

Entraînement aux habiletés parentales pour préparer les enfants à l'école : quelles caractéristiques parentales, familiales et des enfants prédisent l'engagement?

Parent Training Program to Increase School Readiness: What Characteristics of Parents, Family and Children Predict Engagement?

Samantha Bédard, Marie-Josée Letarte, Jean-Pascal Lemelin et Myriam Laventure

Volume 50, numéro 1, 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077069ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077069ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bédard, S., Letarte, M.-J., Lemelin, J.-P. & Laventure, M. (2021). Entraînement aux habiletés parentales pour préparer les enfants à l'école : quelles caractéristiques parentales, familiales et des enfants prédisent l'engagement? *Revue de psychoéducation*, 50(1), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1077069ar>

Résumé de l'article

Les programmes d'entraînement aux habiletés parentales (PEHP) peuvent prévenir les problèmes associés à une faible préparation à l'école. Un défi majeur concerne toutefois l'engagement des participants au programme, près de la moitié ne les complétant pas. Or, l'engagement des parents a une incidence sur les bénéfices qu'en retirent les parents et les enfants. La présente étude porte sur les prédicteurs de toutes les composantes comportementales de l'engagement participatif : l'assiduité, l'implication dans les rencontres et la réalisation des devoirs. Une recension a permis d'identifier que des caractéristiques des parents, des enfants et de la famille sont associées à l'engagement. Cependant, peu d'études considèrent simultanément les trois composantes de l'engagement ainsi que des prédicteurs relevant des caractéristiques des parents, des enfants et de la famille. La présente étude vise à identifier les prédicteurs des trois composantes de l'engagement participatif. L'échantillon se compose de 89 parents ayant participé au PEHP « Ces années incroyables » et ayant un enfant d'âge préscolaire à risque sur le plan de la préparation à l'école. Les résultats montrent que les parents plus satisfaits du programme et qui ont un emploi sont plus assidus. Les parents qui adoptent des pratiques parentales plus positives avant le programme, qui sont satisfaits du programme et dont le revenu familial est plus élevé sont plus impliqués dans les rencontres. Les parents issus de familles monoparentales réalisent moins leurs devoirs. Différentes pistes d'intervention pouvant favoriser l'engagement dans un PEHP offert en contexte de prévention sont abordées dans la discussion.

Entraînement aux habiletés parentales pour préparer les enfants à l'école : quelles caractéristiques parentales, familiales et des enfants prédisent l'engagement?

Parent Training Program to Increase School Readiness: What Characteristics of Parents, Family and Children Predict Engagement?

S. Bédard¹
M.-J. Letarte¹
J.-P. Lemelin¹
M. Laventure²

¹ Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke

² Département des sciences de la santé communautaire, Université de Sherbrooke

Note des auteurs

Cette étude a été rendue possible grâce au soutien du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, de Santé Canada et du Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Correspondance :

Marie-Josée Letarte,
Département de Psychoéducation,
Faculté d'éducation (A7-364),
Université de Sherbrooke,
2500, Boul. de l'Université,
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
marie-josée.letarte@
usherbrooke.ca

Résumé

Les programmes d'entraînement aux habiletés parentales (PEHP) peuvent prévenir les problèmes associés à une faible préparation à l'école. Un défi majeur concerne toutefois l'engagement des participants au programme, près de la moitié ne les complétant pas. Or, l'engagement des parents a une incidence sur les bénéfices qu'en retirent les parents et les enfants. La présente étude porte sur les prédicteurs de toutes les composantes comportementales de l'engagement participatif : l'assiduité, l'implication dans les rencontres et la réalisation des devoirs. Une recension a permis d'identifier que des caractéristiques des parents, des enfants et de la famille sont associées à l'engagement. Cependant, peu d'études considèrent simultanément les trois composantes de l'engagement ainsi que des prédicteurs relevant des caractéristiques des parents, des enfants et de la famille. La présente étude vise à identifier les prédicteurs des trois composantes de l'engagement participatif. L'échantillon se compose de 89 parents ayant participé au PEHP « Ces années incroyables » et ayant un enfant d'âge préscolaire à risque sur le plan de la préparation à l'école. Les résultats montrent que les parents plus satisfaits du programme et qui ont un emploi sont plus assidus. Les parents qui adoptent des pratiques parentales plus positives avant le programme, qui sont satisfaits du programme et dont le revenu familial est plus élevé sont plus impliqués dans les rencontres. Les parents issus de familles monoparentales réalisent moins leurs devoirs. Différentes pistes d'intervention pouvant favoriser l'engagement dans un PEHP offert en contexte de prévention sont abordées dans la discussion.

Mots-clés : Programme d'entraînement aux habiletés parentales, engagement, assiduité, devoirs, préparation à l'école.

Abstract

Parent training programs (PTP) can prevent problems associated with low school readiness. A major challenge, however, is related to the low engagement of program participants, with almost half not completing them.

Nonetheless, parental engagement has an impact on the benefits of PTP on parents and children. This study examines the predictors of all the behavioral components of engagement: attendance, quality of participation, and homework completion. A literature review allowed us to identify that characteristics of parents, children and the family are associated with engagement. However, few studies consider all three components of engagement simultaneously as well as predictors related to the characteristics of parents, children and family. This study aims to identify the predictors of the three components of engagement. The sample consists of 89 parents who participated in the «Incredible Years» and have a preschooler who is at risk because of a low school readiness. The results show that parents who are more satisfied with the program and who have an occupation attend significantly more sessions. Parents who adopt more positive parenting practices before the program, who are satisfied with the program and whose family income is higher show a better quality of participation. Parents from single-parent families are less likely to do their homework. Different avenues of intervention that can promote engagement in a PTP offered in a prevention context are discussed.

Keywords: Parent training program, engagement, attendance, homework, school readiness.

Introduction

Si l'entrée à l'école primaire constitue un défi de taille pour tous les enfants et leurs parents, cette transition comporte plus de risque pour ceux qui n'ont pas développé les habiletés nécessaires sur les plans cognitif, langagier, social et affectif (Duncan et al., 2007; Ladd et al. 2006; Pagani et al., 2010). Ces enfants risquent de vivre des difficultés tout au long du primaire, dont un plus faible rendement, redoubler une année, se sentir moins compétents sur le plan scolaire ou avoir des difficultés d'intégration sociale (Caprara et al., 2000; Duncan et al., 2007; Ladd et al., 2006). La qualité de l'environnement familial jouant un rôle dans la préparation à l'école des enfants (Douglass et al., 2020; Hindman et Morrison, 2012; Letarte et al., 2008; Mathis et Bierman, 2015; Rose et al., 2018), certains auteurs proposent d'offrir aux parents un programme d'entraînement aux habiletés parentales (PEHP) pour prévenir les problèmes associés à une faible préparation à l'école (Douglass et al., 2020; Gagné et al., 2015; Prendergast et MacPhee, 2018). La présente étude porte sur ces programmes. Les prochains paragraphes démontrent la pertinence des PEHP, l'importance de l'engagement pour atteindre les objectifs des programmes puis les résultats d'une recension des prédicteurs de l'engagement, avant d'énoncer les objectifs de l'étude.

La méta-analyse de Kaminski et al. (2008) montre que les parents qui participent à un PEHP alors que leur enfant est d'âge préscolaire acquièrent de nouvelles connaissances, adoptent des attitudes plus positives à l'égard de leur enfant, développent des interactions plus positives avec lui et un meilleur sentiment de compétence. Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés de leur enfant diminuent alors qu'augmentent sa compétence sociale, son rendement scolaire et son développement cognitif. Les PEHP sont utilisés auprès de différentes clientèles. Par exemple, la méta-analyse de Chen et Chan (2016) démontre leur efficacité auprès d'enfants suivis pour maltraitance alors que celles de Dretzke et al. (2009), de Leijten et al. (2019) et de Piquero et al. (2016) montrent leur efficacité auprès d'enfants présentant des problèmes de comportement.

