prédiction des problèmes intériorisés à l'école à 12 ans (Stoltz et al., 2017).

3.3 Compétence sociale

Six études ont porté sur la compétence sociale. Parmi celles-ci, cinq abordent l'interaction entre les difficultés intériorisées et le soutien affectif (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lianos, 2015; Rubin et al., 2002; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014). Les auteurs qui s'intéressent aux comportements de jeux ne remarquent aucun lien d'interaction entre les difficultés intériorisées et le rejet émotif ou le soutien émotionnel (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Rubin et al., 2002). De plus, certaines études ne démontrent aucune interaction entre l'affection des parents et la chaleur émotionnelle et les difficultés intériorisées dans la prédiction de la compétence sociale (Lianos, 2015; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014). Toutefois, selon une étude, les enfants peu timides à trois ans étant exposés à une affection parentale élevée ont davantage de compétence sociale à quatre ans que les enfants peu timides exposés à une affection maternelle ou paternelle élevée. De plus, cette étude démontre que les enfants ayant un haut niveau de timidité à trois ans et étant exposés à une affection maternelle ou paternelle élevée développaient davantage d'habiletés sociales sur une période de cinq ans (Zarra-Nezhad et al., 2018). Rubin et ses collaborateurs (2002), qui s'intéressent aux comportements de jeux, remarquent que chez les mères ayant davantage de comportements dépréciatifs, les enfants plus inhibés avec les pairs à deux ans réalisaient moins de jeu solitaire passif à quatre ans que les enfants inhibés dont les mères ont moins de comportements dépréciatifs. Une étude transversale

s'intéressant aux préadolescents suggère que ceux qui ont un haut niveau de névrosisme seraient moins sensibles au rejet maternel et paternel et présenteraient tout de même une compétence sociale élevée à l'école, contrairement à ceux qui ont un faible niveau de névrosisme qui développeraient moins de compétence sociale lorsqu'ils sont exposés à ce type de pratiques parentales (Lianos, 2015).

Six études s'intéressent au contrôle parental, dont quatre abordent le contrôle parental positif (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014). Deux études n'obtiennent aucun résultat significatif (Gagnon et al., 2014; Zarra-Nezhad et al., 2014), alors que les deux autres études observent de telles interactions. La première démontre que les enfants ayant une faible timidité à trois ans et étant exposés à un contrôle comportemental paternel élevé développeraient davantage d'habiletés prosociales à quatre ans que les enfants ayant une timidité élevée (Zarra-Nezhad et al., 2018). Toutefois, l'autre étude ne démontre aucun lien entre ces variables lorsque la variable modératrice est le retrait social à six ans à l'école (Zarra-Nezhad et al., 2014). De plus, des auteurs d'une étude transversale évaluant les comportements de jeux remarquent que les enfants ayant une affectivité négative élevée et étant exposés à un style parental démocratique réalisent moins de jeu solitaire actif entre trois et cinq ans à l'école (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006). Or, selon l'étude transversale de Gagnon et ses collègues (2014), la réactivité et le style parental démocratique n'interagissent pas dans la prédiction des interactions avec des pairs lors des jeux entre trois et cinq ans.

Parmi les six études abordant le contrôle parental, cinq études se sont intéressées au contrôle négatif. Certaines études ne remarquent aucun résultat significatif pour certains types de

contrôle négatif (surprotection, anxiété maternelle liée à la parentalité, contrôle psychologique paternel) (Lianos, 2015; Zarra-Nezhad et al., 2014). Les auteurs d'une étude observent que les enfants ayant un retrait social élevé à six ans semblent moins sensibles au contrôle psychologique maternel élevé puisqu'ils présentent davantage d'habiletés prosociales à neuf ans à l'école que les enfants ayant un retrait social faible (Zarra-Nezhad et al., 2014). Ensuite, Rubin et ses collègues (2002) démontrent que parmi les enfants inhibés avec leurs pairs à deux ans, ceux dont les mères présentent des comportements intrusifs réalisaient moins de jeu solitaire passif à quatre ans que ceux dont les mères n'adoptent pas ces comportements. De plus, une étude suggère que les enfants ayant un haut niveau d'affectivité négative et ayant des parents qui présentent un style parental permissif réalisaient moins de jeu solitaire actif entre trois et cinq ans à l'école que les enfants ayant un faible niveau d'affectivité négative (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006). Deux études présentent des résultats contradictoires quant au style parental autocratique. Une étude transversale remarque que les enfants ayant un haut niveau de réactivité et étant exposé à un style parental autocratique interagissent moins lors des jeux entre trois et cinq ans, alors que les enfants ayant un faible niveau de réactivité et étant exposés à ce style parental réalisent davantage d'interactions lors des jeux (Gagnon et al., 2014). Toutefois, Lagacé-Séguin et d'Entremont (2006) n'observent aucune interaction significative dans leur étude transversale pour le style parental autocratique et l'affectivité négative dans la prédiction du jeu solitaire actif entre trois et cinq ans à l'école.

3.4 Adaptation sociale

Seule une étude mesure l'adaptation sociale de façon globale, en mettant cette variable en relation avec l'affectivité négative et une dimension globale de pratiques parentales, soit les

comportements maternels positifs ou négatifs (Chen et al., 2014). Cette étude transversale observe que les enfants ayant un haut niveau d'affectivité négative étant exposés à des mères qui présentent des comportements parentaux négatifs sont plus enclins à présenter des difficultés d'adaptation sociale entre trois et sept ans que ceux ayant un niveau d'affectivité négative faible. Toutefois, aucune relation d'interaction significative n'est observée pour les difficultés d'adaptation sociale concernant les comportements maternels positifs et l'affectivité négative (Chen et al., 2014).

4. SYNTHÈSE ET LIMITES DES ÉTUDES

4.1 Synthèse des résultats

La recension des écrits vérifiait comment les pratiques parentales et les difficultés intériorisées interagissent pour expliquer l'adaptation sociale des enfants à la maternelle. Des 12 études recensées sur le sujet, 11 s'intéressent au rôle modérateur des difficultés intériorisées, alors que Rubin et ses collaborateurs (2002) abordent plutôt le rôle modérateur des pratiques parentales dans la relation entre les difficultés intériorisées et l'adaptation sociale.

Au total, 98 analyses d'interaction ont été réalisées au sein des études recensées et 29 sont significatives, soit moins du tiers. Excluant l'étude Rubin et al. (2002), 25 interactions montrent que la relation entre les pratiques parentales (soutien affectif, contrôle positif et contrôle négatif) et l'adaptation sociale (problèmes extériorisés, problèmes intériorisés, compétence sociale) varie selon le niveau de difficultés intériorisées présenté par les enfants. Parmi ces 25 relations significatives, 17 appuient le modèle de Belsky et al. (2007) présenté dans la problématique, qui stipule que les enfants présentant des vulnérabilités sont plus sensibles à l'influence de leur

environnement en développant davantage de difficultés que les enfants présentant peu de vulnérabilités, lorsqu'ils sont exposés à un environnement négatif ou en développant moins de difficultés lorsqu'ils sont exposés à un environnement positif. Toutefois, huit résultats n'appuient pas ce modèle puisqu'ils soutiennent plutôt que les enfants présentant des difficultés intériorisées et exposés à un soutien affectif faible ou à un contrôle négatif développent moins de difficultés d'adaptation sociale ou développent plus de difficultés en étant exposés à un soutien affectif élevé ou un contrôle positif.

Plus précisément, pour les problèmes extériorisés, neuf analyses d'interaction sont significatives et six appuient le modèle de Belsky et al. (2007). Pour les problèmes intériorisés, sept analyses d'interaction sont significatives et cinq appuient le modèle théorique. Enfin, pour la compétence sociale, neuf analyses d'interaction sont significatives et cinq appuient le modèle théorique. Chen et ses collaborateurs (2014) s'intéressant à l'adaptation sociale à l'aide d'un score global obtiennent un résultat significatif qui appuie le modèle de Belsky et al. (2007). Il est donc possible de conclure que la majorité des analyses d'interaction significatives appuient le modèle théorique présenté dans la problématique. Toutefois, il existe également des divergences entre les études. La majorité des analyses d'interaction sont non significatives et certaines interactions significatives n'appuient pas le modèle de Belsky et al. (2007). Les différences liées aux résultats des analyses d'interaction peuvent être expliquées par les caractéristiques méthodologiques des études, par exemple l'âge des participants, le nombre de participants ou encore par le devis des études. Cinq limites principales quant à l'état des connaissances disponibles sur le sujet sont exposées dans la prochaine section.

4.2 Limites des connaissances issues de la recension

La première limite de la recension des écrits est qu'aucune étude ne se déroule en contexte de la transition vers la maternelle, bien qu'elles comportent des échantillons d'enfants d'âge préscolaire ou scolaire. Ainsi, aucune étude ne s'est attardée à ce contexte, malgré le fait que cette période est charnière dans la vie des jeunes enfants (Eckert et al., 2008; Fabian et Dunlop, 2007). De plus, aucune étude ne mesure l'adaptation sociale des enfants durant la maternelle, bien que cette adaptation ait des répercussions sur les difficultés vécues par les enfants plus tard. Il est important de réaliser une étude qui se déroule en contexte de transition vers la maternelle dans une visée préventive et afin d'intervenir tôt dans le développement des enfants.

La deuxième limite relevée est liée aux échantillonnages. En effet, 10 études recensées ont un échantillon de type populationnel, alors que seulement deux études ont un échantillon à risque. Les auteurs de ces études ont sélectionné des enfants vulnérables sur le plan du statut socio-économique et sur le plan langagier (Paschall et al., 2015; Zarra-Nezhad et al., 2018). Dans le contexte de la transition vers la maternelle, il est intéressant de s'attarder à un échantillon à risque sur le plan de la préparation scolaire, puisque cet échantillon permet de se centrer sur les enfants qui risquent davantage de présenter des difficultés d'adaptation à leur entrée à l'école. De plus, comme il a été mentionné dans la problématique, les enfants provenant de milieux défavorisés sont aussi plus sujets à développer des difficultés à leur entrée à la maternelle. Ainsi, il est pertinent de s'intéresser aux enfants vulnérables sur ces deux plans, afin de développer des stratégies pour mieux les accompagner face au défi que présente la transition vers la maternelle.

La troisième limite quant à l'état des connaissances de la recension des écrits est liée aux différences entre les variables des études sélectionnées. En effet, les variables liées aux difficultés intériorisées sont très diversifiées, certaines étant liées au tempérament de l'enfant (affectivité négative, émotivité négative, réactivité, etc.) et d'autres à certaines dimensions des difficultés intériorisées (symptômes anxieux et retrait social). Ces différences pourraient expliquer que les résultats des études divergent. Il est possible de remarquer qu'aucune étude ne porte sur les difficultés intériorisées de manière globale comme variable indépendante ou modératrice, en considérant les trois dimensions comme il a été présenté dans la problématique. Par ailleurs, les études de Lengua (2008) et de Zarra-Nezhad et al. (2014) portant sur des dimensions des difficultés intériorisées obtiennent respectivement trois et six résultats d'interaction significatifs. Cela porte à croire que ce domaine d'étude mérite d'être exploré, malgré qu'il soit encore peu étudié.

La quatrième limite des études de la recension des écrits est liée à la mesure des concepts, où des évaluations multi-méthodes et multi-répondants ne sont pas nécessairement privilégiées. Malgré l'utilisation d'une méthode observationnelle dans plusieurs études, cette méthode n'est qu'une seule fois combinée à un questionnaire (Rubin et al., 2002). L'évaluation multi-méthode est pertinente, surtout pour les pratiques parentales dont l'évaluation est sujette à la désirabilité sociale (Mâsse et Watts, 2013). Sept études recensées ont les mêmes répondants pour l'évaluation des comportements de l'enfant (difficultés intériorisées et adaptation sociale). Plusieurs répondants permettraient de connaitre les comportements des enfants au sein de différents contextes de leur vie ainsi qu'avec des adultes différents. Dans un contexte d'adaptation à l'école, les enseignantes sont les mieux placées pour décrire les comportements des enfants et elles n'ont été sondées que dans cinq des études recensées.

Finalement, la cinquième et dernière limite de la recension des écrits est que seulement deux études réalisent leurs analyses de manière séparée pour les garçons et les filles (Lengua, 2008 et Leve et al., 2005). En effet, ces deux études obtiennent des résultats intéressants qui distinguent l'effet de modération des difficultés intériorisées sur la relation entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale pour les garçons et les filles. À la lumière des résultats de la recension des écrits et des différences entre les garçons et les filles quant à leur adaptation sociale, il serait pertinent de considérer le sexe des enfants dans les analyses de la présente étude.

5. OBJECTIF ET HYPOTHÈSE DE CE MÉMOIRE

La présente étude se déroule dans le contexte de la transition vers la maternelle, auprès d'un échantillon présentant un faible statut socio-économique et des vulnérabilités sur le plan de la préparation scolaire. Elle vérifie si les difficultés intériorisées au préscolaire modèrent la relation entre les pratiques parentales (contrôle positif, contrôle négatif, soutien affectif) avant l'entrée à l'école et l'adaptation sociale à la maternelle (comportements d'hyperactivité et d'inattention, comportements agressifs, comportements anxieux, comportements prosociaux) de manière différente chez les garçons et les filles. Bien que les résultats des études ne fassent pas consensus, s'appuyant sur le cadre théorique de Belsky et collaborateurs (2007), il est attendu qu'autant les garçons que les filles présentant des difficultés intériorisées soient plus sensibles aux pratiques parentales quant à leur adaptation sociale à la maternelle.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

1. CONTEXTE ET DEVIS DE L'ÉTUDE

La présente étude s'inscrit dans une plus grande recherche réalisée par Besnard, Letarte, Lemelin et Normandeau (CRSH, 2012-2019) portant sur la relation entre l'environnement familial et la préparation scolaire. Le devis de cette étude est corrélationnel prédictif de nature longitudinale à deux temps de mesure. Le premier temps de mesure (T1) se déroule en janvier-février précédant l'entrée à la maternelle des enfants, alors que le deuxième temps de mesure (T2) se déroule en mai-juin, à la fin de la maternelle des enfants. Les difficultés intériorisées et les pratiques parentales sont évaluées au T1 et l'adaptation sociale est évaluée au T2.

2. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

2.1 Recrutement des participants

Une procédure de dépistage séquentielle a été développée afin de permettre l'identification des enfants présentant des vulnérabilités sur le plan de la préparation scolaire. D'abord, des communautés plus défavorisées ont été identifiées en consultant l'EQDEM ou l'indice de défavorisation des écoles (Institut de la statistique, 2018), ce qui a permis de cibler sept communautés vulnérables de l'Estrie (Asbestos, Coaticook, Jardin Fleury de Sherbrooke, Magog, East Angus et Cookshire-Eaton, Cowansville et Lac-Mégantic). Au sein de ces communautés, les intervenants travaillant auprès d'enfants de quatre ans ont été sollicités afin de recommander des enfants ayant des lacunes sur le plan de la préparation scolaire. Les parents ayant des inquiétudes

quant à ces lacunes ont été invités à prendre contact avec les coordonnateurs de la recherche à l'Université de Sherbrooke, afin de procéder à un dépistage.

Le dépistage des enfants consiste en une évaluation des vulnérabilités langagières, cognitives et socio-affectives des enfants à l'aide de quatre outils de mesure. Les vulnérabilités langagières sont évaluées à l'aide de l'EVIP (Échelle de vocabulaire en images de Peabody; Dunn, Dunn et Thériault-Whalen, 1993) et du CELF (Évaluation clinique des notions langagières fondamentales; Wiig, Secord, Semel, Boulianne et Labelle, 2009). Les prérequis scolaires sont évalués à l'aide de la version française du Lollipop (*A Diagnostic Screening Test of School Readiness Revised*; Chew et Morris, 1984). Quant aux difficultés socio-affectives, elles sont évaluées avec le PSA (Profil Socio-Affectif; Dumas, Lafrenière, Capuano et Durning, 1997) qui permet l'évaluation des difficultés intériorisées, extériorisées et de la compétence sociale. Les enfants doivent présenter au moins une vulnérabilité (score inférieur au 10^{e} centile) ou au moins trois fragilités (entre le 11^{e} et le 25^{e} rang centile) afin d'être admissibles à la recherche.

2.2 Description de l'échantillon

Au sein des communautés nommées plus haut, 222 enfants ont participé au dépistage et 192 d'entre eux ont répondu aux critères de sélection de la recherche. Seuls les participants ayant une mesure de l'adaptation sociale complétée par l'enseignante au T2 étaient sélectionnés par cette étude. L'échantillon de cette étude comprend donc 111 enfants, dont 50 filles, âgés de 4 à 5 ans au T1. Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées au tableau 3. Il est possible de remarquer que bien qu'il y ait des familles défavorisées sur le plan socio-économique, il y a également des familles où les parents sont très scolarisés et gagnent un revenu de plus de 75 000 $.

Tableau 3. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon au T1

Variables (N = 111 enfants)	Taux (%) ou Moyenne (ÉT)	
	Garçons	Filles
% d'enfants	55 %	45 %
Répondant		
Mère	83,6 %	88 %
Père	16,4 %	12 %
Âge des membres de la famille		
Enfant	4,8 (0,3)	4,8 (0,3)
Mère	34,3 (6,5)	32,9 (5,3)
Père	36,4 (7,8)	36,1 (4,4)
Scolarité de la mère		
Aucun diplôme	17,7 %	14,3 %
Diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles	33,4 %	28,6 %
Diplôme d'études collégiales	15,5 %	28,6 %
Diplôme d'études universitaires	33,4 %	28,6 %
Scolarité du père		
Aucun diplôme	28,5 %	13,3 %
Diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles	31,0 %	33,4 %
Diplôme d'études collégiales	19,1 %	20,0 %
Diplôme d'études universitaires	21,4 %	33,3 %
Type de famille		
Famille nucléaire ou recomposée	91,1 %	77,8 %
Famille monoparentale	8,9 %	22,2 %
Revenu annuel familial		
Moins de 19 999	4,7 %	15,2 %
Entre 20 000 et 39 999	23,3 %	24,3 %
Entre 40 000 et 74 999	41,8 %	24,2 %
75 000 et plus	30,2 %	36,3 %

3. INSTRUMENTS DE MESURE

3.1 Déroulement de la collecte de données

Un certificat d'éthique a été octroyé par le comité d'éthique du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Estrie – Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke qui est reconnu par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke pour la réalisation de l'étude de Besnard et al. (2012-2019). Un formulaire de consentement est signé par le parent répondant préalablement aux évaluations.

En janvier précédant la maternelle (T1), les parents intéressés par le projet contactent la personne qui coordonne la recherche. Ensuite, cette dernière communique avec les parents afin de planifier le dépistage qui se déroule dans un milieu communautaire. Un questionnaire des renseignements généraux et le PSA, permettant d'évaluer les difficultés intériorisées, sont remplis par le parent, pendant qu'une auxiliaire administre les tests aux enfants. Si les enfants répondent aux critères de sélection, une visite à domicile est organisée afin d'évaluer les pratiques parentales. À la fin de la maternelle (T2), une enveloppe préaffranchie et le questionnaire à l'intention de l'enseignante de maternelle sont remis au parent qui est invité à le présenter à l'enseignante en main propre. Par la suite, cette dernière remplit le questionnaire et le renvoit par la poste à l'Université. Le dépistage et les visites à domicile sont réalisés par des auxiliaires de recherche au premier ou au deuxième cycle d'études, précédemment formés à l'usage des outils de mesure.

3.2 Variable dépendante : Adaptation sociale à la maternelle

L'adaptation sociale a été mesurée à partir de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE; Janus et Offord, 2007), complété par l'enseignante. Ce questionnaire évalue les habiletés scolaires et sociales des enfants en cinq domaines, dont un réfère à l'adaptation sociale des enfants telle que présentée dans la problématique. Cette échelle est composée de 30 items, subdivisés en quatre échelles, soit les comportements agressifs ($\alpha = 0,86$; 7 items; par ex. « se bagarre »), les comportements hyperactifs et d'inattention ($\alpha = 0,92$; 7 items; par ex. « bouge sans cesse », « semble distrait »), les comportements anxieux ($\alpha = 0,80$; 8 items; par ex. « est timide ») et les comportements prosociaux ($\alpha = 0,94$; 8 items; par ex. « console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé »). Les deux premières échelles réfèrent aux comportements extériorisés. Les items sont qualifiés en utilisant une échelle de Likert en trois points (« souvent ou très vrai », « quelques fois/assez vrai », « jamais ou pas vrai »). À la lumière de l'ensemble des items de chaque échelle, un classement a été réalisé en trois catégories (0 = Adapté, 1 = à risque, 2 = problématique) par le Centre Offord. La catégorie « Adapté » représente les enfants qui rencontrent ou dépassent les attentes développementales, la catégorie « À risque » représente les enfants rencontrant les attentes pour certaines échelles, alors que la catégorie « Problématique » représente les enfants rencontrant peu ou aucune des attentes développementales. Le Centre Offord évalue et sélectionne les enfants pour chacune des catégories, puis transmet les résultats aux chercheurs principaux.

3.3 Variable indépendante : pratiques parentales

3.3.1 Contrôle positif et négatif

Le contrôle positif et le contrôle négatif exercés par le parent sont évalués à l'aide du questionnaire *Parental Practices Interview* complété par le parent (PPI; Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2001). Un score global de contrôle positif (α = 0,66; par ex. « discuter du problème avec l'enfant ou poser des questions ») a été créé à partir de quatre échelles du questionnaire, soit la discipline appropriée, la discipline verbale positive, les félicitations et récompenses et la clarté des attentes pour un total de 37 items. Un score total de contrôle négatif (α = 0,83; par ex. « menacer votre enfant de le punir sans le punir réellement ») a été créé à partir de deux échelles du questionnaire : la discipline punitive et inconstance et les punitions physiques, pour un total de 21 items. Le questionnaire est rempli sur une échelle de Likert en sept points (1 = jamais / tout à fait en désaccord, 7 = extrêmement probable / totalement en accord). Une moyenne de tous les énoncés pour chaque échelle est réalisée pour obtenir les scores totaux de contrôle positif et négatif. Plus le score est élevé, plus les parents utilisent un contrôle positif ou un contrôle négatif.

3.3.2 Soutien affectif

Le soutien affectif adopté par le parent a été mesuré à l'aide d'une échelle du *Home Observation for Measurement of Environment* (HOME; Palacio-Quintin et Lavoie, 1986). Une observation du soutien affectif est réalisée auprès des parents et des enfants par les auxiliaires de recherche, qui remplissent le questionnaire durant la visite à domicile. L'échelle d'affection et de chaleur comporte 7 items (α = 0,66) (par ex. « le parent embrasse, caresse, serre son enfant au

moins une fois durant la visite »). Cette échelle correspond à la définition du soutien affectif présentée dans la problématique. Ce questionnaire se remplit sur une échelle de Likert en six points (0 = absence totale de stimulation, 5 = niveau de stimulation élevé). À la suite de la complétion de l'échelle, une moyenne est réalisée et plus le score est élevé, plus le parent adopte des pratiques de chaleur et d'affection auprès de son enfant.

3.4 Variable modératrice : difficultés intériorisées

Les difficultés intériorisées sont mesurées avec le Profil Socio-Affectif (PSA; Dumas et al., 1997) qui est rempli par le parent. L'échelle globale des problèmes intériorisés (α = 0,81) comporte 20 items. Cette échelle regroupe les scores des sous-échelles « Déprimé-Joyeux » (par ex. « maintient une expression faciale neutre »), « Anxieux-Confiant » (par ex. « inquiet, plusieurs choses l'inquiètent »), « Isolé-Intégré » (par ex. « reste seul dans son coin, plutôt solitaire ») et « Dépendant-Autonome » (par ex. « craintif lors de situations nouvelles »). Cette dernière sous-échelle répond à la définition de l'anxiété et du retrait social dans la problématique. Ce questionnaire est rempli à l'aide d'une échelle de Likert en six points (1 = jamais, 6 = toujours). Le score de cette échelle globale est calculé en additionnant toutes les réponses, alors que certains items sont inversés. Par la suite, il y a une transformation du score brut en score T et en rang centile, dans le but de standardiser le score des participants selon l'âge et le sexe des enfants. Plus le score T est faible, plus les difficultés intériorisées de l'enfant sont élevées. Avant de procéder aux analyses, les scores T ont été inversés, de manière à ce que dans ce mémoire, un score élevé reflète la présence de difficultés intériorisées élevées.

4. PLAN D'ANALYSE

Les analyses de cette étude ont été réalisées à l'aide de la version 25 du logiciel SPSS. Tout d'abord, des analyses préliminaires ont été effectuées afin de vérifier si les postulats des analyses principales étaient respectés. Pour ce faire, les analyses descriptives ont été réalisées afin de vérifier si la distribution des variables à l'étude pouvait être considérée comme normale ainsi que de présenter les caractéristiques de l'échantillon pour les variables à l'étude. Des analyses de corrélation ont été effectuées, afin de vérifier le risque de multicolinéarité entre les variables indépendantes continues. De plus, des corrélations (Tau-b de Kendall) ont été réalisées pour identifier les associations entre les variables indépendantes (difficultés intériorisées, contrôle négatif, contrôle positif et soutien affectif) et les variables dépendantes à trois catégories des quatre dimensions de l'adaptation sociale (comportements prosociaux, comportements d'hyperactivité et d'inattention, comportements agressifs et comportements anxieux). Ces corrélations ont permis de cibler les relations bidirectionnelles pouvant avoir une influence sur les analyses principales.

Dans le but d'atteindre l'objectif, comme Leve et al. (2005) l'ont fait dans leur étude, les analyses ont été réalisées séparément pour les garçons et pour les filles. Pour chaque sexe, trois régressions logistiques multinomiales ont été effectuées pour chacune des quatre variables dépendantes, pour un total de 24 régressions. Dans chaque modèle, les difficultés intériorisées et l'une des variables des pratiques parentales ont été introduites ainsi que le terme d'interaction entre les difficultés intériorisées et cette pratique parentale. Pour chaque sexe, le groupe « Adapté » était comparé au groupe « À risque » et au groupe « Problématique ». Avant de procéder aux analyses, les variables indépendantes ont été centrées afin de réduire le risque de multicolinéarité.

Tous les résultats des analyses seront présentés à l'aide de tableaux. Toutefois, seules les interactions significatives ($p < 0,05$), dont le modèle est significatif ($p < 0,05$) ou marginalement significatif ($p < 0,10$), seront représentées sous forme de graphique et abordées dans la prochaine section.

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des analyses menées pour atteindre l'objectif de ce mémoire s'intéressant à l'effet modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales (contrôle négatif, contrôle positif et soutien affectif) et les comportements liés à l'adaptation sociale à la maternelle (comportements d'hyperactivité et d'inattention, comportements agressifs, comportements prosociaux et comportements anxieux), chez les garçons et les filles. Dans un premier temps, les résultats des analyses préliminaires seront présentés. Ceux-ci seront suivis des résultats des analyses de régression logistique multinomiale pour les quatre variables dépendantes, d'abord pour les garçons et ensuite pour les filles.

1. RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Les statistiques descriptives présentant l'adaptation sociale, des garçons et des filles selon quatre catégories, sont présentées au tableau 4. Des test-t indépendants ont été réalisés afin de vérifier la différence entre les garçons et les filles quant aux variables indépendantes. Pour les pratiques parentales, les moyennes sont similaires pour les parents ayant un garçon ou une fille pour le contrôle négatif, t (105) = 0,98; $p > 0,05$, le contrôle positif, t (105) = 0,07; $p > 0,05$ et le soutien affectif, t (105) = - 0,28; $p > 0,05$. Ces moyennes sont aussi similaires à celles de l'échantillon de Webster-Stratton et al. (2001) qui évaluaient le contrôle positif et négatif de mères issues de la population générale participant au programme de préparation scolaire Head Start. Quant au soutien affectif offert par les parents des garçons et des filles, il est légèrement supérieur à ce qui avait été obtenu par Tazouti, Prévot et Constant (2009) auprès d'un échantillon

populationnel dans leur étude sur les qualités psychométriques du HOME. Cela suggère que les parents de notre échantillon à risque présentent un contrôle comparable à celui de la population générale et un soutien affectif supérieur à la normale. Pour les difficultés intériorisées, le test-t indépendant permet de conclure que les moyennes sont similaires entre les garçons et les filles, t (105) = 1,43; p > 0,05. Les moyennes des garçons et des filles de cet échantillon sont situées environ au 20^{e} percentile lorsque l'on compare aux garçons et aux filles du même âge de la population générale. Ainsi, les enfants ont davantage de difficultés intériorisées que 80 % des enfants du même âge. Quant aux distributions des données, les valeurs obtenues aux tests de l'asymétrie et de l'aplatissement se situent à l'intérieur de l'intervalle proposé par Kline (2005) (asymétrie entre -3 et 3; aplatissement entre -10 et 10), suggérant des distributions normales. Les analyses de régression peuvent donc être réalisées.

Tableau 4. Résultats descriptifs sur les difficultés intériorisées et les pratiques parentales

Variables	*N*	*M*	*ÉT*	*Min*	*Max*	*Asymétrie (Erreur)*	*Aplatissement (Erreur)*
Difficultés intériorisées							
Filles	39	40,5	7,2	30	62	0,8 (0,4)	0,9 (0,74)
Garçons	54	42,7	7,8	30	64	0,3 (0,3)	-0,4 (0,64)
Contrôle parental négatif							
Filles	48	2,5	0,6	1,2	3,8	0,1 (0,3)	0,5 (0,67)
Garçons	59	2,6	0,6	1,4	4,2	0,6 (0,3)	0,8 (0,61)
Contrôle parental positif							
Filles	48	4,7	0,5	3,4	5,7	-0,4 (0,3)	0,4 (0,67)
Garçons	59	4,7	0,5	3,6	6,0	-0,3 (0,3)	-0,3 (0,61)
Soutien affectif							
Filles	48	3,3	0,5	2,3	4,5	-0,2 (0,3)	-0,6 (0,67)
Garçons	59	3,3	0,7	1,7	4,5	-0,4 (0,3)	-0,3 (0,61)

La répartition des enfants dans les groupes d'adaptation sociale est présentée au tableau 5, pour les garçons et pour les filles. La réalisation d'analyses de khi carré ne relève aucune différence entre les garçons et les filles quant aux comportements agressifs ($\chi^2 = 4{,}04$; $p > 0{,}05$) et anxieux ($\chi^2 = 2{,}21$; $p > 0{,}05$). Toutefois, pour ce qui est des comportements prosociaux ($\chi^2 = 23{,}10$; $p < 0{,}05$) et d'hyperactivité et d'inattention ($\chi^2 = 8{,}37$; $p < 0{,}05$), il est possible d'observer une différence significative entre les garçons et les filles. En effet, une plus grande proportion de garçons que de filles se trouvent dans le groupe « Problématique » pour ces deux catégories. Pour les comportements prosociaux, près de 75 % des garçons se situent dans le groupe « Problématique ». L'ampleur de cette difficulté dans cet échantillon peut être expliquée par sa nature à risque. Toujours pour les comportements prosociaux, davantage de filles se trouvent dans les groupes « Adapté » et « À risque » que de garçons. Pour ce qui est des comportements d'hyperactivité et d'inattention, davantage de filles que de garçons se situent dans le groupe « Adapté ».

Tableau 5. Répartition des enfants appartenant à chacun des groupes d'adaptation sociale

Niveau d'adaptation	Comportements prosociaux	Comportements d'hyperactivité et d'inattention	Comportements agressifs	Comportements anxieux
Adapté				
Filles	25,5 %	64,0 %	80,0 %	67,3 %
Garçons	5,5 %	37,7 %	65,6 %	73,8 %
À risque				
Filles	46,8 %	18,0 %	10,0 %	28,6 %
Garçons	20,0 %	23,0 %	9,8 %	18,0 %
Problématique				
Filles	27,7 %	18,0 %	10,0 %	4,1 %
Garçons	74,5 %	39,3 %	24,6 %	8,2 %

Les résultats des analyses de corrélation entre les difficultés intériorisées, les pratiques parentales et l'adaptation sociale sont présentés au tableau 6. Ils permettent d'observer des relations entre les variables à l'étude pour les garçons et pour les filles. Les résultats de ces corrélations mettent d'abord en évidence le faible risque de multicolinéarité entre les variables indépendantes, ce qui permet de procéder aux analyses de régression. Ensuite, bien qu'il n'y ait aucune association significative entre les variables indépendantes et dépendantes, les analyses de régression logistique multinomiale ont été réalisées. Il est en effet possible que ces associations s'expriment uniquement lorsque les variables indépendantes et la variable modératrice sont en interaction.

Tableau 6. Corrélation entre les variables à l'étude (Filles à gauche et garçons à droite)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Difficultés intériorisées	-	-0,18	0,06	-0,13	-0,06	0,13	-0,07	0,05
2. Contrôle parental négatif	-0,25*	-	0,02	0,19*	0,08	0,05	0,10	-0,01
3. Contrôle parental positif	0,11	-0,18	-	0,05	-0,01	-0,14	0,04	0,13
4. Soutien affectif	0,09	-0,10	0,13	-	-0,05	0,06	-0,02	-0,08
5. Comportements prosociaux	-0,17	-0,03	0,03	-0,14	-	0,29*	0,17	0,26*
6. Comportements hyperactifs et d'inattention	-0,03	0,02	0,02	-0,07	0,05	-	0,52**	0,24*
7. Comportements agressifs	-0,19	0,01	0,04	-0,21	0,14	0,57*	-	0,29*
8. Comportements anxieux	-0,11	0,05	-0,12	-0,08	-0,04	0,09	0,01	-

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, Filles = à gauche de la diagonale, Garçons = à droite de la diagonale

2. RÉSULTATS DES ANALYSES PRINCIPALES

L'objectif de cette étude était de vérifier si les difficultés intériorisées modèrent la relation entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale à la maternelle chez les garçons et les filles. Afin d'atteindre cet objectif, des analyses de régression logistique multinomiale ont été réalisées séparément pour les garçons et pour les filles. Pour chaque variable dépendante, trois interactions ont été testées de manière distincte chez les garçons et les filles pour un total de 24 interactions qui sont présentées aux tableaux 7 à 14. Seuls les effets d'interaction des variables qui contribuent significativement ou marginalement à l'amélioration des modèles multivariés significatifs ou marginaux sont interprétés dans la prochaine section.

2.1 Comportements prosociaux

Pour les comportements prosociaux à la maternelle, trois interactions significatives sont constatées, soit deux chez les garçons et une chez les filles. Pour les garçons, le modèle incluant le contrôle parental positif est marginal (χ^2 = 10,94; p < 0,10) et explique 20 % de la variable dépendante (R^2 = 0,20) (voir tableau 7). Au sein de ce modèle, deux interactions significatives sont constatées. La première suggère une différence entre les garçons du groupe « Adapté » et du groupe « À risque » (β = - 0,85; *E.S.* = 0,37; *RC* = 0,43; p < 0,05). La figure 3 permet d'observer que les garçons ayant des difficultés intériorisées élevées ont une moins grande probabilité d'appartenance au groupe « Adapté » qu'au groupe « À risque » lorsqu'ils sont exposés à un contrôle parental positif élevé. À l'inverse, les garçons ayant de faibles difficultés intériorisées ont une moins grande probabilité d'appartenance au groupe « Adapté » qu'au groupe « À risque » lorsqu'ils sont exposés à un contrôle parental positif faible.

Tableau 7. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements prosociaux chez les garçons

Variables	Garçons					
	Adapté vs À risque		Adapté vs Problématique			
	β (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	*β* (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	χ^2	R^2
Modèle avec contrôle parental négatif					2,15	0,04
Difficultés intériorisées	-0,12 (0,10)	0,89 (0,73; 1,08)	-0,05 (0,08)	0,95 (0,80; 1,13)		
Contrôle parental négatif (CPN)	-0,25 (1,28)	0,78 (0,06; 9,61)	-0,14 (1,12)	0,87 (0,10; 7,86)		
Difficultés intériorisées X CPN	-0,02 (0,17)	0,99 (0,71; 1,37)	-0,01 (0,15)	0,99 (0,75; 1,32)		
Modèle avec contrôle parental positif					10,94†	0,20
Difficultés intériorisées	0,02 (0,13)	1,02 (0,79; 1,31)	0,09 (0,11)	1,10 (0,88; 1,37)		
Contrôle parental positif (CPP)	-0,94 (2,35)	0,39 (0,00; 38,80)	-1,70 (2,20)	0,18 (0,00; 13,54)		
Difficultés intériorisées X CPP	-0,85 (0,37)*	0,43 (0,21; 0,88)	-0,64 (0,33)*	0,53 (0,28; 1,00)		
Modèle avec soutien affectif					5,74	0,11
Difficultés intériorisées	-0,09 (0,10)	0,92 (0,76; 1,12)	-0,02 (0,09)	0,98 (0,83; 1,16)		
Soutien affectif (SA)	-0,69 (1,25)	0,50 (0,04; 5,77)	-0,86 (1,13)	0,42 (0,05; 3,86)		
Difficultés intériorisées X SA	0,26 (0,17)	1,29 (0,92; 1,81)	0,26 (0,14)†	1,29 (0,98; 1,72)		

Note. *$p < 0,05$, † $p < 0,10$, ddl = 6, E.S. = Erreur Standard, *RC* = Rapport de cote, *IC* = Intervalle de confiance

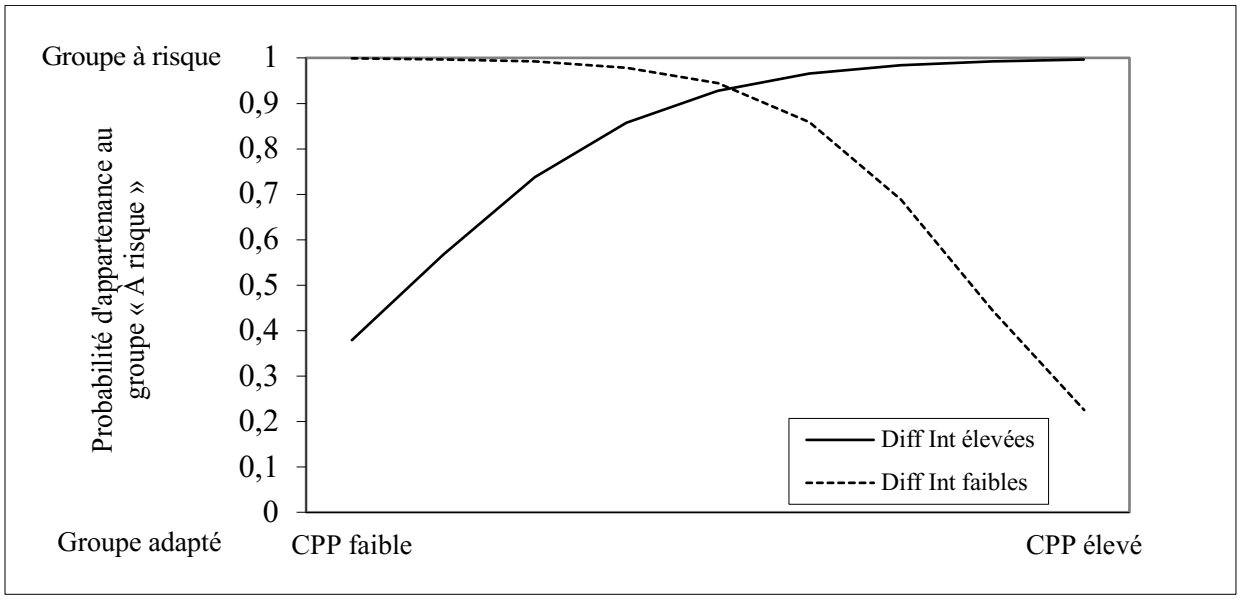


Figure 3. Différence entre le groupe adapté et à risque pour les difficultés intériorisées (Diff Int) et le contrôle parental positif (CPP) dans la prédiction des comportements prosociaux des garçons à la maternelle.

La deuxième interaction significative concerne les garçons des groupes « Adapté » et « Problématique », (β = - 0,64; *E.S.* = 0,33; *RC* = 0,53; $p < 0,05$). Cette interaction est le même type d'association que celle qui a été observée en comparant le groupe « Adapté » et le groupe « À risque ». En effet, la figure 4 montre que les garçons ayant des difficultés intériorisées élevées ont une moins grande probabilité d'appartenance au groupe « Adapté » qu'au groupe « Problématique » lorsqu'ils sont exposés à un contrôle parental positif élevé. Au contraire, les garçons ayant de faibles difficultés intériorisées ont une moins grande probabilité d'appartenance au groupe « Adapté » qu'au groupe « Problématique » lorsqu'ils sont exposés à un contrôle parental positif faible. Aucune interaction significative n'est observée pour les garçons concernant le contrôle négatif.

