

UNIVERSITÉ DE QUÉBEC EN OUTAOUAIS

L'ATTACHEMENT DES ENFANTS AVEC LEUR PARENT ET LEURS
PERSONNES ENSEIGNANTES ET LEUR AJUSTEMENT SOCIOCOLAIRE LORS
DE LA TRANSITION DU PRÉSCOLAIRE VERS LE PRIMAIRE

SOPHIE-ANNE BOUCHER

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN
ÉDUCATION

LE 16 AOÛT 2024

© Boucher 2024

SOMMAIRE

Ce mémoire de maîtrise présente une étude concernant l'attachement des élèves à l'égard de leur parent, et leurs personnes enseignantes de maternelle de première année, ainsi que leur capacité d'ajustement socioscolaire lors du contexte de la transition vers le primaire. Le contexte de cette transition peut potentiellement constituer un risque pour l'élève qui la vit. Afin d'étudier le lien entre l'attachement et ajustement socioscolaire, la présente étude fut menée sur un échantillon de 26 élèves de 1^{ère} année du primaire en avril 2022. En utilisant deux outils de mesure, soit l'outil des histoires à compléter à l'aide de familles de poupées et le questionnaire sur l'adaptation et sur la participation à l'école, des données furent recueillies. Les résultats révèlent une corrélation statistiquement significative entre la tendance d'attachement prédominante de l'enfant avec son parent et la tendance d'attachement prédominante de l'enfant avec ses personnes enseignantes. Les résultats ne relèvent pas de lien statistiquement significatif entre le score d'attachement et le degré d'ajustement des élèves. Ces résultats permettent de mettre de l'avant l'importance des relations significatives de l'enfant, sans toutefois établir de lien avec la capacité d'ajustement socioscolaire. Des recommandations sont proposées afin d'obtenir des résultats plus significatifs à cet égard.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide de certaines personnes à qui je voudrais adresser mes remerciements les plus sincères. Le processus en fût un des plus exigeants, mais également un des plus gratifiants. En premier lieu, je tiens donc à remercier chaleureusement Joanne Lehrer, ma directrice de mémoire, qui m'a accueillie à bras ouverts lors de mon début de parcours de maîtrise. Par son attitude irréprochable, son aide précieuse et ses conseils avisés, cette dernière a su m'encourager lors de toutes les étapes de réalisation de ce projet. Que ce soit lors des nombreuses rencontres de suivi, lors des moments de doutes et de remise en question et plus encore, Joanne a su être mon ancre. Elle m'a également appris à qu'il y a toujours des solutions à tout problème rencontré. En deuxième lieu, je tiens également à remercier mes parents qui m'ont offert du soutien et des encouragements tout au long de mon parcours scolaire. Par leur oreille attentive, ils m'ont écouté et avec amour lors de nos différentes discussions en lien avec le mémoire. En troisième lieu, je voudrais également exprimer ma reconnaissance envers mon amoureux et mes amies pour tout l'amour inconditionnel qu'ils me portent et les mots d'encouragements prodigués, lesquels m'ont permis de puiser en moi et de trouver l'énergie nécessaire afin de compléter de longues journées de codage et de rédaction. Je me suis sentie appuyée et encouragée tout au long du processus, bien qu'il ait été plus long que prévu. En dernier lieu, je tiens à adresser une mention spéciale à mes deux boules de poil qui ont su me tenir compagnie depuis 2 ans et demi. Elles ont été une source de confort lors des longues journées d'écriture, et à la fois une source de distraction positive lorsqu'il était temps de prendre une pause bien méritée, notamment en allant marcher ou jouer à la balle à l'extérieur avec elles.

Table des matières

SOMMAIRE	2
REMERCIEMENTS	3
<i>Liste des figures</i>	6
<i>Liste des tableaux</i>	7
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE	10
1.1 L’attachement des enfants	10
1.1.1 L’attachement avec les parents	10
1.1.2 L’attachement avec les personnes enseignantes	13
1.1.3 L’attachement selon la perspective des enfants	15
1.2 L’ajustement socioscolaire	17
1.3 La transition vers le primaire	18
1.4 Question de recherche	20
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 Posture épistémologique	21
2.2 Le point de vue de l’enfant	21
2.3 L’attachement	22
2.3.1 L’attachement avec les parents	23
2.3.2 L’attachement avec les personnes enseignantes	28
2.4 L’ajustement socioscolaire	32
2.5 La transition vers le primaire	34
2.6 Objectifs de recherche	37
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE	39
3.1 L’enfance	39
3.2 Le devis de recherche	40
3.3 L’échantillon	41
3.4 Les modalités de collecte de données	44
3.5 Démarche de recherche	52
3.6 Les analyses	55
3.7 Les considérations éthiques	58
CHAPITRE IV - RÉSULTATS	61
4.1 Tendance d’attachement prédominante des enfants à l’égard de leurs figures d’attachement	61
4.1.1 L’attachement avec la mère ou le père	62
4.1.2 L’attachement avec les personnes enseignantes	64

4.2	L'ajustement socioscolaire des élèves en 1 ^{ère} année.....	73
4.3	La relation entre le score d'attachement avec le parent et le score d'attachement avec les personnes enseignantes	74
4.4	La tendance d'attachement prédominante et la capacité d'ajustement socioscolaire des élèves	81
4.5	Résumé des résultats.....	83
<i>CHAPITRE V – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....</i>		<i>84</i>
5.1	L'attachement de l'élève avec ses figures d'attachement.....	84
5.2	La relation entre l'attachement de l'élève avec le parent et avec les personnes enseignantes	86
5.3	La relation entre l'attachement avec les figures d'attachement et la capacité d'ajustement socioscolaire	89
<i>CONCLUSION</i>		<i>92</i>
<i>Références</i>		<i>97</i>
<i>Appendice A</i>		<i>110</i>
<i>Appendice B</i>		<i>121</i>
<i>Appendice C</i>		<i>123</i>
<i>Appendice D</i>		<i>125</i>
<i>Appendice E</i>		<i>127</i>
<i>Appendice F</i>		<i>130</i>
<i>Appendice H.....</i>		<i>132</i>
<i>Appendice G.....</i>		<i>135</i>

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Les axes d'attachement selon Ainsworth (1979).....	p.23
<i>Figure 2.</i> Consigne pour le codage de « l'attachment story completion task.....	p.47
<i>Figure 3.</i> Extrait de la feuille de codage.....	p.48
<i>Figure 4.</i> Q-scores.....	p.49
<i>Figure 5.</i> Extrait du petit livre d'assentiment (Appendice F).....	p.53

Liste des tableaux

Tableau 1	Arrimage entre les objectifs de recherche et les analyses.....	p.58
Tableau 2	Scores d'attachement des élèves avec leur parent.....	p.63
Tableau 3	Statistiques descriptives des scores d'attachement des élèves avec leur parent.....	p.64
Tableau 4	Tendance d'attachement prédominante des enfants avec le parent.....	p.64
Tableau 5	Scores d'attachement des élèves avec leur personne enseignante de maternelle.....	p.66
Tableau 6	Statistiques descriptives des scores d'attachement des élèves avec leur personne enseignante de maternelle.....	p.67
Tableau 7	Tendance d'attachement prédominante des enfants avec la personne enseignante de maternelle.....	p.67
Tableau 8	Scores d'attachement des élèves avec leur personne enseignante de 1 ^{ère} année.....	p.69
Tableau 9	Statistiques descriptives des scores d'attachement des élèves avec leur personne enseignante de 1 ^{ère} année.....	p.70
Tableau 10	Tendance d'attachement prédominante des enfants avec la personne enseignante de 1 ^{ère} année.....	p.70
Tableau 11	Scores d'attachement sécurisant ou anxieux-évitant avec les personnes enseignantes.....	p.72
Tableau 12	Moyennes et écart-types des scores obtenus.....	p.74
Tableau 13	Corrélation des scores d'attachement sécurisant avec les différentes figures d'attachement.....	p.75

Tableau 14	Corrélations des scores d'attachement anxieux-évitant avec les différentes figures d'attachement.....	p.76
Tableau 15	Corrélations des scores d'attachement anxieux-ambivalent avec les différentes figures d'attachement.....	p.77
Tableau 16	Corrélations des scores d'attachement désorganisé avec les différentes figures d'attachement.....	p.78
Tableau 17	Régressions avec le score d'attachement sécurisant avec le parent comme variable prédictive.....	p.79
Tableau 18	Régressions avec le score d'attachement sécurisant avec la personne enseignante comme variable prédictive.....	p.80
Tableau 19	Corrélations des scores d'attachement avec les scores du QAP.....	p.82

La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire constitue un moment crucial de la scolarité des enfants (Bergin et Bergin, 2009; Kiuru et al., 2016). Selon différentes études, la présence de relations de qualité, impliquant un attachement sécurisant avec une personne, par exemple un parent ou une personne enseignante permet d'assurer un sentiment de sécurité et un support émotionnel à l'enfant lorsque celui-ci tente de s'adapter à de nouvelles exigences lors de la transition de l'éducation préscolaire vers la première année (Jaruseviciute et al., 2022).

Ce mémoire permettra d'ajouter à la littérature à ce sujet en s'intéressant à l'attachement des enfants envers leurs parents et leurs personnes enseignantes lors de la transition vers le primaire. Additionnellement, étant donné l'existence d'études suggérant qu'une relation d'attachement lors des périodes de transition éducatives serait un facilitant de la capacité d'ajustement socioscolaire des enfants (Balduzzi et al., 2019), il est également pertinent d'étudier le lien entre l'attachement des élèves avec leurs personnes significatives et leur capacité d'ajustement socioscolaire (Jaruseviciute et al., 2022). Dans la section suivante, la problématique de recherche est exposée. Ensuite, le cadre conceptuel ainsi que les principaux concepts clés de cette recherche seront présentés. La méthodologie adoptée afin d'opérationnaliser la recherche sera enfin articulée. Les résultats et la discussion seront par la suite détaillés. Finalement, la conclusion permettra de dégager la pertinence sociale et scientifique de cette recherche, ainsi que ses contributions, limites et implications.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre permet de contextualiser les connaissances concernant l'attachement, l'ajustement socioscolaire, et la transition vers le primaire afin d'élaborer la problématique de recherche. La littérature recensée permet d'exposer la question et les hypothèses de recherche.

1.1 L'attachement des enfants

Afin d'établir la pertinence de s'intéresser à l'attachement en milieu scolaire, il est nécessaire de comprendre son importance ainsi que l'état des connaissances en lien avec l'attachement des enfants lors de la transition vers le primaire. Afin d'y arriver, la théorie de l'attachement sera présentée dans le prochain chapitre. Au cours des sept dernières décennies dans le domaine de la psychologie, l'accent a été fortement mis sur la « théorie de l'attachement », celle-ci ayant permis de révolutionner les perceptions des relations en psychologie (Elaheh et al., 2018). Par la suite, lors des sections suivantes, l'attachement des enfants avec les parents et l'attachement des enfants avec les personnes enseignantes sont abordés.

1.1.1 L'attachement avec les parents

Déoulant de la théorie de l'attachement, il est possible de définir l'attachement comme un lien émotionnel profond et durable qui relie une personne à une autre à travers le temps et l'espace (Ainsworth, 1979). La théorie et les types d'attachement qui en découlent seront abordés dans le prochain chapitre. L'attachement serait donc, selon l'approche développementale, ce qui pourrait expliquer la relation entre l'enfant et son pourvoyeur de

soin (Kincal, 2023). Les données empiriques permettent d'appuyer cette théorie de façon importante. Par exemple, certaines études permettent de mettre en lumière une corrélation entre la sensibilité maternelle au cours de la première année de la vie d'un enfant et son type d'attachement, notamment l'étude de la *Situation Étrange* d'Ainsworth (Ainsworth et al., 1978 ; De Wolff et van Ijzendoorn, 1997). En outre, il a été constaté que les classifications dites sécurisantes dans la situation étrange pouvaient être associées à une série de résultats psychologiques et comportementaux (Khan et al., 2019). Par exemple, les enfants ayant un type d'attachement sécurisant recherchaient le réconfort direct auprès de leur pourvoyeur de soin, seraient facilement apaisés et retourneraient rapidement à l'exploration (McConnell et Moss, 2011).

Bien que le concept d'attachement puisse être bien connu et ce, à travers le monde, la documentation en lien avec ce sujet semble inégale d'un pays à l'autre (Elaheh et al., 2018). Toutefois, la littérature à ce sujet permet d'afficher que plusieurs domaines d'études utilisent la théorie de l'attachement afin de conceptualiser leur théorie, notamment la psychologie, les communications, la gestion, l'éducation et bien d'autres (Elaheh et al., 2018). Au Québec, par exemple, la théorie de l'attachement a été intégrée dans les pratiques de protection de l'enfance en 1995 seulement (Berger et Bonneville, 2007).

Il semble toutefois exister un vide théorique en ce qui concerne l'attachement et l'impact sur le milieu scolaire, plus particulièrement au Québec. À l'échelle mondiale, certains chercheurs se sont déjà penchés sur le sujet. En effet, selon la littérature, Hopkins et ses collègues (2013) se sont intéressés à l'impact de la sécurité d'attachement entre l'enfant d'âge préscolaire et son parent sur le comportement des enfants à l'école, dans le but de documenter le rôle de l'attachement chez les enfants d'âge préscolaire dans le développement

d'une sécurité d'attachement. Selon ces auteurs, la sécurité d'attachement serait ce qui permet, entre autres, à l'élève d'être à l'aise d'explorer et d'être confiant à l'égard de son environnement scolaire (Hopkins et al., 2013). Selon les mêmes auteurs, cette aisance à découvrir le monde et ce sentiment de confiance, constitueraient des prérequis indispensables pour réaliser des apprentissages en milieu académique (Hopkins et al., 2013).

D'autres chercheurs se sont également intéressés au lien entre la sécurité d'attachement et la compétence sociale des enfants (Verissimo et al., 2014). Leur étude avait comme but d'explorer l'hypothèse que les représentations qu'ont les enfants des relations d'attachement sécurisées devraient être associées à la compétence sociale de l'enfant dans le groupe de pairs (Verissimo et al., 2014). À l'inverse, il est important de noter que ce le fait d'avoir un attachement dit insécurisant ne veut pas nécessairement indiquer qu'un enfant ne pourrait pas bénéficier des effets positifs de l'attachement sécurisant. Toutefois, les impacts de cet attachement insécurisant pourraient avoir des impacts négatifs et délétères sur l'enfant, son développement et son adaptation socioscolaire (Zhang et Deng, 2022).

Une équipe de recherche s'est intéressé au lien entre les différents styles d'attachement des enfants avec leurs figures d'attachement et l'adaptation sociale et scolaire des élèves lors de la transition du préscolaire au primaire. À notre connaissance, l'étude de Seven (2010) constituerait la première étude s'intéressant à ce sujet. Celle-ci a été réalisée auprès de 80 élèves en Turquie, du début de la maternelle et jusqu'à la fin de la première année du primaire. Les enfants avaient donc en 4-5 ans au début de la maternelle, et 6-7 ans vers la fin de la première année du primaire. Parmi les résultats, les plus importants permettraient de montrer que les enfants ayant un attachement sécurisant avec leurs parents s'adapteraient mieux à l'école que les enfants ayant un attachement insécurisant (Seven,

2010). Ces résultats indiquent qu'un attachement sécurisant serait une variable significative dans l'adaptation à l'école (Seven, 2010). Or, depuis, la théorie de l'attachement et ses interventions liées ont été implantées dans différents contextes, dont dans le domaine de l'éducation préscolaire au cours de la dernière décennie (Veríssimo et al., 2017; Wilson-Ali et al., 2019).

1.1.2 L'attachement avec les personnes enseignantes

Comme l'attachement fait particulièrement référence à l'enfant et à ses pourvoyeurs de soin, il est possible de considérer les personnes enseignantes comme tel en raison de leur relation de proximité avec leurs élèves. Un consensus théorique existe dans les écrits scientifiques en ce qui a trait à la relation parent-enfant qui se perpétue à d'autres périodes de la vie de l'enfant, notamment l'adolescence et l'âge adulte (David, 2001). D'après les travaux de Sroufe et Waters (1977), les liens d'attachement formés durant la petite enfance demeureraient généralement constants tout au long de l'enfance, de l'adolescence et potentiellement jusqu'à l'âge adulte. Plusieurs études empiriques permettent de soutenir cette stabilité des modes d'attachement entre la petite enfance et les premières années scolaires, comme en témoignent les recherches de Main et al. (1985) et Sroufe (2015). Bien que cette idée soit bien appuyée empiriquement, il est toutefois important de prendre en considération que des changements peuvent survenir et affecter cette stabilité relationnelle, notamment en raison de conflits, de conditions socioéconomiques difficiles, des événements traumatisants, etc. Qui plus est, les études d'Ainsworth (1989) indiquent que la qualité des relations précoces avec les parents serait un indicateur puissant de la qualité des relations sociales ultérieures.

Lors de leur scolarité, les élèves établiront des relations avec d'autres individus, notamment leurs pairs et leurs personnes enseignantes. En effet, certaines personnes enseignantes, par leur attention, leur soutien et leur encadrement personnalisé, sans pour autant chercher à agir en tant que substitut aux parents, jouent un rôle significatif dans le développement des jeunes (David, 2001). D'un autre côté, il est possible de considérer les personnes enseignantes comme des figures d'attachement dites auxiliaires auxquelles les enfants pourront exprimer leurs besoins d'attachement. En effet, les adultes rencontrés pendant ces années peuvent occuper une place particulière auprès des enfants et influencer leurs représentations d'attachement s'ils entretiennent régulièrement une relation avec eux et sont capables de répondre de manière plus ou moins claire à leurs besoins d'attachement, agissant ainsi en tant que base et havre de sécurité (Barbey-Mintz, 2015). En fait, selon une étude de Bosmans et collègues (2021), les figures d'attachement pourraient être n'importe quel pourvoyeur de soin avec lequel l'enfant interagit sur une base régulière et qui peuvent lui offrir une protection, soin et soutien émotionnel. Additionnellement, d'autres études permettent de suggérer qu'une relation positive et sincère avec la personne enseignante permettrait d'assurer un sentiment de sécurité et un soutien émotionnel à l'enfant lorsque celui-ci tente de s'adapter à de nouvelles exigences, notamment en contexte scolaire (Bergin et Bergin, 2009; Kiuru et al., 2016).

Les éducateurs préscolaires et les membres du personnel de soutien pourraient devenir des figures d'attachement et pourraient compléter la famille d'origine de l'enfant, leur permettant potentiellement de devenir des acteurs importants dans leur développement (Santellices et al., 2023). En effet, selon Kiuru et al. (2016), les personnes enseignantes chaleureuses pourraient agir en tant que figures d'attachement et ainsi combler

les besoins psychologiques de base de certains enfants comportant certaines lacunes en raison d'un attachement insécurisant avec l'un ou l'autre des parents. En effet, les résultats de l'étude finlandaise de Kiuru et al. (2016) permettent de suggérer qu'une seule relation de haute qualité impliquant un attachement sécurisé avec une personne significative, et ce, sans égard à la nature de cette relation, pourrait amortir les problèmes d'ajustement associés à une autre relation de faible qualité. Ces résultats permettraient également de corroborer les résultats d'études antérieures, notamment celles mentionnées ci-haut, concernant le rôle des personnes enseignantes dans la compensation des problèmes relationnels des enfants d'âge primaire avec leurs parents et leurs pairs (Kiuru et al., 2016).

En bref, les enfants ayant un attachement sécurisant fonctionneraient mieux sur les plans émotionnel, social et scolaire que leurs homologues ayant un attachement insécurisant (Weinfeld et al., 2008). Ils révéleraient une meilleure compétence socio-émotionnelle, un meilleur ajustement comportemental et une meilleure régulation émotionnelle. De plus, la sécurité de l'attachement faciliterait la résilience des enfants et pourrait servir de coussin afin de permettre à ces derniers de faire face à l'adversité (Goldner et Sharf, 2013).

1.1.3 L'attachement selon la perspective des enfants

Comme la perspective de l'enfant se trouve au premier plan de notre projet, nous nous intéresserons à la manière dont les enfants vivent l'expérience de leurs relations avec certaines personnes significatives dans une perspective appelée *Children's perspective* qui sera décrite dans le chapitre suivant. Cette perspective gagne d'intérêt scientifique, comme le démontre plusieurs études qui ont mis l'enfant au cœur de ses propres expériences d'attachement (Seven, 2010; Hyysalo, 2023; McCarthy, 1998). Un des outils les plus utilisés

afin de mesurer l'attachement des enfants selon leur propre perspective est l'outil des histoires à compléter à l'aide de familles de poupées (*Incomplete Stories With Doll Family*) développé par Cassidy en 1988. Depuis sa création, plusieurs études ont été menées en utilisant cet outil. Par exemple, des études ont été réalisées en Turquie afin d'adapter l'outil à la population des enfants de ce pays (Seven, 2010). Parmi les résultats intéressants de cette étude, il est possible de noter que les enfants ayant un attachement sécurisant montraient des meilleures capacités scolaires et sociales en 1^{ère} année du primaire (Seven, 2010). Par ailleurs, une étude s'est intéressée au lien entre l'abus de substance des parents et l'impact sur les capacités de gestion des émotions des enfants (Hyysalo et al., 2023). Les résultats les plus intéressants de cette étude font référence au fait que les enfants d'âge préscolaire, dont les mères sont toxicomanes, emploient diverses stratégies d'adaptation qui impliquent les pourvoyeurs de soin et que les interventions basées sur l'attachement destinées aux familles toxicomanes pourraient soutenir la sensibilité parentale et le fonctionnement réflexif, ainsi que la sécurité de l'attachement et les capacités de régulation des enfants (Hyysalo et al., 2023). Enfin, une étude s'intéressant aux représentations d'attachement des enfants d'âge préscolaire, et leur impact sur les relations avec les autres a été menée (McCarthy, 1998). Les résultats importants de cette étude permettent de montrer que des liens entre les représentations de l'attachement et une facette de la représentation de soi des enfants existent lorsque les mesures de l'attachement sont effectuées à l'aide de procédures représentationnelles plutôt que comportementales (McCarthy, 1998). L'étude de McCarthy (1998) permet donc de valider qu'afin de bien saisir l'expérience des enfants de leurs propres relations d'attachement, la recherche se doit d'être centrée sur l'enfant avec des outils permettant d'y accéder.

1.2 L'ajustement socioscolaire

Lors de différents moments dans leur parcours scolaire, les élèves auront à faire face à certains défis de différentes natures, mettant à l'épreuve leur capacité d'adaptation et leur résilience. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous parlerons plus particulièrement de la capacité d'ajustement socioscolaire des enfants. Pour Duval et Bouchard (2013a), l'ajustement socioscolaire des élèves serait primordial en contexte éducatif. Ce concept renvoie à la capacité d'un enfant de répondre aux exigences de l'école, à entrer en relation de façon significative avec les autres et à être stable émotionnellement (Bart, 2007). En effet, selon Farmers et collègues (2022), l'ajustement socioscolaire serait fortement corrélé à la réussite éducative présente et ultérieure de l'enfant. Cette capacité est particulièrement étudiée dans le contexte des transitions scolaires, notamment en raison du déséquilibre vécu par tous les enfants lors de ces moments clés (Duval et Bouchard, 2013a).

Dans le même ordre d'idées, deux recherches, notamment celles de Duval et Bouchard (2013b) et de Seven (2010), permettent de montrer que les enfants qui s'adaptent à leur école seraient plus susceptibles de réussir dans le futur et seraient moins enclins à être confrontés à des risques de décrochage. De plus, les résultats de l'étude de Kiuru et al. (2016) suggèrent que des relations positives, entre les élèves et les personnes enseignantes faciliteraient l'adaptation de l'enfant au début du primaire. Par ailleurs, une étude turque s'intéressant principalement aux relations de l'élève avec ses pairs et avec les personnes enseignantes permet de démontrer que les enfants ayant des relations de qualité avec leurs pairs et leur personne enseignante s'adaptent mieux au début du primaire, ce qui permet de mettre en lumière l'importance de ces relations en tant que composante de l'ajustement socioscolaire (Demirtaş-Zorbaz et Ergene, 2019).

1.3 La transition vers le primaire

Le passage des enfants d'un niveau de scolarité à l'autre constitue un moment clé pour eux et pour tous les acteurs impliqués et constitue un contexte extrêmement intéressant à étudier. Le déséquilibre vécu lors de cette transition peut susciter certaines difficultés issues d'une adaptation plus difficile chez certains élèves (Duval et Bouchard, 2013b). La transition vers le primaire amène son lot de bouleversements concernant l'environnement pédagogique, social et physique dans lequel se retrouvent les enfants (Balduzzi et al., 2019). En effet, lors du passage du préscolaire à la première année se produit un changement de mode de fonctionnement : l'enfant passe alors de l'éducation préscolaire où le jeu constitue le contexte d'apprentissage principal, à l'enseignement primaire où l'enseignement des matières scolaires formelles et des exigences comportementales serait priorisés. Le jeu libre et l'exploration seraient délaissés au profit de l'apprentissage formel de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, ainsi que l'intégration des règles de vie dans un cadre plus strict (Charron et al., 2022).

Les différences entre l'éducation préscolaire et primaire sont majeures et peuvent être vécues de différentes façons par les enfants, toutefois le déséquilibre est présent pour tous les enfants qui vivent cette transition, nécessitant ainsi une certaine adaptation (Carosin et al., 2020; Duval et Bouchard, 2013a). Ces changements liés au mode de fonctionnement sont bien documentés, tout comme le consensus auquel arrivent les recherches à ce sujet : plus il existe de différences entre les deux environnements, plus il est difficile pour l'élève de s'adapter, tant académiquement que psychologiquement, lors de la transition vers le primaire (Bellen, 2016; Skouteris et al., 2012). Ainsi, afin de favoriser l'ajustement socioscolaire lors de cette transition, plusieurs facteurs peuvent être pris en compte, notamment la qualité des

relations entre les enfants et leurs personnes enseignantes, comme celles du préscolaire et celles de première année du primaire. En effet, différentes études reconnaissent l'importance de cette relation comme facteur de protection dans le cadre des transitions scolaires (Birch et Ladd, 1997; Pianta, 1999; Longobardi et al., 2019). Pour Duval et Bouchard (2013a), et donc plus particulièrement en contexte québécois, la transition vers le primaire s'amorce en maternelle et se poursuit jusqu'en première année du primaire, et constitue la deuxième transition scolaire prévisible pour l'enfant, après la transition vers le préscolaire.

La transition vers le primaire demeure largement sous-étudiée en comparaison à la transition vers le préscolaire de l'enfant (Salmi et Kumpulainen, 2019). Ces moments de transition comportent des caractéristiques respectives et nécessitent d'être étudiés de façon individuelle afin de dégager les connaissances en lien avec chacune des transitions (Janus, 2005). De plus, afin de soutenir l'enfant lors de ce moment de passage, l'importance de la transition scolaire devrait être reconnue davantage.