Bien que les PEHP soient pertinents et qu'ils aident les participants et leurs enfants, le défi principal avec ces programmes concerne l'engagement des parents. Dans certaines études, près de la moitié ont abandonné avant la fin (Abrahames et al., 2016; Bagner et Graziano, 2012; Danko et al., 2016; Lanier et al., 2011). La présente étude porte sur les prédicteurs de l'engagement des parents dans un PEHP ayant pour but d'améliorer la préparation à l'école des enfants.

Engagement dans un programme : définition et importance

Si le processus d'engagement commence avant même que le parent ne se présente à la première rencontre d'un programme (McCurdy et Daro, 2001), il est question d'engagement participatif à partir de la première rencontre. Celui-ci se définit par l'intérêt et l'investissement continu dans un programme (Garvey et al., 2006). L'aspect attitudinal de l'engagement participatif réfère à un investissement émotionnel lié à la croyance que le programme apportera des bénéfices (Staudt, 2007). L'aspect comportemental implique l'exécution des tâches nécessaires à l'atteinte des objectifs et réfère à l'assiduité aux rencontres, à l'implication à l'intérieur des rencontres (réalisation d'actions ou de tâches visant l'acquisition de compétences) et à la réalisation des devoirs (réalisation d'actions ou de tâches à l'extérieur des rencontres afin de généraliser et transférer les compétences; Nock et Ferriter, 2005; Staudt, 2007). Le fait de réaliser les devoirs constitue une forme d'engagement participatif comportemental allant au-delà de la présence aux rencontres et indique une volonté de mettre en pratique les habiletés apprises (Clarke et al., 2015). Les trois composantes comportementales de l'engagement participatif font l'objet de cette étude.

Les comportements d'engagement des parents dans un PEHP sont importants, car ils ont une incidence sur les bénéfices qu'ils en retirent pour eux-mêmes et pour leur enfant. D'abord, l'assiduité est associée à l'amélioration des pratiques parentales (Ros et al., 2017) et à l'amélioration du comportement des enfants (DeRosier et Gilliom, 2007; Ştefan, 2012). Deuxièmement, l'implication dans les rencontres est associée à une diminution de l'intensité des problèmes de comportement, tant intériorisés qu'extériorisés, selon l'éducateur et à une diminution des symptômes dépressifs rapportés par la mère entre le début et la fin du programme (Garvey et al., 2006). Dans le même ordre d'idée, Nix et al. (2009) observent que la qualité de l'implication des parents dans les rencontres explique l'amélioration de leur perception de leur enfant, l'amélioration des interactions parent-enfant, leur implication dans l'éducation de l'enfant et la diminution de la punition physique. Par ailleurs, ces mêmes auteurs observent que la qualité de l'implication est un médiateur du lien entre certaines caractéristiques des participants, telles que leur scolarité et le prestige de leur emploi et l'amélioration de leurs pratiques parentales. En effet, moins les parents sont scolarisés et occupent un emploi prestigieux, moins ils participent aux rencontres de manière enthousiaste, ce qui explique qu'ils améliorent moins leurs pratiques éducatives. Quant à la réalisation des devoirs, Kling et al. (2010) de même que Ros et al. (2016) rapportent que plus le parent complète les devoirs recommandés par les animateurs, plus grande est la diminution des problèmes de conduites de leur enfant. La réalisation des devoirs apporte aussi de nombreux bénéfices aux parents. Plus ils font les devoirs, moins ils sont stressés (Ros et al., 2016), plus ils se sentent compétents dans l'exercice

du rôle parental (Giannotta et al., 2019; Ros et al., 2017) et plus ils utilisent une discipline appropriée (Berkel et al., 2018) après leur participation au PEHP.

Malgré l'importance de l'engagement participatif, celui-ci varie grandement d'un parent à l'autre et tout au long d'un PEHP. En effet, Baker et al. (2011) observent que l'assiduité à leur programme diminue de la première à la septième rencontre, le taux de présences passant de 84 % à 41 %, et ce, même lorsque les parents sont très satisfaits. Pour ce qui est de la réalisation des devoirs, Ros et al. (2017) rapportent que leurs participants en ont réalisé en moyenne 48 %, le nombre de devoirs réalisés allant de 0 à 100 %. Cette grande variation, sur une variable fortement liée à l'efficacité des programmes, justifie l'étude des prédicteurs de l'engagement.

Prédicteurs de l'engagement participatif

L'importance de l'engagement participatif n'est plus à démontrer. Mais comment identifier ceux qui s'engagent davantage? Au cours des dernières années, quelques études ont permis d'identifier des caractéristiques des parents, des enfants ou des familles associées aux différentes composantes de l'engagement dans un PEHP offert à des parents ayant un enfant d'âge préscolaire. Les caractéristiques des parents les plus étudiées sont la scolarité, l'âge et le sexe. Trois études ont exploré le lien entre scolarité et assiduité, mais une seule a observé un lien entre les deux, lequel s'avère positif (Wells et al., 2016). En outre, plus les parents sont scolarisés et plus ils sont âgés, plus ils seraient impliqués dans les rencontres (Nix et al., 2009), mais ni leur scolarité ni leur âge ne prédiraient la réalisation des devoirs (Danko et al., 2016; Ros et al., 2017). Les parents les plus âgés assisteraient aussi davantage aux rencontres (Nix et al., 2009). Les études comparant l'engagement des pères et des mères obtiennent des résultats contradictoires. Certaines observent que les mères sont plus assidues que les pères et réalisent davantage les devoirs (Danko et al., 2016; Wells et al., 2016), d'autres études n'observent pas de différences entre pères et mères (Lanier et al., 2011; Ros et al., 2017).

D'autres caractéristiques parentales ont été explorées. Le rôle du stress parental ne fait pas l'unanimité, Nix et al. (2009) ne relèvent pas de lien avec l'assiduité et l'implication dans les rencontres alors que Ros et al. (2017) rapportent que le stress vécu favorise la présence du parent. De même, le soutien social du parent ne serait pas lié à l'assiduité (Eisner et Meidert, 2011; Nix et al., 2009), mais les parents qui ont plus d'interactions avec leur voisinage seraient plus impliqués dans les rencontres (Eisner et Meidert, 2011). Les pratiques des parents avant le programme ne seraient liées à aucune des trois composantes de l'engagement participatif (Eisner et Meidert, 2011; Ros et al., 2017). Enfin, Danko et al. (2016) observent que les parents les plus satisfaits du programme réalisent davantage les devoirs. La satisfaction ne constitue pas une caractéristique des parents à proprement parler. Toutefois, elle représente leur perception et leurs attentes envers le programme, lesquelles expliqueraient plus directement l'intention de compléter les devoirs proposés dans le programme (Nock et Kazdin, 2001). Comme dans celle de l'équipe de Danko, la satisfaction sera considérée comme une caractéristique des parents dans la présente étude.

Quant aux caractéristiques des enfants, leur comportement a fait l'objet de quelques études, alors que leur sexe a été moins étudié et ne prédirait pas l'assiduité parentale (Wells et al., 2016). Plus les enfants présentent des problèmes de comportements extériorisés, plus leurs parents assistent aux rencontres (Wells et al., 2016), mais moins ils seraient impliqués dans les rencontres (Nix et al., 2009). Ils ne seraient toutefois pas liés à la réalisation des devoirs (Danko et al., 2016).

