

Les Difficultés de Comportement d'Enfants Immigrants dans les Classes d'Accueil, au Préscolaire

Richard E. Tremblay*
université de montréal

Louise Baillargeon
la commission des écoles catholiques de montréal

Nous avons traduit le *Preschool Behavior Questionnaire* de Behar et Stringfield (1974) dans le but d'évaluer les difficultés de comportement chez les enfants des classes d'accueil, au niveau préscolaire, dans des écoles francophones de Montréal. Les huit cent vingt-cinq (825) enfants de l'échantillon proviennent de soixante-six (66) pays différents et parlent trente (30) langues maternelles différentes. Ils ont été évalués par cinquante (50) jardinières d'enfants. Les résultats correspondent à ceux obtenus par Behar et Stringfield avec un échantillon d'enfants provenant du secteur préscolaire régulier, aux Etats-Unis. Nous observons que les jardinières rapportent plus de comportements inadéquats chez les garçons que chez les filles, chez les enfants de cinq ans que chez ceux de six ans, et chez les enfants de race noire que chez ceux de race blanche ou jaune. Les jardinières d'âge moyen (31 à 46 ans) rapportent plus de comportements inadéquats que les jardinières plus âgées (47 à 59 ans) et plus jeunes (22 à 30 ans).

Behar and Stringfield's (1974) *Preschool Behavior Questionnaire* was translated to French to assess behavior problems of preschool children in French immersion classes for immigrant children in Montreal. A sample of 825 children from 66 different countries, speaking 30 different languages were assessed by 50 teachers. Results are similar to those obtained by Behar and Stringfield with a sample of regular preschool children. Teachers reported more maladjusted behaviour from boys than from girls, from five years old than from six years old, and from negrid children than from europid or mongolid children. Middle-aged teachers (31 to 46 years old) reported more maladjusted behaviour from children than older (47 to 59 years old) and younger (22 to 30 years old) teachers.

La majorité des pays occidentaux offrent des classes d'accueil aux enfants d'immigrants qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'adoption. Ces classes ont habituellement comme objectif ultime de leur permettre d'acquérir la langue du pays, mais elles visent aussi à faciliter l'adaptation sociale à un nouvel environnement. Au Québec, les premières classes d'accueil francophones pour enfants immigrants furent créées en 1969. Ces classes ont connu une augmentation sensible des inscriptions au cours des dernières années, suite à la nouvelle politique québécoise en matière

* Nous remercions pour leur collaboration à cette recherche: Madeleine Dupras, Minh Trinh, Nicole Bélanger, Marie Gendreau, Francine Auger et les jardinières des classes d'accueil de la C.E.C.M.

linguistique (MEQ, 1979). Les objectifs de ces classes sont de: permettre aux enfants non francophones d'apprendre le français à l'aide de méthodes appropriées d'enseignement de la langue française; faciliter leur intégration aux classes régulières, le moment venu; favoriser la participation des parents au milieu scolaire et sensibiliser ce milieu à l'accueil des enfants immigrants (C.E.C.M., 1977).

Si la langue maternelle représente un handicap sérieux dans l'acquisition de connaissances et même dans le processus de socialisation (Doyle, Rappard, Connolly, 1980; MacNamara, Svarc, Horner, 1976), la langue parlée n'est pas pour autant le seul motif du handicap de ces enfants. Ils ont aussi à s'adapter à une nouvelle culture qui leur présente des modèles d'identification fort différents des modèles de l'environnement familial. De plus, la majorité d'entre eux ont à surmonter les difficultés d'adaptation particulières aux enfants provenant de milieux socio-économiquement faibles (cf. Gershman, 1976). Puisque les enfants d'immigrants sont ainsi soumis à un stress d'origine multifactoriel (e.g., langue, culture, niveau socio-économique), on peut dès lors prévoir qu'une proportion importante d'entre eux présenteront des difficultés d'adaptation à l'école, tant au niveau de l'apprentissage que du comportement.

À cet égard, certains recommandent que les enfants d'immigrants qui ne sont pas encore d'âge scolaire puissent avoir accès à des programmes préscolaires leur permettant d'apprendre la langue du pays et de s'adapter au milieu culturel et scolaire avant le début des études primaires (Girard et Charbit, 1974). Ces classes d'accueil au niveau préscolaire pourraient se comparer aux programmes américains *Head Start*, destinés aux enfants d'âge préscolaire appartenant à des communautés minoritaires et, surtout, socio-économiquement faibles (Blackstone, 1973). Comme ces programmes semblent avoir favorisé l'adaptation scolaire à long terme des enfants qui en ont bénéficié (Darlington, Royce, Snipper, Murray, Lazar, 1980), nous pouvons présumer que des programmes semblables, appliqués aux enfants immigrants, pourront favoriser leur adaptation scolaire ultérieure. De plus, ces classes peuvent servir au dépistage des enfants qui présentent des difficultés de comportement requérant une attention particulière.