En raison des différents changements que comprend cette transition, elle constitue un prétexte idéal pour étudier le lien entre l'attachement et l'ajustement socioscolaire. Cependant, si les personnes enseignantes peuvent être des figures d'attachement pour les enfants, nous ne connaissons pas le rôle de l'attachement en ce qui concerne la transition vers le primaire, particulièrement en contexte québécois. Nous ne connaissons pas non plus le lien entre l'attachement avec le parent et l'attachement avec les personnes enseignantes. Cette étude permettra toutefois de tenter de combler ce vide théorique. De plus, cette recherche s'intéresse à l'expérience des enfants et les considère comme des acteurs à part entière.

1.4 Question de recherche

Étant donné l'importance des relations sécurisantes pour l'ajustement socioscolaire des élèves lors de la transition vers le primaire, cette recherche permettra de répondre à la question suivante : lors de la transition entre le préscolaire et le primaire, quelle est la relation entre la tendance d'attachement des enfants avec leur parent, la tendance d'attachement avec leurs personnes enseignantes, ainsi que leur ajustement socioscolaire selon la perspective de l'enfant? L'hypothèse de recherche est que les scores d'attachement avec l'un ou l'autre des parents prédiraient le type d'attachement avec une ou plusieurs des personnes enseignantes, que les scores d'attachement avec la personne enseignante au préscolaire prédiraient les scores d'attachement avec la personne enseignante de la première année et qu'il existerait une corrélation entre les scores d'attachement dits sécurisant des élèves avec les figures d'attachement et un score d'ajustement socioscolaire plus élevé chez ces derniers.

CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

Pour répondre à la question de recherche et opérationnaliser le projet, ce chapitre expose les assises théoriques, ainsi que les concepts clés de la recherche : l'enfance, l'attachement, l'ajustement socioscolaire et la transition vers le primaire. Les objectifs de recherche sont ensuite élaborés.

2.1 Posture épistémologique

Cette étude opte pour un devis de recherche quantitatif en s'insérant dans le paradigme post-positiviste. Un paradigme post-positiviste tente à identifier la vérité, mais accepte que la recherche ne puisse pas tenir compte de toutes les variables qui peuvent potentiellement avoir un impact sur un résultat. En effet, les résultats de chaque recherche subséquente nous mènent de plus en plus proche de la réalité, en sachant que nous n'y arriverons jamais (Maksimovic et Evtimov, 2023). Les post-positivistes soutiennent que les théories, les hypothèses, les connaissances de base et les valeurs du chercheur peuvent influencer ce qui est observé. Les post-positivistes recherchent l'objectivité en reconnaissant les effets possibles des préjugés (Taylor et Lindlof, 2011).

2.2 Le point de vue de l'enfant

Ce projet adopte également la perspective de *Children's perspectives*, issue du champs de la sociologie de l'enfance, ayant comme but de valoriser l'existence d'une perspective propre aux enfants devant être reconnue et prise en compte par les adultes (Draghici et Garnier, 2020). Les premiers éléments d'une sociologie de l'enfance ont été mis en place en réponse à la conception de l'enfant comme étant un simple objet passif sous la

tutelle de différentes institutions sociales, par exemple les services éducatifs à l'enfance, l'école, les crèches, etc., ainsi que de leurs parents (Sirota, 1998). Constituant alors un des âges de la vie distincte, cette période nécessite une attention particulière et unique : la période de l'enfance ne disparaît jamais (Sirota, 1998). Pour les chercheurs s'inscrivant dans cette tradition, les enfants sont des acteurs sociétaux à part entière et non pas simplement des êtres en devenir, ils ont ainsi une voix qui leur est propre et sont les principaux acteurs de leur propre expérience (Rogers et Evans, 2008; Sirota, 1998). Par ailleurs, il est important de permettre aux enfants d'exprimer leurs opinions et de partager leurs expériences au lieu de demander aux adultes de répondre en leur nom. En adoptant cette perspective, la compréhension de l'expérience des enfants sera améliorée et permettra aux acteurs en éducation de s'adapter aux enfants.

2.3 L'attachement

Constituant un sous-domaine clé dans le domaine de la recherche sur les relations parentales et parent-enfant (Fearon et Roisman, 2017), l'attachement peut être défini, comme nous l'avons fait précédemment, comme étant un lien émotionnel profond et durable qui relie une personne à une autre à travers le temps et l'espace (Ainsworth, 1979). Initialement développée par Bowlby vers la moitié du XX^e siècle, la théorie de l'attachement est fortement inspirée de la théorie de l'évolution de Darwin, de la théorie psychanalytique de Freud, des travaux de Spitz sur l'hospitalisme ainsi que de la théorie de l'éthologie animale de Harlow sur l'influence de la privation maternelle chez les singes (Fearon et Roisman, 2017). À ce titre, la théorie originale ne relevait pas d'une théorie de la parentalité, mais bien d'une volonté d'étudier la fonction du lien de l'enfant avec ses soignants (Fearon et Roisman, 2017). Selon les pionniers de cette théorie, l'attachement serait un système de comportement

instinctif qui garantit que l'enfant et la mère restent proches l'un de l'autre pour assurer leur sécurité et la survie de l'enfant (Bahmani, Naseri et Farobiborzi, 2023). Selon certains théoriciens de l'attachement, nos premières relations avec les soignants jouent un rôle fondamental dans le développement de notre esprit et de notre bien-être émotionnel. Les modèles d'attachement établis dans l'enfance serviraient de modèle à la façon dont nous interagissons avec les autres, gérons nos émotions et faisons face au stress tout au long de notre vie (Jenkins et Egger, 2023). De plus, selon cette théorie, bien que le bébé ait la capacité de former des liens d'attachement avec plusieurs personnes, celui-ci va s'attacher davantage à une personne en particulier (le plus souvent la mère) (Bowlby, 1989). On parle alors ici de figures d'attachement primaires et secondaires, comme c'est le cas dans cette recherche. Dans la prochaine section, l'attachement des enfants avec leurs parents sera abordé, alors que dans la section suivante l'attachement des enfants avec les personnes enseignantes sera discuté.

2.3.1 L'attachement avec les parents

Intéressons-nous d'abord plus particulièrement à la relation d'attachement entre les enfants et leurs parents. Les chercheurs s'intéressant à cette théorie estiment notamment que c'est au cours des premières années de vie, que la satisfaction des besoins du nourrisson est essentielle à la construction du développement de la relation d'attachement primaire (Geddes et al., 2017). Il est important de noter l'importance de cette relation pour la survie de l'enfant qui dépend essentiellement des gens qui lui pourvoient des soins, particulièrement lors des premières années de vie. Il est toutefois crucial de ne pas réduire la construction du développement de cette relation d'attachement à la période des premières années de vie seulement. En recevant des soins appropriés et cohérents aux besoins de l'enfant, celui-ci

développe un sentiment d'attachement envers le pourvoyeur de soin principal et une conscience de lui-même par rapport aux autres en plus d'une conscience de sa valeur, ce qui nourrit son estime de soi (Doyle et Cicchetti, 2017). Cette représentation interne de la relation et des attitudes et comportements de la figure d'attachement à l'égard des besoins de l'enfant est connue sous le nom de « modèle interne opérant » : un enfant qui perçoit sa figure d'attachement comme étant présente, aidante et à l'écoute de ses besoins, se percevra comme étant une personne aimable et ayant de la valeur (Geddes et al., 2017). Cette relation, également appelée relation d'attachement primaire, agit ainsi en tant que modèle pour les relations futures (Guédeney et Guédeney, 2016). Ainsi, un enfant ayant développé un modèle sécure sera plus enclin à faire face au monde avec confiance, contrairement à un enfant dont le modèle interne opérant serait basé sur des expériences de peur, de négligence et d'inutilité (Doyle et Cicchetti, 2017). Le but de l'attachement est donc que l'enfant se sente en sécurité, protégé et confiant, ce qui permettra d'assurer les bases de la socialisation de l'enfant (Bowlby, 1989; Bergin et Bergin, 2009).

La première classification des types d'attachement découle de l'observation de la *Situation Étrange* de Mary Ainsworth (Figure 1) (Ainsworth, 1979)¹. Cette mise en scène représentait pour Mary Ainsworth un moyen d'étudier les différences entre les dyades nourrisson-soignant dans le fonctionnement du système comportemental d'attachement. Dans ce cadre de cette étude, les nourrissons subissent deux brèves séparations et retrouvailles avec leurs soignants. L'objectif est d'augmenter le stress de l'enfant par incréments de léger à modéré, permettant à l'observateur d'examiner les réponses changeantes de l'enfant. Le

¹ Bien que les recherches originales sur l'attachement se soient principalement intéressées aux relations entre l'enfant et la mère, les recherches sur les relations d'attachement en psychologie s'intéressent aux autres figures d'attachement de l'enfant, tel que le père, la grand-mère, etc.

comportement affiché est initialement évalué à l'aide de quatre échelles d'évaluation : recherche de proximité, maintien du contact, évitement et résistance. À la suite de la *Situation Étrange*, la classification des types d'attachement proposés par Ainsworth (1979) représente différents niveaux d'attachement. Selon la même auteure, il est possible de situer les types d'attachement selon deux axes, soit l'axe d'anxiété, associé à la perception de soi, et l'axe d'évitement, associé à la perception des autres (Ainsworth, 1979).

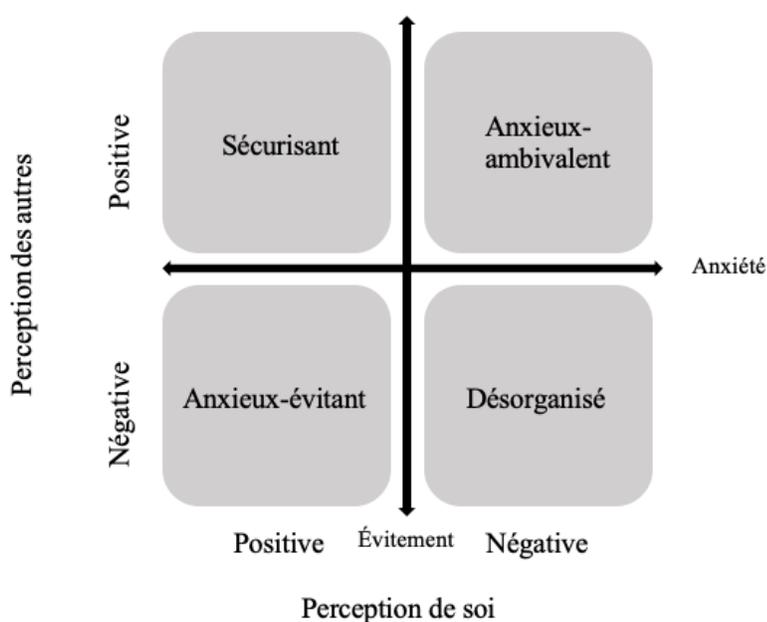


Figure 1. Les axes d'attachement selon Ainsworth (1979)

Selon ce modèle, il est possible de définir les types d'attachement selon quatre types distincts. Un seul type d'attachement serait considéré comme sécurisant, l'attachement sécurisant, alors que trois types d'attachements seraient considérés comme insécurisants, anxieux-ambivalent, anxieux-évitant et désorganisé.

En premier lieu, l'attachement dit sécurisant fait référence à une relation où l'enfant exprime une préférence envers la figure d'attachement, s'y réfère en cas de détresse et s'intéresse au monde lorsque cette figure est présente (Bergin et Bergin, 2009). Dans cette optique, la personne qui s'occupe de l'enfant serait considérée comme sécurisante, digne de confiance, à l'écoute et en interdépendance avec l'enfant. L'enfant se sentirait ainsi à l'aise, présenterait moins de comportements difficiles et apprendrait à faire confiance aux autres et à lui-même (Jegkins et Egger, 2023). Au fil du temps, selon ce type d'attachement, le besoin d'être validé deviendrait moins important et l'expression émotionnelle serait relativement normalisée.

En second lieu, tout comme l'attachement sécurisant, l'attachement dit anxieux-ambivalent n'incite pas nécessairement l'évitement par les figures d'attachement et fait référence aux enfants qui oscillent entre le rapprochement et le rejet et donc qui peuvent faire de l'évitement, mais qui démontrent des émotions exagérées et qui sont difficiles à apaiser (Bergin et Bergin, 2009). Ce type d'attachement est marqué par une perception négative de soi, mais une perception positive des autres. Chez les individus ayant un attachement anxieux-ambivalent, leur pourvoyeur de soin n'a pas su répondre aux besoins émotionnels de l'individu. Cette figure d'attachement laisse leurs propres besoins émotionnels et leur état d'esprit entraver la capacité d'interpréter avec précision les besoins de leur enfant, ce qui conduit l'enfant à ne pas savoir à quoi s'attendre de son pourvoyeur de soin et la façon dont il se perçoit. Cela peut ainsi affecter leur capacité à connecter avec les autres plus tard dans la vie et leur capacité à faire face à leurs propres expériences émotionnelles. En conséquence, ils peuvent ressentir de l'anxiété et de l'incertitude quant à savoir si leurs besoins seront satisfaits, ce qui conduit à un désir constant de réconfort et de proximité. Cela peut parfois se

manifester par un sentiment d'insécurité et un fort désir d'attention et de validation, probablement en raison de leur besoin accru de réconfort émotionnel dû à l'expérience de besoins perçus non satisfaits (Jegkins et Egger, 2023).

En troisième lieu, l'attachement dit anxieux-évitant fait référence à un attachement caractérisé par l'ambivalence où l'enfant considère la figure d'attachement à la fois affectueuse et hostile, ce qui suscite énormément d'insécurité chez l'enfant en raison de l'impossibilité pour lui de prédire les comportements de la figure d'attachement (Bergin et Bergin, 2009). Ce type d'attachement est marqué par une capacité de l'enfant d'être autonome et de répondre lui-même à ses besoins, sans toutefois vouloir dire que son estime de soi est renforcée et valorisée par ce fait en plus de possiblement adopter une perception négative des autres (Bergin et Bergin, 2009). Selon ce type d'attachement, le pourvoyeur de soin n'a pas été en mesure de répondre à ses besoins émotionnels et n'a pas été à l'écoute de l'état d'esprit de l'enfant, ce qui l'a amené à être indépendant avec peu de lien entre l'aidant et l'enfant. Il est possible que l'enfant éprouve une déconnexion envers lui-même, ainsi que des expériences émotionnelles (Jegkins et Egger, 2023).

Finalement, tout comme l'attachement anxieux-évitant, l'attachement dit désorganisé comporte une composante d'évitement et se rapporte à un attachement où l'enfant répond aux comportements de la figure d'attachement qui sont effrayants ou incompréhensibles; l'enfant peut faire preuve d'appréhension et ressentir davantage de stress lorsqu'il est en compagnie de sa figure d'attachement principale (Bergin et Bergin, 2009). Ce type d'attachement découlerait de perceptions négatives de soi et des autres. Les enfants ayant un attachement désorganisé ont été confrontés aux comportements des soignants qu'ils ne peuvent pas comprendre; le parent est censé les aider à se sentir en sécurité, mais ils sont

souvent la cause de leur peur et de leur état de confusion. Ces enfants ont souvent des pourvoyeurs de soin qui ont respectivement leurs propres expériences traumatisantes non résolues et sont incapables de développer des « modèles mentaux » cohérents. Il existe généralement un énorme décalage entre la personne qui s'occupe de l'enfant et l'enfant, ce qui affecte encore plus sa capacité à se connecter avec son propre corps et sa capacité à interpréter ses signaux internes (Jegkins et Egger, 2023).

En contexte scolaire, le bien-être socio émotionnel des élèves est essentiel et l'attachement est à la base ce celui-ci (Bergin et Bergin, 2009). Deux directions sont possibles en ce qui concerne l'influence de l'attachement à l'école : indirecte à travers la relation d'attachement envers les parents, et directe à travers la relation envers les personnes enseignantes et l'école (Bergin et Bergin, 2009). Habituellement, les enfants s'attachent aux membres de la famille (ex : mère, père, fratrie), mais peuvent également s'attacher à des membres à l'extérieur de celle-ci (ex : personne enseignante, personne éducatrice) (Bergin et Bergin, 2009). Selon les chercheurs dans le domaine de l'attachement, celle-ci sert deux fonctions en contexte scolaire, soit celle d'offrir un sentiment de sécurité afin que les enfants puissent explorer librement et celle de former les bases de la socialisation chez les enfants (Bergin et Bergin, 2009).

2.3.2 L'attachement avec les personnes enseignantes

Les différents types d'attachement observés par Ainsworth représentent le modèle des attentes de l'enfant vis-à-vis d'autres relations, il est donc possible de parler de modèles internes opérants (MIO) de l'enfant, comme mentionné ci-haut (Geddes et al., 2017). Parmi les différentes relations que l'enfant est capable de développer, il est possible de prendre en

exemple celles développées avec les adultes et les pairs. Les données empiriques permettent de révéler plusieurs similitudes entre les relations de l'enfant avec son parent et celle de l'enfant avec sa personne enseignante. De plus, il a été constaté, notamment par les chercheurs Howes et Ritchie (1999), que la qualité affective des relations parent-enfant et personne enseignante-enfant variait selon des dimensions similaires de recherche d'harmonie et de confort, ainsi que de résistance et d'évitement. Des preuves ont même été trouvées par les mêmes auteurs pour des similitudes entre les modèles de comportement de séparation-réunion envers les enseignants et les parents (Howes et Ritchie, 1999). Ces similitudes suggèrent que la relation personne enseignante-enfant peut avoir une « composante d'attachement » (Cassidy, 2008, p. 14).

Selon la littérature, les enfants ayant un attachement dit sécurisant envers leurs figures d'attachement parentales sembleraient plus coopératifs, empathiques, compétents socialement et investis dans leurs apprentissages et leur exploration, en plus d'être plus confiants (Geddes et al., 2017). Additionnellement, les enfants avec un attachement sécurisant montreraient plus d'attention et de réussite dans les tâches, un comportement plus cohérent et empathique et une plus grande aptitude à entretenir des relations affectives chaleureuses et stables entre eux-mêmes et la personne enseignante et les autres enfants (Sierra, 2012). Il est important de noter que des caractéristiques telles que la sensibilité, la réceptivité et l'implication personnelle jouent un rôle prédominant dans l'établissement de ce type de relation, même lorsque les caractéristiques ou les circonstances initiales de l'enfant sont défavorables (Sierra, 2012). Par exemple, Hughes et al. (1999) ont constaté que les enfants qui risquaient d'avoir une relation négative avec leur mère mais qui entretenaient une relation positive avec leur enseignant étaient moins susceptibles de demeurer agressifs. De

plus, selon une étude de Pianta (2001), pour les enfants qui présentaient les plus hauts niveaux de problèmes de comportement à la maternelle, avoir une relation personne enseignante-enfant moins négative à la maternelle était lié à moins de problèmes de nature disciplinaire et moins de problèmes en salle de classe dans le futur. De plus, les chercheurs Barret et Trevitt (1991) considèrent que la figure de l'enseignant en tant que figure d'attachement est particulièrement importante pour les enfants ayant un attachement insécurisant en raison de son rôle de guide et d'ordre dans un monde affectif instable, flou et incertain (Sierra, 2012).

En comparaison avec la section précédente, les enfants ayant un attachement dit insécurisant pourraient adopter certains comportements, notamment déranger en classe, se retirer, refuser de participer, attirer l'attention de différentes façons et utiliser les comportements comme façon de communiquer afin d'éviter la situation qui peuvent les mettre en danger (Geddes et al., 2017). Les enfants ayant un type d'attachement anxieux-évitant seraient impulsifs et incohérents, en plus de possiblement être imprévisibles, déprimés, désobéissants, maussades, violents et agressifs, avec peu ou pas d'estime de soi et de maîtrise de soi, ils seraient donc moins compétents socialement pendant l'enfance (Bergin et Bergin, 2009). Selon Geddes et al. (2017), en contexte scolaire, les enfants ayant un attachement anxieux-évitant éviteraient davantage de développer une relation avec la personne enseignante et de demander de l'aide afin de se protéger pour ne pas avoir à essuyer le refus qu'ils imaginent qu'ils auraient.

Les enfants ayant un attachement de type anxieux-ambivalent quant à eux seraient davantage passifs, facilement colériques, susceptibles et pointilleux, impuissants, ou pourraient être irritables et résistants envers leurs adultes d'attachement. Dans des situations

stressantes, il est également possible qu'ils utilisent souvent des mécanismes de défense tels que la colère, la menace ou des émotions exagérées pour attirer l'attention de leurs adultes d'attachement (Zsolnai et Szabó, 2021). En contexte scolaire, ces enfants peuvent demander énormément d'attention de la part de la personne enseignante et se montrer dépendant de celle-ci (Geddes et al., 2017).

Finalement, les enfants désorganisés/désorientés ne montreraient pas de comportements d'attachement clairs et ne seraient pas organisés dans leurs comportements envers leurs figures d'attachement. Ils sont plutôt craintifs, timides et indécis mais font parfois preuve de comportements antisociaux violents et sont plus susceptibles d'être de mauvaise humeur (Main et Solomon, 1990).

Bien que ces manifestations puissent sembler plutôt déterministes, la théorie de l'attachement suggère toutefois qu'une relation positive et sincère avec la personne enseignante permettrait d'assurer le sentiment de sécurité et un support émotionnel à l'enfant lorsque celui-ci tente de s'adapter aux nouvelles exigences du primaire, permettant à l'enfant de combler des besoins de rapports sociaux et émotionnels (Bosmans et al., 2021). Le sentiment de sécurité et le support émotionnel sont essentiels afin que l'élève se sente motivé à répondre aux attentes scolaires ainsi qu'à celles de la personne enseignante et puisse se concentrer sur ses apprentissages (Kiuru et al., 2016). Il y a donc un important lien à faire en ce qui concerne les comportements que peuvent démontrer les élèves qui présentent un attachement insécurisant et les possibles comportements des élèves qui présentent une capacité d'ajustement socioscolaire plus basse (Bosmans et al., 2021). Il est ainsi nécessaire de s'intéresser aux différents facteurs qui pourraient être influencés par l'attachement, et c'est ce qui sera discuté lors de la prochaine section.

2.4 L'ajustement socioscolaire

Les sections précédentes ont permis d'introduire les effets de l'attachement sur le comportement des enfants. Les impacts au niveau social et scolaire ont été explicités en détails. Toutefois, dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons au concept d'ajustement socioscolaire. L'ajustement socioscolaire combine à la fois la sphère sociale et la sphère scolaire de l'ajustement, et est un sujet auquel de nombreuses disciplines liées aux sciences du comportement à travers le monde accordent de l'importance (Demirtaş-Zorbaz et Ergene, 2019). Bien que plusieurs définitions se trouvent actuellement dans la littérature, il n'existe toutefois pas de théorie ou d'approche largement acceptée (Demirtaş-Zorbaz et Ergene, 2019). Pour sa part, Bart (2007) définit l'ajustement socioscolaire comme la capacité d'un enfant à répondre aux exigences de l'école et à établir des relations significatives et positives avec les personnes enseignantes et les pairs de sa classe et à sa capacité d'être émotionnellement stable. Ce concept résulte donc des efforts de l'enfant pour s'adapter aux exigences de l'environnement scolaire, voire une plus grande autonomie, une plus grande indépendance par rapport aux adultes, une bonne entente avec les autres enfants, une adhésion volontaire aux routines, un respect des règles et des consignes et une acceptation de l'autorité de l'enseignante (Deslandes et Jacques, 2004). Selon les chercheuses Duval et Bouchard (2013b), il est possible de dégager trois éléments qui peuvent être considérés comme la base de l'ajustement socioscolaire : 1) la participation en classe, 2) la maturité et 3) l'attitude positive envers l'école. Les études permettant de définir le concept d'ajustement socioscolaire se basent principalement sur l'approche bioécologique de Bronfenbrenner (2004) qui soutient que l'influence d'un facteur est modulée par les différents systèmes impliqués. En effet, dans la littérature s'intéressant au moment de passage du préscolaire vers

le primaire, davantage d'importance est accordée aux variables qui impliquent l'enfant, comme par exemple les relations de l'enfant avec ses pairs, sa famille et la personne qui lui enseigne et vice versa (Demirtaş-Zorbaz et Ergene, 2019).

Les exigences de la première année auxquelles doivent se conformer les enfants, par exemple lorsque l'enfant doit apprendre à demeurer assis à son bureau pendant un certain moment, ainsi que l'apprentissage des matières plus formelles, sont nouvelles pour eux tant au point de vue social, pédagogique et scolaire (Duval et Bouchard, 2013a). À travers ces différents changements, la capacité d'ajustement des enfants est mise à l'épreuve. Pour arriver à y faire face, certains gains développementaux, tant cognitifs tels que la capacité de maintenir son attention, que socioaffectifs comme la régulation émotionnelle, seraient avantageux avant d'entreprendre la première année (Bodrova et Leong, 2011).

Des facteurs individuels, tels que le mois de naissance et le sexe de l'enfant, doivent également être pris en compte car l'âge des enfants peut possiblement influencer les mesures de maturité (Duval et Bouchard, 2013b). La capacité d'ajustement des enfants pourrait également être influencée par l'attitude des personnes enseignantes à l'endroit des exigences scolaires et sociales, leurs attentes, leurs conceptions des enfants de 6 ans, ainsi que la qualité des relations des enfants avec leurs pairs (Peters, 2010). Additionnellement, il est toutefois important de mentionner que ce n'est pas seulement aux enfants de s'adapter au système scolaire, mais également à l'école de s'adapter aux enfants, par exemple en adoptant des pratiques de transition (Duval et Bouchard, 2013b). La définition de l'ajustement socioscolaire qui sera adoptée pour ce projet, inspirée des travaux de Duval et Bouchard (2013b) et de Peters (2010), est la suivante : la capacité d'un élève à s'ajuster aux exigences pédagogiques, sociales et émotionnelles en contexte scolaire, tout en assurant son bien-être.

2.5 La transition vers le primaire

Un contexte où l'ajustement socioscolaire entre particulièrement en jeu se trouve à être lors de transitions scolaires. Il est possible, par exemple, de penser aux transitions vers la garderie, vers la maternelle, vers le primaire, vers le secondaire, vers le post-secondaire, etc. Dans le cadre de ce mémoire, le contexte sera celui de la transition vers le primaire.

La transition vers le primaire fait partie du regroupement des transitions scolaires. Il est possible de définir une transition scolaire comme étant « un processus de changement par lequel les enfants passent d'une étape à une autre » (OCDE, 2018, p. 23). Or, les transitions scolaires constituent des périodes d'ajustement, ainsi que des processus marqués de changements, particulièrement en ce qui concerne l'environnement social, physique, humain et pédagogique dans lequel se trouvent les enfants (Fabian et Dunlop, 2002; Legendre, 2005). L'étude des transitions scolaires est relativement récente, car ce n'est qu'en 1967 que l'expérience des enfants lors des transitions est abordée pour la première fois (Brooker, 2007). Les premières recherches portant sur les transitions les ont abordées comme des expériences de socialisation (Fabian et Dunlop, 2006).