Sur le plan des caractéristiques familiales, il n'y a pas de consensus quant à l'importance du statut socioéconomique dans l'engagement participatif (Chacko et al., 2016; Danko et al., 2016; Eisner et Meidert, 2011; Nix et al., 2009; Ros et al., 2017). Par exemple, Chacko et ses collaborateurs (2016) ont vérifié le lien entre le revenu familial et une mesure générale de l'engagement participatif dans un PEHP, dans un contexte de prévention de problèmes de comportement et n'ont observé aucun lien. Eisner et Meidert (2011) vont dans le même sens avec la monoparentalité, et ne rapportent pas de lien, ni avec l'assiduité ni avec l'implication dans les rencontres. Ces mêmes auteurs observent que les parents qui rapportent avoir utilisé des services sociaux généraux auparavant, ainsi que ceux qui ont plus de deux enfants, réalisent plus les devoirs.

Seules trois de ces études considèrent à la fois des caractéristiques des parents, des enfants et de la famille (Danko et al., 2016; Eisner et Meidert, 2011; Nix et al., 2009). Par exemple, Nix et al. (2009) ont étudié simultanément un grand nombre de prédicteurs de l'assiduité et de l'implication dans les rencontres. Leur étude a été réalisée auprès de 445 parents demeurant dans un quartier défavorisé et participant à un PEHP dans le contexte de la prévention des problèmes de comportement des enfants au moment de la transition vers l'école primaire. Les résultats de leurs analyses de corrélations montrent que seul l'âge du parent est associé à son assiduité alors que sa scolarité, son âge et l'ampleur des problèmes de comportement de son enfant corrélerent avec son implication dans les rencontres.

En résumé, l'assiduité a été plus étudiée que les deux autres composantes de l'engagement participatif, mais les résultats sont contradictoires et il est difficile d'en tirer une conclusion claire. L'implication dans les rencontres a été étudiée moins fréquemment, mais elle serait associée à la scolarité du parent, à son âge, au prestige de son emploi, au fait d'avoir déjà utilisé des services et d'avoir une famille de plus de deux enfants. Enfin, des caractéristiques parentales et familiales telles que la satisfaction à l'égard du programme, l'utilisation antérieure des services et le fait d'avoir plus de deux enfants prédiraient la réalisation des devoirs. Bref, les études sur le sujet sont peu nombreuses et aucune n'a exploré les trois composantes de l'engagement participatif à la fois. Dans le même sens, peu d'études considèrent à la fois les caractéristiques des parents, des enfants et de la famille et seules deux études ont réalisé des analyses multivariées (Eisner et Meidert, 2011; Lanier et al., 2011). Il est donc impossible de faire un portrait global des parents qui s'engagent activement dans un PEHP. En outre, une seule porte sur l'engagement des parents dans un programme au moment de cette transition fondamentale qui amène l'enfant à l'école formelle. La présente étude portera spécifiquement sur des parents d'enfants de quatre ans pour qui la transition vers l'école primaire est risquée en raison d'une préparation à l'école limitée. L'étude fournira des informations précieuses quant à l'engagement des

parents dans un programme visant à faciliter l'intégration scolaire. Cette période de transition constituerait d'ailleurs une période où les parents seraient naturellement plus ouverts à travailler sur leurs pratiques parentales (Lau et Power, 2018; Nix et al., 2009). La présente étude porte sur les trois composantes de l'engagement participatif et intègre plusieurs caractéristiques des parents, des enfants et de la famille, ce qui permettra de déterminer les prédicteurs spécifiques à chacune des composantes de l'engagement.

Objectif

La présente étude vise à identifier les caractéristiques des parents (scolarité, âge, sexe, soutien social, pratiques parentales initiales positives et négatives, occupation d'un emploi et satisfaction à l'égard des rencontres), de leur enfant d'âge préscolaire (sexe, compétences sociales, comportements intériorisés et extériorisés, adaptation globale, fréquentation d'un milieu de garde et nombre de vulnérabilités sur le plan de la préparation à l'école) et de la famille (revenu annuel, composition familiale et utilisation antérieure de services) qui prédisent l'engagement participatif, c'est-à-dire l'assiduité, l'implication dans les rencontres et la réalisation des devoirs. Cette étude est réalisée dans le contexte où le programme « Ces années incroyables » (*The Incredible Years*, 2013a) a été offert à des parents afin de prévenir les conséquences d'une faible préparation à l'école au moment l'entrée à l'école primaire. L'efficacité de « Ces années incroyables » a fait l'objet d'une méta-analyse démontrant qu'il permet une diminution des comportements perturbateurs et une augmentation des comportements prosociaux des enfants, qu'ils soient rapportés par le parent, par l'enseignant ou par observation (Menting et al., 2013). Ce programme est aussi classé comme prometteur par Blueprints for Healthy Youth Development (<https://www.blueprintsprograms.org>), un répertoire de programmes probants reconnu pour ses standards élevés en matière de reconnaissance des programmes. Le programme « Ces années incroyables » permet aux parents de développer des compétences adaptées au développement de leur enfant pour diminuer ou prévenir les problèmes de comportement. Il aborde notamment l'établissement d'une relation parent-enfant positive, la stimulation du langage et de la régulation socioémotionnelle de l'enfant. Selon les différentes versions du programme et selon la clientèle visée, entre 12 et 20 rencontres hebdomadaires de groupe sont proposées, plus de rencontres étant nécessaires pour les familles suivies en maltraitance ou pour les enfants présentant des diagnostics particuliers alors que moins de rencontres sont nécessaires en contexte de prévention comme c'est le cas ici.

Méthode

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une plus vaste recherche (Letarte et al., CRSH 2012-14; Besnard et al., CRSH 2013-15) portant sur le rôle de l'environnement familial dans la préparation à l'école des enfants.

Participants

Les parents impliqués dans la présente étude ont participé au programme « Ces années incroyables » entre 2013 et 2016 en raison de la faible préparation à l'école de leur enfant. Le dépistage des enfants a été réalisé en trois étapes. D'abord, huit milieux ont été sélectionnés car ils présentent une proportion élevée d'enfants vulnérables selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM; Institut de la statistique du Québec, 2013) ou un haut niveau de défavorisation socioéconomique. Ensuite, les parents ayant un enfant qui allait entrer à la maternelle dans ces milieux ont été invités à contacter l'équipe de recherche s'ils avaient des inquiétudes liées à l'entrée à l'école de leur enfant. Une lettre leur a été envoyée, des affiches promotionnelles installées dans les milieux qu'ils fréquentent (services de garde, organismes communautaires centrés sur la famille) et de nombreux intervenants ont été sensibilisés à la recherche afin qu'ils la recommandent aux parents. Quand un parent contactait la coordonnatrice de la recherche, un rendez-vous était fixé pour évaluer le niveau de préparation à l'école de son enfant et tous ont donné leur consentement écrit pour autoriser cette évaluation. Six composantes de la préparation à l'école de l'enfant ont été évaluées avec des outils standardisés : langage réceptif (Échelle de vocabulaire en images Peabody; Dunn et al.; 1993), langage expressif (*Clinical Evaluation of Language Fundamentals* – Version pour francophones du Canada; Wiig et al., 2009), prérequis scolaires (*Lollipop*; Chew, 1987), comportements extériorisés, comportements intériorisés et compétence sociale (Profil socio-affectif; Dumas et al., 1997). Pour être retenus dans l'étude, les enfants devaient obtenir soit au moins un score en deçà ou égal au 10^e centile ou au moins trois scores entre le 11^e et le 25^e centile. Les parents dont l'enfant présente un diagnostic de déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme ou trouble spécifique du langage ont été exclus, car le programme de prévention n'aurait pu répondre à leurs besoins. Les parents dont l'enfant rencontrait ces critères de sélection ont été invités à participer au PEHP « Ces années incroyables », près de chez eux. Les parents devaient parler et comprendre le français. Dans les familles biparentales, les deux parents pouvaient participer au programme, mais un seul répondait aux différents questionnaires et était considéré comme le participant à la présente étude. Les parents ayant assisté à au moins une rencontre sont inclus dans l'échantillon de cette étude.