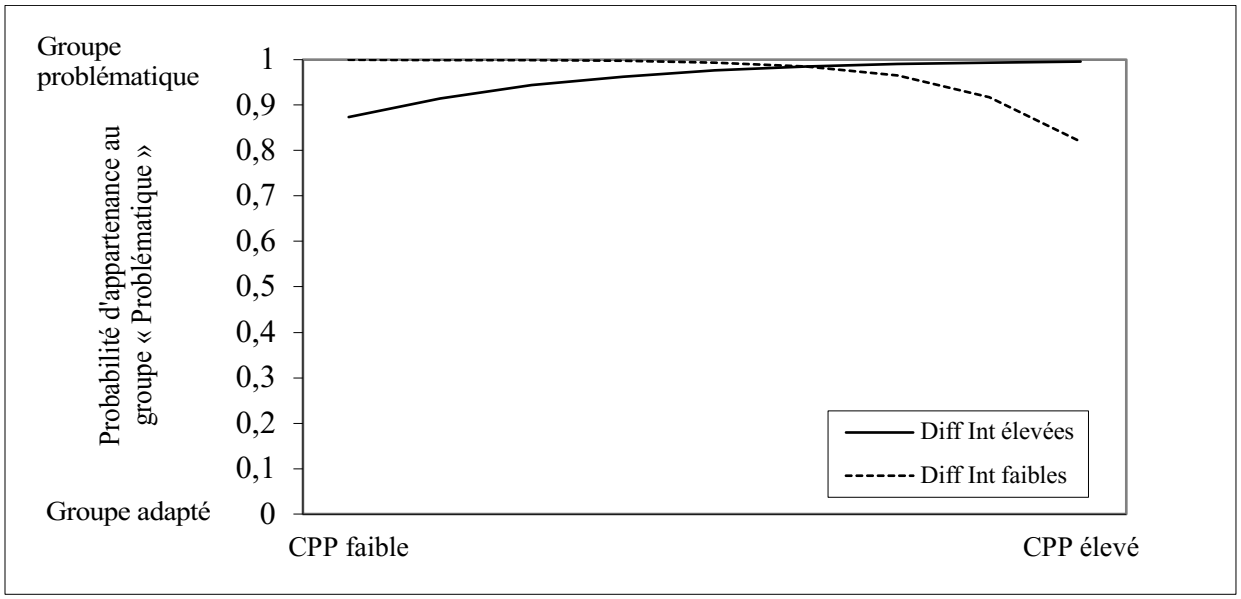


Figure 4. Différence entre le groupe adapté et problématique pour les difficultés intériorisées (Diff Int) et le contrôle parental positif (CPP) dans la prédiction des comportements prosociaux des garçons à la maternelle.

Pour les comportements prosociaux chez les filles, le modèle avec le contrôle parental négatif est marginal (χ^2= 12,28; p < 0,10) et explique 30 % de la variable dépendante (R^2 = 0,30) (voir tableau 8). Dans ce modèle, une interaction significative est observée lorsque l'on compare les filles du groupe « Adapté » à celles du groupe « À risque » (β = -0,71, *E.S.* = 0,33, *RC* = 0,49, *p* < 0,05). À la figure 5, il est possible de constater que les filles qui ont des difficultés intériorisées élevées ont une moins grande probabilité d'appartenance au groupe « Adapté » qu'au groupe « À risque » lorsqu'elles sont exposées à un contrôle parental négatif élevé. À l'inverse, les filles qui ont des difficultés intériorisées faibles ont une moins grande probabilité d'appartenance au groupe « Adapté » qu'au groupe « À risque » lorsqu'elles sont exposées à un contrôle parental négatif faible. Aucune interaction significative n'est observée pour les filles avec le contrôle positif.

Tableau 8. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements prosociaux chez les filles

Variables	Filles					
	Adapté vs À risque		Adapté vs Problématique			
	β (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	*β* (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	χ^2	R^2
Modèle avec contrôle parental négatif					12,28†	0,30
Difficultés intériorisées	-0,16 (0,10)†	0,85 (0,71; 1,02)	-0,10 (0,08)	0,90 (0,77; 1,06)		
Contrôle parental négatif (CPN)	-2,03 (1,49)	0,13 (0,01; 2,45)	-1,15 (1,38)	0,32 (0,02; 4,75)		
Difficultés intériorisées X CPN	-0,71 (0,33)*	0,49 (0,26; 0,93)	-0,48 (0,31)	0,62 (0,34; 1,14)		
Modèle avec contrôle parental positif					7,55	0,20
Difficultés intériorisées	-0,17 (0,10)†	0,84 (0,70; 1,02)	-0,11 (0,09)	0,90 (0,76; 1,07)		
Contrôle parental positif (CPP)	1,70 (1,14)	5,47 (0,59; 50,54)	0,48 (1,04)	1,62 (0,21; 12,46)		
Difficultés intériorisées X CPP	0,43 (0,26)†	1,54 (0,93; 2,54)	0,14 (0,24)	1,15 (0,72; 1,84)		
Modèle avec soutien affectif					4,24	0,12
Difficultés intériorisées	-0,04 (0,09)	0,96 (0,81; 1,14)	-0,06 (0,09)	0,94 (0,80; 1,12)		
Soutien affectif (SA)	0,89 (0,99)	2,44 (0,35; 16,84)	0,15 (0,96)	1,16 (0,18; 7,61)		
Difficultés intériorisées X SA	-0,17 (0,16)	0,85 (0,61; 1,17)	-0,06 (0,13)	0,94 (0,73; 1,22)		

Note. *$p < 0,05$, † $p < 0,10$, ddl = 6, E.S. = Erreur Standard, *RC* = Rapport de cote, *IC* = Intervalle de confiance

Les résultats ne démontrent aucune interaction significative concernant le soutien affectif séparément pour les garçons et les filles.

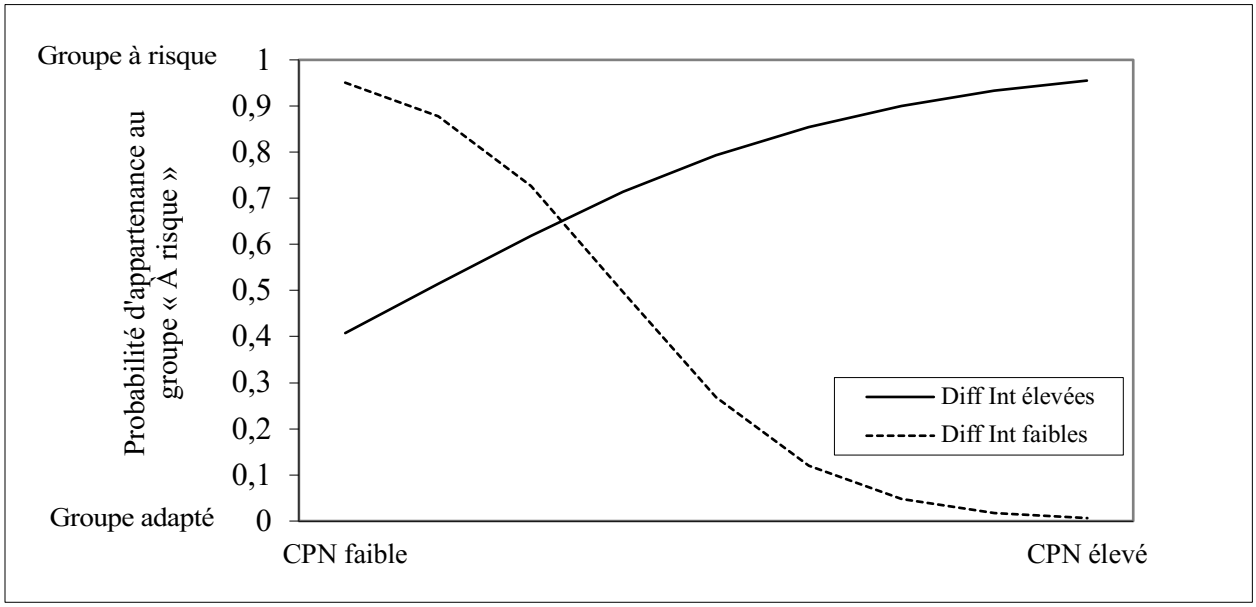


Figure 5. Différence entre le groupe adapté et à risque pour les difficultés intériorisées (Diff Int) et le contrôle parental négatif (CPN) dans la prédiction des comportements prosociaux des filles à la maternelle.

2.2 Comportements d'hyperactivité et d'inattention

Pour les comportements d'hyperactivité et d'inattention à la maternelle, aucun résultat significatif n'a été observé (voir tableau 9 et 10). Ainsi, tant pour les filles que les garçons, cette étude ne constate aucun rôle modérateur des difficultés intériorisées sur la relation entre les pratiques parentales (contrôle parental négatif, contrôle parental positif, soutien affectif) au préscolaire et les comportements d'hyperactivité et d'inattention à la maternelle.

2.3 Comportements agressifs

Pour les comportements agressifs à la maternelle, aucun résultat significatif n'a été observé (voir tableau 11 et 12). Donc, cette étude ne constate aucun rôle modérateur des difficultés intériorisées sur la relation entre les pratiques parentales (contrôle parental négatif, contrôle parental positif, soutien affectif) au préscolaire et les comportements agressifs à la maternelle, tant pour les garçons que pour les filles.

2.4 Comportements anxieux

Quant aux comportements anxieux à la maternelle pour les garçons, le modèle avec le soutien affectif est marginal ($\chi^2 = 11{,}50$; $p < 0{,}10$) et explique 20 % de sa variance ($R^2 = 0{,}20$) (voir tableau 13). Une interaction significative est observée lorsque l'on compare les garçons du groupe « Adapté » à ceux du groupe « À risque » ($\beta = 0{,}24$, *E.S.* = 0,11, *RC* = 1,27, $p < 0{,}05$). La figure 6 permet d'observer que les garçons ayant des difficultés intériorisées élevées et qui sont exposés à un soutien affectif faible sont plus susceptibles d'appartenir au groupe « À risque » qu'au groupe « Adapté ». À l'inverse, les garçons qui ont des difficultés intériorisées faibles et qui sont exposés à un soutien affectif élevé sont plus susceptibles d'appartenir au groupe « À risque » qu'au groupe « Adapté ». Les résultats ne démontrent aucune interaction significative concernant le soutien affectif pour les filles. Aucune interaction entre les difficultés intériorisées et les autres pratiques parentales n'est significative pour les deux sexes.

Tableau 9. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements d'hyperactivité et d'inattention chez les garçons

Variables	Garçons					
	Adapté vs À risque		Adapté vs Problématique			
	β (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	*β* (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	χ^2	R^2
Modèle avec contrôle parental négatif					4,37	0,08
Difficultés intériorisées	-0,01 (0,05)	0,99 (0,89; 1,10)	-0,05 (0,05)	0,96 (0,88; 1,05)		
Contrôle parental négatif (CPN)	-0,10 (0,72)	0,91 (0,22; 3,70)	0,25 (0,60)	1,28 (0,40; 4,09)		
Difficultés intériorisées X CPN	-0,13 (0,09)	0,88 (0,73; 1,06)	-0,02 (0,09)	0,98 (0,83; 1,16)		
Modèle avec contrôle parental positif					4,82	0,09
Difficultés intériorisées	0,03 (0,05)	1,03 (0,93; 1,13)	-0,04 (0,04)	0,96 (0,89; 1,05)		
Contrôle parental positif (CPP)	0,30 (0,80)	1,36 (0,28; 6,55)	-0,41 (0,66)	0,66 (0,18; 2,40)		
Difficultés intériorisées X CPP	-0,16 (0,13)	0,86 (0,67; 1,10)	0,04 (0,11)	1,04 (0,84; 1,28)		
Modèle avec soutien affectif					4,25	0,08
Difficultés intériorisées	0,03 (0,05)	1,03 (0,94; 1,13)	-0,05 (0,04)	0,95 (0,87; 1,04)		
Soutien affectif (SA)	0,72 (0,64)	2,04 (0,58; 7,17)	-0,20 (0,49)	0,82 (0,32; 2,11)		
Difficultés s intériorisées X SA	-0,05 (0,09)	0,95 (0,81; 1,13)	-0,02 (0,07)	0,98 (0,85; 1,13)		

Note. *$p < 0,05$, † $p < 0,10$, ddl = 6, E.S. = Erreur Standard, RC = Rapport de cote, IC = Intervalle de confiance

Tableau 10. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements d'hyperactivité et d'inattention chez les filles

Variables	Filles					
	Adapté vs À risque		Adapté vs Problématique			
	β (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	*β* (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	χ^2	R^2
Modèle avec contrôle parental négatif					6,38	0,16
Difficultés intériorisées	-0,06 (0,08)	0,95 (0,81; 1,10)	-0,05 (0,08)	0,95 (0,82; 1,11)		
Contrôle parental négatif (CPN)	-0,30 (0,96)	0,74 (0,11; 4,86)	-0,17 (0,95)	0,85 (0,13; 5,48)		
Difficultés intériorisées X CPN	-0,31 (0,17)†	0,73 (0,52; 1,03)	-0,30 (0,17)†	0,74 (0,53; 1,04)		
Modèle avec contrôle parental positif					5,17	0,13
Difficultés intériorisées	-0,06 (0,08)	0,94 (0,81; 1,09)	-0,11 (0,09)	0,90 (0,75; 1,06)		
Contrôle parental positif (CPP)	-0,42 (0,94)	0,66 (0,10; 4,17)	0,92 (1,09)	2,51 (0,30; 21,06)		
Difficultés intériorisées X CPP	0,17 (0,21)	1,19 (0,79; 1,80)	0,37 (0,23)	1,45 (0,92; 2,29)		
Modèle avec Soutien affectif					4,84	0,12
Difficultés intériorisées	-0,02 (0,09)	0,99 (0,83; 1,17)	-0,04 (0,08)	0,96 (0,83; 1,12)		
Soutien affectif (SA)	-0,47 (1,05)	0,63 (0,08; 4,88)	-0,40 (0,92)	0,67 (0,11; 4,10)		
Difficultés intériorisées X SA	-0,30 (0,19)	0,74 (0,51; 1,08)	-0,01 (0,12)	0,99 (0,78; 1,27)		

Note. *$p < 0,05$, † $p < 0,10$, ddl = 6, E.S. = Erreur Standard, RC = Rapport de cote, IC = Intervalle de confiance

Tableau 11. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements agressifs chez les garçons