Depuis, l'attention accordée à ce processus est grandissante, ce qui permet de brosser le portrait des différentes transitions scolaires que vit un enfant au cours de son cheminement scolaire en mettant de l'avant la perspective de l'enfant (Einarsdottir, Dockett et Perry, 2019). Selon le pays et les politiques éducationnelles de celui-ci, les transitions scolaires peuvent porter différents noms et varier légèrement les unes des autres (Brooker, 2007). En contexte québécois, un enfant, de la petite enfance à l'âge adulte, vit une transition scolaire lors des différents passages vers le préscolaire, le primaire, le secondaire, et finalement vers

le professionnel, le postsecondaire, l'éducation des adultes et marché travail (Ministère de l'Éducation, 2012). Les constats mentionnés précédemment s'insèrent évidemment dans un contexte d'éducation traditionnelle et ce, au Québec. C'est également dans ce contexte québécois que s'insère ce mémoire.

Comme mentionné ci haut, dans le cadre de la transition vers le primaire, plusieurs changements se produisent en ce qui concerne l'environnement social, physique, humain et pédagogique dans lequel se trouvent les enfants.

En ce qui concerne les changements pédagogiques, l'enfant qui s'épanouissait à travers le jeu libre et l'exploration au préscolaire, est maintenant potentiellement confronté à un environnement où les résultats d'apprentissages sont centraux : ils ne seraient possiblement plus individualisés, mais plutôt formels et circonscrits dans le temps dans une optique de cheminement académique (Balduzzi et al., 2019). Par exemple, les apprentissages sont définis par le ministère de l'Éducation (2006) : élaborés dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et les documents de progression des apprentissages pour chaque domaine d'apprentissage (français, mathématiques, etc.), avec bien évidemment une certaine flexibilité accordée à la personne enseignante Selon Bouchard et Duval (2013b), une approche misant sur l'acquisition de notions disciplinaires grâce à l'enseignement systématique serait également souvent valorisée. Un autre exemple serait qu'il est possible que l'enseignement prenne une forme un peu plus magistrale qu'au préscolaire, selon la méthode d'enseignement adoptée par la personne enseignante.

En ce qui a trait aux changements dans l'environnement physique, ceux-ci peuvent faire référence notamment à l'aménagement de la classe où se trouvent des pupitres

individuels plutôt que des coins de jeu, et où les déplacements libres seraient plus limités (Carosin et al., 2020; Charron et al., 2022). La personne enseignante doit prévoir l'espace de sorte à favoriser l'apprentissage des élèves par l'entremise de l'enseignement systématique, tout en assurant une gestion de classe qui encourage l'autonomie et la concentration (Duval et Bouchard, 2013b). Par exemple, il est possible que les bureaux soient placés de façon à limiter les distractions et de manière à favoriser le travail autonome, alors qu'à la maternelle plusieurs enfants pouvaient être regroupés ensemble.

Ensuite, en ce qui concerne les changements de nature sociale, les enfants peuvent entrer en relation avec une nouvelle personne enseignante titulaire, des nouvelles personnes enseignantes spécialistes et de nouveaux camarades de classe dans une classe dont le nombre d'élèves est habituellement plus grand qu'en maternelle ([CTREQ], 2018). Par exemple, il est possible qu'en maternelle, un enfant ait été accompagné de 18 à 20 autres élèves, alors qu'en 1^{ère} année, celui-ci soit accompagné de 25 à 30 élèves, selon la capacité de la classe et les besoins des élèves.

La continuité, tant sociale que pédagogique, agirait ainsi en tant que facteur de protection afin de permettre aux enfants de développer des compétences non seulement sur le plan académique, mais également sur le plan social dans le cadre d'une transition réussie (Seven, 2010). Constituant alors un défi de taille, la transition vers le primaire risque d'être préjudiciable pour l'enfant qui éprouve des difficultés, par exemple sur le plan de l'ajustement socioscolaire, lors de celle-ci (Fabian et Dunlop, 2006). En raison des différents changements se produisant d'un environnement à l'autre, la transition vers le primaire peut ainsi constituer une période de vulnérabilité accrue pour l'ajustement socioscolaire des élèves (Duval et Bouchard, 2013a).

En effet, cette transition peut amener une rupture dans le mode de fonctionnement de l'élève, ce qui peut mener à certains d'entre eux à plus ou moins bien s'ajuster lors de cette transition. La transition vers le primaire peut donc potentiellement affecter les apprentissages futurs et l'estime de soi, en plus de pouvoir générer de l'anxiété et un état de confusion chez les enfants qui vivent cette transition, d'où l'importance de miser sur des relations de qualité avec les personnes enseignantes impliquées, soit la personne enseignante du préscolaire et celle du primaire (Duval et Bouchard, 2013a). En considérant que la transition vers le primaire constitue un contexte sous-étudié, particulièrement chargé et surtout important dans la trajectoire des élèves, il est d'autant plus pertinent de s'intéresser à explorer davantage l'impact de différents facteurs sur celle-ci (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2012).

2.6 Objectifs de recherche

Afin de répondre à la question de recherche précédemment nommée, cinq objectifs de recherche seront approfondis :

1. Identifier la tendance d'attachement prédominante des enfants avec les différentes figures d'attachement, soit la mère ou le père, la personne enseignante de maternelle et la personne enseignante de 1^e année selon la perspective de l'enfant;
2. Déterminer le degré d'ajustement socioscolaire des enfants au début de la 1^e année du primaire selon la perspective de l'enfant;
3. Déterminer s'il existe une relation prédictive entre le score d'attachement avec le parent et le score d'attachement avec les personnes enseignantes;

4. Déterminer s'il existe une relation prédictive entre le score d'attachement avec la personne enseignante en maternelle 5 ans et le score d'attachement avec la personne enseignante en première année;
5. Déterminer s'il existe un lien entre le score d'attachement de l'enfant avec ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie adoptée est présentée afin d'opérationnaliser la recherche. Tout d'abord, le devis de recherche, suivi de l'échantillon, sont présentés. Ensuite, les modalités de collecte de données, ainsi que la démarche de recherche sont abordées. Finalement, le plan d'analyse et les considérations éthiques sont développés afin de conclure cette section.

3.1 L'enfance

En cohérence avec la perspective des enfants (*Children's Perspectives*) décrite à la section 3.2, cette recherche s'intéresse à l'expression, aux perspectives, aux expériences, aux attitudes, aux points de vue et aux croyances des enfants, exprimés par le biais de la communication verbale et non verbale. La majorité des recherches avec des jeunes enfants sont des recherches « sur » les enfants, en les observant ou en discutant avec d'autres adultes (parents, personnes enseignantes, etc.). Les jeunes enfants sont alors considérés comme vulnérables et dépendants des adultes qui s'occupent d'eux. Par conséquent, leurs perspectives n'ont pas souvent été prises en compte dans la recherche (Sun et al., 2023). Le fait de donner une voix aux enfants est une tendance en recherche qui est de plus en plus répandue en réponse à des changements explicites visant à mener des recherches « avec » les enfants plutôt que « sur » eux, afin de reconnaître leur rôle et leur droit à ce que leurs opinions soient dûment prises en compte dans tous les domaines qui les concernent (Flacca, Gladstone et Teachman, 2020). Pour saisir la "voix" des enfants, ceux-ci doivent être placés au centre de la recherche, en tant que participants et sujets (Flacca, Gladstone et Teachman, 2020). Écouter la voix des enfants est une condition nécessaire pour comprendre leurs

intérêts et reconnaître leur rôle (Carnevale, 2020). C'est pour cela que les mesures d'attachement et d'ajustement socio-scolaire ont été mené directement « avec » les enfants, et non par « avec » les personnes enseignantes et les parents, « sur » les enfants.

3.2 Le devis de recherche

Le devis de recherche choisi pour ce projet est un devis de recherche quantitatif corrélationnel et de régression, donc déductif, notamment car elle cherchait à valider les différentes hypothèses présentées dans la section 2.4. L'hypothèse de recherche est que la tendance d'attachement prédominante avec l'un ou l'autre des parents prédirait la tendance d'attachement prédominante avec une ou plusieurs des personnes enseignantes, que la tendance d'attachement prédominante avec l'enseignante au préscolaire prédirait la tendance d'attachement prédominante avec l'enseignante de la première année et qu'il existerait une corrélation entre le lien d'attachement dit sécurisant des élèves avec les figures d'attachement et un score d'ajustement socioscolaire plus élevé chez ces derniers. Lorsque l'on parle d'un devis corrélationnel et régression, celui-ci fait référence à la un type de recherche permettant la vérification de liens statistiquement significatifs entre deux ou plusieurs variables (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). La vérification des liens à l'aide de données quantitatives permet d'interpréter les relations entre l'attachement avec les différentes figures d'attachement et entre l'attachement et l'ajustement socioscolaire, dans un contexte particulier, soit celui de la transition vers le primaire. Les variables étaient la tendance d'attachement prédominante des élèves avec leur parent, avec leur personne enseignante de maternelle et avec celle de 1^{ère} année, et la capacité d'ajustement socioscolaire. La vérification de ces liens a été effectué à l'aide d'analyses de corrélation de Pearson et de régression linéaire. Des analyses de corrélations non-paramétriques ont également été performées afin de valider les analyses

paramétriques. Toutefois, les analyses non-paramétriques se sont révélées non-essentiels, car à la suite d'une consultation avec une statisticienne professionnelle², celle-ci a confirmé que des corrélations non-paramétriques ne permettraient pas d'obtenir davantage de puissance statistique. Les justifications en lien avec ce choix d'analyse seront détaillées dans les sections qui suivent.

3.3 L'échantillon

L'échantillon est constitué de 26 enfants (13 garçons, 13 filles), se trouvant dans 3 classes différentes de 1^{ère} année, dans la même école primaire dans la région de l'Outaouais. Afin de respecter les conditions concernant le pouvoir statistique des tests à effectuer, 30 participants étaient visés initialement (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Il est important de mentionner que l'étudiante effectuant la collecte de données était seule pour le faire. Comme les enfants étaient seulement présents de 8h45 à 15h20 à l'école, l'étudiante pouvait effectuer au maximum 5 entretiens par jour lorsque les enfants n'avaient pas des périodes avec des enseignants dits « spécialistes ». Ainsi, en raison des contraintes de temps, monétaires et en raison de l'accès limité aux participants, le choix de 30 participants était considéré réaliste étant donné les circonstances. Toutefois, des absences en raison d'une vague de COVID-19 au printemps 2022 n'ont pas permis à tous ceux qui avaient accepté de participer (n=29) de le faire. En ce qui a trait à la méthode d'échantillonnage, celle choisie est non-probabiliste, donc de convenance/proximal en raison du fait que nous avons eu une réponse positive de la part d'une seule école et de la proximité géographique en lien avec cette école (Savoie-Zajc

² Jill Vandermeerschen, agente de recherche au département des Mathématiques de l'UQAM.

et Karsenti, 2004). Le processus décisionnel quant à l'école sera expliqué dans la section suivante.

Afin de justifier la taille de l'échantillon final, il est nécessaire de fournir certains éléments explicatifs et contextuels. Tout d'abord, à partir du moment où le projet de recherche a été accepté par le comité d'éthique de l'UQO au mois de janvier 2022, nous étions toujours dans une vague de COVID. Toutefois, c'était le retour des classes normales (à la suite de l'année où les élèves se trouvaient en classes-bulles). Donc, dès janvier 2022 plusieurs envois par courriel ont été faits, et ce dans 8 écoles au sein d'un même centre de services scolaire en Outaouais et ce jusqu'au mois de février 2022. Lors de ces envois, la direction de l'école était tout d'abord sondée par rapport à son intérêt à participer à ce projet et par rapport à sa volonté de transmettre cette invitation à ses personnes enseignantes de 1^{ère} année. Seule une direction d'école a su répondre positivement à l'invitation de participer à ce projet de recherche. Une fois l'approbation de la direction obtenue, celle-ci transmettait notre invitation aux personnes enseignantes de 1^{ère} année. Les personnes enseignantes devaient ainsi accepter afin qu'il soit possible pour l'équipe de recherche d'accéder aux élèves de leurs classes. Au sein de cette école, toutes les personnes enseignantes de 1^{ère} année ayant répondu positivement ont été invitées à participer. Au total, deux enseignantes et une enseignante-orthopédagogue ont accepté de participer sur une possibilité de trois personnes enseignantes titulaires et une enseignante orthopédagogue.

Les deux personnes enseignantes ayant accepté de participer avaient chacune avait respectivement 23 et 24 élèves dans leur classe, alors que la personne enseignante-orthopédagogue faisait partie du personnel de soutien et n'avait donc pas de groupe titulaire. La personne enseignante-orthopédagogue permettait donc d'accéder à certains élèves

additionnels, dont ceux de la personne enseignante qui avait refusé de participer. La personne enseignante qui n'avait pas voulu participer avait autorisé la personne enseignante-orthopédagogue à transmettre les informations du projet aux élèves qu'elles avaient en commun (par exemple, si l'élève avait des services d'orthopédagogie avec la personne enseignante-orthopédagogue). L'équipe de recherche a donc organisé une rencontre avec les enseignantes afin de leur faire part du projet de recherche en profondeur, de leur expliquer les objectifs et la logistique du déroulement de la collecte, et pour répondre à leurs possibles questions. À la suite de cette rencontre, les enseignantes ont pu signer un formulaire de consentement afin de confirmer leur volonté de participer au projet de recherche. Une fois le formulaire signé reçu par l'équipe de recherche, les documents à distribuer aux parents ont été remis en personne aux personnes enseignantes lors de la semaine suivante. Parmi les documents que les personnes enseignantes devaient remettre aux parents des élèves, se trouvaient un document de présentation et un formulaire de consentement afin que les parents puissent autoriser leur enfant à participer au projet de recherche (voir Annexe E). Bien que les élèves de ces trois classes ($n=60$) aient été invité à participer, les parents de 29 d'entre eux ont accepté. Malgré tout, cet échantillon permettait une certaine flexibilité, si par exemple des enfants qui avaient accepté de participer (avec l'accord de leurs parents) étaient absents lors de la collecte ou bien si certains refusaient, ne donnaient pas leur assentiment ou se désistaient. Finalement, 26 enfants ont participé à la collecte de données en raison d'absences liées à la COVID-19.

L'équipe de recherche a rencontré une statisticienne afin de discuter des tests effectués et de la taille de l'échantillon. À la suite de la rencontre, la consultante en statistique nous a bien confirmé que 26 élèves était un échantillon assez important afin de

pouvoir effectuer des corrélations et que cet échantillon permettait de détecter des corrélations statistiquement significatives à <0.05 , que cet échantillon n'avait pas une petite taille d'effet. La statisticienne a également affirmé qu'il était possible de faire des analyses de régressions simples, mais qu'il fallait simplement prendre en compte et mentionner qu'on manquerait de pouvoir statistique. Ceci a été confirmé avec le logiciel G*Power lors de la consultation de l'équipe avec la statisticienne. Dans un contexte idéal, il est évident qu'un échantillon plus grand aurait été souhaité et ceci fait partie des limites de cette étude. Évidemment, si cette étude avait pu être effectuée dans le cadre d'un projet doctoral ou bien un projet de recherche subventionné, les ressources et le temps alloué auraient été différents, ce qui aurait pu augmenter la taille de l'échantillon. La taille de l'échantillon a également pu être influencé par le contexte pandémique qui agissait comme barrière majeure au recrutement, tant en ce qui concerne le recrutement initial que lors de la collecte de données. Toutefois, en prenant en compte le temps requis pour effectuer chacun des entretiens avec les enfants, la difficulté de recrutement, le fait que l'étudiante était seule à conduire les entretiens et faire passer les outils aux élèves, les contraintes de temps liées à la réalisation du mémoire et le temps nécessaire pour coder les données, la statisticienne nous a confirmé qu'un échantillon de 26 élèves est un échantillon raisonnable.

3.4 Les modalités de collecte de données

3.4.1 Histoires à compléter à l'aide de familles de poupées

Deux outils de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. Le premier de ces deux outils est celui des histoires à compléter à l'aide de familles de poupées (*Incomplete Stories With Doll Family*) (Bretherton et al., 1990), qui est un outil servant à

mesurer l'attachement des enfants à l'égard de leurs figures d'attachement (Appendice A). Cet outil constitue un des seuls instruments validés pour mesurer l'attachement chez les enfants âgés de 7 ans et moins (Pierrehumbert, 2013). Ces histoires à compléter permettent de mesurer, à l'aide de mises en scène, l'attachement de l'enfant à l'égard de différentes figures d'attachement. On y raconte six histoires, dont chacune dure environ trois minutes, pertinentes pour l'enfant et sa famille. Les enfants sont censés exprimer leur représentation mentale de leur état d'attachement à travers ces histoires où ils doivent manipuler des poupées et personnages. Grâce à cette échelle, il est possible de découvrir la relation de confiance des enfants avec différentes figures d'attachement, par exemple la mère, le père, etc.

Parmi les histoires, les enfants et leurs figures d'attachement font face à différents scénarios de séparation, de réunion et de situations où l'enfant pourrait avoir besoin de support de la part d'une figure d'attachement. Toutefois, afin de mieux répondre aux besoins de ce projet, l'outil a également été adapté au contexte de multiples potentielles figures d'attachement et simplifié par soucis de temps. Parmi les adaptations ayant été mises en place, l'équipe de recherche faisait passer l'outil à l'enfant une fois par figure d'attachement potentielle : une fois pour la figure parentale (selon celle choisie lors de l'enfant lors de la passation), une seconde fois pour la personne enseignante de maternelle et une troisième fois pour la personne enseignante de 1^{ère} année. Il est important de noter que les six histoires étaient suggérées à l'enfant, mais que celles-ci ont été légèrement modifiées pour les passations avec les enseignantes de maternelles et de 1^{ère} année tout en conservant les thèmes essentiels des histoires (réunion, séparation, blessure, etc.). Parmi les adaptations qui ont été mises en place, le déroulement des histoires se déroulait de la même façon, mais le contexte

et le lieu étaient différents : l'enfant devait faire jouer les poupées comme si celles-ci se trouvaient à l'école, alors que dans la version originale l'enfant se trouve à la maison. De plus, lors des passations avec les personnes enseignantes, l'enfant est invité à choisir un personnage qui le représente, un personnage qui représente la personne enseignante ciblée et d'autres personnages constituant la classe de l'élève. Les scénarios de l'outil avec les enseignantes comprennent les mêmes éléments que celui avec les parents afin de conserver les différents éléments à observer et coder lors de la passation.

Selon la réponse de l'enfant, il est possible de coder le type de scénario adopté par l'enfant à l'aide du système de codage de Milkjovitch et al. (2003) (Appendice A). La méthode constitue donc à visionner à trois reprises les enregistrements des élèves lors de la passation et de trier 65 items, nommés « cartes pour le complètement d'histoire ». Ces items sont par exemple : les personnages réagissent de façon appropriée aux émotions des autres personnages, ne les ignorent pas, l'enfant met en scène ou verbalise des résolutions aux situations présentées (il y a un narratif); L'enfant provoque des événements négatifs (p.ex., frappe les personnages) au lieu de résoudre l'histoire, etc. En ce qui concerne la manière de coder les items, comme mentionné ci-haut, il est nécessaire de visionner et de trier les items trois fois. À la suite du premier visionnement, chacun des 65 items se doivent d'être triés dans trois piles différentes. Ces trois piles font référence aux items qui sont 1) vrai; 2) je ne sais pas/pas pertinent et 3) faux. Ensuite, un deuxième visionnement est nécessaire afin de compléter un deuxième tri des cartes/items. Lors de ce deuxième tri, il est nécessaire de placer les items dans 7 piles. Il faut donc prendre les items « vrai » et les placer dans trois piles différentes en conservant dans les extrémités que les cartes les plus caractéristiques. Il faut également faire la même chose avec les items « faux ». À la suite de ceci, il est

nécessaire d'indiquer dans la première colonne de la feuille de codage les notes pour chaque item, selon la pile dans laquelle il se trouve. Finalement, un troisième et dernier visionnement est nécessaire afin de faire une « normalisation » des piles ou bien un tri qu'il est possible d'appeler un « tri forcé ». Pour cette étape du codage, il est nécessaire d'arriver à un nombre spécifique d'items par pile (voir figure 3). En débutant par la gauche, il faut prendre toutes les cartes de la pile et ne laisser que les 5 les plus caractéristiques, en repoussant les cartes supplémentaires dans la pile suivante. Il faut suivre la même procédure pour la pile B (8 cartes), et la pile C (12 cartes). Par la suite, il faut procéder de la même façon du côté droit (de la pile G à la pile E). Enfin, il est nécessaire d'ajuster les piles du centre à l'aide des cartes qui seront repoussées des piles C et E, vers la pile D (15 cartes). À la suite de ceci, il est nécessaire d'indiquer dans la deuxième colonne de la feuille de codage les notes pour chaque item, selon la pile dans laquelle il se trouve.

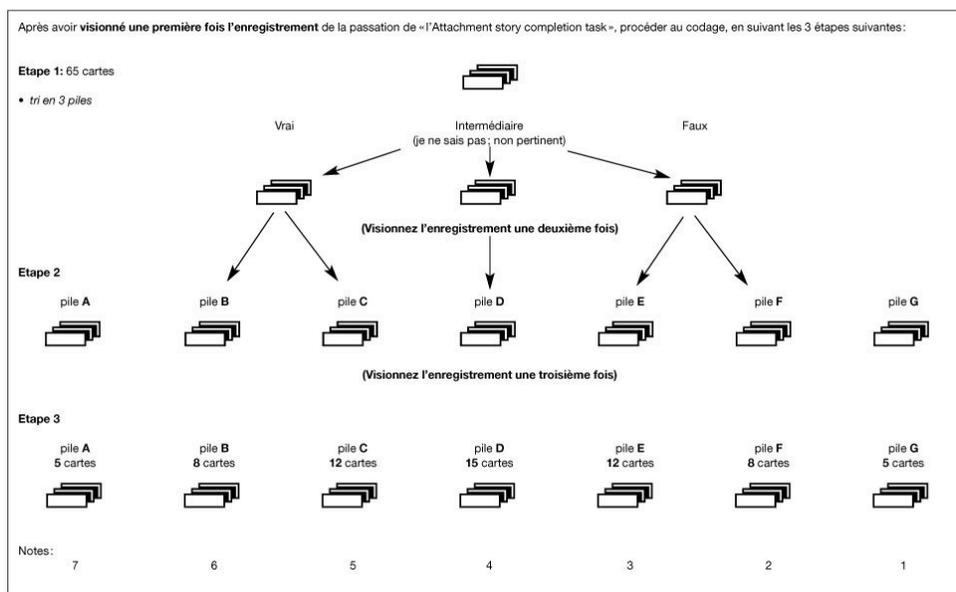


Figure 2. Consigne pour le codage de « l'attachment story completion task »

La feuille de codage fait référence à un fichier Excel contenant tous les items à coder, leur valeur de prototypes et les formules des calculs de Q-score (voir figure 4). La version française de l’outil, traduit par Michel (2018), a été utilisée dans le cadre de cette étude. Une fois les items triés et entrés dans les colonnes appropriées, la feuille de codage et les formules déjà intégrées permettent d’obtenir un Q-score pour chaque prototype d’attachement, en comparant le score obtenu par l’enfant avec la moyenne obtenue lors de la validation de l’outil (voir figure 5). Il est possible d’interpréter les 4 Q-scores obtenus et d’observer le score le plus élevé comme étant celui qui représente la tendance d’attachement prédominante de l’enfant à l’égard de la figure d’attachement en question (Milkjovitch et al, 2003). Il est nécessaire de répéter le processus afin d’obtenir des données pour chaque figure d’attachement de l’élève, soit un membre de la famille, la personne enseignante de maternelle et celle de première année (Appendice B).

CALCUL Q-SCORES ET ECHELLES "CCH" selon Annexe revue Enfance, 2008		Prototypes; ne pas modifier				Exemple	
No	Item	Sécut	Désad	Hypera	Désort	1er tri 7 piles	tri "forcé"
1	Absence de narratif; l'enfant reste inhibé face au matériel, à la situation; refus	2	6	3	6	2	2
2	Dans le jeu ou la manipulation, l'enfant évite les figures parentales; joue avec les personnages enfants à la place de jouer	3	5	4	5	3	3
3	Dans ses réponses, l'enfant évoque les deux figures parentales	4	4	5	4	4	4
4	(Départ) Face à la séparation, l'enfant reste inactif (p.ex., l'enfant pleure ou reste dans son lit, il dort quand les parents partent)	2	6	1	4	3	3
5	(Départ) L'enfant évoque un sentiment lié à la séparation (perte, anxiété, tristesse, désir du retour)	6	2	7	4	5	5
6	(Départ) L'enfant fait face à l'absence des parents et ne tente pas d'empêcher la séparation (p.ex., joue avec la grand-mère)	1	7	1	4	6	6
7	(Départ) Les personnages restent ensemble dans l'attente du retour	5	4	7	3	4	4
8	(Départ) Sentiments liés à la séparation entièrement évoqués dans le narratif-jeu scénique	4	2	3	3	5	5
9	Distance symbolique claire entre l'enfant et le personnage du jeu (p.ex., ne dit pas « je » au lieu de « il » ou « elle » lorsqu'il parle)	5	5	4	2	1	1

Figure 3. Extrait de la feuille de codage

					Secure	Deact	Hyper	Désorg
Q Scores du sujet					0,35	-0,24	-0,04	-0,40
5 études N=544, moy.					0,28	-0,20	-0,07	-0,37
s.d.					0,22	0,23	0,14	0,23
Q scores du sujet en format T					53,11	48,44	51,79	48,55

	Scores	5 études	Scores
Echelles	du sujet	N=544	T
		Moy	s.d.
1. Collaboration	4,77	4,94	0,87
2. Représentations de soutien parental	5,13	5,04	0,92
3. Narratif positif	5,67	4,74	1,07
4. Expression d'affects appropriée	5,20	4,86	0,88
5. Réaction à la séparation	3,60	3,78	1,00
6. Distance symbolique	2,00	4,85	0,93
7. Faible compétence narrative	2,83	3,04	0,96

Figure 4. Q-scores

Il est important de mentionner que les adaptations de l'outil n'ont pas pu être validées en raison des contraintes associées à la réalisation de ce mémoire. Bien que d'assurer la validité de l'outil adapté aurait pu ajouter de la valeur scientifique aux résultats de cette étude, valider un outil aurait pu être le seul objectif d'un projet d'envergure (Urbina et Monks, 2020). Il était nécessaire d'adapter cet outil en raison du manque d'outil permettant de mesurer l'attachement entre les personnes enseignantes et les élèves d'âge de 1^{ère} année du primaire. Avec des ressources additionnelles, notamment des subventions, des assistants de recherche et davantage de temps alloué pour la réalisation de ce projet de maîtrise, il aurait été possible de valider cet outil adapté. Toutefois, en lien avec les raisons mentionnées précédemment et bien plus encore, l'équipe de recherche a dû faire des choix afin d'arriver à respecter les échéanciers et l'ampleur initiale de ce projet.