Nous avons tenté de vérifier le type et la fréquence des difficultés de comportement chez les enfants des classes d'accueil, au niveau préscolaire, à Montréal. Nous avons aussi tenté d'identifier certaines caractéristiques propres aux enfants qui présentent le plus souvent ces difficultés de comportement.

METHODOLOGIE

Sujets

Au printemps 1980, nous avons choisi au hasard la moitié de la population des classes d'accueil, au niveau préscolaire, de la Commission

TABLEAU 1
*Données descriptives de l'âge, du sexe et
de la race des enfants composant
l'échantillon*

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Age</i>		
4 ans	218	26.4
5 ans	433	52.5
6 ans	174	21.1
<i>Sexe</i>		
Fille	395	47.9
Garçon	430	52.1
<i>Race</i>		
Blanche	628	76.1
Jaune	83	10.1
Noire	113	13.7

des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.). Dans chaque école, nous avons sélectionné une classe sur deux pour chacun des niveaux (prématernelle quatre ans et maternelle cinq ans). Lorsqu'il n'y avait qu'une seule classe de chaque niveau par école, elle était automatiquement choisie. Nous avons ainsi obtenu un échantillon de 965 enfants répartis dans 32 écoles et dans 59 classes. Une école ayant refusé de collaborer à la recherche et quelques jardinières étant en congé de maladie, nous avons donc recueilli des données sur 825 enfants répartis dans 31 écoles et dans 50 classes. Le taux de réponses a été de 84,8%.

Au tableau 1, nous pouvons observer que la moitié des enfants de notre échantillon ont cinq ans, que les enfants sont à peu près partagés également entre les deux sexes et que la majorité des enfants sont de race blanche. Ces enfants proviennent de soixante-six (66) pays différents et parlent trente (30) langues maternelles différentes. Les jardinières ont en moyenne trente-quatre ans (écart type = 8,72; minimum = 22 ans; maximum = 59 ans). Elles ont en moyenne dix (10) années d'expérience en enseignement (écart type = 6,25; minimum = 1 an; maximum = 28 ans).

Instrument

Michael Rutter (1967) a construit la première version du questionnaire que nous avons utilisé. Ce questionnaire, élaboré à l'intention des enseignants, devait servir à effectuer un premier dépistage des difficultés

d'adaptation à l'école primaire en Angleterre. Behar et Stringfield (1974; Behar, 1977) ont repris ce questionnaire dans le but d'arriver à différencier les enfants "normaux" des enfants présentant des "problèmes émotifs," au préscolaire, aux Etats-Unis. Au cours de cette étude, ils y ont ajouté de nouvelles questions. Ils ont démontré que le score total pouvait servir à différencier les enfants de classes régulières des enfants de classes spéciales (i.e. des classes pour enfants présentant des troubles émotifs). De plus, Behar et Stringfield ont démontré, par l'analyse factorielle, que les résultats obtenus au questionnaire pouvaient se diviser en trois sous-échelles: (a) hostilité-agressivité; (b) anxiété-peur; (c) hyperactivité-distraction. Récemment, Fowler et Park (1979) ont présenté une nouvelle étude de ce questionnaire: ils en ont éliminé huit questions qui s'étaient révélées faiblement associées aux trois facteurs de Behar et Stringfield. Nous avons utilisé le questionnaire réduit de Fowler et Park (le questionnaire est présenté en appendice).

RESULTATS

Pour apprécier le type et la fréquence des difficultés de comportement chez les enfants de notre échantillon, nous comparons nos résultats à ceux obtenus par Behar et Stringfield (1974) avec deux échantillons américains, l'un composé d'enfants du secteur préscolaire régulier, et l'autre, d'enfants fréquentant des classes spéciales pour mésadaptés socio-affectifs. Nous présentons ensuite des données comparatives pour différentes caractéristiques de notre échantillon: l'âge, le sexe, la race, la langue maternelle, le pays d'origine, l'âge de la jardinière.