L'échantillon est composé de 89 parents (78 mères et 11 pères) de 89 enfants. Les parents sont âgés en moyenne de 33,32 ans ($\text{ÉT} = 6,54$), ont cumulé en moyenne 13 années de scolarité ($\text{ÉT} = 3,17$) et 65 % occupent un emploi. Le revenu annuel de 23 % des familles est inférieur à 30 000 \$, se situe entre 30 000 \$ et 74 999 \$ pour 47 % d'entre elles et est supérieur à 75 000 \$ pour 30 %. Ce sont 86 % des familles qui sont biparentales. L'âge moyen des enfants est de 4,77 ans ($\text{ÉT} = 0,3$), 56 % sont des garçons et 87 % fréquentent un milieu de garde.

Intervention

Quinze groupes de parents ont pris part à « Ces années incroyables », animés par différentes dyades d'animateurs formés (17 animateurs différents), dans une école ou un organisme communautaire proposé par les partenaires des milieux. La version offerte compte 14 rencontres hebdomadaires. Le premier

tiers a pour objectif d'enseigner aux parents des stratégies positives à utiliser avec leur enfant, comme l'attention positive et le renforcement. Le second tiers outille le parent dans l'instauration de limites claires et le dernier tiers lui enseigne l'utilisation cohérente de l'ignorance intentionnelle et de conséquences punitives. Pour plus d'informations, consulter le site web officiel du programme (<http://www.incredibleyears.com>; Webster-Stratton, 2012).

Mesures

Collecte de données

Le dépistage des enfants a été réalisé en janvier précédant l'entrée à la maternelle. Plusieurs variables à l'étude sont tirées du questionnaire de renseignements généraux rempli à ce moment. Les familles retenues ont été visitées à domicile avant la première rencontre du programme pour évaluer notamment les pratiques parentales. Ces visites duraient environ 90 minutes, incluant toutes les évaluations. À la fin de chaque rencontre du PEHP, les deux animateurs du programme rapportaient conjointement l'engagement participatif de chaque parent alors que les parents rapportaient eux-mêmes leur satisfaction.

Engagement participatif

Un questionnaire inspiré de l'*Engagement Form* (Garvey et al., 2006) a été utilisé. Il compte quatre items sur l'implication dans les rencontres : 1) attention portée aux vignettes (regarde les vignettes et répond aux questions à ce sujet); 2) participation aux discussions (prend la parole et discute du contenu); 3) ouverture personnelle (raconte un événement vécu à la maison); 4) soutien aux autres participants (α pour le présent échantillon = 0,76). Les animateurs répondent sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 4 (*la plupart du temps*). Un score moyen élevé correspond à un niveau d'implication élevé. Ce questionnaire comporte aussi un énoncé évaluant la réalisation des devoirs, cette fois sur une échelle de type Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 3 (*en entier*). L'assiduité aux rencontres est représentée par le pourcentage de rencontres auquel le participant a assisté, tel qu'indiqué sur la feuille de présence.

Caractéristiques des parents

Les pratiques parentales ont été évaluées à l'aide d'une traduction du *Parenting Practices Interview* (Webster-Stratton, 1998). Les pratiques positives correspondent à la moyenne des réponses à 38 énoncés portant sur la discipline verbale positive, l'usage de félicitations et de récompenses, la présence d'une discipline appropriée et la clarté des attentes (pour la présente étude, $\alpha = 0,79$). Les parents indiquent à quelle fréquence ils utilisent des pratiques telles qu'« Amener votre enfant à corriger le problème ou à se reprendre pour son erreur » ou « Discuter du problème avec l'enfant ou poser des questions » et leur degré d'accord avec des énoncés comme « Il est important de féliciter l'enfant lorsqu'il a bien fait ». Les pratiques négatives incluent 21 items sur la discipline punitive et inconstante et sur la punition physique (pour la présente étude, $\alpha = 0,85$). Les parents indiquent la fréquence d'utilisation de pratiques comme « Menacer votre enfant de le punir,

sans le punir réellement » ou « Donner une fessée à votre enfant » et rapportent la fréquence de situations telles que « votre enfant réussit à outrepasser les règles établies » ou « le type de punition que vous donnez à votre enfant dépend de votre humeur ». Une échelle de Likert en 7 points est utilisée et un score moyen plus élevé indique une plus grande utilisation de ces pratiques.

La scolarité correspond au nombre d'années de fréquentation scolaire rapporté par les parents. Pour le soutien social, ils indiquaient la fréquence de leurs contacts avec leur famille et leurs amis sur une échelle de Likert allant de 1 (*jamais*) à 4 (*régulier*) et la moyenne a été utilisée. Enfin, les parents ont indiqué s'ils occupaient un emploi ou non et leur date de naissance (âge).

Pour évaluer la satisfaction des parents à l'égard du programme, un outil tiré du programme a été utilisé à la fin de chaque rencontre (*Incredible Years*, 2013b). Les parents évaluent quatre aspects de la rencontre (contenu, vignettes visionnées, animateurs, discussions de groupe) à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 (*peu utile*) à 4 (*très utile*). La moyenne pour l'ensemble des rencontres où le parent a été présent est utilisée (α pour le présent échantillon = 0,91).

Caractéristiques des enfants

Le sexe, la date de naissance (âge) et la fréquentation d'un milieu de garde à 4 ans ont été indiqués par le parent. Ils indiquent par exemple si leur enfant, à l'âge de 4 ans, reste à la maison ou s'il fréquente un milieu de garde.

Les comportements de l'enfant ont été évalués avec le Profil Socio-Affectif (Dumas et al., 1997), composé de 80 items cotés par le parent sur une échelle de Likert allant de 1 (*jamais*) à 6 (*toujours*). L'échelle de compétence sociale (40 énoncés; $\alpha = 0,92$ pour notre échantillon) évalue la maturité émotionnelle de l'enfant, ses comportements positifs et inclut des énoncés comme « rit facilement », « tient compte de l'autre enfant et de son point de vue », « partage ses jouets avec les autres enfants » et « persiste à résoudre lui-même ses problèmes ». L'échelle des problèmes intériorisés (20 énoncés; α de Cronbach = 0,84) porte sur la dépression, l'anxiété, le retrait social et la dépendance de l'enfant et inclut des énoncés tels que « difficile à consoler », « craint, fuit ou évite des situations nouvelles », « reste seul dans son coin, plutôt solitaire » et « a besoin de l'adulte pour bien fonctionner ». L'échelle des problèmes extériorisés (20 énoncés; $\alpha = 0,91$) évalue l'irritabilité, l'agressivité, l'égoïsme et la résistance et inclut des énoncés comme « irritable, s'emporte facilement », « se retrouve dans des conflits avec les enfants », « refuse de partager ses jouets » et « ignore les consignes et poursuit son activité ». Finalement, l'adaptation globale ($\alpha = 0,93$) inclut l'ensemble des énoncés. Pour toutes ces échelles, plus le score est élevé, plus l'adaptation de l'enfant est bonne et moins il présente de problèmes. Le nombre de vulnérabilités présentées par l'enfant est tiré des résultats du dépistage (voir description des participants) et correspond au nombre de scores se situant sous le 25^e centile.

Caractéristiques de la famille

Les informations concernant les caractéristiques de la famille ont été colligées dans le questionnaire de renseignements généraux complété par le parent. Le revenu annuel familial est une mesure à huit catégories : moins de 10 000 \$, 10 000 à 19 999 \$, 20 000 à 29 999 \$, 30 000 à 39 999 \$, 40 000 à 49 999 \$, 50 000 à 74 999 \$, 75 000 à 99 999 \$ et 100 000 \$ et plus. Enfin, les parents indiquaient si leur famille était biparentale ou monoparentale et s'ils avaient utilisé des services (de santé ou sociaux) durant l'année qui précède.