3.4.2 Questionnaire sur l'adaptation et la participation à l'école (QAP)

Deuxièmement, le questionnaire sur l'adaptation et la participation à l'école (QAP) (Birch et Ladd (1997) traduit et adapté par Royer (2004) et simplifié par Boucher (2021)

pour le fins de l'étude afin de permettre de mesurer l'ajustement socioscolaire des enfants (Appendice C). Les modifications apportées sont les suivantes. L'outil original, initialement conçu pour être répondu par des adultes, fut donc simplifié afin d'être adapté au vocabulaire des enfants de 6 ans. Les questions qui étaient initialement formulées à la 3^e personne a été transformées à la première personne en utilisant le « tu » et le « toi » et les phrases ont été simplifiées afin d'assurer la compréhension des enfants. Les échelles permettant de mesurer la participation à l'école, la maturité et l'attitude positive envers l'école ont été choisies et adaptées aux enfants afin d'assurer une cohérence avec la définition d'ajustement socioscolaire choisie dans le but qu'ils puissent répondre eux-mêmes aux différentes questions à l'aide de bonhommes triste, neutre ou souriant au lieu de coter 1, 2 ou 3 comme le feraient les adultes. Il est possible d'argumenter sur le choix des bonhommes sourires afin de permettre aux élèves de répondre. Il est certain que cette alternative comprend certaines limites, toutefois en considérant l'absence d'alternatives validées, le choix s'est arrêté sur cette méthode.

Ainsi, pour chaque échelle de chaque dimension, un item a été choisi afin de simplifier la tâche pour les enfants et les garder impliqués. Ainsi, au lieu des 64 items initialement présents dans l'outil, celui-ci a été réduit à 15 items, donc 5 par échelle dans le but de garder l'attention des enfants en plus de diminuer le temps nécessaire pour administrer le questionnaire. Le questionnaire en question et des exemples d'énoncés sont présentés dans l'appendice B. De plus, afin de maintenir leur attention, des pauses, tout comme des objets à manipuler, ont été offerts. Les enfants avaient donc l'option de répondre aux questions tout en continuant à jouer avec les objets à manipuler s'ils le désiraient. À l'issue de la

complétion de cet outil, un score global est obtenu. Il est également possible de diviser ce score en calculant le score de chacune des échelles.

Un essai pilote des deux outils a été réalisé au préalable avec 3 enfants de 1^{ère} année au mois de novembre 2021. Lors de ces tests de pilotages, ceux-ci étaient chronométrés et enregistrés afin de pouvoir être analysés par la suite par l'équipe de recherche. Les tests de pilotage ont permis de mettre en lumière quelques éléments, notamment la longueur de l'outil d'histoires à compléter avec les familles de poupées. En réaction aux tests de pilotages, pour ce qui est de cet outil, deux des six histoires ont été regroupées à deux autres histoires afin d'obtenir 4 scénarios initiaux à reproduire au lieu de six, tout en comprenant les composantes des six histoires spécifiques à cet outil. Les éléments essentiels ont été conservés pour assurer l'authenticité de l'outil. En ce qui a trait au QAP adapté, celui-ci ne nécessitait pas de modifications à la suite du pilotage. Avant de faire état de la démarche de recherche, il est nécessaire d'expliquer quelques détails additionnels. Tout d'abord, il est important de noter que par soucis de temps, la collecte de données ne s'est déroulée qu'une fois, lorsque les élèves étaient en 1^{ère} année du primaire. En effet, la collecte de données lorsque les élèves étaient en maternelle n'a pas pu avoir lieu, ce qui a exigé que le protocole et les outils soient adaptés. Le contexte pandémique n'a pas permis à l'équipe de recherche d'aller effectuer la collecte de données plus tôt dans l'année scolaire, bien que ceci aurait été souhaitable, afin de permettre des données plus exactes. Étant donné les différentes fermetures d'école et la surcharge existante des personnes enseignantes à ce moment, nous avons fait le choix de cibler seulement les élèves qui étaient en 1^{ère} année à ce moment.

3.5 Démarche de recherche

Au préalable, en octobre 2021, un test de pilotage fut effectué avec trois enfants afin d'estimer le temps nécessaire à passer avec chaque enfant lors de la collecte et afin de valider la compréhension des outils. Entre le mois d'octobre 2021 et le mois de janvier 2022, les outils ont été retravaillés comme mentionné précédemment afin de pouvoir les inclure dans la demande de certification éthique. Lors de cette période, la demande de certification éthique a été rédigée et soumise, pour finalement être acceptée au mois de janvier 2022. Par la suite, en février 2022, un envoi par courriel a été effectué dans différentes écoles afin de sonder l'intérêt de leurs membres à participer au projet. Plusieurs des envois sont demeurés sans réponse, alors que d'autres directions d'école refusaient tout simplement. Toutefois, une école de la région au sein du centre de services scolaire ciblé a répondu positivement à l'invitation de l'équipe de recherche. À la suite de la réponse positive de cette école, la direction nous a fourni les adresses courriels des personnes enseignantes de 1^{ère} année de son établissement. L'équipe de recherche est donc entrée en contact avec ces personnes enseignantes afin de leur présenter le projet de recherche et de les inviter à une rencontre d'information si elles étaient intéressées à participer. Le but de cette rencontre était de leur expliquer le déroulement de la recherche et leur demander leur consentement écrit. Cette rencontre a eu lieu par visioconférence au mois de mars 2022.

À la suite de la rencontre virtuelle, une fois l'accord écrit des personnes enseignantes obtenu, un document de présentation (Appendice D) et un formulaire de consentement (Appendice E) ont été distribués vers la mi-mars 2022 aux personnes enseignantes afin que celles-ci puissent les distribuer aux parents des élèves. Deux semaines ont été allouées afin de permettre aux parents de signer les documents, à la suite de quoi l'équipe de recherche est

allée chercher les documents afin de collecter les informations des potentiels participants. Ensuite, vers la fin du mois de mars 2022, un horaire a été établi afin de faire part aux personnes enseignantes, aux parents et aux enfants du moment auquel les enfants participeront au projet. Une fois l'horaire approuvé par les enseignantes, une semaine a été ciblée afin de permettre à la collecte de données d'avoir lieu, soit du 31 mars au 8 avril 2022.

L'étudiante s'est rendue à l'école dès le 31 mars afin de procéder à la collecte de données auprès des enfants. Afin d'éviter les distractions, le tout se déroulait avec chaque enfant individuellement dans un autre local que la classe habituelle de l'enfant, mais se trouvant dans l'école, où l'environnement était calme : le bureau de l'orthopédagogue. La procédure d'assentiment avait lieu auprès des enfants dans la salle où avait lieu la collecte. Un petit livre leur expliquant la recherche leur a été présenté (inspiré de Pyle et Danniels (2016) et du projet de recherche « Une multiplication des contextes éducatifs pour les enfants de quatre ans : est-ce justifié? Une ethnographie institutionnelle multicas comparant les programmes de maternelle quatre ans et les services de garde éducatifs à l'enfance, (Lehrer et al., sous presse »). Suite à la lecture du livre, une demande d'assentiment a été effectuée selon le Code d'éthique de la recherche sur la petite enfance (Bertram et al., 2016) (Appendice F).



Figure 5. Extrait du petit livre d'assentiment (Appendice F).

Avant tout, une période de jeu libre fut allouée à l'enfant afin de permettre à l'enfant de se sentir à l'aise. Ensuite, le premier outil prenait environ 30 minutes et le deuxième outil environ 10 minutes à faire passer. Pendant la passation des outils, du matériel de manipulation était offert afin d'assurer la concentration de l'enfant et éviter l'ennui. Une période de jeu de 5 minutes était également accordée entre l'administration des deux outils pour les enfants.

Finalement, des autocollants ont été remis à la personne enseignante afin qu'elle les distribue aux enfants ayant participé au projet à la fin de la collecte des données en guise de remerciement. Une fois la collecte ayant eu lieu, les données brutes ont été codées de septembre 2022 au mois de mars 2023. Une fois les données codées, celles-ci ont été analysées de mars à mai 2023 à l'aide de différentes méthodes qui seront discutées dans la

prochaine section. Finalement, les données ont été interprétées et la rédaction de la section résultats, discussion et conclusion ont été complétées entre le mois de mai et le mois de juillet 2023. À la suite de la rétroaction du comité d'évaluation reçue en novembre 2023, le mémoire a été révisé et bonifié entre le mois de novembre 2022 et le mois d'avril 2024.

3.6 Les analyses

En premier lieu, à l'aide du logiciel SPSS Amos 27 afin de réaliser objectifs 1 et 2, soit *identifier la tendance d'attachement prédominante des enfants avec les différentes figures d'attachement, soit la mère ou le père, la personne enseignante de maternelle et la personne enseignante de 1e année selon la perspective de l'enfant, et déterminer le degré d'ajustement socioscolaire des enfants au début de la 1e année du primaire selon la perspective de l'enfant*, des analyses descriptives ont été effectuées afin de brosser un portrait général des résultats, notamment déterminer la moyenne, l'écart-type, l'étendue, le minimum et le maximum de l'outil d'histoires à compléter à l'aide de familles de poupées et du questionnaire adapté sur l'adaptation et la participation à l'école. Comme les données du QAP ne semblaient pas suivre une courbe normale, elles ont été transformées à l'aide d'un calcul de racine carrée afin que la distribution soit normale, comme conseillé par la statisticienne consultée. Par la suite, afin de réaliser l'objectif 5, *déterminer s'il existe un lien entre la tendance d'attachement prédominante de l'enfant avec ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire*, une corrélation de Pearson fut effectuée entre les différents résultats des échelles du QAP et des résultats des types d'attachement des enfants face à leurs figures d'attachement.

Avant de réaliser les tests statistiques, la vérification des diverses conditions à respecter en vue des analyses statistiques envisagées fut effectuée. Il y a quatre hypothèses à vérifier avant d'effectuer un test de corrélation de Pearson. Premièrement, les deux variables (les variables d'intérêt) doivent utiliser une échelle continue. Deuxièmement, les deux variables d'intérêt doivent avoir une relation linéaire, que vous pouvez vérifier avec un nuage de points. Troisièmement, il ne devrait y avoir aucune valeur aberrante parasite. Quatrièmement, les variables doivent être distribuées normalement ou presque normalement (Fein et al., 2022). Afin d'assurer que les conditions étaient respectées, chacune d'entre-elles a été adressée individuellement. Tout d'abord, les variables sont continues, car les scores obtenus à l'issue des tests sont des valeurs en termes de scores. Ensuite, lors de la corrélation, nous avons fait nuages de points afin de respecter la deuxième condition. Nous avons également vérifié qu'il n'y avait pas de valeur aberrante parasite. Finalement, nous avons fait la vérification de la normalité des données à l'aide d'un Q-Q plot.

En ce qui concerne les corrélations non-paramétriques, les conditions à respecter pour la corrélation de Spearman étaient les suivantes, la première étant que les variables devaient mesurées à l'aide d'échelles ordinales (comme à l'aide de l'échelle de « Likert »), d'intervalle ou de rapport (comme une note sur 100 ou bien le niveau de QI). Comme les données obtenues sont considérées comme des scores, alors la première condition était belle et bien respectée. La deuxième condition se rapporte au fait que les observations doivent être appariées, donc qu'une seule observation appariée reflète le score sur chaque variable pour un seul participant. Finalement, la troisième et dernière condition fait référence au fait qu'il existe une relation monotone entre les variables. En effet, une relation monotone existe lorsque soit les valeurs augmentent en valeur ensemble, soit lorsque la valeur d'une variable

augmente, la valeur de l'autre variable diminue. Comme des corrélations sont apparues entre les différentes tendances d'attachement prédominantes à l'égard des figures parentales, des analyses de régressions linéaires simples ont été réalisées pour les objectifs 3, 4 et 5, soit *déterminer s'il existe une relation prédictive entre la tendance d'attachement prédominante avec le parent et le type d'attachement avec les personnes enseignantes, déterminer s'il existe une relation prédictive entre la tendance d'attachement prédominante avec la personne enseignante en maternelle 5 ans et la tendance d'attachement prédominante avec la personne enseignante en première année et déterminer s'il existe un lien entre la tendance d'attachement prédominante de l'enfant avec ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire.*

La régression simple cherche à établir une relation linéaire entre une variable, dite expliquée, et une ou plusieurs variables, dites explicatives (Fein et al., 2022). Selon la statisticienne, la puissance pour la régression linéaire simple était la même que pour les corrélations, ce qui permet de justifier davantage ce choix de test. Les conditions d'utilisation des tests de régressions ont été respectées, il était important de tester la colinéarité les données au préalable. À la suite de la consultation avec la statisticienne, elle nous a confirmé qu'il était extrêmement complexe de faire des régressions non-paramétriques à la suite de corrélations de Spearman et que la manipulation pouvait être difficile, car il n'existe pas d'équivalent non-paramétrique à la régression simple. Le tableau 1 permet une vue d'ensemble des cinq objectifs de recherche et des analyses réalisées afin de les réaliser.

Tableau 1

Arrimage entre les objectifs de recherche et les analyses

Objectif de recherche	Type d'analyse
1. Identifier la tendance d'attachement prédominante des enfants avec les différentes figures d'attachement, soit la mère ou le père, la personne enseignante de maternelle et la personne enseignante de 1 ^e année selon la perspective de l'enfant.	Score obtenu à l'issue du codage des données. Analyses descriptives.
2. Déterminer le degré d'ajustement socioscolaire des enfants au début de la 1 ^e année du primaire selon la perspective de l'enfant.	Score obtenu à l'issue du codage des données. Analyses descriptives.
3. Déterminer s'il existe une relation prédictive entre la tendance d'attachement prédominante avec le parent et la tendance d'attachement prédominante avec les personnes enseignantes.	Corrélation de Pearson; Régression linéaire simple (dans l'éventualité où des corrélations statistiquement significatives apparaissent); Corrélation de Spearman (à fins de validation).
4. Déterminer s'il existe une relation prédictive entre la tendance d'attachement prédominante avec la personne enseignante en maternelle 5 ans et la tendance d'attachement prédominante avec la personne enseignante en première année.	Corrélation de Pearson; Régression linéaire simple (dans l'éventualité où des corrélations statistiquement significatives apparaissent); Corrélation de Spearman (à fins de validation).
5. Déterminer s'il existe un lien entre la tendance d'attachement prédominante de l'enfant avec ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire.	Corrélation de Pearson; Régression linéaire simple (dans l'éventualité où des corrélations statistiquement significatives apparaissent); Corrélation de Spearman (à fins de validation).

3.7 Les considérations éthiques

Les considérations éthiques ont été multiples dans le cadre de cette étude. Afin d'assurer un traitement juste et sans préjudice, et de reconnaître la vulnérabilité des

participants et l'importance de leurs droits dans ce processus de recherche (Bertram et al., 2016), le Code d'éthique de l'*European Early childhood educational research association* (EECERA) a été suivi (Bertram et al., 2016). Au-delà des considérations éthiques standards en lien avec toute recherche impliquant les êtres humains, tel que le consentement libre et éclairé, la confidentialité et le droit de se retirer du projet sans préjudice (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2022). la recherche centrée sur l'enfant comprend des considérations éthiques supplémentaires, notamment en lien avec les relations de pouvoir et l'assentiment à la participation à la recherche (Bodén, 2021). Tout en suivant le code d'éthique de l'EECERA, les considérations ci-hauts ont été adressées et ce de différentes façons.

Tout d'abord, il est important de reconnaître les relations de pouvoir qui peuvent prendre place dans ce type de recherche avec des jeunes enfants. L'équipe de recherche s'est assurée de débiter chacune des rencontres en douceur, en offrant des possibilités aux enfants de s'exprimer sur le projet ou bien sur autre chose, et en leur mentionnant qu'ils étaient au cœur de la raison de cette recherche, donc qu'aucune réponse n'était mauvaise. Plusieurs rappels ont été faits tout au long de la collecte de données afin de souligner aux enfants que leur opinion compte, qu'ils méritent d'être écoutés. Ensuite, en ce qui a trait au consentement, le consentement a tout d'abord été demandé aux parents pour qu'ensuite une demande d'assentiment soit également effectuée auprès des enfants afin de leur expliquer le processus de recherche et avoir leur accord (Appendice F). Cet assentiment était redemandé en continu tout au long de la collecte de données, et la chercheuse s'assurait d'être attentive à la communication verbale, non-verbale et para-verbale des enfants (Bertram et al., 2016).

L'assentiment et le consentement étaient également volontaires et pouvaient être retirés en tout temps, chose qui était rappelée aux enfants. Le but du livre d'assentiment était d'assurer que les enfants comprennent le projet et leur participation. De plus, l'équipe de recherche s'est assurée de faire une demande d'assentiment le plus éclairé possible. Le projet de recherche a également été approuvé par le comité d'éthique de l'UQO, qui lui a remis une certification éthique le 24 janvier 2022. Cette certification éthique a été renouvelée le 24 janvier 2023 et ensuite une autre fois le 24 janvier 2024. Les données seront détruites après 5 ans. Finalement, en ce qui concerne la confidentialité, les informations qui ont été fournies dans le cadre de cette recherche ont été anonymisées et la confidentialité était respectée en tout temps (Bertram et al., 2016). Il n'est plus possible pour les participants d'être retracés aux vidéos de la collecte de données et les fichiers de données ne permettent pas d'identifier les enfants. Ceux-ci ont été nommés : enfant 1, enfant 2, enfant 3 et ce, jusqu'au 26^e enfant.

CHAPITRE IV - RÉSULTATS

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats issus du codage et des analyses de données obtenues à la suite de la collecte de données effectuée auprès des élèves. Tout d'abord, les résultats concernant les différentes tendances d'attachement prédominantes des enfants à l'égard de leurs figures d'attachement seront présentés. Ensuite, les résultats concernant le degré d'ajustement socioscolaire seront abordés. Finalement, les résultats concernant les différents liens entre les tendances d'attachement prédominantes, les scores d'attachement et le degré d'ajustement socioscolaire seront abordés.

4.1 Tendance d'attachement prédominante des enfants à l'égard de leurs figures d'attachement

Comme mentionné ci-haut, les données brutes furent codées à l'aide de différentes méthodes. Les scores obtenus à l'issue du codage ont donc été manipulés afin d'arriver aux résultats qui sont présentés dans les sections suivantes. Comme mentionné lors des sections précédentes, les données en lien avec l'attachement ont été collectées à la suite de la passation de l'outil des histoires à compléter à l'aide de familles de poupées (*Incomplete Stories With Doll Family*) (Bretherton et al., 1990). Les résultats obtenus en lien avec la tendance d'attachement prédominante des élèves permettent de répondre à l'objectif de recherche 1, *Identifier la tendance d'attachement prédominante des enfants avec les différentes figures d'attachement, soit la mère ou le père, la personne enseignante de maternelle et la personne enseignante de 1e année selon la perspective de l'enfant*. Afin de déterminer quel était la tendance d'attachement prédominante à l'issue de la passation de

l'outil d'attachement, l'équipe de recherche a identifié laquelle des échelles avait obtenu le plus haut score pour chaque élève et ce, pour chaque figure d'attachement.

4.1.1 L'attachement avec la mère ou le père

À l'issue du codage des données, comme mentionné précédemment, un score était obtenu pour chacun des types d'attachement et le score le plus élevé se trouve à constituer la tendance d'attachement prédominante de l'enfant (voir tableau 2). Il est possible de remarquer, à l'aide de données descriptives, que la moyenne pour les différents scores d'attachement des enfants avec leur parent était de 51,21 pour l'attachement sécurisant, 48,87 pour l'attachement anxieux-évitant, 49,65 pour l'attachement anxieux-ambivalent et 51,65 pour l'attachement désorganisé, avec un écart-type de 12,39;13,70;6,39 et 9,34 respectivement (voir tableau 3). Les valeurs minimales et maximales obtenues pour chaque score d'attachement sont les suivantes : 22,75 et 66,18 pour le type sécurisant, 31,58 et 76,25 pour le type anxieux-évitant, 40,12 et 64,67 pour le type anxieux-ambivalent et finalement, 40,44 et 81,26 pour le type désorganisé (voir tableau 3). Il est important de noter que le minimum et le maximum absolu est respectivement de 0 et de 100. En effet, la distribution des 26 enfants selon leur tendance d'attachement prédominante est la suivante : à l'égard de leur parent, 69% des enfants avaient un attachement sécurisant (n=18), 23% avaient un attachement anxieux-évitant (n=6), 8% avaient un attachement désorganisé (n=2) et aucun n'avait un attachement anxieux-ambivalent (voir tableau 4).

Tableau 2

Scores d'attachement des élèves avec leur parent

	Sécurisant	Anxieux-évitant	Anxieux-ambivalent	Désorganisé
Enfant 1	64,59653	31,5828	47,77689	54,11822
Enfant 2	28,84576	72,61847	52,5923	52,4084
Enfant 3	58,97855	38,42208	55	53,14118
Enfant 4	56,51133	37,90363	43,61389	56,76639
Enfant 5	32,53831	65,71495	64,67175	81,25769
Enfant 6	63,31971	34,0254	48,17817	54,11822
Enfant 7	41,10317	65,53493	50,98716	47,27894
Enfant 8	60,32711	39,86471	48,8941	49,486
Enfant 9	59,97521	37,47944	46,38871	44,87074
Enfant 10	52,84985	48,43674	58,61156	47,5232
Enfant 11	66,18388	32,2335	44,81701	47,25353
Enfant 12	22,74215	76,25204	55,80118	60,96634
Enfant 13	35,76156	66,88659	55,79156	50,18689
Enfant 14	55,9142	47,94822	41,35634	43,37079
Enfant 15	55,46681	43,1998	40,11717	50,5911
Enfant 16	54,21506	47,25633	44,42884	41,30175
Enfant 17	37,77243	60,12958	57,35575	74,21258
Enfant 18	56,68364	44,28183	57,40812	50,20732
Enfant 19	58,43613	39,17537	55,79183	53,55542
Enfant 20	58,67963	38,89453	51,67303	58,66153
Enfant 21	59,50008	38,64271	43,88632	51,59086
Enfant 22	62,29826	38,66634	48,17817	40,43967
Enfant 23	59,9478	43,27222	45,10215	44,63875
Enfant 24	53,80541	48,63228	48,3082	45,481
Enfant 25	34,46374	67,73327	40,55377	47,76746
Enfant 26	40,59244	65,77919	43,76404	41,66097

Tableau 3

Statistiques descriptives des scores d'attachement des élèves avec leur parent

	Sécurisant	Anxieux-évitant	Anxieux-ambivalent	Désorganisé
Moyenne	51,21187496	48,8679593	49,6556924	51,6482677
Erreur-type	2,429599169	2,68759072	1,25319097	1,83187919
Médiane	56,21276186	43,7770247	48,2431841	50,1971066
Écart-type	12,38857357	13,7040775	6,39004521	9,34078772
Variance de l'échantillon	153,4767552	187,801741	40,8326778	87,2503153
Kurtosis (Coefficient d'aplatissement)	-0,428099987	-0,9804954	-0,4992331	3,8718804
Coefficient d'asymétrie	-0,922040999	0,6731317	0,44796692	1,78083563
Plage	43,44172173	44,6692384	24,5545799	40,8180227
Minimum	22,74215422	31,5828041	40,1171673	40,4396678
Maximum	66,18387596	76,2520425	64,6717472	81,2576905
N	26	26	26	26

Tableau 4

Tendance d'attachement prédominante des enfants avec le parent

Tendance d'attachement prédominante	Nombre d'enfant	Pourcentage (%)
Sécurisant	18	69
Anxieux-évitant	6	23
Désorganisé	2	8
Anxieux-ambivalent	0	0

4.1.2 L'attachement avec les personnes enseignantes

À l'issue du codage de l'outil des histoires à compléter avec familles de poupées, des scores à l'égard de la personne enseignante de maternelle ont été obtenus (voir tableau 5). Il

est possible de remarquer, à l'aide de données descriptives, que la moyenne pour les différents scores d'attachement des enfants avec leur personne enseignante de maternelle était de 50,71 pour l'attachement sécurisant, 49,22 pour l'attachement anxieux-évitant, 47,51 pour l'attachement anxieux-ambivalent et 50,57 pour l'attachement désorganisé, avec un écart-type de 13,93;14,44;6,90 et 9,68 respectivement (voir tableau 6). Les valeurs minimales et maximales obtenues pour chaque score d'attachement sont les suivantes : 22,71 et 64,85 pour le type sécurisant, 33,78 et 79,21 pour le type anxieux-évitant, 34,21 et 58,98 pour le type anxieux-ambivalent et finalement, 42,03 et 86, 53 pour le type désorganisé (voir tableau 6). À l'égard de leur personne enseignante de maternelle, 81% des enfants avaient une tendance d'attachement prédominante de type sécurisant (n=21), 15% avaient une tendance d'attachement prédominante de type anxieux-évitant (n=4), 4% avaient une tendance d'attachement prédominante de type désorganisé (n=1) et aucun n'avait une tendance d'attachement prédominante de type anxieux-ambivalent (voir tableau 7).

Tableau 5

Scores d'attachement des élèves avec leur personne enseignante de maternelle

	Sécurisant	Anxieux-évitant	Anxieux-ambivalent	Désorganisé
Enfant 1	62,14507	36,49078	47,18298	47,05421
Enfant 2	22,71706	79,21348	50,58587	60,71324
Enfant 3	52,14006	50,46248	43,52346	44,38133
Enfant 4	60,14805	35,88382	46,20448	49,32724
Enfant 5	24,75996	75,30532	55,40128	58,27064
Enfant 6	64,85189	33,78114	47,3756	48,25598
Enfant 7	50,8362	52,56261	53,06236	47,45193
Enfant 8	61,2738	37,50407	42,98063	47,67046
Enfant 9	64,47137	36,05201	37,98286	44,64777
Enfant 10	44,40319	57,7213	55,40018	48,3051
Enfant 11	63,59328	36,69705	39,33909	44,82164
Enfant 12	25,62331	75,41004	58,97962	56,63969
Enfant 13	43,76888	56,78374	48,32538	46,48988
Enfant 14	61,78754	38,17782	38,54735	43,61505
Enfant 15	59,48927	38,66634	42,56019	49,9658
Enfant 16	59,9374	40,91379	48,19696	43,67694
Enfant 17	23,10729	69,53529	57,83309	86,53446
Enfant 18	60,43204	36,08176	54,6209	54,3185
Enfant 19	63,31971	35,2467	47,77689	48,25598
Enfant 20	63,65042	37,87409	56,2073	46,00027
Enfant 21	50,04086	43,06302	53,79615	70,23937
Enfant 22	53,10521	48,43674	51,78973	48,50024
Enfant 23	58,01792	43,56519	34,21776	42,02704
Enfant 24	42,77854	57,44174	42,22802	49,28455
Enfant 25	38,8049	64,55789	39,7512	43,85931
Enfant 26	43,14607	62,35955	41,35634	44,34783

Tableau 6

Statistiques descriptives des scores d'attachement des élèves avec leur personne enseignante de maternelle

	Sécurisant	Anxieux-évitant	Anxieux-ambivalent	Désorganisé
Moyenne	50,7057415	49,2226065	47,5086794	50,5636327
Erreur-type	2,73225988	2,8315538	1,35387159	1,89904486
Médiane	55,5615666	43,3141036	47,576244	47,9632246
Écart-type	13,9318464	14,4381481	6,90341766	9,6832668
Variance de l'échantillon	194,096346	208,46012	47,6571754	93,7656559
Kurtosis (Coefficient d'aplatissement)	-0,2795149	-0,6831802	-1,0425657	7,3538051
Coefficient d'asymétrie	-0,9609314	0,78643072	-0,0611605	2,53773306
Plage	42,1348315	45,43234	24,7618573	44,5074232
Minimum	22,7170582	33,7811431	34,2177584	42,0270383
Maximum	64,8518897	79,2134831	58,9796157	86,5344615
N	26	26	26	26

Tableau 7

Tendance d'attachement prédominante des enfants avec la personne enseignante de maternelle

Tendance d'attachement prédominante	Nombre d'enfant	Pourcentage (%)
Sécurisant	21	81
Anxieux-évitant	4	21
Désorganisé	1	4
Anxieux-ambivalent	0	0

En ce qui concerne la tendance d'attachement prédominante, il était également possible d'obtenir des scores en ce qui concerne la personne enseignante de 1^{ère} année (voir tableau 8). Il est possible de remarquer, à l'aide de données descriptives, que la moyenne pour les différents scores d'attachement des enfants avec leur personne enseignante de maternelle était de 50,84 pour l'attachement sécurisant, 48,56 pour l'attachement anxieux-évitant, 48,47 pour l'attachement anxieux-ambivalent et 51,58 pour l'attachement désorganisé, avec un écart-type de 13,25;13,81; 7,59 et 10,34 respectivement (voir tableau 9). Les valeurs minimales et maximales obtenues pour chaque score d'attachement sont les suivantes : 22,72 et 64,47 pour le type sécurisant, 33,87 et 79,21 pour le type anxieux-évitant, 32,59 et 63,81 pour le type anxieux-ambivalent et finalement, 42,28 et 89,29 pour le type désorganisé (voir tableau 9). À l'égard de leur personne enseignante de 1^{ère} année, 81% des enfants avaient une tendance d'attachement prédominante de type sécurisant (n=21), 15% avaient une tendance d'attachement prédominante de type anxieux-évitant (n=4), 4% avaient une tendance d'attachement prédominante de type anxieux-ambivalent (n=1) et aucun n'avait un attachement de type désorganisé (voir tableau 10).