Variables	Garçons					
	Adapté vs À risque		Adapté vs Problématique			
	β (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	*β* (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	χ^2	R^2
Modèle avec contrôle parental négatif					3,19	0,06
Difficultés intériorisées	0,09 (0,07)	1,09 (0,96; 1,25)	-0,01 (0,50)	0,99 (0,90; 1,09)		
Contrôle parental négatif (CPN)	0,42 (0,85)	1,52 (0,29; 7,96)	-0,34 (0,65)	0,71 (0,20; 2,56)		
Difficultés intériorisées X CPN	0,10 (0,12)	1,10 (0,86; 1,41)	-0,04 (0,09)	1,04 (0,88; 1,23)		
Modèle avec contrôle parental positif					7,65	0,13
Difficultés intériorisées	0,06 (0,10)	1,07 (0,89; 1,28)	-0,01 (0,04)	0,99 (0,91; 1,08)		
Contrôle parental positif (CPP)	3,01 (1,55)†	20,23 (0,98; 419,10)	0,39 (0,70)	1,48 (0,38; 5,80)		
Difficultés intériorisées X CPP	-0,06 (0,23)	0,94 (0,59; 1,48)	0,03 (0,11)	1,03 (0,83; 1,28)		
Modèle avec soutien affectif					3,89	0,07
Difficultés intériorisées	0,08 (0,06)	1,08 (0,96; 1,21)	-0,01 (0,05)	0,99 (0,90; 1,08)		
Soutien affectif (SA)	0,82 (0,88)	2,26 (0,40; 12,80)	-0,44 (0,51)	0,65 (0,24; 1,74)		
Difficultés intériorisées X SA	-0,04 (0,10)	0,96 (0,79; 1,18)	0,07 (0,08)	1,07 (0,92; 1,26)		

Note. *$p < 0,05$, † $p < 0,10$, ddl = 6, E.S. = Erreur Standard, RC = Rapport de cote, IC = Intervalle de confiance

Tableau 12. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements agressifs chez les filles

Variables	Filles					
	Adapté vs À risque		Adapté vs Problématique			
	β (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	*β* (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	χ^2	R^2
Modèle avec contrôle parental négatif					8,22	0,20
Difficultés intériorisées	-0,19 (0,14)	0,83 (0,63; 1,08)	-0,10 (0,11)	0,91 (0,73; 1,13)		
Contrôle parental négatif (CPN)	1,08 (1,73)	2,95 (0,10; 86,98)	-1,35 (1,16)	0,26 (0,03; 2,50)		
Difficultés intériorisées X CPN	-0,00 (0,28)	1,00 (0,57; 1,74)	-0,18 (0,18)	0,84 (0,59; 1,20)		
Modèle avec contrôle parental positif					7,52	0,18
Difficultés intériorisées	-0,26 (0,15)†	0,77 (0,57; 1,04)	-0,10 (0,11)	0,91 (0,73; 1,14)		
Contrôle parental positif (CPP)	-2,09 (2,10)	0,12 (0,00; 7,60)	1,05 (1,40)	2,85 (0,19; 43,87)		
Difficultés intériorisées X CPP	-0,37 (0,43)	0,69 (0,30; 1,62)	0,31 (0,29)	1,37 (0,78; 2,41)		
Modèle avec soutien affectif					13,04*	0,30
Difficultés intériorisées	-0,26 (0,15)†	0,77 (0,57; 1,03)	0,00 (0,14)	1,00 (0,76; 1,31)		
Soutien affectif (SA)	-1,39 (1,52)	0,25 (0,01; 4,89)	-0,62 (1,63)	0,54 (0,02; 13,05)		
Difficultés intériorisées X SA	0,24 (0,23)	1,27 (0,82; 1,98)	-0,38 (0,30)	0,69 (0,39; 1,23)		

Note. *$p < 0,05$, † $p < 0,10$, ddl = 6, E.S. = Erreur Standard, RC = Rapport de cote, IC = Intervalle de confiance

Tableau 13. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements anxieux chez les garçons

Variables	Garçons					
	Adapté vs À risque		Adapté vs Problématique			
	β (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	*β* (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	χ^2	R^2
Modèle avec contrôle parental négatif					8,33	0,15
Difficultés intériorisées	-0,02 (0,06)	0,99 (0,88; 1,10)	-0,06 (0,09)	1,27 (0,90; 1,78)		
Contrôle parental négatif (CPN)	0,46 (0,76)	1,23 (0,28; 5,40)	1,18 (1,02)	2,60 (0,39; 17,44)		
Difficultés intériorisées X CPN	0,26 (0,13)*	1,30 (1,01; 1,66)	0,24 (0,17)	1,27 (0,90; 1,78)		
Modèle avec contrôle parental positif					2,98	0,06
Difficultés intériorisées	-0,02 (0,05)	0,98 (0,89; 1,08)	-0,07 (0,08)	0,93 (0,80; 1,09)		
Contrôle parental positif (CPP)	0,64 (0,76)	1,90 (0,43; 8,44)	1,26 (1,32)	3,52 (0,27; 46,43)		
Difficultés intériorisées X CPP	-0,12 (0,12)	0,89 (0,70; 1,13)	0,01 (0,22)	1,01 (0,66; 1,54)		
Modèle avec soutien affectif					11,50†	0,20
Difficultés intériorisées	-0,03 (0,06)	0,98 (0,88; 1,09)	-0,09 (0,11)	0,91 (0,73; 1,14)		
Soutien affectif (SA)	-0,98 (0,68)†	0,38 (0,11; 1,31)	1,61 (1,28)	5,02 (0,41; 61,28)		
Difficultés intériorisées X SA	0,24 (0,11)*	1,27 (1,02; 1,59)	0,15 (0,19)	1,16 (0,80; 1,69)		

Note. *$p < 0,05$, † $p < 0,10$, ddl = 6, E.S. = Erreur Standard, RC = Rapport de cote, IC = Intervalle de confiance

Tableau 14. Rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et les comportements anxieux chez les filles

Variables	Filles					
	Adapté vs À risque		Adapté vs Problématique			
	β (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	*β* (E.S.)	*RC (IC 95 %)*	χ^2	R^2
Modèle avec contrôle parental négatif					2,2	0,06
Difficultés intériorisées	-0,07 (0,07)	0,93 (0,82; 1,06)	-0,08 (0,21)	0,92 (0,62; 1,39)		
Contrôle parental négatif (CPN)	-0,73 (0,77)	0,48 (0,11; 2,18)	1,05 (2,49)	2,84 (0,02; 376,96)		
Difficultés intériorisées X CPN	-0,08 (0,13)	0,92 (0,72; 1,19)	0,19 (0,47)	1,21 (0,49; 3,02)		
Modèle avec contrôle parental positif					2,16	0,06
Difficultés intériorisées	-0,05 (0,06)	0,96 (0,86; 1,07)	-0,08 (0,25)	0,92 (0,57; 1,50)		
Contrôle parental positif (CPP)	-0,05 (0,80)	0,95 (0,20; 4,57)	-2,50 (3,21)	0,08 (0,00; 44,25)		
Difficultés intériorisées X CPP	-0,07 (0,16)	0,93 (0,68; 1,29)	-0,21 (0,67)	0,81 (0,22; 3,05)		
Modèle avec soutien affectif					5,84	0,15
Difficultés intériorisées	0,02 (0,08)	1,03 (0,88; 1,21)	0,03 (0,34)	1,02 (0,53; 1,97)		
Soutien affectif (SA)	0,74 (0,95)	1,50 (0,26; 8,77)	-4,29 (4,51)	0,01 (0,00; 62,04)		
Difficultés intériorisées X SA	-0,26 (0,19)	0,77 (0,54; 1,12)	0,15 (0,49)	1,16 (0,45; 3,02)		

Note. *$p < 0,05$, † $p < 0,10$, ddl = 6, E.S. = Erreur Standard, RC = Rapport de cote, IC = Intervalle de confiance

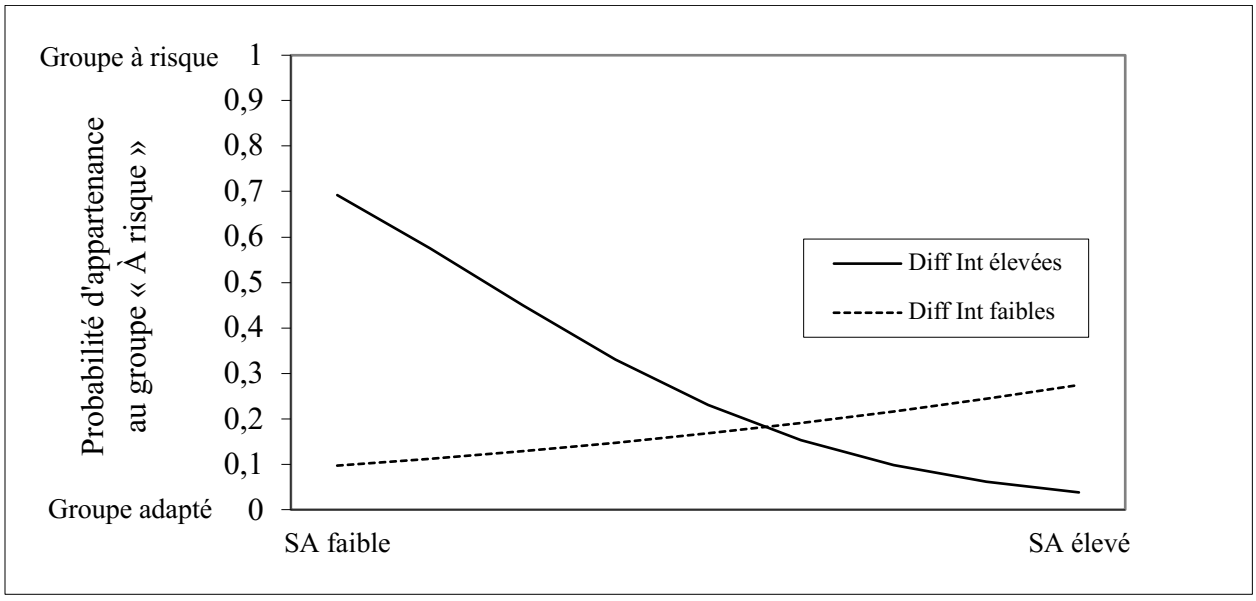


Figure 6. Différence entre le groupe adapté et à risque pour les difficultés intériorisées (Diff Int) et le soutien affectif (SA) dans la prédiction des comportements anxieux des garçons à la maternelle.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Ce chapitre interprète d'abord les résultats obtenus à la lumière des résultats des études antérieures et des modèles théoriques énoncés dans la problématique (Belsky et al., 2007; Rimm-Kaufmann et Pianta, 2000). Par la suite, les forces et les limites de l'étude sont abordées, puis les retombées pour la pratique sont présentées. L'objectif de ce mémoire était de vérifier l'effet modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales (contrôle positif, contrôle négatif, soutien affectif) et l'adaptation sociale à la maternelle (comportements prosociaux, comportements d'hyperactivité et d'inattention, comportements agressifs et comportements anxieux). Une hypothèse a été posée selon laquelle, tant pour les garçons que pour les filles, les enfants ayant davantage de difficultés intériorisées seraient plus sensibles à la fois au contrôle négatif, en développant davantage de difficultés à la maternelle, qu'au contrôle positif et au soutien affectif, en ayant une meilleure adaptation sociale à la maternelle.

Ce mémoire se distingue des autres études sur cette question en étant le premier à se situer en contexte de transition à la maternelle et à s'appuyer sur un échantillon d'enfants à risque sur le plan de la préparation sociale et du statut socioéconomique. Cette étude est aussi l'une des premières à situer ces variables à l'extérieur du contexte des études sur le tempérament, en s'intéressant plus particulièrement aux difficultés intériorisées et non à un tempérament intériorisé (par ex. inhibition, affectivité ou émotivité négative). De plus, seules deux études antérieures se sont intéressées aux relations entre les variables à l'étude en tenant compte du sexe des enfants (Lengua, 2008; Leve et al., 2005). Ainsi, ce mémoire contribue de manière importante à l'avancement des connaissances.

1. LE RÔLE DES DIFFICULTÉS INTÉRIORISÉES DANS LA RELATION ENTRE LES PRATIQUES PARENTALES ET L'ADAPTATION SOCIALE

1.1 Résultats appuyant l'hypothèse émise

Les résultats des analyses réalisées à la section précédente ont permis de mettre en lumière trois modèles significatifs qui indiquent que l'interaction entre les pratiques parentales et les difficultés intériorisées contribue à expliquer l'adaptation sociale à la maternelle. Le premier modèle indique que les garçons ayant des difficultés intériorisées élevées ont une plus grande probabilité d'avoir des lacunes en regard des comportements prosociaux, lorsqu'ils sont exposés à un contrôle parental positif élevé. Toujours pour les comportements prosociaux, le deuxième modèle suggère que les filles qui ont des difficultés intériorisées élevées ont une plus grande probabilité d'avoir des difficultés lorsqu'elles sont exposées à un contrôle parental négatif élevé. Finalement, le troisième modèle significatif propose que les garçons ayant des difficultés intériorisées élevées qui sont exposés à un soutien affectif faible ont une plus grande probabilité de présenter des comportements anxieux. Ces trois résultats démontrent une différence significative entre les garçons ou les filles ayant de faibles difficultés intériorisées et ceux ou celles ayant des difficultés intériorisées élevées.

Les interactions significatives appuient le modèle théorique de Rimm-Kaufmann et Pianta (2000), qui stipule que l'adaptation à la maternelle découle d'une inter-influence entre les caractéristiques de l'environnement et les caractéristiques de l'enfant. Toutefois, seuls les deux derniers résultats, expliqués dans les prochains paragraphes, appuient le modèle théorique de Belsky et al. (2007) et soutiennent l'hypothèse de cette étude. En effet, Belsky et ses collaborateurs

(2007) proposent que les enfants ayant des vulnérabilités sont plus sensibles à un environnement négatif (par ex. contrôle négatif et soutien affectif faible) que les enfants ayant peu de vulnérabilités (par ex. difficultés intériorisées faibles) en développant davantage de difficultés.