Plan d'analyses

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel *SPSS Statistics* version 25 (IMB corp., 2017). Après vérification de la distribution des variables continues, des corrélations de Pearson (pour les variables continues) et des ANOVAs unifactorielles (pour les variables catégorielles) ont été calculées pour identifier les variables associées de manière univariées aux différentes composantes de l'engagement participatif. Pour les ANOVAs, le coefficient éta-carré partiel (η^2 partiel) est présenté et est interprété à partir des balises élaborées par Cohen (1988). Seules les caractéristiques qui sont au moins marginalement associées ($p < 0,10$) à l'une des composantes de l'engagement participatif sont retenues pour les analyses de régression suivantes. Trois régressions linéaires multiples ont ensuite été réalisées, utilisant alternativement les mesures de l'engagement comme variable dépendante et utilisant le mode précédent (*backward*). Dans ce mode, toutes les variables indépendantes sont d'abord incluses, leur contribution respective est calculée et les variables qui ne contribuent pas significativement sont retirées une à la fois, jusqu'à obtenir un modèle composé seulement des variables pertinentes (Field, 2013).

Résultats

Statistiques descriptives

Les scores d'engagement ainsi que les caractéristiques des parents, des enfants et des familles sont décrits au tableau 1. Les parents se sont présentés en moyenne à 70 % des rencontres, ont obtenu un score moyen de 3,21 sur 4 pour leur implication dans les rencontres et un score moyen de 2,49 sur 3 pour la réalisation des devoirs, ce qui suggère qu'ils avaient un niveau relativement élevé d'engagement dans le programme. Pour ce qui est de la distribution des différentes variables, les statistiques d'aplatissement et d'asymétrie ont été vérifiées et celles-ci respectent les postulats de normalité selon les critères de Kline (2016).

Tableau 1. Description de l'engagement participatif et des caractéristiques des parents, des enfants et des familles de l'échantillon.

| | n | moyenne (<i>ÉT</i>) | min-max. | proportion (%) |
|---|-------|-----------------------|---------------|----------------|
| <u>Engagement participatif</u> | | | | |
| Assiduité (%) | 89 | 70,0 (29,0) | 7,14-100,00 | |
| Implication rencontres | 89 | 3,21 (0,47) | 1,50-4,00 | |
| Réalisation devoirs | 82 | 2,49 (0,39) | 1,60-3,00 | |
| <u>Caractéristiques à l'étude</u> | | | | |
| Scolarité parent | 86 | 13,02 (3,17) | 6,00-19,00 | |
| Âge parent | 85 | 33,32 (6,54) | 20,58-64,58 | |
| Sexe parent – femme | 78/89 | | | 87,64 |
| Soutien social parent | 86 | 3,30 (0,62) | 1,50-4,00 | |
| Occupation d'un emploi | 56/86 | | | 65,12 |
| Pratiques parentales positives | 80 | 4,77 (0,49) | 3,42-5,71 | |
| Pratiques parentales négatives | 80 | 2,61 (0,62) | 1,35-4,48 | |
| Satisfaction | 89 | 3,64 (0,36) | 2,50-4,00 | |
| Compétence sociale | 77 | 119,97 (22,04) | 66,00-169,00 | |
| Problèmes intériorisés | 77 | 68,75 (11,46) | 40,00-96,00 | |
| Problèmes extériorisés | 77 | 61,01 (15,28) | 22,00-91,00 | |
| Adaptation globale | 77 | 249,74 (38,82) | 160,00-348,00 | |
| Nombre de vulnérabilités enfant | 89 | 3,30 (1,47) | 1,00-6,00 | |
| Sexe de l'enfant – garçon | 50/89 | | | 56,18 |
| Fréq. milieu de garde à 4 ans | 75/86 | | | 87,21 |
| Revenu annuel < 30 000 \$ | 19/83 | | | 22,89 |
| Revenu entre 30 000 et 74 999 \$ | 39/83 | | | 46,99 |
| Revenu annuel > 75 000 \$ | 25/83 | | | 30,12 |
| Composition familiale - Monoparentalité | 11/79 | | | 13,9 |
| Utilisation antérieure de services | 57/87 | | | 65,52 |

Analyses univariées

Les résultats des analyses univariées vérifiant les liens entre les caractéristiques des parents, des enfants et des familles et l'engagement des parents sont présentés au tableau 2. Sur le plan de l'assiduité, les résultats indiquent que, plus le participant est satisfait, plus il se présente aux rencontres et que les parents ayant un emploi sont plus assidus que ceux n'en ayant pas (lien de taille moyenne). Sur le plan de l'implication dans les rencontres, les résultats indiquent que, plus le parent est âgé, plus il est engagé. Inversement, moins le parent perçoit de problèmes de comportement intériorisés et extériorisés chez son enfant, moins il est impliqué et plus le score d'adaptation globale de l'enfant est élevé, moins le parent a tendance à s'impliquer dans les rencontres. Un autre résultat indique que, plus les parents ont un revenu familial élevé, plus ils s'impliquent dans les rencontres. Finalement, le sexe du parent et celui de l'enfant sont aussi marginalement associés à l'implication dans les rencontres. Les pères et les parents qui ont des garçons ont tendance à s'impliquer davantage dans les rencontres que les mères et les parents dont l'enfant ciblé est une fille (liens de taille moyenne). Enfin, pour la réalisation des devoirs, les résultats suggèrent que, plus les pratiques parentales étaient positives avant le programme et plus les parents sont satisfaits, plus ils réalisent les devoirs demandés. De plus, les parents qui sont plus scolarisés et qui ont un revenu familial annuel élevé ont davantage tendance à faire les devoirs recommandés. Enfin, les parents de familles biparentales et ceux ayant un garçon ont également tendance à réaliser davantage les devoirs (lien de taille moyenne).

Analyses multivariées

Seules les caractéristiques associées ($p < 0,10$) à au moins une composante de l'engagement à l'étape précédente ont été incluses dans les régressions linéaires multiples. L'adaptation globale de l'enfant a été utilisée, car les problèmes intériorisés et extériorisés corrélaient fortement entre eux et avec l'adaptation sociale ($r = 0,79$ et $r = -0,73$) et parce que le score global inclut les sous-échelles. Les variables incluses et les résultats des régressions sont présentés au tableau 3.

Un premier modèle composé uniquement de caractéristiques du parent explique 18 % de la variance de l'assiduité. Les résultats montrent que les parents ayant un emploi et qui sont satisfaits des rencontres sont plus assidus aux rencontres. Quant à l'implication dans les rencontres, un modèle composé de six prédicteurs en explique 30 % de la variance. Ces résultats indiquent que les mères sont moins impliquées que les pères, tout comme les parents dont l'enfant ciblé est une fille et ceux dont l'enfant présente une bonne adaptation globale. En outre, plus la famille a un revenu annuel élevé, plus le parent adopte des pratiques parentales positives et plus il est satisfait du programme, plus il est impliqué dans les rencontres. Finalement, la composition familiale explique à elle seule 11 % de la variance de la réalisation des devoirs, les parents monoparentaux les faisant moins que ceux de familles biparentales.