Tableau 8

Scores d'attachement des élèves avec leur personne enseignante de 1^{ère} année

	Sécurisant	Anxieux-évitant	Anxieux-ambivalent	Désorganisé
Enfant 1	63,26905	35,70629	45,75064	44,50511
Enfant 2	22,71706	79,21348	50,58587	60,71324
Enfant 3	55,01927	44,50763	47,09163	47,84521
Enfant 4	58,36417	36,5767	54,60068	59,76726
Enfant 5	31,97673	68,82713	57,08057	60,26136
Enfant 6	63,72698	33,87357	46,28989	48,97659
Enfant 7	51,57602	51,85495	51,12472	46,2725
Enfant 8	62,55363	34,75818	45,36918	48,01172
Enfant 9	64,47137	36,05201	37,98286	44,64777
Enfant 10	45,93114	54,79826	55,40018	47,57434
Enfant 11	63,59328	36,69705	39,33909	44,82164
Enfant 12	25,04488	73,31591	63,80696	59,26417
Enfant 13	43,51903	57,02273	49,50326	46,48988
Enfant 14	61,78754	38,17782	38,54735	43,61505
Enfant 15	61,27681	35,2467	49,38202	54,36248
Enfant 16	59,9374	40,91379	48,19696	43,67694
Enfant 17	23,73851	68,22179	62,22311	89,29165
Enfant 18	59,22985	36,05966	56,53351	54,65228
Enfant 19	63,83044	34,75818	50,18459	48,98876
Enfant 20	55,96075	44,92669	49,84095	48,93614
Enfant 21	50,04086	43,06302	53,79615	70,23937
Enfant 22	53,10521	48,43674	51,78973	48,50024
Enfant 23	56,46203	45,30147	32,58778	42,27508
Enfant 24	42,77854	57,44174	42,22802	49,28455
Enfant 25	38,8049	64,55789	39,7512	43,85931
Enfant 26	43,14607	62,35955	41,35634	44,34783

Tableau 9

Statistiques descriptives des scores d'attachement des élèves avec leur personne enseignante de 1^{ère} année

	Sécurisant	Anxieux-évitant	Anxieux-ambivalent	Désorganisé
Moyenne	50,8408272	48,5641898	48,4747403	51,5838635
Erreur-type	2,59835673	2,70877941	1,48849706	2,02773158
Médiane	55,4900103	44,7171582	49,4426401	48,2559844
Écart-type	13,2490717	13,8121191	7,58987555	10,3394429
Variance de l'échantillon	175,537901	190,774633	57,6062108	106,90408
Kurtosis (Coefficient d'aplatissement)	-0,1450446	-0,6372619	-0,2088609	6,3716906
Coefficient d'asymétrie	-0,9723524	0,75742265	-0,0086164	2,28913056
Plage	41,7543144	45,3399128	31,2191841	47,0165676
Minimum	22,7170582	33,8735704	32,5877787	42,2750787
Maximum	64,4713726	79,2134831	63,8069628	89,2916463
N	26	26	26	26

Tableau 10

Tendance d'attachement prédominante des enfants avec la personne enseignante de 1^{ère} année

Tendance d'attachement prédominante	Nombre d'enfant	Pourcentage (%)
Sécurisant	21	81
Anxieux-évitant	4	21
Désorganisé	0	0
Anxieux-ambivalent	1	4

Les résultats se trouvent à être extrêmement similaires en ce qui concerne le des élèves envers leur personne enseignante de maternelle. Il semblerait que le nombre d'enfants ayant été identifié comme ayant une tendance d'attachement prédominante de type sécurisant et ceux ayant une tendance d'attachement prédominante de type anxieux-évitant soit le même pour les personnes enseignantes de maternelle et de 1^{ère} année (voir le tableau 11). Ces similitudes pourraient être expliquées par l'effet de récence ou bien par l'importance de la relation avec la personne enseignante de maternelle qui surplomberait toutes les autres relations avec les personnes enseignantes, ou par une autre variable. Une étude longitudinale serait nécessaire afin d'arriver à des résultats davantage clairs. Bien que le pourcentage lié à la tendance d'attachement prédominante soit semblable en ce qui concerne les deux personnes enseignantes, particulièrement concernant la tendance d'attachement prédominante de types sécurisant et anxieux-évitant, les scores obtenus par les enfants sont identiques pour 14 élèves et différents pour 12 d'entre eux qui étaient classés comme ayant une tendance d'attachement prédominante de type sécurisant. En ce qui concerne les élèves ayant été classés comme ayant une tendance d'attachement prédominante de type anxieux-évitant, les scores sont identiques pour 13 élèves et différents pour 13 élèves (voir tableau 11). Ces données suggèrent que bien que l'effectif des élèves ayant été catégorisés dans leur attachement avec leurs personnes enseignantes puisse sembler être identiques, des différences existent toutefois dans les scores obtenus.

Tableau 11

Scores des enfants selon la tendance d'attachement prédominante de type sécurisant ou anxieux-évitant avec les personnes enseignantes

Enfant	Personne enseignante maternelle		Personne enseignante 1 ^{ère} année	
	Sécurisant	Anxieux-évitant	Sécurisant	Anxieux-évitant
Enfant 1	62,15	36,49	63,27	35,71
Enfant 2	22,72	79,21	22,72	79,21
Enfant 3	52,14	50,46	55,02	44,51
Enfant 4	60,15	35,88	58,36	36,58
Enfant 5	24,76	75,31	31,98	68,83
Enfant 6	64,85	33,78	63,73	33,87
Enfant 7	50,84	52,56	51,58	51,85
Enfant 8	61,27	37,50	62,55	34,76
Enfant 9	64,47	36,05	64,47	36,05
Enfant 10	44,40	57,72	45,93	54,80
Enfant 11	63,60	36,70	63,59	36,70
Enfant 12	25,62	75,41	25,04	73,32
Enfant 13	43,77	56,78	43,52	57,02
Enfant 14	61,79	38,18	61,79	38,18
Enfant 15	59,49	38,67	61,28	35,25
Enfant 16	59,94	40,91	59,94	40,91
Enfant 17	23,11	69,54	23,74	68,22
Enfant 18	60,43	36,08	59,23	36,06
Enfant 19	63,32	35,25	63,83	34,76
Enfant 20	63,65	37,87	55,96	44,94
Enfant 21	50,04	43,06	50,04	43,06
Enfant 22	53,11	48,44	53,11	48,44
Enfant 23	58,02	43,57	56,46	45,30
Enfant 24	42,78	57,44	42,78	57,44
Enfant 25	38,80	64,56	38,80	64,56
Enfant 26	43,15	62,36	43,15	62,36

Afin de bien interpréter ces résultats, il était nécessaire d'analyser lequel des scores obtenus était le plus élevé pour chaque enfant. À l'aide de l'outil de codage et à la suite du processus de codage, un score était obtenu pour chaque tendance d'attachement prédominante. Il était ensuite possible de comparer les scores obtenus et de les classer en ordre décroissant, donc du plus grand au plus petit score, selon la tendance d'attachement prédominante de ces différents scores. Le score le plus élevé peut donc correspondre à la tendance d'attachement prédominante chez l'enfant selon la figure d'attachement qui avait été choisie lors de l'histoire à compléter. À l'inverse, le score le plus faible peut faire référence à la tendance d'attachement prédominante qui était le moins présent lors de la complétion de l'outil.

4.2 L'ajustement socioscolaire des élèves en 1^{ère} année

Les données en lien avec l'ajustement socioscolaire ont été collectées auprès des enfants avec le questionnaire sur l'adaptation et la participation à l'école (QAP) (Birch et Ladd (1997) traduit et adapté par Royer (2004) et simplifié par Boucher (2021). Les résultats qui suivront permettront de répondre à l'objectif de recherche 2, *Déterminer le degré d'ajustement socioscolaire des enfants au début de la 1^e année du primaire selon la perspective de l'enfant.*

En ce qui concerne l'adaptation socioscolaire, les enfants la moyenne se situait à un score de 2,34 sur 3, avec un écart-type de 0,70. Le score minimal possible se trouve à 1. Il est important de rappeler ici que les données ont été transformées à l'aide du logiciel Excel afin de respecter la loi normale, comme mentionné dans la section 4.6. Il était donc possible d'obtenir un score moyen pour chaque échelle, soit la participation en classe, la maturité et l'attitude envers l'école. En ce qui concerne l'échelle de la participation en classe, la

moyenne se situait à 2,58 avec un écart-type de 0,37. En ce qui a trait à l'échelle de la maturité, la moyenne se situait à 2,39 avec un écart-type de 0,31. Finalement, en ce qui concerne l'échelle de l'attitude positive envers l'école, la moyenne se situait à 2,71 avec un écart-type de 0,38 (voir tableau 12). Il est donc possible d'interpréter qu'en moyenne, les élèves avaient une bonne capacité d'ajustement socioscolaire. Le tableau 6 présente les moyennes et les écarts-types obtenus à la suite de la compilation des données de l'outil du QAP et de l'outil des histoires à compléter avec histoires de poupées.

Tableau 12

Moyennes et écart-types des scores obtenus

Échelles	Moyenne	Écart-type	N
QAP transformé	2,34	0,70	26
QAP- Participation	2,58	0,37	26
QAP- Maturité	2,39	0,31	26
QAP- Attitude	2,71	0,38	26

4.3 La relation entre le score d'attachement avec le parent et le score d'attachement avec les personnes enseignantes

Afin de répondre à l'objectif de recherche 3, *Déterminer s'il existe une relation prédictive entre le score d'attachement avec le parent et le score d'attachement avec les personnes enseignantes*, des analyses corrélationnelles de Pearson et de Spearman, et des régressions linéaires simples ont été effectuées. Les analyses corrélationnelles concernant le score de l'élève avec son parent suggèrent que score d'attachement de type sécurisant avec le parent est corrélé significativement avec score d'attachement de type sécurisant envers la personne enseignante de maternelle ($r = .878$, $p < 0,001$) et avec le score d'attachement de

type sécurisant envers la personne enseignante de 1^{ère} année ($r=.882$, $p < 0,001$). De plus, les résultats montrent que le score d'attachement de type sécurisant envers la personne enseignante de maternelle était également corrélé significativement avec le score d'attachement de type sécurisant envers la personne enseignante de première année ($r = .986$, $p < 0,001$) (voir tableau 13).

Tableau 13

Corrélations des scores d'attachement de type sécurisant avec les différentes figures d'attachement

		Sécurisant – ens. de maternelle	Sécurisant – ens. de 1 ^{ère} année
Sécurisant - parent	Corrélation de Pearson	,878**	,882**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	26	26
Sécurisant – ens. maternelle	Corrélation de Pearson	--	,986**
	Sig. (bilatérale)	--	<,001
	N	--	26

Bien que les résultats en ce qui concerne les scores d'attachement de type sécurisant soient importants, il est important de souligner que des corrélations statistiquement significatives sont également apparues à la suite des corrélations de Pearson. En effet, les analyses corrélationnelles concernant le score d'attachement de type de l'élève avec son parent suggèrent que le score d'attachement de type anxieux-évitant avec le parent est corrélé significativement avec le score d'attachement de type anxieux-évitant envers la personne enseignante de maternelle ($r= .877$, $p < 0,001$) et avec le score d'attachement de type anxieux-évitant envers la personne enseignante de 1^{ère} année ($r=.884$, $p < 0,001$). De plus, les

résultats montrent que le score d'attachement de type anxieux-évitant envers la personne enseignante de maternelle était également corrélé significativement avec le score d'attachement de type anxieux-évitant envers la personne enseignante de première année ($r = .985, p < 0,001$) (voir tableau 14).

Tableau 14

Corrélations des scores d'attachement de type anxieux-évitant avec les différentes figures d'attachement

		Anxieux-évitant – ens. de maternelle	Anxieux-évitant – ens. de 1 ^{ère} année
Anxieux-évitant - parent	Corrélation de Pearson	,877**	,884**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	26	26
Anxieux-évitant – ens. de maternelle	Corrélation de Pearson	--	,985**
	Sig. (bilatérale)	--	<,001
	N	--	26

Les analyses corrélationnelles concernant le score d'attachement de l'élève avec son parent suggèrent que le score d'attachement de type anxieux-ambivalent avec le parent est corrélé significativement avec le score d'attachement de type anxieux-ambivalent envers la personne enseignante de maternelle ($r = .677, p < 0,001$) et avec le score d'attachement de type anxieux-ambivalent envers la personne enseignante de 1^{ère} année ($r = .635, p < 0,001$). De plus, les résultats montrent que le score d'attachement de type anxieux-évitant envers la personne enseignante de maternelle était également corrélé significativement avec le score

d'attachement de type anxieux-évitant envers la personne enseignante de première année ($r = .921, p < 0,001$) (voir tableau 15).

Tableau 15

Corrélations des scores d'attachement anxieux-ambivalent avec les différentes figures d'attachement

		Anxieux-ambivalent- ens. de maternelle	Anxieux-ambivalent - ens. de 1 ^{ère} année
Anxieux-ambivalent - parent	Corrélation de Pearson	,677**	,635**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	26	26
Anxieux-ambivalent - ens. de maternelle	Corrélation de Pearson	--	,921**
	Sig. (bilatérale)	--	<,001
	N	--	26

Finalement, les analyses corrélationnelles concernant le score d'attachement de type de l'élève avec son parent suggèrent que le score d'attachement de type désorganisé avec le parent est corrélé significativement avec le score d'attachement de type désorganisé envers la personne enseignante de maternelle ($r = .677, p < 0,001$) et avec le score d'attachement de type désorganisé envers la personne enseignante de 1^{ère} année ($r = .635, p < 0,001$). De plus, les résultats montrent que le score d'attachement de type anxieux-évitant envers la personne enseignante de maternelle était également corrélé significativement avec le score d'attachement de type anxieux-évitant envers la personne enseignante de première année ($r = .972, p < 0,001$) (voir tableau 16).

Tableau 16

Corrélations des scores d'attachement désorganisé avec les différentes figures d'attachement

		Désorganisé– ens. de maternelle	Désorganisé – ens. de 1 ^{ère} année
Désorganisé - parent	Corrélation de Pearson	,637**	,689**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	26	26
Désorganisé - ens. de maternelle	Corrélation de Pearson	--	,972**
	Sig. (bilatérale)	--	<,001
	N	--	26

Bien que les tableaux précédents permettent de mettre en lumière des corrélations significatives entre les scores d'attachement de type insécurisant entre les différentes figures d'attachement, il est important de mentionner que ces scores ne reflétaient pas nécessairement le score prédominant pour chaque élève. Chaque élève, à la suite de la passation des outils, obtenait un score pour chacun des types d'attachement, et c'est le score le plus élevé qui permettait de déterminer quelle tendance d'attachement était prédominante. En ce qui concerne les élèves ayant une tendance d'attachement de type sécurisant, afin de vérifier si le score d'attachement avec le parent prédit le score d'attachement avec une ou deux des personnes enseignantes, des analyses de régressions simples ont été effectuées. Le score d'attachement de type sécurisant avec la personne enseignante de maternelle était la variable dépendante et le score d'attachement de type sécurisant avec l'un ou l'autre des parents agissait en tant que variable prédictive. Ces analyses ont été menées seulement avec le score d'attachement de type sécurisant, car elle était la seule tendance d'attachement prédominante qui avait une relation significative pour les parents et les personnes enseignantes. Le tableau 17 permet d'illustrer que du score d'attachement de type sécurisant

avec le parent aurait un effet significatif sur le score d'attachement avec la personne enseignante de maternelle et expliquerait 77% de la variance du score d'attachement de type sécurisant envers la personne enseignante de maternelle ($p < 0,001$; $F = 80,80$). Les résultats montrent que le score d'attachement envers la personne enseignante de maternelle pourrait être expliquée par le score d'attachement envers le parent ($p < 0,001$; $t = 8,989$).

Tableau 17

Régressions avec le score d'attachement de type sécurisant avec le parent comme variable prédictive

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques	
					Variation de R-deux	Variation de F
1	,878 a	,771	,761	6,8045145300	,771	80,800

Les analyses de régression ont mis de l'avant des résultats similaires concernant la personne enseignante de 1^{ère} année. Lors des analyses de régression, le score d'attachement de type sécurisant avec la personne enseignante de 1^{ère} année était la variable dépendante et le score d'attachement de type sécurisant avec le parent agissait en tant que variable prédictive. Le tableau 18 permet d'illustrer le résultat que le score d'attachement de type sécurisant avec le parent aurait un effet significatif sur le score d'attachement de type avec la personne enseignante de 1^{ère} année. En effet, le score d'attachement de type sécurisant avec le parent expliquerait 77% de la variance du score d'attachement de type sécurisant envers la personne enseignante de 1^{ère} année ($p < 0,001$; $F = 84,34$). Nos résultats suggèrent aussi que le score d'attachement envers la personne enseignante de 1^{ère} année pourrait également être expliquée par le score d'attachement envers le parent ($p < 0,001$; $t = 9,184$). Le score

d'attachement avec les parents semblerait lié au score d'attachement de l'élève à la fois envers la personne enseignante de maternelle et envers la personne enseignante de première année. Il est ainsi nécessaire de fusionner les résultats concernant la prédictibilité de l'attachement envers les parents sur l'attachement avec les personnes enseignantes, étant donné la forte corrélation entre les deux. Nous regrouperons ainsi les deux types de personnes enseignantes sous un seul terme, soit les personnes enseignantes.

Tableau 18

Régressions avec le score d'attachement de type sécurisant envers la personne enseignante comme variable prédictive

					Modifier les statistiques	
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Variation de F
1	,882a	,779	,761	6,3641806107	,778	84,349

Un dernier résultat intéressant fait référence aux élèves dont leur tendance d'attachement prédominante se trouvait dans la catégorie d'attachement de type insécurisant avec leurs figures parentales. En effet, pour 5 des élèves qui se trouvaient à être catégorisés comme ayant une tendance d'attachement prédominante de type insécurisant (anxieux-évitant ou anxieux-ambivalent) avec l'une ou l'autre de leurs figures parentales, leur tendance d'attachement prédominante avec l'une ou l'autre des personnes enseignantes demeurerait également dans la catégorie d'attachement de type insécurisant. Toutefois, pour trois élèves qui se trouvaient à être catégorisés comme ayant une tendance d'attachement de type insécurisant (anxieux-évitant ou anxieux-ambivalent) avec l'une ou l'autre de leurs figures parentales, leur tendance d'attachement prédominante envers les personnes enseignantes était catégorisée comme de type sécurisant. Les fichiers de données ont

simplement été comparés visuellement et les changements de tendance d'attachement prédominante ont été pris en note par l'équipe de recherche. Pour ces cas, il n'y avait pas assez de participants avec ces types d'attachement afin d'explorer la relation de corrélation entre ces scores à l'aide de régressions. Ceci demeure toutefois une piste intéressante à explorer dans une prochaine recherche.

Enfin, à la suite des analyses de régression, il n'était pas possible de vérifier l'objectif 4, *déterminer s'il existe une relation prédictive entre le score d'attachement avec la personne enseignante en maternelle 5 ans et le score d'attachement avec la personne enseignante en première année*, car ces deux variables étaient trop fortement corrélées (Fein et al., 2022).

4.4 La tendance d'attachement prédominante et la capacité d'ajustement socioscolaire des élèves

Afin de répondre à l'objectif de recherche 5, *déterminer s'il existe un lien entre le score d'attachement de l'enfant avec l'une ou l'autre de ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire*, des analyses corrélationnelles ont été effectuées entre le score global et entre chacun des échelles du QAP et l'attachement avec le parent et les deux personnes enseignantes. Les résultats de ces analyses montrent que le score total d'ajustement socioscolaire ne semble pas associé au score d'attachement des élèves et ce, envers aucune des figures d'attachement (voir le tableau 19).

Tableau 19

Corrélations des scores d'attachement avec les scores du QAP

		QAP Transformé	QAP – Participation en classe	QAP - Maturité	QAP - Attitude
Sécurisant - parent	Corrélation de Pearson	-0,75	-,190	0,78	-0,76
	Sig. (bilatérale)	,716	,352	,705	,713
	N	26	26	26	26
Anxieux-évitant - parent	Corrélation de Pearson	,114	,198	-,005	,073
	Sig. (bilatérale)	,580	,333	,979	,722
	N	26	26	26	26
Anxieux-ambivalent - parent	Corrélation de Pearson	-,356	-,294	-,372	-,161
	Sig. (bilatérale)	0,75	,144	0,61	,431
	N	26	26	26	26
Désorganisé - parent	Corrélation de Pearson	-,216	-,061	-,366	,007
	Sig. (bilatérale)	,288	,767	,066	,973
	N	26	26	26	26
Sécurisant – ens. de maternelle	Corrélation de Pearson	,066	-,069	,205	-,076
	Sig. (bilatérale)	,749	,738	,314	,711
	N	26	26	26	26
Anxieux-évitant – ens. de maternelle	Corrélation de Pearson	-,040	0,66	-,134	,067
	Sig. (bilatérale)	,845	,749	,518	,745
	N	26	26	26	26
Anxieux-ambivalent – ens. de maternelle	Corrélation de Pearson	-,209	-,402*	-,102	,001
	Sig. (bilatérale)	,305	,042	,620	,998
	N	26	26	26	26
Désorganisé – ens. de maternelle	Corrélation de Pearson	-,152	-,099	-,315	,122
	Sig. (bilatérale)	,459	,631	,117	,552
	N	26	26	26	26
Sécurisant – ens. de 1 ^{ère} année	Corrélation de Pearson	,093	-,021	,203	-,068
	Sig. (bilatérale)	,651	,918	,319	,742
	N	26	26	26	26
Anxieux-évitant – ens. de 1 ^{ère} année	Corrélation de Pearson	-,036	,041	-,123	,097
	Sig. (bilatérale)	,861	,841	,550	,638
	N	26	26	26	26
Anxieux-ambivalent – ens. de 1 ^{ère} année	Corrélation de Pearson	-,227	-,246	-,187	-,123
	Sig. (bilatérale)	,265	,227	,360	,550
	N	26	26	26	26
Désorganisé – ens. de 1 ^{ère} année	Corrélation de Pearson	-,211	-,087	-,352	,015
	Sig. (bilatérale)	,301	,672	0,78	,942
	N	26	26	26	26

4.5 Résumé des résultats

En résumé, plusieurs résultats significatifs ont été obtenus lors des analyses. Tout d'abord, le premier résultat significatif fait référence au fait que le score d'attachement sécurisant avec le parent prédirait de manière significative le score d'attachement avec la personne enseignante et prédirait 77% de la variance du score d'attachement sécurisant envers la personne enseignante ($p < 0,001$; $F = 80,80$ pour la personne enseignante de maternelle et $F = 84,34$ pour la personne enseignante de 1^{ère} année). Le score d'attachement avec les parents semblerait donc prédire le score d'attachement de l'élève envers la personne enseignante.

CHAPITRE V – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats significatifs des analyses seront tout d'abord présentés. Par la suite, chacun des objectifs de recherche seront abordés afin de faire le pont entre les résultats et la littérature existante à ce sujet, tout en fournissant des explications possibles aux résultats obtenus. Les objectifs de cette étude étaient multiples et consistaient principalement à déterminer la tendance d'attachement prédominante des élèves envers leurs figures d'attachement, de déterminer le degré d'ajustement socioscolaire des élèves en 1^{ère} année et de déterminer s'il existe des liens entre ces différentes variables.

5.1 L'attachement de l'élève avec ses figures d'attachement

À l'issue des analyses de corrélation entre les types d'attachement avec le parent et les personnes enseignantes, plusieurs relations significatives ont été observées. En ce qui concerne l'impact de la relation d'attachement avec le parent sur l'attachement envers les personnes enseignantes, les résultats des analyses corrélationnelles ont révélé que les scores d'attachement envers une ou plusieurs des figures parentales semblent être liés aux scores d'attachement envers la personne enseignante de maternelle et celle de 1^{ère} année, que la tendance d'attachement prédominante soit de type sécurisant ou insécurisant. Ces résultats sont en concordance avec la théorie de l'attachement qui stipule que la relation que l'enfant a avec son parent serait internalisée et généralisée aux autres relations par la suite (Deneault et al., 2023). Bien qu'il y ait une certaine augmentation du modèle interne opérant à mesure que l'enfant se développe, une fois construit vers l'âge de trois ans, il devient la base de toutes les autres relations nouées par l'enfant, y compris les relations avec les personnes enseignantes lorsqu'il atteint l'âge scolaire. Il a également été démontré que le modèle interne opérant de

l'enfant constitue peut-être la base des relations que les enseignants nouent avec leurs élèves (Riley, 2010).