Concernant les comportements prosociaux des filles, les résultats vont dans le même sens que ceux de Gagnon et al. (2014) qui suggèrent que lorsqu'ils sont exposés à du contrôle négatif de la part de leur parent, les enfants qui ont tendance à se retirer des situations sociales interagissaient moins lors de jeux. Toutefois, Zarra-Nezhad et al. (2014) et Rubin et al. (2002) remarquent l'inverse, soit que l'interaction entre les difficultés intériorisées et le contrôle parental négatif prédit davantage de comportements prosociaux chez les enfants. Il est possible que ces différences soient expliquées par les construits mesurés par ces études (par ex. contrôle psychologique maternel, comportements intrusifs maternels, retrait social, inhibition, etc.). Ainsi, ce mémoire suggère que c'est une interaction entre les difficultés intériorisées et le contrôle négatif, caractérisé par de la discipline punitive et inconstante ainsi que des punitions physiques, qui semble avoir davantage d'impact sur l'adaptation des filles contrairement à d'autres variables du contrôle négatif mesurées différemment (par ex. contrôle psychologique ou comportements intrusifs).

Quant aux résultats obtenus pour les comportements anxieux chez les garçons, ils sont similaires à ceux obtenus par Rubin et al. (2002). Ils avaient en effet montré que les enfants réticents à entrer en relation avec les autres et qui étaient exposés à de la dépréciation de la part de leur mère développaient davantage de problèmes intériorisés à la petite enfance. Toutefois, aucune autre étude recensée n'obtenait de résultats significatifs pour cette interaction (Lagacé-Séguin et

d'Entremont, 2006; Lengua, 2008; Rubin et al., 2002; Zarra-Nezhad et al., 2014). Il est possible, encore une fois, que cela soit expliqué par la différence entre les construits mesurés pour les difficultés intériorisées (par ex. inhibition, affectivité négative et retrait social) et les pratiques parentales (par ex. rejet, acceptation et affection). Ce mémoire suggère donc que c'est le soutien affectif mesuré en termes d'affection et de chaleur ainsi que les difficultés intériorisées considérées dans leur ensemble qui nous mène à ce résultat.

Au sein de l'échantillon de la présente étude, il est possible de remarquer que davantage de filles que de garçons se situent dans les groupes « Adapté » pour les comportements prosociaux. Les filles sont généralement reconnues pour avoir de meilleures habiletés prosociales et davantage de comportements anxieux que les garçons (Bender et al., 2012; Bouchard et al., 2015; Paulus et al., 2015). Toutefois, la présente étude met en lumière certains contextes où ce sont les filles qui ont des lacunes sur le plan des comportements prosociaux et où les garçons ont des lacunes quant à leurs comportements anxieux. Il est possible que ces associations soient uniquement présentes chez les filles pour les comportements prosociaux et chez les garçons pour les comportements anxieux et que, par conséquent, elles ne prédisent pas cette interaction de la même manière lorsque les différences entre les garçons et les filles ne sont pas considérées. Aucune étude à ce jour ne s'était intéressée, à notre connaissance, à la relation entre les variables à l'étude de façon distincte chez les garçons et chez les filles en contexte de transition à la maternelle. Donc, nous en concluons qu'au moment de cette transition importante, les différences entre les sexes doivent être considérées.

1.2 Résultat n'appuyant pas l'hypothèse émise

Un résultat significatif des analyses d'interaction va à l'encontre du modèle théorique de Belsky et ses collègues (2007) et des résultats des études antérieures (Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014) ainsi que de l'hypothèse émise dans la présente étude. En effet, nos résultats suggèrent que les garçons ayant des difficultés intériorisées élevées sont influencés négativement par un contrôle parental positif élevé, puisqu'ils ont une plus grande probabilité, dans ce contexte, d'avoir des difficultés liées à leurs comportements prosociaux. À l'inverse, Lagacé-Séguin et d'Entremont (2006) avaient indiqué que les enfants manifestant régulièrement des pleurs, de la colère ou de la peur et qui étaient exposés à un contrôle positif réalisaient moins de jeu solitaire actif à la petite enfance. Ce type de jeu est associé à davantage de difficultés d'adaptation sur le plan social pour les enfants qui en réalisent beaucoup, puisqu'ils ont moins d'occasions de développer leurs habiletés sociales. Chez les enfants manifestant peu de timidité, Zarra-Nezhad et al. (2018) avaient montré que lorsqu'ils étaient exposés à un contrôle positif de la part du père, ils développaient davantage d'habiletés sociales que les enfants ayant une timidité élevée, alors que l'association inverse était non significative, suggérant que le contrôle positif n'était pas associé aux habiletés sociales chez les enfants timides. Les autres études n'obtiennent pas, non plus, de résultat significatif quant à cette association pour les enfants ayant des difficultés intériorisées élevées (Gagnon et al., 2014; Zarra-Nezhad et al., 2018; Zarra-Nezhad et al., 2014).

Il est possible que les divergences entre les résultats de cette étude et ceux obtenus dans les études antérieures soient expliquées par la méthodologie de la présente étude. La surprotection est

une caractéristique du contrôle parental qui est mesurée dans plusieurs études (Lagacé-Séguin et d'Entremont, 2006; Lianos, 2015; Paschall et al., 2015; Rubin et al., 2002; Stoltz et al., 2017; Zarra-Nezhad et al., 2018), mais qui n'est pas considérée dans la présente étude. Par ailleurs, l'échantillon de cette étude pourrait être sujet à ce genre de pratique puisqu'il était constitué de parents volontaires qui souhaitent participer à l'étude à raison d'inquiétudes quant à la transition à l'école de leur enfant. Selon Locke et Prinz (2002), un parent manifestant un niveau d'inquiétude élevé quant au développement de son enfant et aux défis auxquels il peut faire face peut le surprotéger. Il est ainsi possible que l'échantillon de la présente étude soit composé de nombreux parents inquiets, qui peuvent avoir tendance à surprotéger leurs garçons ayant des difficultés intériorisées, et que cela ait un impact négatif sur les comportements prosociaux à la maternelle. Peut-être que ces parents exercent un encadrement trop intrusif, ou du moins un accompagnement ne favorisant pas l'autonomie, ne permettant pas à leurs garçons de développer ces compétences relationnelles. Dans le même ordre d'idées, il est possible que les enseignantes de maternelle encouragent davantage l'autonomie des enfants que les parents dans leurs interactions avec les pairs, ce qui peut amener ces garçons ayant des difficultés intériorisées à avoir davantage de difficultés à présenter des comportements prosociaux à la maternelle, comme entrer en relation, apporter de l'aide ou montrer du réconfort envers leurs pairs.

1.3 Résultats qui ne soutiennent pas les modèles théoriques

Bien que trois modèles significatifs aient été observés dans cette étude, il est important de rappeler que 21 modèles sur les 24 réalisés ne soutiennent pas la présence d'un lien de modération. Ce petit nombre d'interactions significatives pourrait démontrer qu'il existe peu de relations entre

ces variables. En effet, pour les filles, aucune interaction entre les difficultés intériorisées et les pratiques parentales n'a été observée pour expliquer les comportements agressifs, d'hyperactivité et d'inattention ou anxieux à la maternelle. De plus, aucune interaction incluant le soutien affectif ou le contrôle positif n'a été relevée pour l'ensemble des variables d'adaptation. Pour les garçons, aucune interaction n'a été observée entre les difficultés intériorisées et les pratiques parentales pour expliquer les comportements d'hyperactivité et d'inattention et les comportements agressifs. Aussi, aucune interaction incluant le contrôle négatif n'a été démontrée.

Le nombre de résultats significatifs obtenu est cohérent avec le nombre d'analyses significatives relevé dans la synthèse de la recension des écrits. Rappelons, en effet, que seulement 29 analyses étaient significatives sur les 98 analyses d'interactions réalisées. Ainsi, il est possible de croire que les difficultés intériorisées ne modèrent que très peu la relation entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale à la maternelle tant pour les filles que pour les garçons quelques soient les construits mesurés pour les difficultés intériorisées et les pratiques parentales. Cela signifie que les pratiques parentales ont majoritairement le même effet sur l'adaptation sociale à la maternelle, peu importe le niveau de difficultés intériorisées présenté par les enfants.

Plus particulièrement, la présente étude ne relève aucun résultat significatif entre les difficultés intériorisées et les pratiques parentales dans la prédiction des comportements extériorisés (comportements agressifs et d'hyperactivité et d'inattention). Il est possible qu'à l'âge préscolaire, la relation entre les pratiques parentales et ces comportements ne varie pas en fonction du niveau de difficultés intériorisées présenté par les garçons ou les filles, mais que cet effet se fasse sentir plus tard (Lengua, 2008; Leve et al., 2005). Lengua (2008) et Leve et al. (2005), qui

s'intéressent à des populations d'enfants plus âgés, obtiennent des résultats significatifs en séparant leurs analyses pour les garçons et pour les filles. En effet, Lengua (2008) remarque que les garçons de 8 à 12 ans ayant un haut niveau de symptômes anxieux sont plus sensibles aux punitions corporelles en développant davantage de comportements extériorisés un an plus tard. Quant à Leve et al. (2005), ceux-ci observent que les filles ayant un faible niveau de timidité et de peur à cinq ans et qui sont exposés à une discipline sévère élevée développent davantage de comportements agressifs à 17 ans.

Rappelons toutefois que 29 analyses d'interaction réalisées dans la recension des écrits sont significatives, ce qui représente un taux de significativité de près de 30 % pour l'ensemble des études, alors que cette étude n'obtient qu'un taux de 12,5 %. Il est possible que la méthode de recrutement de cette étude explique ces résultats, puisqu'elle est volontaire et repose sur l'inquiétude des parents. Ainsi, puisque ces parents ont le souci d'inscrire leur enfant dans un projet visant à faciliter la transition à la maternelle, cela indique que ce sont probablement des parents qui sont prêts à se mobiliser pour aider leur enfant. Il se peut donc que la majorité d'entre eux aient recourt à des pratiques parentales qui sont de plus grande qualité que celles des parents de la population générale où certains parents utilisent des pratiques favorisant moins le développement optimal de leur enfant. Une étude portant sur cette population de parents obtiendrait peut-être des résultats différents. De plus, il est possible que les construits mesurés par les autres études qui sont liés au tempérament expliquent aussi cette divergence.

2. FORCES, LIMITES ET RECOMMANDATIONS

Comme il a été nommé plus haut, ce mémoire se démarque des autres études par plusieurs forces méthodologiques. D'abord, cette étude est la première sur le sujet de l'effet de modération des difficultés intériorisées sur la relation entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale à se dérouler en contexte de la transition à la maternelle. La qualité de cette transition étant déterminante pour l'adaptation sociale à l'école, il est important de s'y intéresser (CSE, 2012; Curchod-Ruedi et Chessex-Vignet, 2012; MELS, 2010). Cette période charnière du développement des enfants est marquée par de nombreux changements et, souvent, par de l'appréhension et de l'anxiété, ce qui peut poser un défi supplémentaire pour les enfants ayant des difficultés intériorisées (Curchod et al., 2012). C'est pourquoi une force de cette étude réside dans ce contexte particulier.

Ensuite, l'utilisation d'un échantillon à risque est une force de cette étude, puisque cela permet de mieux comprendre l'adaptation sociale à la maternelle chez une population vulnérable. De plus, l'échantillon de la présente étude comprend des enfants vulnérables sur le plan des habiletés de préparation scolaire et des enfants provenant de milieux défavorisés. Puisque ce sont ces enfants qui sont à risque de développer davantage de difficultés à l'entrée à la maternelle, il est pertinent de s'attarder à cette population précise, dans le but d'identifier des cibles d'intervention adaptées aux besoins de ces enfants et ainsi favoriser leur adaptation sociale à la maternelle. En revanche, il faut se montrer prudent quant à la généralisation des résultats obtenus. En effet, il est possible de généraliser les résultats de ce mémoire seulement à cette population précise et non à la population générale.

Une autre force méthodologique de cette étude réside dans la stratégie de mesure des concepts. En effet, une évaluation multi-méthode et multi-répondants a été privilégiée lors de la collecte de données. L'évaluation multi-méthode a été utilisée pour évaluer le concept des pratiques parentales, qui a été mesuré à l'aide d'un questionnaire et d'une observation directe. Cette méthode est préconisée dans l'évaluation des pratiques parentales, puisque ces pratiques sont sujettes à de la désirabilité sociale (Mâsse et Watts, 2013). Pour ce qui est de l'évaluation multi-répondants, cette étude s'est intéressée à questionner à la fois les parents et les enseignantes quant aux comportements des enfants. La présence d'informateurs différents pour les difficultés intériorisées et l'adaptation sociale réduit les associations significatives qui sont expliquées par l'interdépendance des répondants, qui se produit lorsque tous les concepts sont évalués par le même informateur. Cela permet aussi d'obtenir un portrait plus complet des comportements de l'enfant, puisque différents acteurs et différents milieux de vie sont considérés.

La dernière force de cette étude est qu'elle est la première sur le sujet à aborder les difficultés intériorisées dans leur globalité, soit en considérant les comportements d'anxiété, de dépression et de retrait social. Cela représente une force dans la mesure où ces comportements sont souvent regroupés à l'âge préscolaire, puisqu'il est difficile de les discriminer (Egger et Angold, 2006; Egger et Emde, 2011). De plus, cela permet d'avoir une vision d'ensemble de ces comportements dans la prédiction de l'adaptation sociale à la maternelle. Toutefois, cette force peut agir aussi à titre de limite, puisqu'en discriminant les trois comportements il aurait été possible que davantage d'interactions soient observées. De plus, cela aurait permis de préciser quels comportements liés aux difficultés intériorisées agissent comme modérateur dans la relation entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale.