Tableau 2. Liens univariés entre l'engagement participatif des parents et les caractéristiques des parents, des enfants et des familles

| | Assiduité | Implication rencontres | Réalisation devoirs |
|--------------------------------------|--------------|------------------------|---------------------|
| Corrélations | | | |
| Scolarité parent | 0,09 | 0,09 | 0,19† |
| Âge parent | -0,06 | 0,23* | 0,18 |
| Soutien social parent | -0,06 | -0,01 | 0,07 |
| Pratiques parentales positives | 0,09 | 0,16 | 0,25* |
| Pratiques parentales négatives | -0,14 | 0,03 | -0,16 |
| Satisfaction | 0,24* | 0,12 | 0,23* |
| Compétence sociale enfant | 0,08 | -0,08 | 0,06 |
| Problèmes intériorisés enfant | 0,09 | -0,23* | 0,06 |
| Problèmes extériorisés enfant | 0,04 | -0,24* | -0,00 |
| Adaptation globale enfant | 0,09 | -0,20† | 0,05 |
| Nombre de vulnérabilité enfant | 0,01 | -0,12 | 0,03 |
| Revenu annuel | 0,10 | 0,24* | 0,20† |
| ANOVAs | | | |
| Sexe parent | | | |
| M homme/femme | 0,72/0,69 | 3,46/3,18 | 2,41/2,51 |
| <i>F</i> (η^2 partiel) | 0,07 (0,00) | 3,55† (0,04) | 0,55 (0,01) |
| Occupation d'un emploi par le parent | | | |
| M non/oui | 0,60/0,75 | 3,12/3,25 | 2,40/2,55 |
| <i>F</i> (η^2 partiel) | 5,62* (0,06) | 1,43 (0,02) | 2,51 (0,03) |
| Sexe enfant | | | |
| M garçon/fille | 0,68/0,71 | 3,30/3,11 | 2,57/2,41 |
| <i>F</i> (η^2 partiel) | 0,25 (0,00) | 3,91† (0,04) | 3,37† (0,04) |
| Fréquentation milieu de garde | | | |
| M non/oui : | 0,64/0,71 | 3,24/3,19 | 2,55/2,49 |
| <i>F</i> (η^2 partiel) | 0,66 (0,01) | 0,14 (0,00) | 0,21 (0,00) |
| Composition familiale | | | |
| M biparentale/monoparentale | 0,70/0,70 | 3,22/3,17 | 2,55/2,32 |
| <i>F</i> (η^2 partiel) | 0,00 (0,00) | 0,12 (0,00) | 3,41† (0,05) |
| Utilisation antérieure de services | | | |
| M non/oui : | 0,66/0,73 | 3,17/3,22 | 2,45/2,53 |
| <i>F</i> (η^2 partiel) | 1,12 (0,01) | 0,27 (0,00) | 0,97 (0,01) |

Légende : † $p < .10$; * $p < .05$; M : moyenne

Tableau 3. Caractéristiques des parents, des enfants et des familles qui prédisent les trois composantes de l'engagement participatif

| | Assiduité | | | | Implication rencontres | | | | Réalisation devoirs | | | |
|--------------------------------------|-----------|------|-------|----------------|------------------------|------|-------|----------------|---------------------|---------|-------|----------------|
| | β | F | ddl | R ² | β | F | ddl | R ² | β | F | ddl | R ² |
| | | 7,21 | 2, 54 | 0,18** | | 5,02 | 6, 50 | 0,30*** | | 7,54 | 1, 50 | 0,11** |
| Scolarité parent | | | | | | | | | | | | |
| Âge parent | | | | | | | | | | | | |
| Sexe parent | | | | | -0,31* | | | | | | | |
| Occupation d'un emploi par le parent | 0,29* | | | | | | | | | | | |
| Pratiques parentales positives | | | | | 0,26* | | | | | | | |
| Satisfaction | 0,33** | | | | 0,23† | | | | | | | |
| Adaptation globale enfant | | | | | -0,34** | | | | | | | |
| Sexe enfant | | | | | -0,25* | | | | | | | |
| Revenu annuel | | | | | 0,38** | | | | | | | |
| Composition familiale | | | | | | | | | | -0,36** | | |

Légende: † p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Discussion

La présente étude avait pour but d'identifier les prédicteurs de l'engagement participatif dans un PEHP offert en contexte de prévention des problèmes associés à une préparation limitée à l'école. Cette étude est l'une des premières à s'intéresser aux trois composantes de l'engagement avec des analyses multivariées. Trois modèles distincts expliquent les différentes composantes de l'engagement et sont discutés alternativement dans les prochains paragraphes.

Le fait d'occuper un emploi et d'être satisfait des rencontres favorisent l'assiduité. Il n'est pas surprenant de constater que les parents satisfaits reviennent semaine après semaine, mais aucune étude ne l'avait démontré à ce jour. Rappelons que les parents étaient généralement satisfaits du programme, trouvant les rencontres utiles sur le plan du contenu, des vignettes, des animateurs et des discussions de groupe. Nos résultats montrent aussi que les parents ayant un emploi sont plus assidus que ceux qui n'en ont pas. Ce résultat diffère de celui de la seule étude ayant considéré le statut d'emploi, qui n'avait pas observé de lien (Nix et al., 2009). Cette étude avait toutefois considéré le prestige de l'emploi, basé sur les compétences professionnelles nécessaires pour l'exercer, alors que nous avons comparé les parents qui occupent un emploi à ceux qui n'en occupent pas. Notre résultat suggère que c'est le fait d'avoir une occupation professionnelle qui prédit l'assiduité, et non les caractéristiques requises pour l'occuper.

Le modèle de prédiction de l'implication dans les rencontres est celui qui implique le plus grand nombre de variables, mais aussi celui qui explique la plus grande proportion de variance. En effet, des caractéristiques des parents (sexe, pratiques parentales positives et satisfaction à l'égard du programme), des caractéristiques des enfants (adaptation globale et sexe) et une caractéristique de la famille (revenu familial) expliquent ensemble 30 % de la variance de l'implication dans les rencontres. Seules trois études s'étaient intéressées aux prédicteurs de l'implication dans les rencontres avant celle-ci (Chacko et al., 2016; Eisner et Meidert, 2011; Nix et al., 2009). Les prédicteurs que nous avons considérés diffèrent de ceux de ces études, de même que la population étudiée, ce qui peut expliquer certaines divergences entre les résultats. La présente étude est la première à observer que les pères s'impliquent davantage dans les rencontres. Ce résultat semble être contre-intuitif, puisque les pères sont moins nombreux à s'inscrire à ces programmes. Il semble toutefois qu'une fois qu'ils se sont inscrits, ils participeraient davantage. Une piste d'explication pourrait venir du fait que les cinq premières rencontres du programme offert ici abordent le jeu parent-enfant comme outil de stimulation. Par ailleurs, le programme a été conçu initialement pour les parents d'enfants avec des problèmes de comportement extériorisés. Les garçons ayant typiquement plus de problèmes extériorisés que les filles (Miner et Clarke-Stewart, 2008) et les pères ayant plus d'attrait pour le jeu avec leur enfant (Kazura, 2000; Yeung et al., 2001), il est possible que ceux-ci soient plus satisfaits des rencontres, ce qui pourrait expliquer indirectement leur engagement. Une autre hypothèse pourrait être que les pères qui participent, moins nombreux, font ce choix par plaisir, alors que certaines mères pourraient être présentes par obligation ou sentiment de responsabilité parentale. Ces hypothèses demandent à être validées.

La présente étude relève que, plus un parent fait usage de pratiques parentales positives, plus il est impliqué dans les rencontres, ce qui contredit Eisner et Meidert (2011). Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que le premier tiers du programme porte sur les pratiques positives. Les parents qui adoptaient déjà de telles pratiques pourraient se voir confirmer certaines habiletés et cette valorisation pourrait entraîner une implication supérieure, se reflétant par un engagement dans les discussions, un soutien aux autres participants et une grande ouverture personnelle pendant les rencontres. Au contraire, les parents qui ont un enfant plus difficile sur le plan comportemental et qui adoptent des pratiques moins positives pourraient ressentir des émotions les empêchant de s'engager autant dans les discussions, telles que la culpabilité ou la gêne.