D'ailleurs, parmi les résultats intéressants obtenus lors de la collecte de ce mémoire, un résultat fait référence aux élèves qui se trouvaient dans la catégorie de tendance d'attachement prédominante de type insécurisant avec leurs figures parentales. En effet, pour 5 des élèves qui se trouvaient à être catégorisés comme ayant une tendance d'attachement de type insécurisant (anxieux-évitant, anxieux-ambivalent ou désorganisé) avec une de leurs figures parentales, leur tendance d'attachement prédominante avec une des personnes enseignantes demeurait également dans la catégorie d'attachement dite insécurisante. Toutefois, pour trois élèves qui se trouvaient à être catégorisés comme ayant une tendance d'attachement de type insécurisant (anxieux-évitant, anxieux-ambivalent ou désorganisé) avec une de leurs figures parentales, leur tendance d'attachement prédominante envers les personnes enseignantes était catégorisée comme de type sécurisant. À cet égard, des chercheurs permettent d'argumenter que les personnes enseignantes pourraient constituer une base sécurisante pour les enfants à partir de laquelle ceux-ci se sentiraient à l'aise d'explorer et pourraient constituer un refuge auquel il est possible de se réfugier lors de situations stressantes (Verschueren et Koomen, 2012; Kobak et Zajac, 2015). Malgré ces résultats prometteurs, des études avec plus de participants seraient nécessaires afin d'obtenir davantage de données et ainsi de faire des analyses plus poussées pour explorer les liens entre les différentes tendances d'attachement prédominantes et des liens prédictifs à établir entre elles. Encore une fois, une prochaine recherche comprenant un échantillon plus grand permettrait de faire des analyses qui respectent les conditions d'utilisation des tests, et ne seraient pas de simples analyses descriptives comme ce qui est présenté ci-haut. C'est donc

une piste qui mérite d'être approfondie dans le futur. Il est possible d'expliquer des corrélations aussi significatives par différents facteurs, notamment par le fait que la collecte de données n'ait pu avoir lieu qu'à un seul moment (en 1^{ère} année) et non à deux moments, comme il aurait été idéal de faire. En effet, les enfants peuvent avoir de la difficulté à se souvenir de leur relation avec l'enseignante de la maternelle une fois rendue en première année, ou à distinguer leurs images mentales de la personne enseignante de maternelle et celle de 1^{ère} année. Il est donc possible que les scores aient été plus similaires que si le tout avait été effectué à deux moments, ce qui constitue une limite de ces résultats et de cette étude.

5.2 La relation entre l'attachement de l'élève avec le parent et avec les personnes enseignantes

De façon générale, les résultats de cette étude indiquent que l'attachement de l'enfant avec ses figures d'attachement est relativement constant entre les différentes figures d'attachement. Toutefois, l'attachement envers la mère ou le père semblerait être davantage prédictif de l'attachement envers la personne enseignante de 1^{ère} année. Les analyses de régression dévoilent que le score d'attachement de l'élève avec l'un ou ses deux parents est la seule variable contribuant à la prédiction du score d'attachement de l'élève envers ses personnes enseignantes : les élèves qui ont donc score d'attachement sécurisant envers l'un ou l'autre de ses parents auraient score d'attachement sécurisant avec ses personnes enseignantes.

Les recherches de la dernière décennie indiquent toutefois clairement que lors du primaire, la personne enseignante continue de jouer un rôle fondamental pour l'élève (Pianta

et al., 2016 ; Schuengel, 2012). En effet, les enfants qui ont des relations et des expériences positives avec leurs personnes enseignantes atteindraient des niveaux plus élevés de régulation émotionnelle et développeraient de meilleures compétences sociales (Jenning et DiPrete, 2012).

En concordance avec les résultats de cette étude, il est donc possible d'avancer qu'un attachement dit sécurisant envers la figure d'attachement parentale permettrait de prédire une meilleure qualité de la relation avec la personne enseignante, tout comme l'étude de Ahnert et ses collègues (2006) qui ont démontré une corrélation significative entre la qualité de l'attachement avec la mère et l'attachement avec une figure d'attachement secondaire (une personne éducatrice ou une personne enseignante), pour des enfants de 2 à 5 ans.

Les recherches examinant les perceptions des enseignants quant à la qualité des relations ont également montré que les enfants ayant des attachements sécurisants avec leurs parents ont tendance à avoir des relations plus fortes avec leurs personnes enseignantes (Roorda et al., 2017). Ceci est particulièrement pertinent dans le cadre du contexte de cette étude, étant donné le contexte particulier qu'est la transition vers le primaire et de l'impact des relations positives entre les élèves et les personnes enseignantes lors de celle-ci.

De plus, Buyse et al. (2011) ont montré qu'une relation étroite entre l'enfant et la personne enseignante pourrait compenser des relations mère-enfant plus problématiques, ce qui est une avenue intéressante à considérer afin d'expliquer le fait que 3 élèves ont pu démontrer une évolution d'insécurité à la sécurité d'attachement avec certaines personnes enseignantes dans le cadre de ce mémoire. Il a également été observé que, dans les cas où la sensibilité de la mère est faible mais celle de la personne enseignante est élevée, les enfants

affichent un niveau plus élevé de compétences socioémotionnelles que le lorsque la sensibilité de la personne enseignante est faible (Santelices et al., 2023; Vesely et al., 2013). Additionnellement, les enfants qui ont des relations et des expériences positives avec leurs personnes enseignantes atteindraient des niveaux plus élevés de régulation émotionnelle et développeraient de meilleures compétences sociales (Jenning et DiPrete, 2010 ; Skibbe et al., 2011). Certaines explications sont plausibles à l'égard de ces résultats. Parmi la littérature existant concernant la stabilité des types d'attachement, il est possible de retrouver la composante de malléabilité potentielle des types d'attachement insécurisants et de la place des interventions basées sur l'attachement dans la petite enfance (Opie et al., 2021). Les preuves de la nature non déterminante de l'attachement insécurisant précoce ont été en outre démontrées par l'observation effectuée dans le cadre de cette étude, permettant de mettre de l'avant d'un plus grand mouvement vers la sécurité que vers l'insécurité au cours de la petite enfance (Opie et al., 2021). Ceux-ci permettent de mettre de l'avant la personne enseignante en tant que figure d'attachement potentielle et comme facteur de protection lors de la transition vers le primaire.

Il est toutefois important d'apporter une certaine nuance aux résultats et de souligner l'impact du fait de ne pas avoir pu faire la collecte à la fois en maternelle et en 1^{ère} année, car les résultats de scores obtenus entre les scores d'attachement entre les deux personnes enseignantes sont hautement corrélés. Il est donc possible de remettre en doute la validité et la fiabilité des résultats, et ainsi ne pas refléter complètement la réalité de la transition vers le primaire en raison du fait que la collecte n'a eu lieu qu'une fois que les enfants étaient en 1^{ère} année. Ainsi, les résultats et leur portée sont à considérer tout en prenant ceci en compte. De permettre la collecte d'avoir lieu lors de deux moments distincts et surtout, deux moments

clés de la transition vers le primaire, permettrait d'éclairer davantage le contexte de la transition.

5.3 La relation entre l'attachement avec les figures d'attachement et la capacité d'ajustement socioscolaire

Contrairement à ce qui était attendu, l'attachement envers les parents et les personnes enseignantes ne permettait pas d'expliquer la capacité d'ajustement socioscolaire des élèves de 1^{ère} année. Parmi les corrélations effectuées entre les différents scores d'attachement des élèves avec leur parent et leurs enseignantes, et les scores de capacité d'ajustement socioscolaire, aucune corrélation statistiquement significative n'a été démontrée. L'absence de corrélation statistiquement significative est un résultat en soi qui est important d'explorer. Ce résultat va à l'encontre de la littérature existant à ce sujet. En effet, selon celle-ci, les enfants ayant un attachement dit sécurisant démontreraient qu'ils possèdent des niveaux plus élevés d'empathie affective et de pro socialité que les enfants ayant un attachement dit insécurisant et recevraient des évaluations plus positives de la part des enseignants et obtiennent de meilleurs scores lors de tests de capacité scolaire (Zarella et al., 2018).

Plusieurs raisons pourraient expliquer ce dénouement. La première raison étant la méthodologie choisie dans le cadre de ce projet. L'outil du questionnaire sur l'adaptation et sur la participation à l'école, bien qu'adaptée et utilisé en contexte québécois, n'était peut-être pas assez sensible pour une population d'enfants de 6 à 7 ans. De plus, l'outil a été réduit afin de respecter les contraintes de temps lors de la passation et certaines échelles ont été privilégiées, notamment celles de la maturité, de l'attitude positive envers l'école et la participation en classe. En outre, nous désirions obtenir le point de vue de l'enfant lors de la

passation des outils. Il faut toutefois convenir que de décider d'adapter un outil qui à la base était conçu afin d'être répondu par des personnes enseignantes adultes était complexe. Il est possible que l'outil ait été trop réduit afin d'arriver à vulgariser les items. Il est également plausible que l'effet de désirabilité sociale ait pu entrer en compte lorsque les élèves devaient répondre aux différents items. Advenant un projet futur, les outils seraient validés auprès de la population des enfants de 6 à 7 ans et des outils additionnels pourraient être choisis afin de permettre de trianguler les données tout en permettant aux enfants de pouvoir répondre eux-mêmes aux questions posées. De ce fait, les outils seraient passés auprès des enfants afin de permettre de répondre aux questions et aux objectifs de recherche en adoptant la perspective des enfants.

Les similitudes et les différences avec les autres études discutées dans la problématique et le cadre conceptuel de ce mémoire sont multiples. L'étude de Seven (2010) a suggéré que les enfants ayant un attachement sécurisant avec leurs parents s'adaptent mieux à l'école que les enfants ayant un attachement insécurisant (Seven, 2010). En effet, selon Seven (201), le fait que les enfants qui ont un attachement sécurisant démontrent moins de comportements non adaptatifs dès leur entrée en 1^{ère} année du primaire indique que l'attachement sécurisant est une variable significative dans l'adaptation scolaire. L'étude de ce mémoire n'est pas arrivée à obtenir de résultats statistiquement significatifs en ce qui a trait au lien entre l'attachement et l'ajustement socioscolaire. Nous pouvons expliquer cette différence par le fait que la variable d'ajustement n'était pas pareille, Seven (2010) a étudié les comportements sociaux et d'adaptation scolaire avec l'aide du questionnaire *Adaptation to school in the first month*. L'outil choisi par Seven n'a pas été utilisé dans le cadre de ce mémoire en raison du fait que celui-ci doit être administré lors du premier mois de l'année

scolaire, ce qui était impossible dans le cadre du mémoire en raison des délais et en raison du fait que celui-ci doit être répondu par la personne enseignante, et non par l'enfant. De surcroît, l'étude de Verissimo et al., (2014) s'est intéressé au lien entre la sécurité d'attachement et la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire (Verissimo et al., 2014). Parmi les résultats intéressants de cette étude se trouve le fait que ces chercheurs ont trouvé des associations positives, significatives et cohérentes entre la sécurité d'attachement et la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire (Verissimo et al., 2014). Encore une fois, les résultats n'étaient pas semblables, possiblement en raison des outils utilisés qui différent. Ces résultats permettent donc d'appuyer la nécessité de valider l'outil utilisé auprès des enfants afin d'obtenir des résultats permettant de donner une voix aux enfants en lien avec leur propre capacité d'ajustement socioscolaire.

CONCLUSION

Tel que démontré dans le chapitre précédent, cette recherche ajoute une contribution importante à la recherche en éducation, surtout en ce qui a trait à l'attachement en contexte scolaire. Malgré le manque de résultats significatifs à ce sujet, cette étude constitue un excellent point de départ afin d'étudier l'impact des relations d'attachement sur la capacité des ajustement socioscolaire des élèves en contexte québécois. Elle permet également de contribuer à diminuer le vide théorique qui existe en ce qui concerne le rôle de l'attachement des élèves avec leurs personnes enseignantes lors des transitions scolaires et plus particulièrement lors de la transition vers le primaire. Cette recherche s'est intéressée particulièrement au rôle de l'attachement lors de la transition du point de vue de l'enfant, ce qui a été très peu étudié jusqu'à maintenant. De plus, cette étude permet d'ajouter à la littérature en ce qui concerne l'importance des relations d'attachement en contexte scolaire, particulièrement au Québec. Elle contribuera également à la littérature sur l'attachement des élèves avec une ou l'autre des figures parentales et avec les personnes enseignantes. Les résultats de cette étude permettent de confirmer l'importance des relations d'attachement primaire chez les élèves et particulièrement, pour les élèves ayant une tendance d'attachement prédominante dite insécurisant. Bien qu'aucun résultat statistiquement significatif ne soit apparu entre la tendance d'attachement prédominante des élèves avec leur parent, leurs personnes enseignantes et leur capacité d'ajustement socioscolaire en 1^{ère} année du primaire, il est nécessaire d'investiguer davantage cette absence de résultat, notamment en ayant un échantillon plus grand afin d'obtenir plus de puissance statistique lors des tests et en utilisant un outil validé auprès des enfants mesurant l'ajustement socioscolaire des élèves de 1^{ère} année.

Toutefois, certaines limites sont présentes dans cette étude, notamment la taille de l'échantillon, les outils choisis et finalement, la démarche de recherche. En ce qui a trait à la taille de l'échantillon, étant donné les ressources et le temps limité pour cette recherche actuelle, l'échantillon pourrait être bonifiée lors d'une étude future en ayant au moins 100 enfants participants. Évidemment, l'échantillon choisit permettait de rencontrer les objectifs de ce projet de maîtrise tout en demeurant réaliste au niveau des ressources disponibles afin de le réaliser.

Il est également important de noter que les élèves ayant participé au projet pilote et à la collecte de données viennent d'un milieu socioéconomique favorable et fréquentaient une école offrant le plus de services aux élèves dans tout le centre de services scolaire. Il est toutefois important de mentionner que les enfants ayant participé au pilotage fréquentaient des écoles primaires dans un autre centre de services scolaire que ceux ayant participé au projet de recherche. Ainsi, les enfants issus d'un milieu moins favorisé auraient potentiellement pu avoir plus de difficulté à répondre aux questions des outils administrés.

En ce qui a trait aux outils choisis, ceux-ci n'ont pas pu être validés auprès de cette population ou bien dans ce contexte en raison du temps et des ressources disponibles. Ainsi, encore une fois, pour respecter les échéances et l'ampleur du mémoire, les objectifs de recherche ont dû être restreints à ce qu'ils sont actuellement et n'ont pas permis d'inclure celui de la validation d'un outil. Les outils choisis n'ont également pas permis de cerner l'entière des variables présentes.

En ce qui concerne la démarche choisie, des outils qualitatifs ou bien tout simplement un devis de recherche mixte auraient également pu être bénéfiques afin de mieux

comprendre le contexte relationnel des élèves avec leurs figures d'attachement. D'un point de vue des limites associées à la méthodologie de recherche, il est possible que le moment de l'année auquel a eu lieu la collecte (soit au mois d'avril), ait pu influencer la perception de l'enfant à l'égard de sa relation envers les deux personnes enseignantes. En effet, en raison de l'effet de récence, il est possible d'imaginer que les élèves ne sont pas capables de suffisamment distinguer la relation qu'ils ont et celle qu'ils avaient il y a un an. Il est également plausible que la relation avec les deux personnes enseignantes soit tellement stable qu'il soit difficile de les différencier, ou bien il est possible que l'enfant ait oublié sa relation avec la personne enseignante de maternelle et que son souvenir soit compromis. Les enfants de 6 ans se souviennent d'expériences d'un ou deux ans plus tôt, toutefois il est possible que la précision avec laquelle ils le font et la quantité d'informations rappelées changent avec le temps et en fonction de la manière dont le rappel est suscité (Pipe et al., 1998). Ainsi, afin d'obtenir de résultats propres à chaque personne enseignante, une étude longitudinale sur deux ans serait nécessaire et permettrait d'obtenir deux temps de mesure qui se produisent en temps réel et qui ne nécessiterait pas de demander aux enfants de « retourner en arrière » pour accéder à leur perception de leur relation avec leur personne enseignante.

Enfin, il serait pertinent d'effectuer une étude longitudinale auprès des élèves à deux différents moments de leur parcours préscolaire-primaire, soit une fois en maternelle et une deuxième fois en 1^{ère} année du primaire afin de permettre aux élèves de répondre aux outils en temps réel sans avoir recours à leur capacité de rappel. Cette limite est également une limite relevée dans le cadre de l'étude de Verissimo et collègues (2014) qui étudié les liens entre l'attachement et la compétence sociale chez les enfants d'âge préscolaire. En effet, il est important de mentionner que les résultats de l'étude de ce mémoire, bien que

confirmant les fondements théoriques de la théorie de l'attachement, comporte des limites, comme notamment le fait que les mesures aient été prises à seulement un moment.

En ce qui concerne les implications pour la pratique, la politique, la formation et les recherches futures, celles-ci sont multiples. Ces informations sur l'expérience des enfants aideront les décideurs à prendre des décisions éclairées concernant des changements à apporter au système actuel concernant les pratiques relationnelles, par exemple en assurant que des pratiques de transitions aient lieu qui priorise le développement d'une relation d'attachement entre les personnes enseignantes de 1^{ère} année et les élèves.

Pour ce qui est la formation initiale et continue des personnes enseignantes, cette étude contribuera à améliorer les pratiques et la formation des personnes enseignantes en les basant sur l'importance de l'attachement et de son impact sur les relations connexes de l'élève et sur les pratiques qui favorisent l'attachement et qui permettent d'assurer une continuité avec la relation parentale des élèves et de miser sur une relation saine et sécurisante en contexte scolaire.

Les recherches futures pourraient permettre de valider les outils utilisés dans le cadre de ce mémoire, notamment l'outil des histoires à compléter à l'aide de familles de poupées et de la version du questionnaire sur l'adaptation et sur la participation à l'école (QAP) adaptée. Il est important que le QAP a été adapté selon l'âge des élèves afin de leur permettre de répondre de façon autonome sans aide d'un adulte en adoptant la perspective de l'enfant. Il serait donc intéressant de le valider auprès de la population québécoise. De plus, parmi les recherches futures possible, effectuer une étude tout en utilisant un échantillon plus grand serait une avenue logique, notamment afin d'étudier davantage le lien entre l'attachement et

l'ajustement socioscolaire. Une possible piste serait également se s'intéresser davantage au rôle d'un attachement sécurisant avec les personnes enseignantes en lien avec les enfants qui ont un attachement insécurisant avec leurs figures parentales. Finalement, une étude longitudinale qui suit les enfants de l'éducation préscolaire 4 et 5 ans à la première année du primaire pourrait mieux réussir à capter les différences entre l'attachement avec différentes personnes enseignantes.

En guise de conclusion, bien que cette étude vienne combler un vide théorique, celui-ci se trouve à devoir être étudié d'avantage afin d'obtenir une vue d'ensemble représentative de l'importance de l'attachement des élèves à l'égard de leurs figures d'attachement sur l'ajustement socioscolaire et ce, particulièrement en adoptant la perspective de l'enfant.

Références

- [CTREQ], Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018). *Projet savoir : les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte. Québec.*
- Ahnert, L., Pinquart, M., et Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development, 77*(3), 664-679.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist, 34*(10), 932.
- Bahmani, T., Naseri, N. S., et Fariborzi, E. (2023). Relation of parenting child abuse based on attachment styles, parenting styles, and parental addictions. *Current psychology, 42*(15), 12409-12423.
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI.
- Barbey-Mintz, A. S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances et Psy, (2)*, 33-43.
- Barret, M., et Trevitt, J. (1991). *Attachment Behaviour and the schoolchild: An introduction to educational Therapy*. Londres, Routledge.
- Bart, O., Hajami, D. et Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 16*(6), 597-615.
- Beckh, K., et Becker-Stoll, F. (2016). Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science, 10*(3–4), 103–110.
- Bellen, L. (2016). *Play-lost in transition? Teacher beliefs about pedagogic continuity across the transition to formal schooling. (Doctor of Philosophy (College of Education))*. University of Notre Dame Australia.

- Berger, M., et Bonneville, E. (2007). Théorie de l'attachement et protection de l'enfance au Québec. *Dialogue*, (1), 49-62.
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. et Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), iii-xiii.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: ethics and children in research. *Children's Geographies*, 1-16.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée: L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bosmans, G., Van Vlierberghe, L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Kobak, R., Hermans, D., et van IJzendoorn, M. H. (2022). A learning theory approach to attachment theory: Exploring clinical applications. *Clinical child and family psychology review*, 25(3), 591-612.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. et Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. Dans. Portions of the material presented in this chapter were presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, Maryland, Apr 1987.

- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Brooker, L. (2007). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press.
- Buyse, E., Verschueren, K., et Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?. *Social Development*, 20(1), 33-50.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child development*, 121-134.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy et P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3–22). New York, NY: Guilford.
- Carosin, E., Houssin, E., Lothaire, S. et Quaghebeur, C. (2020). Guide pour soutenir les continuités dans la transition entre l'école maternelle et l'école primaire. . *Fédération Wallonie Bruxelles*.
- Carnevale, F. A. (2020). A “thick” conception of children's voices: A hermeneutical framework for childhood research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920933767.
- Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M., et Jacob, E. (2022). *L'éducation préscolaire au Québec: Fondements théoriques et pédagogiques*. PUQ.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada : *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, décembre 2022.

- Conseil Supérieur de l'Éducation, C. (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. Québec, Canada: CSE.*
- David, M. H. (2001). Qualité des relations avec l'entourage immédiat et ajustement socio-scolaire d'élèves du secondaire. National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.
- de Castro, R. M., et Pereira, D. I. F. (2019). Education and attachment: Guidelines to prevent school failure. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(1), 10.
- Demirtaş-Zorbaz, S. et Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307-316.
- Deneault, A. A., Hammond, S. I., et Madigan, S. (2023). A meta-analysis of child-parent attachment in early childhood and prosociality. *Developmental Psychology*, 59(2), 236.
- Deslandes, R., et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- De Wolff, M. S., et Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child development*, 68(4), 571-591.
- DiPrete, T. A., et Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.

- Doyle, C. et Cicchetti, D. (2017). From the cradle to the grave: The effect of adverse caregiving environments on attachment and relationships throughout the lifespan. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 24(2), 203-217.
- Draghici, C. C. et Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants: enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, (39).
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013a). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *INITIO*, 18-29.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013b). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., et Perry, B. (2019). Children's perspectives of transition to school: Exploring possibilities. In *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 1-13). Routledge.
- Fabian, H. et Dunlop, A.-W. (2002). Inter-connexions. *Early years matters*.
- Fabian, H. et Dunlop, A.-W. (2006). *Informing transitions in the early years*. McGraw-Hill Education (UK).
- Facca, D., Gladstone, B., et Teachman, G. (2020). Working the limits of "giving voice" to children: A critical conceptual review. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920933391.
- Farmer, A. D., Bierman, K. L. et Group, C. P. P. R. (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 299-311.

- Fearon, R. P. et Roisman, G. I. (2017). Attachment theory: progress and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 15, 131-136.
- Fein, E. C., Gilmour, J., Machin, T., et Hendry, L. (2022). *Statistics for research students: An open access resource with self-tests and illustrative examples*. University of Southern Queensland.
- Geddes, H. (2005). Attachment and learning. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 10(2), 79-93.
- Geddes, H., Nash, P., Cahill, J., Satchwell-Hirst, M., Thierry, B. d., Wilson, P., Rose, J., Colley, D., Cooper, P. et Carpenter, B. (2017). *Attachment and emotional development in the classroom : theory and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Goldbeter-Merinfeld, É. (2005). Théorie de l'attachement et approche systémique. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 35(2), 13-28.
- Goldner, L., et Scharf, M. (2013). Attachment security, personality, and adjustment of elementary school children. *The Journal of genetic psychology*, 174(5), 473-493.
- Hopkins, J., Gouze, K. R. et Lavigne, J. V. (2013). Direct and indirect effects of contextual factors, caregiver depression, and parenting on attachment security in preschoolers. *Attachment & Human Development*, 15(2), 155-173.
- Howes, C., et Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and psychopathology*, 11(2), 251-268.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., et Jackson, T. (1999). Influence of teacher–student relationships on aggressive children’s development: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184.

- Hyysalo, N., Sorsa, M., et Flykt, M. (2023). Preschool children's coping and caregiver support in families with maternal substance misuse: A qualitative study. *Nordic Psychology*, 75(3), 273-294.
- Janus, M. (2005). Pratiques de transition vers l'école: le besoin de preuves. *Montréal, Canada: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.*
- Jaruseviciute, V., Kiuru, N., et Silinskas, G. (2022). Teacher–and parent–child relationships and children's adjustment behaviors in grade 1: The role of temperament. *Journal of Family Psychology*.
- Jenkins, M., et Egger, S. (2023). Mother nature: Applicability to contemporary attachment styles. *Australasian Psychiatry*, 10398562231224162.
- Jennings, J. L., et DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159.
- Khan, F., Chong, J. Y., Theisen, J. C., Fraley, R. C., Young, J. F., et Hankin, B. L. (2020). Development and change in attachment: A multiwave assessment of attachment and its correlates across childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(6), 1188.
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X. et Lerkkanen, M.-K. (2016, 04/01/). Positive Teacher Affect and Maternal Support Facilitate Adjustment after the Transition to First Grade. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 62(2), 158-178.
- Kincal, F. (2023). The Self and Maternal Care: An Analysis of Rossella Schillachi's "Imprisoned Lullaby". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 3013-3024.

- Kobak, R., Zajac, K., Herres, J., et Krauthamer Ewing, E. S. (2015). Attachment based treatments for adolescents: The secure cycle as a framework for assessment, treatment and evaluation. *Attachment & human development*, 17(2), 220-239.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire de l'éducation (3e éd.). *Montréal, Canada: Guérin*.
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., Fabris, M. A. et Marengo, D. (2019). Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher-student relationship quality. *Frontiers in Psychology*, 10, 1238.
- Main, M., Kaplan, N., et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104.
- Maksimovic, J., et Evtimov, J. (2023). Positivism and post-positivism as the basis of quantitative research in pedagogy. *Research in Pedagogy*, 13(1), 208-218.
- McCarthy, G. (1998). Attachment representations and representations of the self in relation to others: a study of preschool children in inner-city London. *British Journal of Medical Psychology*, 71(1), 57-72.
- McConnell, M., et Moss, E. (2011). Attachment across the life span: factors that contribute to stability and change. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 11, 60-77.
- Michel, G. (2018). Les représentations d'attachement et le fonctionnement socio-émotionnel chez les enfants d'âge scolaire: une méta-analyse et une étude empirique auprès d'enfants hébergés dans les Centre-Jeunesse de Montréal. Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en psychologie.

- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A. et Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15(2), 143-177.
- Ministère de l'Éducation, (2012). Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité.
- Ministère de l'Éducation, (2006). Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).
- OCDE. (2018). Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire. *Éditions OCDE, Paris*.
- Opie, J. E., McIntosh, J. E., Esler, T. B., Duschinsky, R., George, C., Schore, A., ... et Olsson, C. A. (2021). Early childhood attachment stability and change: A meta-analysis. *Attachment & Human Development*, 23(6), 897-930.
- Panhwar, A. H., Ansari, S., et Shah, A. A. (2017). Post-positivism: An effective paradigm for social and educational research. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 45(45), 253-259.
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. *Report to the Ministry of Education, New Zealand*.
- Phillips, D. C., et Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman et Littlefield.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). Student–Teacher Relationship Scale: Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Pianta, R., Downer, J., et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The future of children*, 119-137.
- Pierrehumbert, B. (2013). *L'attachement, de la théorie à la clinique*. Eres.
- Pipe, M. E., Gee, S., Wilson, J. C., & Egerton, J. M. (1999). Children's recall 1 or 2 years after an event. *Developmental Psychology*, 35(3), 781.
- Pyle, A. et Danniels, E. (2016). Using a picture book to gain assent in research with young children. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1438-1452.
- Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge.
- Rogers, S. et Evans, J. (2008). *Inside role-play in early childhood education: Researching young children's perspectives*. Routledge.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., et Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School psychology review*, 46(3), 239-261.
- Royer, N., Provost, M.A. et Blondin, D. . (2004). Questionnaire sur l’adaptation et la participation de l’élève à l’école (QAP). *Traduction du Teacher rating scale of school adjustment de G. Ladd*. Arizona, AZ: University of Arizona State.
- Santelices, M., Sieverson, C., Gómez, D., Gómez, E., Maureira, M., Pallamares, A., Gabriel, N., Vera, L., Lizana, M., et Reyes, K. (2023). Effects of a Video Feedback Intervention on Sensitivity in Early Childhood Teachers in Chile. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 569-581.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*.

- Schuengel, C. (2012). Teacher–child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336.
- Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(3), 347-356.
- Sierra, P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: An opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 1-16.
- Sirota, R. (1998). Sociologie de l'enfance. *Education et sociétés*, 2, 9-33.
- Sroufe, L. A. (2015). The role of infant-caregiver attachment in development. In *Clinical implications of attachment* (pp. 18-38).
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., et Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early childhood research quarterly*, 26(1), 42-49.
- Skouteris, H., Watson, B. et Lum, J. (2012). Preschool Children's Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents and Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85.
- Sun, Y., Blewitt, C., Edwards, S., Fraser, A., Newman, S., Cornelius, J., Skouteris, H. (2023). Methods and Ethics in Qualitative Research Exploring Young Children's Voice: A Systematic Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231152449.
- Taylor, T. R.; Lindlof, B. C. (2011). *Qualitative communication research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE. pp. 5–13.
- Urbina, J., et Monks, S. M. (2020). Validating assessment tools in simulation.

Veríssimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2014). Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 60(1), 80-99.

Veríssimo, M., Torres, N., Silva, F., Fernandes, C., Vaughn, B. E., et Santos, A. J. (2017). Children's representations of attachment and positive teacher-child relationships. *Frontiers in Psychology*.

Verschueren, K., et Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211.

Verschueren, K., et Spilt, J. L. (2021). Understanding the origins of child-teacher dependency: Mother-child attachment security and temperamental inhibition as antecedents. *Attachment & human development*, 23(5), 504-522.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., et Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.

Wilson-Ali, N., Barratt-Pugh, C., et Knaus, M. (2019). Multiple perspectives on attachment theory: Investigating educators' knowledge and understanding. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 215–229.

Zarella, I., Lonigro, A., Perrella, R., Caviglia, G., & Laghi, F. (2018). Social behaviour, socio-cognitive skills and attachment style in school-aged children: what is the relation with academic outcomes?. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1442-1453.

Zhang, H., et Deng, C. (2022). The Impact of Parent-Child Attachment on School Adjustment in Left-behind Children Due to Transnational Parenting: The Mediating Role of Peer

Relationships. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 6989.

Appendice A

Récit d'attachement adapté et simplifié

Matériel préalable :

- Poupées hommes multi-ethniques (4)
- Poupées femmes multi-ethniques (4)
- Poupées filles multi-ethniques (4)
- Poupées garçons multi-ethniques (4)
- Poupées bébés multi-ethniques (4)
- Petites couvertures pour poupées (8)
- Voiture pour poupées (1)

INSTRUCTIONS POUR LES RÉCITS D'ATTACHEMENT VERSION 1 – AVEC LA FAMILLE

1. Choisir la famille et jeu libre

Avant de commencer les narratifs, l'administrateur (la chercheure) devrait placer les poupées dans la boîte dans l'ordre suivant pour chaque famille: figurines hommes, femmes, enfants et bébés. Dans la boîte devra se trouver au moins 2 poupées pour chaque personnage, et des poupées multi-ethniques afin d'assurer une bonne représentation.

Commencez les narratifs en employant les instructions suivantes :

Personne administratrice

- « Maintenant, tu vas inventer une famille. Tu peux choisir qui n'importe qui tu voudrais avoir dans cette famille. En premier, j'aimerais que tu choisisses le bonhomme que tu voudrais qui soit toi. »
- Après que l'enfant ait choisi :
 - « Maintenant choisi les autres personnages que tu voudrais avoir dans cette famille »
- Quand l'enfant a fini:
 - « Pourrais-tu me dire encore qui est dans cette famille? »
- Donner les bonhommes un par un à l'enfant et dire qui c'est ou quel est son rôle, ex. mère
 - « Qui est-ce? »

AIDE :

- Si l'enfant ne veut pas choisir de bonhomme:
 - « Quel bonhomme voudrais-tu qu'il soit toi? » « Qui voudrais-tu être? »
(Prendre le temps nécessaire).
- Si l'enfant ne veut vraiment pas choisir fille ou garçon de même ethnicité.
 - « Qui d'autre voudrais-tu avoir dans cette famille? »
 - Si l'enfant ne veut vraiment pas :
 - « Peux-tu choisir une mère, un père ou un autre membre de ta famille? »
 - Si l'enfant refuse, arrêter le processus.

2. Histoire 1 : Le genou blessé

S'assurer que les bonhommes sont dans la maison et en position de réveil (personnes couchées, sinon dire « C'est le lendemain et ... »)

Personne administrative

- « Ok, j'ai une idée pour une autre histoire. Tu es ici. Tu joues dans la cour. Tu appelles (tes parents) et tu dis »
 - Monter la voix et parler en enfant. Faire bouger le bonhomme en parlant
- « Regardez X et Y (figure.s d'attachement choisi.e.s selon l'enfant), je vais monter sur ce gros, gros rocher ».
- (Faire monter le soi - si le soi est un adulte choisir un enfant.) Pleurez :
 - « Ow! Je me suis fait mal au genou »
- « Montre-moi ce qui arrive maintenant »

AIDE:

- Si l'enfant ne le mentionne pas spontanément, dire:
 - « Montre-moi ce qu'ils ont fait avec le genou blessé ».
- Si l'enfant ne donne qu'une réponse:
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- -Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez:
 - « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clairs :
 - « Qui a fait ça? ».
- On peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« La mère cours en arrière. Montre-moi ce qui arrive ensuite »)
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encourager l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
- Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »

3. Histoire 2 : Le bruit dans la nuit

Personne administrative

- « On va préparer la famille pour une autre histoire » « C'est l'heure d'aller au lit »
 - Demander à l'enfant de coucher tous les personnages dans les lits avec le soi (si c'est un enfant) seul dans le dernier lit.
- « Maintenant c'est le milieu de la nuit. X et Y (figure.s d'attachement choisi.e.s selon l'enfant), sont couchés dans leur chambre. Les autres enfants dorment dans leur lit. Toi tu es seul dans ta chambre. Tout le monde dort. »
- « Tout à coup (Faire bruits sous la table) il y a beaucoup de bruit des bruits très forts. »
- « Tu te réveilles et il fait très noir »
- « Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant »

AIDE:

- Si l'enfant ne répond pas immédiatement:
 - « Montre-moi ce qui s'est passé avec le bruit »
- S'il l'enfant ne donne qu'une réponse :
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »

- « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez:
 - « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clairs :
 - « Qui a fait ça? ».
- On peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« X a couru dans ta chambre. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant ne le dit pas demandez :
 - « Qu'est-ce que c'était le bruit »
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre - « Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
- Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »

4. Histoires 3-4 : Séparation-réunion

Histoire 3 : séparation

Réveiller la famille si nécessaire et les aligner avec la gardienne sur le côté gauche de la maison et mettre les parents en face près de la voiture.

Personne administrative :

- « La famille est à l'extérieur de la maison. Ça c'est leur voiture et voici la gardienne. Tu sais à quoi ça me fait penser (nom de l'enfant)? Je crois que X et Y (figure.s d'attachement choisi.e.s selon l'enfant), s'en vont en voyage ».
- (Voix de la figure X) « Ok les enfants. Votre père et moi on part en voyage maintenant ».
- (Voix de la figure Y) « On se voit demain. La gardienne va rester avec vous ».
- « Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant ».

AIDE :

- La personne administrative devrait laisser l'enfant mettre les parents dans la voiture et faire partir la voiture. Le faire soi-même seulement si l'enfant ne semble pas intéressé de le faire et dire
 - « Et ils s'en vont. »
- Si l'enfant essaie de mettre d'autres bonhommes que les parents dans la voiture, dire :
 - « Non seulement X et Y (figure.s d'attachement choisi.e.s selon l'enfant), vont partir. »
 - Si l'enfant n'enlève pas les autres bonhommes de l'auto le faire pour lui.
- Si l'enfant veut faire revenir les parents dire
 - « Non ils ne reviennent pas tout de suite »
 - « Ils reviennent demain ».
- Si l'enfant ne mentionne pas spontanément ce qui arrive quand les parents sont partis dire:
 - « Qu'est-ce que les enfants ont fait pendant que X et Y (figure.s d'attachement choisi.e.s selon l'enfant), sont partis? »
- Si l'enfant ne donne qu'une réponse:
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »

- « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez :
 - « Qu'est -ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clair, demander :
 - « Qui a fait ça? ».
- Peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« L'enfant va dans la maison. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant ne le dit pas demander :
 - « Qu'est -ce que c'était le bruit »
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre ~
 - Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
 - Ne pas faire revenir les parents jusqu'à ce que l'histoire soit terminée ou que les 3 minutes soient écoulées.
- Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »
- Ramener l'auto mais la laisser à distance de la famille, près de la personne administratrice
 - (S'assurer que tout le monde est réveillé)

Histoire 4 : réunion

Personne administratrice :

- « Ok, c'est le lendemain et la gardienne voit X et Y (figure.s d'attachement choisi.e.s selon l'enfant), revenir à la maison »
- Bouger la gardienne vers la fenêtre et prendre sa voix :
 - « Regardez, voici X et Y (figure.s d'attachement choisi.e.s selon l'enfant). Ils reviennent de leur voyage »
- « Montre-moi ce qui arrive maintenant »

AIDE :

- Si l'enfant ne mentionne pas spontanément ce qui arrive quand les parents sont arrivés dire :
 - « Qu'est-ce qui arrive maintenant que X et Y (figure.s d'attachement choisi.e.s selon l'enfant), sont à la maison? »
- S'il l'enfant ne donne qu'une réponse :
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez :
 - « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clair :
 - « Qui a fait ça? ».
- Peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« Les parents vont dans la maison. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant ne le dit pas demandez:
 - « Qu'est-ce que c'était le bruit »
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre - « Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).

- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut terminer la séance de jeu. Encourager l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
- « C'est le temps de ranger la famille maintenant »

VERSION 2 – AVEC LA PERSONNE ENSEIGNANTE DE MATERNELLE ET CELLE DE PREMIÈRE ANNÉE

1. Choisir la classe et jeu libre

Avant de commencer les narratifs, l'administrateur devrait placer des poupées représentant des personnages adultes dans le panier, des femmes et des hommes, ainsi que des poupées représentant des enfants.

Commencez les narratifs en employant les instructions suivantes :

Personne administratrice

- « Maintenant, tu vas choisir ta classe. Tu peux choisir qui n'importe qui tu voudrais avoir dans cette classe. En premier, j'aimerais que tu choisisses le bonhomme que tu voudrais qui soit toi. »
- Après que l'enfant ait choisi :
 - « Maintenant choisi ton enseignante de maternelle et celle de première année, et les autres personnages que tu voudrais avoir dans cette classe ».
- Quand l'enfant a fini:
 - « Pourrais-tu me dire encore qui est dans cette classe? »
- Donner les bonhommes un par un à l'enfant et dire qui c'est ou quel est son rôle
 - « Qui est-ce? »

AIDE :

- Si l'enfant ne veut pas choisir de bonhomme:
 - « Quel bonhomme voudrais-tu qu'il soit toi? » « Qui voudrais-tu être? » (Prendre le temps nécessaire).
- Si l'enfant ne veut vraiment pas choisir fille ou garçon de même ethnicité.
 - « Qui d'autre voudrais-tu avoir dans cette classe? »
 - Si l'enfant ne veut vraiment pas :
 - « Peux-tu choisir ton enseignante de maternelle et de première année et des amis »
 - Si l'enfant refuse, arrêter le processus.

2. Histoire 1 : Le genou blessé

S'assurer que tous les personnages sont debout et dire « C'est le lundi et tu as de l'école aujourd'hui ... »)

Personne administratrice

- « Ok, j'ai une idée pour une autre histoire. Tu es ici. Tu joues dans la cour d'école. Tu appelles ton enseignante et tu dis :
 - Monter la voix et parler en enfant. Faire bouger le bonhomme en parlant
- Je vais monter dans cette grosse structure de jeu qui est très grande ».
- (Faire monter le soi - si le soi est un adulte choisir un enfant.) Pleurer :
 - « Ow! Je me suis fait mal au coude... »
- « Montre-moi ce qui arrive maintenant »

AIDE:

- Si l'enfant ne le mentionne pas spontanément, dire:
 - « Montre-moi ce qu'ils ont fait avec le coude blessé ».
- Si l'enfant ne donne qu'une réponse:
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez:
 - « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clairs :
 - « Qui a fait ça? ».
- On peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« L'enseignante court en arrière. Montre-moi ce qui arrive ensuite »)
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
- Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »

3. Histoire 2 : Le mal de ventre pendant le repos

Personne administrative

- « On va préparer la classe pour une autre histoire » « C'est l'heure d'une présentation dans le gymnase de l'école »
 - Mettre tous les personnages assis comme s'ils écoutaient quelque chose
- « Maintenant, toute ta classe est assise et écoute un film comme activité récompense pour toutes les classes de maternelle et de première année »
- « Tout à coup tu commences à avoir très, très mal au ventre »
- « Il fait très noir et tu es très loin des adultes »
- « Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant »

AIDE:

- Si l'enfant ne répond pas immédiatement:
 - « Montre-moi ce qui s'est passé avec le bruit »
- Si l'enfant ne donne qu'une réponse :
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez:
 - « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clairs :
 - « Qui a fait ça? ».
- On peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« L'enseignante arrive dans la classe. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions.
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
- Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »

PERSONNE ENSEIGNANTE DE MATERNELLE

4. Histoires 3-4 : Séparation-réunion

Histoire 3 : séparation

Réveillez la classe si nécessaire et les aligner avec la suppléante sur le côté gauche de la classe et mettre la personne enseignante en face près de la voiture.

Personne administrative :

- « L'enseignante de maternelle est devant la classe. Ça c'est la personne qui sera la suppléante pour deux jours. Tu sais à quoi ça me fait penser (nom de l'enfant)? Je crois que Madame/Monsieur X s'en va en voyage ».
- (Voix de l'enseignante) « Ok les amis. Je pars en voyage maintenant. On se voit demain. La suppléante va rester avec vous ».
- « Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant ».

AIDE :

- La personne administrative devrait laisser l'enfant mettre l'enseignante dans la voiture et faire partir la voiture. Le faire soi-même seulement si l'enfant ne semble pas intéressé de le faire et dire
 - « Et elle s'en va. »
- Si l'enfant essaye de mettre d'autres bonhommes que les parents dans la voiture, dire :
 - « Non seulement Madame/Monsieur X. »
 - Si l'enfant n'enlève pas les autres bonhommes de l'auto le faire pour lui.
- Si l'enfant veut faire revenir les parents dire
 - « Non elle ne revient pas tout de suite »
 - « Elle revient demain ».
- Si l'enfant ne mentionne pas spontanément ce qui arrive quand les parents sont partis dire : « Qu'est que les enfants ont fait pendant que Madame/Monsieur X est parti? »
- Si l'enfant ne donne qu'une réponse:
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez :
 - « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clairs, demander :
 - « Qui a fait ça? ».
- Peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« L'enfant va dans la classe. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant ne le dit pas demander :
 - « Qu'est-ce que c'était le bruit »
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre -
 - Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
 - Ne pas faire revenir les parents jusqu'à ce que l'histoire soit terminée ou que les 3 minutes soient écoulées.
- Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »
- Ramener l'auto mais la laisser à distance de la classe, près de la personne administrative

Histoire 4 : réunion

Personne administrative :

- « Ok, c'est le lendemain et la suppléante voit l'enseignante de maternelle revenir à la maison »
- Bouger la gardienne vers la fenêtre et prendre sa voix :
 - « Regardez, voici votre enseignante, elle revient de son voyage »
- « Montre-moi ce qui arrive maintenant »

AIDE :

- Si l'enfant ne mentionne pas spontanément ce qui arrive quand l'enseignante est arrivée, dire :
 - « Qu'est-ce qui arrive maintenant que Madame/Monsieur X est dans la classe? »
- S'il l'enfant ne donne qu'une réponse :
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez :
 - « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clair :
 - « Qui a fait ça? ».
- Peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« L'enseignante va dans la classe. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant ne le dit pas demandez:
 - « Qu'est-ce que c'était le bruit »
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre - « Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut terminer la séance de jeu. Encourager l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
- « C'est le temps de ranger la classe de maternelle maintenant »

PERSONNE ENSEIGNANTE DE 1^{ÈRE} ANNÉE**4. Histoires 3-4 : Séparation-réunion**Histoire 3 : séparation

Réveillez la classe si nécessaire et les aligner avec la suppléante sur le côté gauche de la classe et mettre la personne enseignante en face près de la voiture.

Personne administrative :

- « L'enseignante est devant la classe. Ça c'est la personne qui sera la suppléante pour deux jours. Tu sais à quoi ça me fait penser (nom de l'enfant)? Je crois que Madame/Monsieur X s'en va en voyage ».
- (Voix de l'enseignante) « Ok les amis. Je pars en voyage maintenant. On se voit demain. La suppléante va rester avec vous ».
- « Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant ».

AIDE :

- La personne administrative devrait laisser l'enfant mettre l'enseignante dans la voiture et faire partir la voiture. Le faire soi-même seulement si l'enfant ne semble pas intéressé de le faire et dire

- « Et elle s'en va. »
- Si l'enfant essaye de mettre d'autres bonhommes que les parents dans la voiture, dire :
 - « Non seulement Madame/Monsieur X. »
 - Si l'enfant n'enlève pas les autres bonhommes de l'auto le faire pour lui.
- Si l'enfant veut faire revenir les parents dire
 - « Non elle ne revient pas tout de suite »
 - « Elle revient demain ».
- Si l'enfant ne mentionne pas spontanément ce qui arrive quand les parents sont partis dire :
 - « Qu'est que les enfants ont fait pendant que Madame/Monsieur X est parti? »
- Si l'enfant ne donne qu'une réponse:
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez :
 - « Qu'est -ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clairs, demander :
 - « Qui a fait ça? ».
- Peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« L'enfant va dans la classe. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant ne le dit pas demander :
 - « Qu'est -ce que c'était le bruit »
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre -
 - Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
 - Ne pas faire revenir les parents jusqu'à ce que l'histoire soit terminée ou que les 3 minutes soient écoulées.
- Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »
- Ramener l'auto mais la laisser à distance de la classe, près de la personne administratrice

Histoire 4 : réunion

Personne administratrice :

- « Ok, c'est le lendemain et la suppléante voit l'enseignante revenir dans sa classe »
- Bouger la gardienne vers la fenêtre et prendre sa voix :
 - « Regardez, voici votre enseignante, elle revient de son voyage »
- « Montre-moi ce qui arrive maintenant »

AIDE :

- Si l'enfant ne mentionne pas spontanément ce qui arrive quand l'enseignante est arrivée, dire :
 - « Qu'est-ce qui arrive maintenant que Madame/Monsieur X est dans la classe? »
- S'il l'enfant ne donne qu'une réponse :
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez :

- « Qu'est-ce qu'ils font? »
- Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clair :
 - « Qui a fait ça? ».
- Peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - (« L'enseignante va dans la classe. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre - « Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut terminer la séance de jeu. Encourager l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
- « C'est le temps de ranger la classe de première année maintenant »

PERSONNE ENSEIGNANTE-ORTHOPÉDAGOGUE

4. Histoires 3-4 : Séparation-réunion

Histoire 3 : séparation

Réveillez la classe si nécessaire et les aligner avec la suppléante sur le côté gauche de la classe et mettre la personne enseignante en face près de la voiture.

Personne administrative :

- « Habituellement, Madame Johanne vient te rechercher afin de travailler avec toi. Suite à ta rencontre d'aujourd'hui, elle te dit qu'elle sera absente demain. Tu sais à quoi ça me fait penser (nom de l'enfant)? Je crois que Madame Johanne sera en congé demain.».
- (Voix de l'enseignante) « Ok les amis. Je pars en voyage maintenant. On se voit demain. La suppléante va rester avec vous ».
- « Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant ».

AIDE :

- La personne administrative devrait laisser l'enfant mettre l'enseignante dans la voiture et faire partir la voiture. Le faire soi-même seulement si l'enfant ne semble pas intéressé de le faire et dire
 - « Et elle s'en va. »
- Si l'enfant essaye de mettre d'autres bonhommes que les parents dans la voiture, dire :
 - « Non seulement Madame/Monsieur X. »
 - Si l'enfant n'enlève pas les autres bonhommes de l'auto le faire pour lui.
- Si l'enfant veut faire revenir les parents dire
 - « Non elle ne revient pas tout de suite »
 - « Elle revient demain ».
- Si l'enfant ne mentionne pas spontanément ce qui arrive quand les parents sont partis dire :
 - « Qu'est que les enfants ont fait pendant que Madame Johanne est partie? »
- Si l'enfant ne donne qu'une réponse:
 - « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez :
 - « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clair, demander :
 - « Qui a fait ça? ».

- Peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - o (« L'enfant va dans la classe. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant ne le dit pas demander :
 - o « Qu'est -ce que c'était le bruit »
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre -
 - o Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
 - o Ne pas faire revenir les parents jusqu'à ce que l'histoire soit terminée ou que les 3 minutes soient écoulées.
- Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »
- Ramener l'auto mais la laisser à distance de la classe, près de la personne administratrice

Histoire 4 : réunion

Personne administratrice :

- « Ok, c'est le lendemain et tu entends quelqu'un cogner à la porte de la classe »
- Bouger l'enseignante de première année vers la fenêtre et prendre sa voix :
 - o « Regardez, voici Madame Johanne»
- « Montre-moi ce qui arrive maintenant »

AIDE :

- Si l'enfant ne mentionne pas spontanément ce qui arrive quand l'enseignante est arrivée, dire :
 - o « Qu'est-ce qui arrive maintenant que Madame/Monsieur X est là? »
- S'il l'enfant ne donne qu'une réponse :
 - o « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »
 - o « Quoi d'autre? ».
- Si ce que l'enfant fait n'est pas clair, demandez :
 - o « Qu'est-ce qu'ils font? »
 - o Si l'enfant emploie des noms qui ne sont pas clair :
 - « Qui a fait ça? ».
- Peut aussi répéter ce que l'enfant dit
 - o (« L'enseignante va dans la classe. Montre-moi ce qui arrive ensuite »).
- Si l'enfant amène un nouvel élément poser des questions (ex. c'était un monstre - « Qu'est-ce qu'ils ont fait avec le monstre »).
- Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut terminer la séance de jeu. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées plus haut.
- « C'est le temps de ranger la classe maintenant »

Appendice B

Système de codage pour les histoires à compléter

Echelle ¹	n°	Item	Prototypes			
			séc.	inh.	hyp.	dés. ²
A	1	Absence de narratif; l'enfant reste inhibé face au matériel, à la situation; refus	2	6	3	6
-B	2	Dans le jeu ou la manipulation, l'enfant évite les figures parentales; joue avec les personnages enfants à la place de jouer avec les personnages adultes	3	5	4	5
	3	Dans ses réponses, l'enfant évoque les deux figures parentales	4	4	5	4
-E	4	(Départ) Face à la séparation, l'enfant reste inactif (p.ex., l'enfant pleure ou reste dans son lit, il dort quand les parents partent)	2	6	1	4
E	5	(Départ) L'enfant évoque un sentiment lié à la séparation (perte, anxiété, tristesse, désir du retour)	6	2	7	4
-E	6	(Départ) L'enfant fait face à l'absence des parents et ne tente pas d'empêcher la séparation (p.ex., joue avec la grand-mère, demande quand les parents reviennent, etc.)	1	7	1	4
-E	7	(Départ) Les personnages restent ensemble dans l'attente du retour	5	4	7	3
	8	(Départ) Sentiments liés à la séparation entièrement évoqués dans le narratif-jeu scénique	4	2	3	3
F	9	Distance symbolique claire entre l'enfant et le personnage du jeu (p.ex., ne dit pas « je » au lieu de « il » ou « elle » lorsqu'il parle des personnages)	5	5	4	2
B	10	Face aux sentiments négatifs évoqués dans l'histoire, l'enfant fait intervenir les figures parentales (sentiment de peur, de douleur, etc.) quel que soit leur rôle: protecteur ou non	4	2	4	2
	11	L'enfant attribue à la grand-mère des sentiments positifs (réparateurs/protecteurs)	4	4	5	3
-F	12	Les personnages réagissent de façon appropriée aux émotions des autres personnages, ne les ignorent pas	7	2	3	4
-B	13	L'enfant attribue à un personnage-enfant le rôle de « réparateur » (réponses de réconfort, aide, etc.) plutôt qu'aux personnages parentaux (au moins une fois)	4	4	5	6
-B	14	L'enfant attribue aux figures parentales des comportements de surprotection ou d'intrusion	3	3	5	5
-B	15	L'enfant attribue aux parents des comportements de contrôle et/ou de pression parentale (p.ex., évoque plusieurs fois des réponses de discipline, d'autorité, etc. de la part des parents)	5	2	5	7
	16	L'enfant attribue aux parents le rôle d'autorité	5	4	2	2
-B	17	L'enfant attribue des rôles et des sentiments différents au père et à la mère	5	3	3	4
	18	L'enfant cherche la proximité de sa mère	4	3	5	4
-A, G	19	L'enfant commence souvent des phrases sans les terminer	4	5	4	5
-A	20	L'enfant complète les histoires seulement après avoir été encouragé par l'expérimentateur (il peut mettre en scène mais a besoin de stimulation)	3	6	5	4
A, -G	21	L'enfant comprend rapidement la tâche proposée	4	4	6	3
A, D	22	L'enfant décrit ou commente l'état émotionnel des personnages ou le rend explicite par la manipulation	6	1	5	5
A	23	L'enfant décrit verbalement ses actions, les commente, les justifie	5	3	3	4
B	24	L'enfant différencie adéquatement les générations (rôles des parents et des enfants)	5	5	2	2
-B	25	Les figures parentales sont présentées d'après des facettes différentes et changeantes	7	3	3	4
-C	26	L'enfant propose des résolutions originales plutôt que des suites conventionnelles et attendues	6	3	4	5
B	27	L'enfant donne une image des figures parentales comme étant disponibles (accessibles, sensibles, prévisibles, adéquates)	6	3	2	3
A	28	L'enfant entre aisément en relation avec l'expérimentateur	7	1	1	3
	29	L'enfant établit des liens entre les personnages (liens de proximité, etc.) ou interaction entre les personnages	6	2	6	4
-A	30	L'enfant évite de compléter les histoires proposées (p.ex., il change de sujet de discussion, il demande l'histoire suivante, il répond « Je ne sais pas », que « rien » va se passer, etc.)	2	6	3	4
D, F	31	L'enfant évoque des affects (colère, excitation, peur, etc.) qui sont médiatisés par le jeu (ne jette pas par exemple le matériel par terre ou ne tape pas les figurines contre la table)	5	3	4	2
-C	32	L'enfant évoque des comportements d'agression et/ou de destruction (p.ex., punition sévères)	3	4	5	7
	33	L'enfant évoque des sentiments de peur, de crainte ou d'anxiété à l'égard des figures parentales (ou d'une figure parentale; p.ex.: l'enfant part se cacher lorsque le père le réprovoque, etc.)	3	4	6	6