Malgré les grandes forces de cette étude, différentes limites méthodologiques sont à souligner. Tout d'abord, il y a la faible cohérence interne de deux échelles mesurant les pratiques parentales (contrôle positif : $\alpha = 0{,}60$; soutien affectif $\alpha = 0{,}66$). Cependant, ce concept est difficile à mesurer. En effet, la majorité des instruments (par ex. *Alabama Parenting Questionnaire* (Frick, 1991), *Parental Practices Scale* (Kahraman, Yilmaz Irmak et Oguz Basokcu, 2017)) portant sur la mesure de ce concept possèdent une cohérence interne faible (Essau, Sasagawa et Frick, 2006; Kahraman et al., 2017; Meunier et Roskam, 2007).

Une autre limite de ce mémoire réside dans son échantillon de petite taille. Malgré l'échantillon de 111 enfants qui ont participé à cette étude, celui-ci a été divisé en deux pour représenter les garçons et les filles. Ainsi, afin de réaliser les analyses de manière séparée pour les garçons et pour les filles, ce sont respectivement 61 et 50 enfants qui ont été comparés entre eux. La taille de l'échantillon a un impact sur la puissance statistique qui, lorsqu'elle est faible, diminue les chances d'observer des relations significatives entre les variables étudiées (erreur de type II). Donc, avec un échantillon de plus grande taille, il aurait été possible que davantage de liens entre les variables soient observés. La petite taille de l'échantillon a aussi un impact sur la distribution de l'échantillon dans les différentes catégories d'adaptation sociale. En effet, même si l'échantillon sélectionné comporte plusieurs vulnérabilités, il n'est pas possible de contrôler la répartition des enfants dans les groupes, ce qui fait en sorte que certaines catégories comprennent une proportion d'enfants plus faible que d'autres. Par exemple, quatre des catégories présentées possèdent moins de 10 % de l'échantillon de filles ou de garçons. Cette faible proportion combinée à un échantillon de petite taille signifie que peu d'enfants se retrouvent dans ces catégories. Ainsi, il est difficile d'avoir la certitude de bien représenter une catégorie lorsqu'elle contient peu d'enfants.

La dernière limite relevée est liée aux analyses réalisées. Le choix d'inclure les résultats d'analyses d'interaction significatives dont le modèle était marginal a été fait afin d'identifier davantage de relations significatives entre les variables. Toutefois, une plus grande confiance aurait été portée aux résultats si le modèle était significatif. Ainsi, il faut se montrer prudent dans la généralisation de ces résultats sachant qu'un modèle marginal augmente le risque d'erreur de type I, c'est-à-dire que des relations significatives observées ne le soient pas en réalité. Cela augmente légèrement les chances que les relations entre les variables ne correspondent pas à ce qui est présent dans la population. Malgré ces limites, nos résultats apportent un premier éclairage sur les relations entre les pratiques parentales, les difficultés intériorisées et l'adaptation sociale à la maternelle, mais devront être confirmés dans les prochaines études.

Pour conclure, il serait pertinent que les recherches futures s'intéressent à la relation entre diverses variables en se basant sur les deux modèles théoriques de ce mémoire (modèle de Rimm-Kaufmann et Pianta, 2000 et modèle de Belsky et al., 2007), afin de mieux comprendre les mécanismes qui favorisent l'adaptation à la maternelle des enfants. Combiner ces deux modèles permet d'offrir un regard approfondi sur la relation entre les caractéristiques de l'environnement et celles de l'enfant. Bien que l'effet des pratiques parentales ne soient que peu influencé par les difficultés intériorisées dans la prédiction de l'adaptation sociale à la maternelle, il se peut qu'il le soit par d'autres caractéristiques de l'enfant (par ex. comportements extériorisés, comportements prosociaux). Aussi, il est possible que les pratiques parentales interagissent avec des caractéristiques environnementales (par ex. collaboration famille-école, relation avec l'éducatrice, relation avec les pairs) pour prédire cette adaptation. La réalisation d'autres études se basant sur ces modèles nous permettrait d'avoir une meilleure compréhension des comportements et de

l'adaptation des enfants à la maternelle afin de travailler en prévention. De cette façon, il sera possible d'intervenir sur les différentes composantes de la vie des enfants ainsi que sur leurs caractéristiques afin d'augmenter les chances de vivre une transition scolaire harmonieuse.

3. RETOMBÉES CLINIQUES ET PRATIQUES

En plus de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'effet modérateur des difficultés intériorisées sur le lien entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale à la maternelle, les résultats de la présente étude permettent de guider divers professionnels œuvrant auprès de la clientèle préscolaire. Étant donné qu'il y a peu d'effets de modération entre les trois variables à l'étude et qu'il est possible de généraliser les résultats qu'à des enfants vulnérables sur le plan de la préparation scolaire et provenant de milieux défavorisés, il faut se montrer prudent dans l'application de ces recommandations. En revanche, les interventions suggérées dans les prochains paragraphes sont généralement d'ordre universel, ce qui fait en sorte qu'elles peuvent être bénéfiques à l'ensemble de la population.

Les résultats de la présente étude pourront outiller les intervenants œuvrant auprès des parents qui travaillent, par exemple, dans des institutions gouvernementales, en milieu communautaire ou au privé ainsi que par le biais de programmes d'entrainement aux habiletés parentales. Une sensibilisation à l'impact de certaines pratiques parentales pour l'adaptation sociale à la maternelle de garçons ou de filles ayant des difficultés intériorisées élevées pourra être réalisée. Par exemple, il importe d'expliquer aux parents de filles ayant des difficultés intériorisées l'impact que peut avoir l'utilisation d'un contrôle négatif sur les comportements prosociaux. Il pourra aussi être suggéré aux parents pratiquant une discipline inconstante d'instaurer un système

d'émulation à la maison ou d'avoir recourt à des avertissements afin de rendre les pratiques disciplinaires prévisibles pour leur fille. Quant aux garçons, une sensibilisation à l'importance du développement de leur autonomie et d'un soutien affectif caractérisé par la chaleur et l'affection pourra être réalisée auprès des parents. Il pourrait être suggéré aux parents qui démontrent peu de soutien affectif de passer du temps de qualité en réalisant une activité qui cible les intérêts de leur fils afin de créer des beaux moments entre eux.

Par ailleurs, les résultats obtenus par ce mémoire pourraient aussi être partagés aux intervenants des centres de la petite enfance et des écoles primaires afin qu'ils utilisent les pratiques éducatives nommées plus haut pour soutenir les garçons et les filles présentant des difficultés intériorisées. De plus, ces intervenants devraient être sensibilisés à porter une attention particulière aux enfants ayant des difficultés intériorisées ainsi qu'aux pratiques éducatives exercées par leurs parents, du moins celles qu'ils sont en mesure d'observer, dans le but de favoriser une bonne adaptation sociale à la maternelle.

Il serait important d'apporter du soutien aux enfants présentant des difficultés intériorisées pour le développement de leurs comportements prosociaux et, particulièrement pour les garçons, la gestion de leurs comportements anxieux. Pour travailler les comportements prosociaux avec ces garçons et ces filles, on pourrait suggérer aux intervenants d'aborder avec les enfants en activité individuelle ou de groupe, les différentes manières d'entrer en relation et d'interagir avec les autres sous forme de mises en situation. Par exemple, on peut utiliser des marionnettes ou des figurines pour apprendre à l'enfant à apporter du réconfort, en utilisant des mots ou des gestes affectueux. De plus, on pourrait réinvestir ces apprentissages dans des situations de la vie quotidienne, lorsque

ces enfants sont en interaction avec les autres. Ces apprentissages pourraient être combinés à des renforcements et des attentes claires et réalistes, alors qu'un soutien favorisant l'autonomie pourrait être offert en particulier aux garçons. Pour les comportements anxieux, un accompagnement ciblant les émotions (nommer et reconnaitre les émotions) et les situations anxiogènes (par ex. techniques de relaxation et exposition graduelle à l'élément anxiogène) pourrait être combiné à une approche chaleureuse, affectueuse et bienveillante. Les enseignantes et les intervenants au préscolaire pourraient ainsi s'assurer d'apporter un soutien supplémentaire aux enfants qui semblent avoir davantage de difficultés.

De plus, un partenariat pourrait être privilégié entre les milieux de garde et les milieux intervenant auprès des parents de ces enfants. Ainsi, ces deux milieux pourraient s'entraider en travaillant sur deux fronts, auprès des parents et des enfants, afin de combler les besoins de ces derniers ayant des difficultés intériorisées élevées qui sont particulièrement sensibles à certaines pratiques parentales. Une communication entre les milieux devrait être envisagée, afin d'assurer un suivi des progrès à la maison et à la garderie ou l'école.

CONCLUSION

Cette étude a vérifié si l'effet des pratiques parentales sur l'adaptation sociale à la maternelle est le même pour les enfants présentant des difficultés intériorisées élevées ou faibles et ce chez les garçons et les filles. Pour les garçons, ceux-ci semblent présenter davantage de lacunes sur le plan des comportements prosociaux et anxieux lorsqu'ils sont exposés respectivement à un fort contrôle positif et à un faible soutien affectif. Pour les filles, celles-ci sont plus sensibles à un fort contrôle négatif puisqu'elles semblent développer dans ce contexte davantage de lacunes sur le plan des comportements prosociaux.

Nos résultats mènent à de nombreuses recommandations pour la pratique. Par ailleurs, l'ensemble des intervenants œuvrant auprès des enfants durant la période de transition à l'école ou de leurs parents pourront être informés que, de manière générale, l'effet des pratiques parentales sur l'adaptation sociale des enfants est le même, peu importe le niveau de difficultés intériorisées des enfants. Ainsi, il est important de valoriser les pratiques parentales recommandées comme étant les meilleures pour favoriser le développement de tous les enfants. Ces pratiques recommandées consistent à offrir un contrôle positif aux enfants en rendant les attentes parentales claires et la discipline positive et appropriée en ayant recours à des félicitations et à des récompenses, ainsi qu'à offrir de l'affection et de la chaleur dans les contacts avec les enfants (Johnson et al., 2014; Locke et Prinz, 2000). De cette façon, il sera possible pour les parents de contribuer au développement des habiletés nécessaires à l'adaptation sociale à la maternelle de leurs enfants qui ont des difficultés intériorisées et de leur permettre d'avoir tous les outils nécessaires pour faire face aux défis d'adaptation qui caractérisent la transition à la maternelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Achenbach, T. M. et Rescorla, L. (2001). Constructing and Norming Internalizing, Externalizing and Total Problems Scales. Dans *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: an integrated system of multi-informant assessment.* Vermont, EU : Research Center for Children, Youth & Families.

Akçinar, B. (2013). The Predictors of School Adaptation in Early Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1099-1104. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.338

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.* (5e éd.). American Psychiatric Association.

Baer, J., Schreck, M., Althoff, R. R., Rettew, D., Harder, V., Ayer, L., Albaugh, M., Crehan, E., Kuny-Slock, A. et Hudziak, J. J. (2015). Child temperament, maternal parenting behavior, and child social functioning. *Journal of Child and Family Studies, 24*(4), 1152-1162. https://doi.org/10.1007/s10826-014-9924-5

Baillargeon, R. H., Morisset, A., Keenan, K., Normand, C. L., Jeyaganth, S., Boivin, M. et Tremblay, R. E. (2011). The Development of Prosocial Behaviors in Young Children: A Prospective Population-Based Cohort Study. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(3), 221-251. https://doi.org/10.1080/00221325.2010.533719

Bayer, J. K., Morgan, A., Prendergast, L. A., Beatson, R., Gilbertson, T., Bretherton, L., Hiscock, H. et Rapee, R. M. (2019). Predicting Temperamentally Inhibited Young Children's

Clinical-Level Anxiety and Internalizing Problems from Parenting and Parent Wellbeing: a Population Study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*(7), 1165-1181. https://doi.org/10.1007/s10802-018-0442-6

Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J. et van IJzendoorn, M. H. (2007). For Better and For Worse: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 300-304. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x

Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H. et Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. Personality and Individual Differences, 53(3), 284-288. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027

Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. et Haynes, O. M. (2010). Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades. *Development and psychopathology, 22*(4), 717-735. https://doi.org/10.1017/S0954579410000416

Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M.-C. et Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among four-year-old girls and boys in childcare centres. Early Child Development and Care, 185(1), 44-65. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.903940

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Bulotsky-Shearer, R. J. et Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 61-73. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.004

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science, 12(*3), 140-153. https://doi.org/10.1080/10888690802199418

Burlaka, V., Bermann, E. A. et Graham-Bermann, S. A. (2015). Internalizing Problems in At-risk Preschoolers: Associations with Child and Mother Risk Factors. *Journal of Child and Family Studies, 24*(9), 2653-2660. https://doi.org/10.1007/s10826-014-0067-5

Chen, X., Zhang, G., Liang, Z., Zhao, S., Way, N., Yoshikawa, H. et Deng, H. (2014). Relations of Behavioural Inhibition with Shyness and Social Competence in Chinese Children: Moderating Effects of Maternal Parenting. *Infant & Child Development, 23*(3), 343-352. https://doi.org/10.1002/icd.1852

Chew, A. L. et Morris, J. D. (1984). Validation of the Lollipop Test: A diagnostic screening test of school readiness. *Educational and Psychological Measurement, 44*(4), 987-991.

Collins, W. A., Madsen, S. D. et Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle childhood. Dans *Handbook of parenting* (2e éd) p. 73-102). NJ, EU : Laurence Erlbaum.