Un seul prédicteur de la réalisation des devoirs a été identifié, soit la composition familiale. Les parents de familles monoparentales réalisent moins les devoirs que ceux de familles biparentales. Le lien entre ces variables n'avait pas été exploré auparavant, mais le résultat n'est pas surprenant. En effet, on peut imaginer que les participants monoparentaux doivent assumer seuls toutes les responsabilités familiales et qu'ils aient moins de temps disponible à consacrer aux devoirs. Il faut toutefois souligner que les familles monoparentales étaient peu nombreuses dans notre échantillon et qu'elles présentaient possiblement des caractéristiques distinctives. Au contraire, Eisner et Meidert (2011) avaient relevé que la réalisation des devoirs est expliquée par une plus grande utilisation antérieure des services, ce que nous n'observons pas. Ces auteurs ont toutefois mesuré la réalisation des devoirs de manière dichotomique et autorapportée par les participants, la mesure utilisée dans la présente étude étant plus sensible.

Le modèle de prédiction testé, incluant des caractéristiques des parents (scolarité, âge, sexe, occupation d'un emploi, pratiques parentales positives, satisfaction), de l'enfant (adaptation globale, sexe) et de la famille (revenu annuel, composition familiale), explique 18 % de la variance de l'assiduité, 30 % de celle de l'implication dans les rencontres et 11 % de celle de la réalisation des devoirs. Seules deux des études recensées ont réalisé des analyses multivariées et aucune ne rapporte la variance expliquée (Eisner et Meidert, 2011; Lanier et al., 2011). Les résultats de notre étude suggèrent que les caractéristiques des participants expliquent une part importante de l'engagement participatif, mais que d'autres variables seraient aussi impliquées. Par exemple, le modèle de Staudt (2008) suggère que certains facilitateurs ou obstacles, tels que l'alliance de travail, la pertinence perçues de l'intervention, les stress quotidiens ou les croyances et cognitions liées à l'intervention, pourraient être importantes à considérer dans de futures études.

Conclusion

La présente étude est la première de langue française et la première à étudier simultanément les trois composantes de l'engagement participatif pour identifier des prédicteurs spécifiques à chacune. Outre la satisfaction à l'égard du programme qui prédit l'assiduité et l'implication dans les rencontres, les prédicteurs des trois composantes de l'engagement sont complètement distincts. La présente étude tire aussi son unicité du fait qu'elle tient compte à la fois des caractéristiques

des parents, des enfants et de la famille. Cela a permis d'identifier de nombreuses caractéristiques associées à l'implication dans les rencontres, mais aussi de conclure que peu de variables, parmi celles étudiées ici, sont nécessaires pour expliquer les deux autres composantes.

L'engagement de notre échantillon était relativement élevé. Certains aspects du contexte d'intervention ont pu être favorables à l'engagement des participants, que ce soit le fait d'offrir les rencontres à proximité du lieu de résidence des participants, de l'offrir au moment stratégique de la transition vers l'école primaire, l'implication d'un animateur provenant du milieu où le programme se déroulait ou la présentation d'un bilan de l'évaluation de la préparation à l'école de leur enfant aux parents au moment de les inviter à participer au programme.

En dépit de ces forces, la présente étude comporte certaines limites demandant de nuancer l'interprétation des résultats. D'abord, ce sont les animateurs qui rapportaient l'implication dans les rencontres et la réalisation des devoirs. De prochaines études auraient avantage à recourir à des mesures plus objectives engendrant moins de biais. Par exemple, une mesure observationnelle de l'engagement, complétée par un observateur indépendant pourrait permettre de pallier cette limite. En outre, le nombre de parents qui participent à l'étude est limité et certains liens de petite taille pourraient être passés inaperçus. Soulignons enfin qu'un regard qualitatif pourrait permettre d'approfondir la compréhension des mécanismes expliquant le rôle des prédicteurs identifiés.

Malgré ces limites, les résultats suggèrent certaines pistes d'intervention pouvant favoriser l'engagement participatif des parents dans un PEHP. D'abord, la satisfaction semble être un prédicteur important, expliquant à la fois l'assiduité et l'implication dans les rencontres. Il semble donc essentiel de questionner les participants à ce sujet chaque semaine, pour connaître ce qu'ils apprécient des rencontres et ce qu'ils aimeraient changer. Une discussion en début de rencontre pourrait être pertinente et influencer positivement l'engagement de chacun. Il est important de considérer ce que les participants rapportent, de tenter de favoriser la satisfaction de chacun et, au besoin, adapter les pratiques au groupe. À cet égard, il pourrait être pertinent de vérifier si la satisfaction à l'égard des rencontres pourrait être un médiateur de l'effet d'autres variables sociodémographiques. Par exemple, les pères, les parents qui adoptaient déjà des pratiques parentales positives avant le programme ou ceux dont l'enfant présente une meilleure adaptation sociale sont peut-être plus satisfaits des rencontres, ce qui expliquerait leur plus grande implication. Les résultats indiquent aussi la nécessité de sensibiliser les intervenants à la disponibilité des parents, en ce qui concerne la possibilité pour eux de faire les devoirs demandés à la maison. En effet, si les devoirs sont employés pour consolider les apprentissages faits au cours du programme, trop de devoirs ou un déséquilibre entre les exercices demandés et la disponibilité des parents pourraient affecter leur mobilisation et leur motivation. Pour éviter des conséquences délétères liées aux exercices, les intervenants pourraient soutenir les parents ou être disponibles à la fin des rencontres pour pratiquer les devoirs avec le parent. Ceux-ci pourraient aussi diriger les parents monoparentaux vers des ressources communautaires (service de garde, aide à la maison, etc.) qui pourraient contribuer à alléger la charge du parent et ainsi lui donner l'occasion de réaliser les devoirs.

En somme, la présente étude a permis d'identifier des caractéristiques des parents, des enfants et de la famille qui prédisent l'assiduité, l'implication dans les rencontres et la réalisation des devoirs chez des parents participant à un PEHP. Bien qu'intéressants comme résultats, d'autres études auraient davantage à s'intéresser, tel que mentionné plus haut, aux facilitateurs et obstacles à l'engagement identifiés dans le modèle de Staudt (2008). Une étude qualitative permettrait aussi une compréhension plus approfondie de l'impact des prédicteurs identifiés dans la présente étude.

Références

- Abrahames, M. E., Niec, L.N., Junger, M., Boer, F. et Lindauer, R. J. L. (2016). Risk factors for attrition from an evidence-based parenting program: Findings from the Netherlands. *Children and Youth Services Review*, 64, 42-50. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.025>
- Bagner, D. M. et Graziano, P. A. (2012). Barriers to success in parent training for young children with developmental delay: The role of cumulative risk. *Behavior Modification*, 37(3), 356-377. <https://doi.org/10.1177/0145445512465307>
- Baker, C. N., Arnold, D. H. et Meagher, S. (2011). Enrollment and attendance in a parent training prevention program for conduct problems. *Prevention Science*, 12, 126-138. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0187-0>
- Berkel, C., Sandler, I. N., Wolchik, S. A., Brown, C. H., Gallo, C. G., Chiapa, A., Mauricio, A. M. et Jones, S. (2018). 'Home practice is the program': Parents' practice of program skills as predictors of outcomes in the new beginnings program effectiveness trial. *Prevention Science*, 19(5), 663-673. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0738-0>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. et Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Chacko, A., Jensen, S. A., Lowry, L. S., Cornwell, M., Chimklis, A., Chan, E., Lee, D. et Pulgarin, B. (2016). Engagement in behavioral parent training: Review of the literature and implications for practice. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19, 204-215. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0205-2>
- Chen, M. et Chan, K. L. (2016). Effects of parenting programs on child maltreatment prevention: A meta-analysis. *Trauma, violence & Abuse*, 17(1), 88-104.
- Chew, A. L. (1987) *Developmental and interpretive manual for the Lollipop school: A diagnostic screening test of school readiness-revised*. Humanics Limited.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2^e éd.). Academic Press.
- Clarke, A. T., Marshall, A., Mautone, J. A., Soffers, S. L., Jones, H. A., Costigan, T. E., Patterson, A., Jawad, A. F. et Power, T. J. (2015). Parent attendance and homework adherence predict response to a family-school intervention for children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44, 58-67. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.794697>
- Danko, C. M., Brown, T., Van Schoick, L. et Budd, L. S. (2016). Predictors and correlates of homework completion and treatment outcomes in Parent-child interaction therapy. *Child & Youth Care Forum*, 45, 467-485. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9339-5>
- DeRosier, M. E. et Gilliom, M. (2007). Effectiveness of a parent training program for improving children's social behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16(5), 660-670. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9114-1>