	33	L'enfant évoque des sentiments de peur, de crainte ou d'anxiété à l'égard des figures parentales (ou d'une figure parentale; p.ex. : l'enfant part se cacher lorsque le père le réprime, etc.)	3	4	6	6
A	34	L'enfant maintient l'intérêt pour la tâche proposée tout au long de la session	5	3	7	3
A, C, -G	35	L'enfant met en scène ou verbalise des résolutions aux situations présentées (il y a un narratif)	4	4	1	1
-A	36	L'enfant montre des comportements d'anxiété: gestes, actions indiquant une appréhension ou une crainte (p.ex., comportements auto-calmants comme se balancer, se sucer le pouce); actions compulsives	1	7	7	6
-A	37	L'enfant montre des expressions de timidité lorsqu'il parle; retenu dans ses gestes lorsqu'il manipule le matériel	1	7	6	6
A, D	38	L'enfant prête clairement des émotions aux personnages (p.ex., projection d'émotions trahie par l'expression faciale, le ton de la voix, etc.); éventuellement les personnages réagissent aux émotions des autres personnages	7	1	6	5
-C	39	L'enfant provoque des événements négatifs (p.ex., frappe les personnages) au lieu de résoudre l'histoire	3	3	5	7
-D	40	L'enfant réagit au thème négatif contenu dans l'histoire par une expression positive inadéquate (rire, sadisme, persécution, etc.)	3	5	4	6
-E	41	L'enfant reconnaît le thème négatif de l'histoire (p.ex., rocher) qu'il propose ou non une résolution	3	5	2	6
A	42	L'enfant répond avec plaisir (plaisir explicite, gai, affable, etc.)	7	1	3	3
-A	43	L'enfant répond principalement par « oui » et « non » aux questions de l'expérimentateur, ne s'engage pas dans une narration	2	6	7	5
B, C	44	L'enfant restitue une image globalement positive des parents (p.ex., il leur attribue des comportements d'affection, de chaleur, de soins, d'attention)	4	5	2	1
	45	L'enfant s'implique dans la tâche par le jeu scénique avec le matériel uniquement	4	4	4	4
A	46	L'enfant s'investit beaucoup dans la situation (p.ex., il adapte les mouvements des personnages à l'histoire, il change le ton de la voix selon les personnages et la narration; les réponses sont médiatisées par le jeu mais vivantes)	6	1	4	5
-D	47	L'expression émotionnelle et/ou la mimique du visage sont en désaccord avec le contenu de l'histoire	2	6	5	6
C	48	La tonalité globale des émotions est positive (dominance de plaisir, joie, etc.)	4	5	3	1
-A, G	49	Le langage de l'enfant est peu compréhensible (p.ex., il vocalise sans articuler, onomatopées etc.)	3	5	5	5
	50	Le narratif est verbal plutôt que scénique	4	4	4	4
F	51	Les actions restent symbolisées. L'enfant fait jouer les personnages plutôt que de se comporter comme s'il était lui-même un des personnages	4	4	4	2
	52	Les attitudes parentales coercitives (punitions, discipline, colère, etc.) sont exprimées de façon ni violente ni extrême	3	5	3	1
A, C, -G	53	Les différentes histoires sont complétées avec facilité, fluidité et cohérence	5	3	3	2
-B	54	Les rôles parent-enfant sont inversés (p.ex., l'enfant prend soin des parents; il s'attribue un rôle parental; les parents sont infantilisés, recherchent le réconfort, etc.)	3	4	6	7
-A, G	55	Lorsqu'un thème négatif est introduit, l'enfant décrit les personnages comme étant inactifs (p.ex., il dit que le personnage-enfant va se coucher, etc.)	2	6	2	3
B	56	Lorsqu'un thème négatif est introduit, l'enfant évoque un comportement de soutien de la part des figures parentales	5	3	2	2
	57	Lorsque des conflits sont évoqués (p.ex., un conflit entre parents et enfants), la résolution est bloquée, perturbée (excitation, etc.)	2	5	6	7
-B	58	Lorsque l'enfant évoque des comportements de protection/réconfort de la part des parents, il montre des comportements d'excitation, d'expressions exagérément positives, des transformations en thème négatif	3	5	4	5
-A	59	Malgré les encouragements de l'expérimentateur pour continuer, l'enfant persiste à répondre « Je ne sais pas », à résister, à éviter (p.ex., détourner son attention sur les objets)	2	6	3	5
A	60	L'enfant élabore un narratif (verbal et/ou scénique) plutôt que de rester muet ou de manipuler le matériel sans symbolisation	4	4	4	4
B	61	Parents décrits comme normalement protecteurs/réparateurs/autoritaires	6	2	4	3
C	62	(Réunion) Le comportement de l'enfant ne devient pas désorganisé ou incohérent (p.ex., ne frappe pas les parents)	5	4	4	1
-A	63	(Réunion) L'enfant évite la scène, pense à autre chose, digresse	1	7	1	3
C	64	(Réunion) L'enfant exprime la joie (ou autre affect positif) des personnages-enfants	6	2	6	3
	65	(Réunion) L'enfant fait repartir les parents (ou un des parents); les parents rejettent l'enfant; rejoue le départ des parents	1	7	2	5

¹ Cette colonne indique les échelles auxquelles appartiennent les items. Lorsqu'un signe moins est placé devant, cela signifie que les scores attribués lors du tri doivent être inversés (1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 5, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1) avant de calculer la note à l'échelle.

² sec.: sécurité, inh.: inhibition du système d'attachement, hyp.: hyperactivation du système d'attachement, dés.: désorganisation.

Appendice C

Questionnaire sur l'adaptation et sur la participation de l'élève à l'école (QAP)

Légende :

 : Rarement ou jamais.

 : Des fois.

 : Tout le temps

Consignes

Avant de débiter, découper et plastifier des bonhommes sourires (3) d'un diamètre d'environ 20 centimètres. Déposer ensuite chaque bonhomme sourire dans une assiette en papier, pour un total de 3 assiettes. Choisir également un objet, par exemple une balle de tennis, pour que l'enfant le place au bon endroit selon sa réponse. Fournir un élément de manipulation pour maintenir l'attention des enfants, par exemple de la pâte à modeler ou un « figet-toy ». Avant de débiter, expliquer à l'enfant la légende des réponses qu'il pourra fournir en déplaçant l'objet dans les différentes assiettes pour chaque question. Lui faire un rappel de la légende plusieurs fois au courant de la passation de l'outil.

Questionnaire sur l'adaptation et sur la participation de l'élève à l'école (QAP) *adapté aux enfants par Sophie-Anne Boucher dans le cadre de ce projet.*

Dimensions	Questions/items	Réponse de l'enfant		
Participation en classe	1. Est-ce que tu suis les consignes de ton enseignante?			
	2. Fais-tu attention lorsque tu utilises du matériel qui appartient à la classe?			
	3. Est-ce que les activités de la classe t'intéressent?			
	4. Quand ton enseignante te donne une consigne, est-ce que tu fais tout de suite ce qu'elle te demande de faire?			
	5. Si quelqu'un ou quelque chose te dérange pendant ton activité, es-tu capable de retourner à ton activité facilement?			
Maturité	6. Est-ce que tu remarques l'absence des autres enfants de ta classe?			
	7. Est-ce que tu recherches des défis?			
	8. Penses-tu que tu prends de bonnes décisions?			
	9. Est-ce que tu as beaucoup besoin d'aide de la part de ton enseignante en classe? *			
	10. Est-ce que tu poses souvent des questions à ton enseignante au sujet de sa vie à elle? Si elle a des enfants, un animal, ou autre.			
Attitude positive envers l'école	11. Aimes-tu être à l'école?			
	12. Est-ce que tu aimes participer à de nouvelles activités à l'école?			
	13. Est-ce que tu fais confiance à ton enseignante?			
	14. Est-ce que tu souris souvent en classe?			
	15. Parles-tu facilement à ton enseignante? Sans timidité?			

*** La question 9 doit être codée à l'inverse.

Appendice D

Lettre de présentation pour les parents

Invitation à participer à un projet de recherche sur l'attachement et l'ajustement socioscolaire de votre enfant

Lundi le XXX octobre 2021

Sophie-Anne Boucher
Étudiante à la maîtrise en éducation (M.A),
Université du Québec en Outaouais.

L'influence de l'attachement sur la capacité d'ajustement socioscolaire des enfants dans le cadre de la transition du préscolaire vers le primaire.

La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire peut être difficile pour certains enfants. Des recherches suggèrent que des relations significatives avec les adultes qui les entourent (relations d'attachement avec les parents et les personnes enseignantes) peuvent avoir des effets positifs sur l'ajustement socioscolaire des enfants.



<https://fordhaminstitute.org/national/commentary/reading-instruction-end-mind>



Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. S'intéresser au type d'attachement des enfants avec les différentes figures d'attachement, soit la mère ou le père, la personne enseignante de maternelle et la personne enseignante de 1e année;

2. S'intéresser au degré d'ajustement socioscolaire des enfants au début de la 1^e année du primaire;
3. S'intéresser à la relation prédictive entre le type d'attachement avec le parent et le type d'attachement avec les personnes enseignantes;
4. S'intéresser à la relation prédictive entre le type d'attachement avec la personne enseignante en maternelle 5 ans et le type d'attachement avec la personne enseignante en première année;
5. S'intéresser au lien entre le type d'attachement de l'enfant avec ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire.

Votre approbation est requise pour :

Que la chercheuse (Sophie-Anne Boucher) rencontre votre enfant une fois pendant 45 minutes à l'extérieur de la classe pour mener deux activités avec celui-ci. Une première activité à l'aide de poupées sera menée, votre enfant aura à compléter des récits d'attachement selon différents scénarios. Une deuxième activité sera ensuite réalisée à l'aide de bonhommes sourires afin de poser des questions à l'enfant sur son ajustement socioscolaire.

Votre collaboration à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du vécu des enfants âgés de 6 et 7 ans en contexte de transition scolaire est le seul bénéfice direct anticipé. Par ailleurs, vous êtes libre de retirer votre permission en tout temps du projet de recherche, et ce, sans préjudice. Advenant un retrait du projet, les fichiers contenant vos données seront détruits de manière définitive.

Ce projet a fait l'objet d'une approbation du Comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) en plus d'un comité scientifique de la même institution.

Si vous avez des questions concernant cette activité de recherche, communiquez avec Sophie-Anne Boucher au [REDACTED] ou par courriel : Bous124@uqo.ca.

Si vous souhaitez discuter davantage concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, par courriel : andre.durivage@uqo.ca ou au (819) 595-3900 poste 1781.

Malgré votre autorisation et dans le respect de la reconnaissance du droit de l'enfant, ce dernier pourra mettre fin à sa participation en tout temps. À cet effet, nous allons lire un album qui explique le projet aux enfants afin qu'ils comprennent pourquoi nous souhaitons s'intéresser à son point de vue. Ceci va lui permettre de décider pleinement s'il veut participer, ce qu'on appelle assentiment.

Merci de votre précieuse collaboration !

Appendice E

Formulaire de consentement



Formulaire de consentement pour la participation de votre enfant dans un projet de recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation des parents de l'école

Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7

www.uqo.ca/ethique

Sophie-Anne Boucher

Étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais

Titre du projet : *L'influence de l'attachement sur la capacité d'ajustement socioscolaire des enfants dans le cadre de la transition du préscolaire vers le primaire.*

La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire peut être difficile pour certains enfants. Des recherches suggèrent que des relations significatives avec les adultes qui les entourent (relations d'attachement avec les parents et les personnes enseignantes) peuvent avoir des effets positifs sur l'ajustement socioscolaire des enfants.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. S'intéresser au type d'attachement des enfants avec les différentes figures d'attachement, soit la mère ou le père, la personne enseignante de maternelle et la personne enseignante de 1^e année;
2. S'intéresser au degré d'ajustement socioscolaire des enfants au début de la 1^e année du primaire;
3. S'intéresser à la relation prédictive entre le type d'attachement avec le parent et le type d'attachement avec les personnes enseignantes;
4. S'intéresser à la relation prédictive entre le type d'attachement avec la personne enseignante en maternelle 5 ans et le type d'attachement avec la personne enseignante en première année;
5. S'intéresser au lien entre le type d'attachement de l'enfant avec ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire.

Votre approbation est requise pour :

Que la chercheuse (Sophie-Anne Boucher) rencontre votre enfant une fois pendant 45 minutes. Le tout se déroulera dans la classe lorsque le reste du groupe ne s'y trouve pas ou bien dans un autre local que la classe habituelle de l'enfant pour mener deux activités avec celui-ci. Avant tout, une période de jeu libre sera allouée à l'enfant afin de permettre à l'enfant de se sentir à l'aise. Une première activité à l'aide de poupées sera menée, votre enfant aura à compléter des récits d'attachement selon différents scénarios. Une deuxième activité sera ensuite réalisée à l'aide de bonhommes sourires afin de poser des questions à l'enfant sur son ajustement socioscolaire. Le premier outil prendra environ 20 minutes et le deuxième outil environ 10

minutes à être administré. Pendant la passation des outils, du matériel de manipulation sera offert afin d'assurer la concentration de l'enfant et éviter l'ennui. Une période de jeu sera accordée entre l'administration des deux outils pour les enfants.

Une fois le consentement parental obtenu, plus ou moins 10 élèves par classe dont la personne enseignante aura accepté de participer seront sélectionnés de façon aléatoire.

Malgré votre autorisation et dans le respect de la reconnaissance du droit de l'enfant, ce dernier pourra mettre fin à sa participation en tout temps. À cet effet, nous allons lire un album qui explique le projet aux enfants afin qu'ils comprennent pourquoi nous souhaitons s'intéresser à son point de vue. Ceci va lui permettre de décider pleinement s'il veut participer, ce qu'on appelle assentiment.

Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Ce projet de recherche est indépendant de l'instance en situation d'autorité ou d'influence collaborant au recrutement, et que par conséquent, le /la participante ne subira aucun inconvénient ni ne bénéficiera d'aucun avantage à la suite de sa décision de participer ou non à la recherche

Votre collaboration à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Les risques associés à la participation de votre enfant sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du vécu des enfants âgés de 6 et 7 ans en contexte de transition scolaire est le seul bénéfice direct anticipé. Par ailleurs, vous êtes libre de retirer votre permission en tout temps du projet de recherche, et ce, sans préjudice. Advenant un retrait du projet, les fichiers contenant vos données seront détruits de manière définitive. Il est possible, par exemple, de demander cela de façon verbale, électronique ou par téléphone.

Considérant les risques associés à la COVID-19, l'équipe de recherche s'assurera de prendre toutes les mesures nécessaires afin de les réduire et d'assurer des conditions sécuritaires pour tous.

Confidentialité, diffusion et destruction des données

Ce projet a fait l'objet d'une approbation du Comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UOO) en plus d'un comité scientifique de la même l'institution. La confidentialité des données recueillies est conforme aux lois et aux règlements applicables dans la province du Québec ainsi qu'aux politiques de l'UOO*. Des mesures sont prises afin de protéger l'identité de votre enfant, notamment le codage des données. Il y aura notamment l'utilisation de codes et de prénoms fictifs. Les visages seront aussi floutés dans les photos et les séquences vidéos. De plus, uniquement la chercheuse et sa directrice de recherche auront accès aux données. À cet effet, vos informations seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse principale.

Quant aux résultats de recherche, ils seront publiés dans un mémoire numérique qui sera disponible sur le site web de la bibliothèque de l'Université. Il est aussi possible que les résultats soient partagés par le biais d'articles et des communications lors de

congrès/ de colloques scientifiques et professionnels. Enfin, toutes les données obtenues seront effacées de manière définitive après une période de cinq ans. Les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Sophie-Anne Boucher au [REDACTED] ou par courriel : Bous124@uqo.ca.

Cependant, si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec monsieur André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, par courriel : andre.durivage@uqo.ca ou au (819) 595-3900 poste 1781.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant mon implication à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires. La chercheuse en conserve une copie et vous gardez une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

Nom de l'enfant : _____

—

Nom du parent : _____

Signature

du parent : _____ Date : _____

Nom de la chercheuse : Sophie-Anne Boucher

Signature de la

chercheuse : _____ Date : _____

S'il vous plaît retourner le formulaire à votre enseignante au plus tard jeudi le 17 mars 2022.

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications

Appendice F

Lettre de présentation pour les personnes enseignantes

Invitation à participer à un projet de recherche sur:

L'influence de l'attachement sur la capacité d'ajustement socioscolaire des enfants dans le cadre de la transition du préscolaire vers le primaire.

Sophie-Anne Boucher
Étudiante à la maîtrise en éducation (M.A),
Université du Québec en Outaouais.

La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire peut être difficile pour certains enfants. Des recherches suggèrent que des relations significatives avec les adultes qui les entourent (relations d'attachement avec les parents et les personnes enseignantes) peuvent avoir des effets positifs sur l'ajustement socioscolaire des enfants.



UQO

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. S'intéresser au type d'attachement des enfants avec les différentes figures d'attachement, soit la mère ou le père, la personne enseignante de maternelle et la personne enseignante de 1^e année;
2. S'intéresser au degré d'ajustement socioscolaire des enfants au début de la 1^e année du primaire;
3. S'intéresser à la relation prédictive entre le type d'attachement avec le parent et le type d'attachement avec les personnes enseignantes;

4. S'intéresser à la relation prédictive entre le type d'attachement avec la personne enseignante en maternelle 5 ans et le type d'attachement avec la personne enseignante en première année;
5. S'intéresser au lien entre le type d'attachement de l'enfant avec ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire.

Votre approbation est requise pour :

Que la chercheuse (Sophie-Anne Boucher) vous rencontre lors d'une courte rencontre informelle et rencontre cinq de vos élèves une fois pendant 45 minutes à l'extérieur de la classe pour mener deux activités avec ceux-ci. Une première activité à l'aide de poupées sera menée, les élèves auront à compléter des récits d'attachement selon différents scénarios. Une deuxième activité sera ensuite réalisée à l'aide de bonhommes sourires afin de poser des questions aux élèves sur leur ajustement socioscolaire.

Votre collaboration à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du vécu des enfants âgés de 6 et 7 ans en contexte de transition scolaire est le seul bénéfice direct anticipé. Par ailleurs, vous êtes libre de retirer votre permission en tout temps du projet de recherche, et ce, sans préjudice. Advenant un retrait du projet, les fichiers contenant vos données seront détruits de manière définitive.

Ce projet a fait l'objet d'une approbation du Comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) en plus d'un comité scientifique de la même l'institution.

Si vous avez des questions concernant cette activité de recherche, communiquez avec Sophie-Anne Boucher au [REDACTED] ou par courriel : Bous124@uqo.ca.

Si vous souhaitez discuter davantage concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, par courriel : andre.durivage@uqo.ca ou au (819) 595-3900 poste 1781.

Malgré votre autorisation et dans le respect de la reconnaissance du droit de l'enfant, ce dernier pourra mettre fin à sa participation en tout temps. À cet effet, nous allons lire un album qui explique le projet aux enfants afin qu'ils comprennent pourquoi nous souhaitons s'intéresser à son point de vue. Ceci va lui permettre de décider pleinement s'il veut participer, ce qu'on appelle assentiment.

Merci de votre précieuse collaboration !

Appendice H



Formulaire de consentement des personnes enseignantes pour la participation de vos élèves dans un projet de recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation

Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7

www.uqo.ca/ethique

Sophie-Anne Boucher

Étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais

Titre du projet : *L'influence de l'attachement sur la capacité d'ajustement socioscolaire des enfants dans le cadre de la transition du préscolaire vers le primaire.*

La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire peut être difficile pour certains enfants. Des recherches suggèrent que des relations significatives avec les adultes qui les entourent (relations d'attachement avec les parents et les personnes enseignantes) peuvent avoir des effets positifs sur l'ajustement socioscolaire des enfants.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. S'intéresser au type d'attachement des enfants avec les différentes figures d'attachement, soit la mère ou le père, la personne enseignante de maternelle et la personne enseignante de 1^e année;
2. S'intéresser au degré d'ajustement socioscolaire des enfants au début de la 1^e année du primaire;
3. S'intéresser à la relation prédictive entre le type d'attachement avec le parent et le type d'attachement avec les personnes enseignantes;
4. S'intéresser à la relation prédictive entre le type d'attachement avec la personne enseignante en maternelle 5 ans et le type d'attachement avec la personne enseignante en première année;
5. S'intéresser au lien entre le type d'attachement de l'enfant avec ses figures d'attachement et son degré d'ajustement socioscolaire lors de la transition vers le primaire.

Votre approbation est requise pour :

Que la chercheuse (Sophie-Anne Boucher) rencontre vos élèves (10) une fois pendant environ 45 minutes chacun à l'extérieur de la classe pour mener deux activités avec ceux-ci. Une première activité à l'aide de poupées sera menée, votre élève aura à compléter des récits d'attachement selon différents scénarios. Une deuxième activité sera ensuite réalisée à l'aide de bonhommes sourires afin de poser des questions à l'enfant sur son ajustement socioscolaire. Une entrevue sera également réalisée avec vous afin de vous poser certaines questions concernant différentes pratiques axées sur l'attachement.

Malgré votre autorisation et dans le respect de la reconnaissance du droit de l'enfant, ce dernier pourra mettre fin à sa participation en tout temps. À cet effet, nous allons lire un album qui

explique le projet aux enfants afin qu'ils comprennent pourquoi nous souhaitons son opinion de sa classe. Ceci va lui permettre de décider pleinement s'il veut participer.

Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. **Ce projet de recherche est indépendant de l'instance en situation d'autorité ou d'influence collaborant au recrutement, et que par conséquent, le /la participante ne subira aucun inconvénient ni ne bénéficiera d'aucun avantage à la suite de sa décision de participer ou non à la recherche**

Votre collaboration à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Les risques associés à votre participation et à celle de vos élèves sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du vécu des enfants âgés de 6 et 7 ans en contexte de transition scolaire est le seul bénéfice direct anticipé. Par ailleurs, vous êtes libre de retirer votre permission en tout temps du projet de recherche, et ce, sans préjudice. Advenant un retrait du projet, les fichiers contenant vos données seront détruits de manière définitive.

Confidentialité, diffusion et destruction des données

Ce projet a fait l'objet d'une approbation du Comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UOO) en plus d'un comité scientifique de la même institution. La confidentialité des données recueillies est conforme aux lois et aux règlements applicables dans la province du Québec ainsi qu'aux politiques de l'UOO*. Des mesures sont prises afin de protéger votre identité. Il y aura notamment l'utilisation de codes et de prénoms fictifs. Les visages seront aussi floutés dans les photos et les séquences vidéos. De plus, uniquement la chercheuse et sa directrice de recherche auront accès aux données. À cet effet, vos informations seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse principale.

Quant aux résultats de recherche, ils seront publiés dans un mémoire numérique qui sera disponible sur le site web de la bibliothèque de l'Université. Il est aussi possible que les résultats soient partagés par le biais d'articles et des communications lors de congrès/ de colloques scientifiques et professionnels. Enfin, toutes les données obtenues seront effacées de manière définitive après une période de sept ans. Les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Sophie-Anne Boucher au [REDACTED] ou par courriel : Bous124@uqo.ca.

Cependant, si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec monsieur André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, par courriel : andre.durivage@uqo.ca ou au (819) 595-3900 poste 1781.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie

pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant mon implication à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires. La chercheuse en conserve une copie et vous gardez une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

Nom de la personne enseignante :

Courriel de la personne enseignante :

Signature de la personne
enseignante :

Date : _____

Nom de la chercheuse : Sophie-Anne Boucher

Signature de la chercheuse :

Date : _____

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications

Appendice G

Assentiment



1. Aujourd'hui, je viens t'expliquer ce que je vais venir faire dans ta classe.



2. Je m'appelle Sophie-Anne.



3. Je fais un travail de recherche avec d'autres de mes amies. Une recherche...bien c'est comme regarder avec une loupe pour voir ce qui se passe.



4. Une recherche veut dire que je veux voir et raconter comment se passent le début de ta première année et ta relation avec ton enseignante.



5. Cela veut dire que je vais m'amuser avec toi pendant 30 minutes lors de ma visite.



6. J'aurai une caméra pour m'aider à me souvenir des activités qu'on a faites ensemble. Je vais prendre des notes et des vidéos de pendant que nous jouons ensemble.



7. J'ai dit à tes parents que je venais te voir et ils ont accepté que tu m'aides. Tu sais... tu n'es pas obligé.e. de m'aider si tu n'as pas envie! Je ne serai pas fâchée ou triste si tu refuses. C'est toi qui décides!



8. Si tu ne veux pas participer...tu peux me dire non ou dire à ton enseignante que tu ne veux pas participer.



9. Tout ce que tu me dis, je ne le raconterai à personne. Je promets de ne rien dire à tes parents si à ton enseignante. Ça reste entre nous.



10. C'est aussi important que tu ne partages par tes réponses avec tes amis, ce sont tes réponses à toi. Ils ont leur réponses à eux, et toi tu as tes réponses juste à toi!



11. Après mon départ, mes amies et moi allons préparer un livre afin de présenter les activités que nous avons faites ensemble!



12. Ensemble, on va donc expliquer aux adultes comment se déroule le début de ta première année du primaire. Ces adultes pourront regarder notre livre et mieux comprendre comment tu vis le tout. As-tu des questions ?



Adaptation du document d'assentiment Pyle et Daniëls (2015).

Angela Pyle & Erica Daniëls (2016) Using a picture book to gain assent in research with young children, *Early Child Development and Care*, 186:9, 1438-1452, DOI:10.1080/03004430.2015.1100175

Suite à la lecture de l'album, demander individuellement aux enfants, lors d'une période de travail ou de jeu, s'ils veulent participer ou non. Redemander leur assentiment à chaque épisode de collecte de données qui les implique.

Inspiré du projet de recherche "Une multiplication des contextes éducatifs pour les enfants de quatre ans : est-ce justifié? Une ethnographie institutionnelle multicas comparant les programmes de maternelle quatre ans et les services de garde éducatifs à l'enfance."