Conijn, J. M., Smits, N. et Hartman, E. E. (2020). Determining at What Age Children Provide Sound Self-Reports: An Illustration of the Validity-Index Approach. *Assessment, 27*(7), 1604-1618. https://doi.org/10.1177/1073191119832655

Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services: Avis à la Ministre de l'éducation, du loisir et du sport.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Coplan, R. J., Arbeau, K. A. et Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(3), 359-371. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9183-7

Coplan, R. J. et Armer, M. (2007). A "Multitude" of Solitude: A Closer Look at Social Withdrawal and Nonsocial Play in Early Childhood. *Child Development Perspectives, 1*(1), 26-32. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x

Curchod, D., Doudin, P.-A. et Lafortune, A. (2012). *Les transition à l'école.* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Curchod-Ruedi, D. et Chessex-Vignet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité Rupture ou transition? Dans *Les transitions à l'école* (p. 303). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

De Pauw, S. S. W., Mervielde, I. et Van Leeuwen, K. G. (2009). How Are Traits Related to Problem Behavior in Preschoolers? Similarities and Contrasts Between Temperament and Personality. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(3), 309-325. https://doi.org/10.1007/s10802-008-9290-0

Delaney, J. (2006). *Boys beginning school: Behavior and performance* (Thèse de doctorat). Université de Pittsburgh, Pittsburgh, EU. Repéré dans la base de données ProQuest Information and Learning.

DeRosier, M. E. et Lloyd, S. W. (2010). The Impact of Children's Social Adjustment on Academic Outcomes. *Reading & Writing Quarterly, 27*(1-2), 25-47. https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532710

Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of Mental Health Disorders in a Sample of Elementary School Students Receiving Special Educational Services for Behavioural Difficulties. *The Canadian Journal of Psychiatry, 49*(11), 769-775. https://doi.org/10.1177/070674370404901108

Desbiens, N., Bluteau, J., Plante, I. et Olivier, E. (2020). Chapitre 2: Les trajectoires des difficultés graves d'adaptation et de comportement. Dans *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd.). Québec, Canada : Chenelière Éducation.

Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in

kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(3), 588-599. https://doi.org/10.1080/15374410802148079

Dumas, J. E., LaFrenière, P. J., Capuano, F. et Durning, P. (1997). *Profil Socio-Affectif (PSA): Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans à 6 ans.*

Dunn, L. M., Dunn, L. M. et Thériault-Whalen, C. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : série de planches.*

Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L. A., Perry, L. J. et Begeny, J. C. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A Literature Review or current processes, practices and programs. *School Psychology, 19*.

Egger, H. L. et Emde, R. N. (2011). Developmentally sensitive diagnostic criteria for mental health disorders in early childhood: The diagnostic and statistical manual of mental disorders—IV, the research diagnostic criteria—preschool age, and the Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood—Revised. *American Psychologist, 66*(2), 95-106. https://doi.org/10.1037/a0021026

Egger, H. L. et Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(3-4), 313-337. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x

Fabian, H. et Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, 42. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S. et Lutz, M. N. (2003). A Multivariate Analysis of Emotional and Behavioral Adjustment and Preschool Educational Outcomes. *School Psychology Review, 32*(2), 185-203. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086193

Fuhrmann, P., Equit, M., Schmidt, K. et von Gontard, A. (2014). Prevalence of depressive symptoms and associated developmental disorders in preschool children: A population-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 23*(4), 219-224. https://doi.org/10.1007/s00787-013-0452-4

Gagnon, S., Huelsman, T., Reichard, A., Kidder-Ashley, P., Griggs, M., Struby, J. et Bollinger, J. (2014). Help Me Play! Parental Behaviors, Child Temperament, and Preschool Peer Play. *Journal of Child & Family Studies, 23*(5), 872-884. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9743-0

Gazelle, H. et Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*(1), 257-278. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00534

Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y. et Crick, N. R. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with

social-psychological adjustment. *Early Education and Development, 25*(5), 619-640. https://doi.org/10.1080/10409289.2014.844058

Huberty, T. J. (2012). The Developmental Psychopathology of Anxiety. Dans *Anxiety and Depression in Children and Adolescents Assessment, Intervention, Prevention.* NY, EU : Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3110-7

Janus, M. et Offord, D. (2007). Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): A Measure of Children's School Readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 39*, 1-22. https://doi.org/10.1037/cjbs2007001

Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A. et Walters, M. (2014). A Parenting Competency Model. *Parenting, 14*(2), 92-120. https://doi.org/10.1080/15295192.2014.914361

Jones, D. E., Greenberg, M. et Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

Kaiser, M. L. (2012). La transition d'un cycle préscolaire à un cycle scolaire. Dans *Les transitions à l'école* (p. 33-51). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Klein, M. R., Lengua, L. J., Thompson, S. F., Moran, L., Ruberry, E. J., Kiff, C. et Zalewski, M. (2018). Bidirectional relations between temperament and parenting predicting preschool-age children's adjustment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 47*(1), 113-126. https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1169537

Kovacs, M., Paulauskas, S., Gatsonis, C. et Richards, C. (1988). Depressive disorders in childhood III. A longitudinal study of comorbidity with and risk for conduct disorders. *Journal of Affective Disorders, 15*(3), 205-217. https://doi.org/10.1016/0165-0327(88)90018-3

Ladd, G. W. et Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development, 74*(5), 1344-1367. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611

Lagacé-Séguin, D. G. et d'Entremont, M.-R. L. (2006). The role of child negative affect in the relations between parenting styles and play. *Early Child Development & Care, 176*(5), 461-477. https://doi.org/10.1080/03004430500039960

Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2021). Pensée sociale et adaptation sociale en classe d'éducation préscolaire 5 ans : portrait d'enfants québécois à l'aube de leur parcours au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 23*(2), 53. https://doi.org/10.7202/1085363ar

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e ed.). Montréal, Canada : Guérin éditeur.

Lengua, L. J. (2008). Anxiousness, frustration, and effortful control as moderators of the relation between parenting and adjustment in middle-childhood. *Social Development, 17*(3), 554-577. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00438.x

Leve, L. D., Kim, H. K. et Pears, K. C. (2005). Childhood Temperament and Family Environment as Predictors of Internalizing and Externalizing Trajectories from Ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(5), 505-520. https://doi.org/10.1007/s10802-005-6734-7

Lianos, P. G. (2015). Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of Adolescence, 41*, 109-120. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.006

Liew, J., Carlo, G., Streit, C. et Ispa, J. M. (2018). Parenting beliefs and practices in toddlerhood as precursors to self-regulatory, psychosocial, and academic outcomes in early and middle childhood in ethnically diverse low-income families. *Social Development, 27*(4), 891-909. https://doi.org/10.1111/sode.12306

Liu, P., Kryski, K. R., Smith, H. J., Joanisse, M. F. et Hayden, E. P. (2020). Transactional relations between early child temperament, structured parenting, and child outcomes: A three-wave longitudinal study. *Development & Psychopathology, 32*(3), 923-933. https://doi.org/10.1017/S0954579419000841

Locke, L. M. et Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review, 22*(6), 895-929. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(02)00133-2

Luby, J. L. (2010). Preschool Depression: The Importance of Identification of Depression Early in Development. *Current directions in psychological science, 19*(2), 91-95. https://doi.org/10.1177/0963721410364493

Mâsse, L. C. et Watts, A. W. (2013). Stimulating Innovations in the Measurement of Parenting *Constructs. Childhood Obesity, 9*(1), 0-5. https://doi.org/10.1089/chi.2013.0041

Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Chapitre 1 : Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans *Les troubles du comportement à l'école*, (3e éd). Québec, Canada : Chenelière éducation.

Merrell, K. W. et Walters, A. S. (1998). *Internalizing symptoms scale for children*. Austin, TX: Pro-Ed.

Merrell, K. W. (2008). Understanding Internalizing Problems Depression and Anxiety in Children and Adolescents: Introduction and Overview. Dans *Helping Students Overcome Depression and Anxiety: A Practical Guide*, (2e ed). NY, EU : Guilford Publications.

Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2010). Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires: Les acteurs.* Gouvernement du Québec. Repéré à

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires/les-acteurs/>

Moreau, A. C., Ruel, J. et April, J. (2009). Des moments importants: les transitions au préscolaire. *Revue préscolaire, 47*(2), 17-19.

Muris, P., Brakel, A., Arntz, A. et Schouten, E. (2011). Behavioral Inhibition as a Risk Factor for the Development of Childhood Anxiety Disorders: A Longitudinal Study. *Journal of Child & Family Studies, 20*(2), 157-170. https://doi.org/10.1007/s10826-010-9365-8

Nathanson, L., Rimm-Kaufman, S. E. et Brock, L. L. (2009). Kindergarten Adjustment Difficulty: The Contribution of Children's Effortful Control and Parental Control. *Early Education and Development, 20*(5), 775-798. https://doi.org/10.1080/10409280802571236

National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research. (2003). Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten? *Child Development, 74*(4), 976-1005. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00582

Olson, S. L. et Rosenblum, K. (1998). Preschool antecedents of internalizing problems in children beginning school: The role of social maladaptation. *Early Education and Development, 9*(2), 117-129. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0902_1

Ooi, L. L., Nocita, G., Coplan, R. J., Zhu, J. et Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school

adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 41*, 74-83. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.003

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology, 46*(5), 984-994. https://doi.org/10.1037/a0018881

Palacio-Quintin, E. et Lavoie, T. (1986). *Version française du HOME forme préscolaire*. *Cahiers du GREDE.*

Paschall, K. W., Gonzalez, H., Mortensen, J. A., Barnett, M. A. et Mastergeorge, A. M. (2015). Children's negative emotionality moderates influence of parenting styles on preschool classroom adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*.

Paulus, F. W., Backes, A., Sander, C. S., Weber, M. et Gontard, A. (2015). Anxiety disorders and behavioral inhibition in preschool children: A population-based study. Child Psychiatry and Human Development, 46(1), 150-157. https://doi.org/10.1007/s10578-014-0460-8

Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie. (2019). *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire: à l'intention des acteurs intersectoriels estriens pour favoriser la réussite éducative.* Repéré à <https://www.reussiteeducativeestrie.ca/fr_n/page/94/i/guide-daccompagnement-a-la-premiere-transition-scolaire/>

Racz, S. J., O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. et Leaf, P. J. (2016). The Influence of Family and Teacher Factors on Early Disruptive School Behaviors: A Latent Profile Transition Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24*(2), 67-81. https://doi.org/10.1177/1063426615599541

Rimm-Kaufman, S. E. et 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*(5), 491-511.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. et Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 147-166. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1

Rubin, K. H., Burgess, K. B. et Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development, 73*(2), 483-495. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00419

Rubin, K. H., Coplan, R. J. et Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology, 60*(1), 141-171. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R. et Coplan, R. J. (2017). Shyness, Unsociability, and Socio-Emotional Functioning at Preschool: The Protective Role of Peer Acceptance. *Journal of Child and Family Studies, 26*(4), 1196-1205. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0638-8

Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives.* Québec, Canada : Institut de la statistique du Québec.

Stoltz, S., Beijers, R., Smeekens, S. et Deković, M. (2017). Diathesis stress or differential susceptibility? testing longitudinal associations between parenting, temperament, and children's problem behavior. *Social Development, 26*(4), 783-796. https://doi.org/10.1111/sode.12237

Tarasova, K. S. (2016). Development of socio-emotional competence in primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 233*, 128-132.

Van Leeuwen, K. G., Mervielde, I., Braet, C. et Bosmans, G. (2004). Child Personality and Parental Behavior as Moderators of Problem Behavior: Variable- and Person-Centered Approaches. *Developmental Psychology, 40*(6), 1028-1046. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1028

Vernon-Feagans, L., Willoughby, M. et Garrett-Peters, P. (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental Psychology, 52*(3), 430-441. https://doi.org/10.1037/dev0000087

Walls, J. K. et Pellerin, L. (2020). Effects of multiple features of nonparental care and parenting in toddlerhood on socioemotional development at kindergarten entry. *Merrill-Palmer Quarterly, 66*(2). https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.66.2.0113

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. et Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30*(3), 283-302. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_2

Whalen, D. J., Sylvester, C. M. et Luby, J. L. (2017). Depression and Anxiety in Preschoolers. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 26*(3), 503-522. https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.02.006

Wichstrøm, L., Belsky, J. et Berg-Nielsen, T. S. (2013). Preschool predictors of childhood anxiety disorders: a prospective community study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 54(*12), 1327-1336. https://doi.org/10.1111/jcpp.12116

Wichstrøm, L., Penelo, E., Rensvik Viddal, K., Osa, N. et Ezpeleta, L. (2018). Explaining the relationship between temperament and symptoms of psychiatric disorders from preschool to middle childhood: hybrid fixed and random effects models of Norwegian and Spanish children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(3), 285-295. https://doi.org/10.1111/jcpp.12772

Wiig, E., Secord, W. A., Semel, E., Boulianne, L. et Labelle, M. (2009). *Évaluation clinique des notions fondamentales langagières–Version pour francophones du Canada*. Toronto, ON : Pearson Canada Assessment.

Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkeus, A., Lerkkanen, M. et Nurmi, J. (2014). Social withdrawal in children moderates the association

between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(*11), 1260-1269. https://doi.org/10.1111/jcpp.12251

Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Nurmi, J.-E., Eklund, K., Ahonen, T. et Aunola, K. (2018). Children's Shyness Moderates the Associations between Parenting Behavior and the Development of Children's Pro-Social Behaviors. *Journal of Child & Family Studies, 27*(9), 3008-3018. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1134-0

Zhu, J., Ooi, L. L., Wu, M., Li, Y., Coplan, R. J. et Cao, Y. (2020). Exploring the Links between Unsociability, Parenting Behaviors, and Socio-Emotional Functioning in Young Children in Suburban China. *Early Education and Development*, 1-18. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1821538

ANNEXE A. GRILLE DE LECTURE VIERGE

<table>
<tr><td>Référence de l’article</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Objectifs/ hypothèses/ questions de recherche</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Devis</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Échantillon</td><td colspan="2">ENFANTS</td><td colspan="2">PARENTS</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Type d’échantillon</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Provenance des données</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Variables dépendantes et indépendantes (Mesures)</td><td></td><td>ADAPTATION SOCIALE
VD</td><td>PRATIQUES PARENTALES
VI</td><td>CARACTÉRISTIQUES INTÉRIORISÉES
VI</td></tr>
<tr><td>Question-naire et Échelles</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Répondants</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Variables de contrôle	
Analyse des données	
Résultats	
Limites	
Notes pour ma recherche	