- Douglass, A. G., Roche, K. M., Lavin, K., Ghazarian, S. R., et Perry, D. F. (2020). Longitudinal parenting pathways linking Early Head Start and kindergarten readiness. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1725498>
- Dretzke, J., Davenport, C., Frew, E., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Bayliss, S., Taylor, R. S., Sandercocock, J. et Hyde, C. (2009). The clinical effectiveness of different parenting programmes for children with conduct problems: A systematic review of randomised controlled trials. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(7), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-3-7>
- Dumas, J. E., LaFrenière, P. J., Capuano, F. et Durning, P. (1997). *Profil socio-affectif (PSA) : évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 ans*. Les Éditions du Centre de Psychologie appliquée.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Dunn, L., Thériault-Whalen, C. et Dunn, L. (1993). *Échelle de vocabulaire en image Peabody : adaptation française du Peabody vocabulary test-revised*. Psycan.
- Eisner, M. et Meidert, U. (2011). Stages of parental engagement in a universal parent training program. *The Journal of Primary Prevention*, 32, 83-93.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (4^e éd.)*. SAGE.
- Gagné, K., Letarte, M. -J. et Cliche, J. (2015). L'approche collaborative au sein des groupes de parents dans le cadre de « Ces Années Incroyables ». Dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Au cœur de l'intervention de groupe : Nouvelles pratiques psychoéducatives* (pp. 205-219). Béliveau Éditeur.
- Garvey, C., Julion, W., Fogg, L., Kratovil, A. et Gross, D. (2006). Measuring participation in a prevention trial with parents of young children. *Research in Nursing & Health*, 29. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/nur.20127>
- Giannotta, F., Özdemir, M. et Stattin, H. (2019). The implementation integrity of parenting programs: Which aspects are most important? *Child & Youth Care Forum*, 48(6), 917-933. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09514-8>
- Hindman, A. H. et Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58, 191-223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0012>
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 25.0) [Logiciel]. IBM Corp.
- Institut de la statistique du Québec (2013, septembre). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Kaminski, J., Valle, L. A., Filene, J. H., Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567-589. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9201-9>
- Kazura, K. (2000). Father's qualitative and quantitative involvement: An investigation of attachment, play, and social interactions. *The Journal of Men's studies*, 9(1), 41-57. <https://doi.org/10.3149/jms.0901.41>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4^e éd.)*. Guilford.

- Kling, A., Forster, M., Sundell, K. et Melin, L. (2010) A randomized controlled effectiveness trial of parent management training with varying degrees of therapist support. *Behavior Therapy*, 41, 530-542. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.02.004>
- Ladd, G. W., Herald, S. L. et Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17, 115-150. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_6
- Lanier, P., Kohl, P. L., Benz, J., Swinger, D., Moussette, P. et Drake B. (2011). Parent-Child Interaction Therapy in a community setting: Examining outcomes, attrition, and treatment setting. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 689-698. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9708-8>
- Lau, E. Y. H et Power, T. G. (2018). Parental involvement during the transition to primary school: Examining bidirectional relations with school adjustment. *Children & Youth Services Review*, 88, 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.018>
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, G. J., van Aar, J., Hutchings, J., Schulz, S., Knerr, W. et Overbeek, G. (2019). Meta-analyses: Key parenting program components for disruptive child behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(2), 180-190. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.900>
- Letarte, M.-J., Normandeau, S., Bigras, M., Parent, S., Capuano, F. et Boudreau, J.F. (2008). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 31, 511-536.
- Mathis, E. T. B. et Bierman, K. L. (2015). Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families. *Social Development*, 24, 601-620. <https://doi.org/10.1111/sode.12112>
- McCurdy, K. et Daro, D. (2001). Parent involvement in family support programs: An integrated theory. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 50(2), 113-121. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00113.x>
- Menting, A. T. A., Orbio de Castro, B. et Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33, 901-913. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>
- Miner, J. L. et Clarke-Stewart, A. K. (2008) Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44, 771-786. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.771>
- Nix, R. L., Bierman, K. L. et McMahon, R. J. (2009). How attendance and quality participation affect treatment response to parent management training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 429-438. <https://doi.org/10.1037/a0015028>
- Nock, M. K. et Ferriter, C. (2005). Parent Management of Attendance and Adherence in Child and Adolescent Therapy: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(2), 149-166. <https://doi.org/10.1007/s10567-005-4753-0>
- Nock, M. K. et Kazdin, A. E. (2001). Parent expectancies for child therapy: Assessment and relation to participation in treatment. *Journal of Child and Family Studies*, 10, 155-180.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46, 984-994. <https://doi.org/10.1037/a0018881>

- Prendergast, S. et MacPhee, D. (2018). Parental contributors to children's persistence and school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.005>
- Piquero, A. R., Jennings, W. G., Diamond, B., Farrington, D. P., Tremblay, R. E., Welsh, B. C., et Gonzalez, J. M. R. (2016). A meta-analysis update on the effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, 12(2), 229-248. <https://doi.org/10.1007/s11292-016-9256-0>
- Ros, R., Graziano, P. A. et Hart, K. C. (2017). Parental homework completion and treatment knowledge during group Parent-Child Interaction Therapy. *Journal of Early Intervention*, 39(4), 299-320. <https://doi.org/10.1177/1053815117718491>
- Ros, R., Hernandez, J., Graziano, P. A. et Bagner, D. M. (2016). Parent training for children with or at risk for developmental delay: The role of parental homework completion. *Behavior Therapy*, 47(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2015.08.004>
- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S. et Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29, 342-356. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096>
- Staudt, M. (2007). Treatment Engagement with Caregivers of At-risk Children: Gaps in Research and Conceptualization. *Journal of Child and Family Studies*, 16(2), 183-196. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9077-2>
- Ştefan, C. A. (2012). Social-emotional prevention program for preschool children: An analysis of a high risk sample. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 16(3), 319-356.
- The Incredible Years (2013a). *Incredible Years Parenting Programs*. The Incredible Years: Training series for Parents, Teachers, and children. <http://www.incredibleyears.com/programs/parent/>
- The Incredible Years (2013b). *Parent Weekly Evaluation*. Measures and Forms for Researchers and Clinicians. Measures and Forms for Parent Programs. <http://www.incredibleyears.com/for-researchers/measures/>
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in head start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 715-730. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.5.715>
- Webster-Stratton, C. (2012). *Collaborating with Parents to Reduce Children's Behavior Problems: A Book for Therapists Using the Incredible Years Programs*. The Incredible Years Press.
- Wells, M. B., Sarkad, A. et Sarali, R. (2016). Mothers' and fathers' attendance in a community-based universally offered parenting program in Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44, 274-280. <https://doi.org/10.1177/1403494815618841>
- Wiig, E., Secord, W. A., Semel, E., Boulianne, L. et Labelle, M. (2009). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales – version pour francophones du Canada*. Pearson Canada Assessment.
- Yeung, W. J., Sandber Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., et Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63, 136-154. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00136.x>