Type et fréquence des comportements inadaptés pour l'échantillon total

Au tableau 2, nous pouvons observer les moyennes et les écarts type se rapportant aux enfants de notre étude et à ceux de l'étude de Behar et Stringfield, pour ce qui est du score total et des trois facteurs identifiés. En ce qui a trait aux deux facteurs pour lesquels nous pouvons faire une comparaison directe entre les deux études,¹ les enfants des classes d'accueil, au niveau préscolaire à Montréal, ont tendance à obtenir un score légèrement inférieur² aux enfants des classes régulières de même niveau, aux Etats-Unis³. Pour le facteur "anxiété-peur," le score moyen de notre échantillon est de 1,75 ($E.T. = 2,28$), alors que celui de l'échantillon de Behar et Stringfield est de 1,96 ($E.T. = 2,34$). Pour le facteur "hyperactivité-distraction," le score moyen de notre échantillon est de 1,58 ($E.T. = 1,99$) et celui de l'échantillon de Behar et Stringfield est 2,21 ($E.T. = 2,21$). Cette dernière différence est significative à un seuil critique de $p. < 0,001$. Au facteur "hostilité-agressivité," pour lequel notre questionnaire possède un item de moins que celui de Behar et Stringfield, le score moyen de notre échantillon est inférieur à celui de leur

TABLEAU 2

Moyennes et écarts type obtenus pour l'ensemble des enfants des échantillons de Behar et Stringfield (1974) et de Tremblay et Baillargeon au score total et aux facteurs du questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (Q.E.C.P.)

	Tremblay et Baillargeon (N = 825)	Behar et Stringfield	
		Classes régulières (N = 496)	Classes spéciales* (N = 102)
<i>Score total</i>			
$\bar{X}$	6.01	8.09	21.30
E.T.	6.27	7.25	7.19
N. Item	27	30	30
<i>Hostilité-Agressivité</i>			
$\bar{X}$	1.88	2.66	6.24
E.T.	3.02	3.35	4.15
N. Item	10	11	11
<i>Anxiété-peur</i>			
$\bar{X}$	1.75	1.96	6.73
E.T.	2.28	2.34	3.61
N. Item	9	9	9
<i>Hyperactivité-Distraktion</i>			
$\bar{X}$	1.58†	2.21†	4.75
E.T.	1.99	2.21	2.26
N. Item	4	4	4

*Classes pour enfants présentant des difficultés du comportement (préscolaire)

†La différence entre les moyennes des deux échantillons (T.B. et B.S.) est significative à un seuil de $p. < .001$.

échantillon des classes régulières (1,88 vs 2,66). Pour le score total, notre questionnaire possède trois item de moins que celui de Behar et Stringfield et le score moyen est inférieur de deux points à celui de leur échantillon des classes régulières (6,01 vs 8.09). Lorsque nous comparons les résultats de notre échantillon d'enfants de classes spéciales⁴ avec ceux obtenus dans le cadre de l'étude de Behar et Stringfield, nous observons que, pour chacun des facteurs, le score moyen de notre échantillon est très inférieur au score moyen de leur échantillon. D'ailleurs, la comparaison des résultats obtenus par les enfants des classes régulières et par ceux des classes spéciales, dans l'étude de Behar et Stringfield, avait clairement mis en évidence une différence significative entre les moyennes de ces deux groupes, au score total et aux trois dimensions.

TABLEAU 3
Différences entre les enfants de trois groupes d'âge, au Q.E.C.P.

	4 ans N = 218	5 ans N = 433	6 ans N = 174	F	p.
<i>Score total</i>					
$\bar{X}$	6.13	6.46	5.11	2.86	N.S.
E.T.	5.70	6.55	6.18		
<i>Hostilité-Agressivité</i>					
$\bar{X}$	1.63	2.03	1.83	1.22	N.S.
E.T.	2.58	3.20	3.05		
<i>Anxiété-Peur</i>					
$\bar{X}$	1.89	1.85	1.32	3.95	.02
E.T.	2.11	2.36	2.25		
<i>Hyperactivité-Distraktion</i>					
$\bar{X}$	1.70	1.68	1.18	4.55	.01
E.T.	2.01	2.05	1.75		

Différences entre les groupes d'âge

Nous avons étudié les différences entre les enfants âgés de quatre, cinq et six ans. Dans les résultats présentés au tableau 3, nous pouvons observer qu'il n'y a pas de différence significative au score total, ni au facteur "hostilité-agressivité." Nous obtenons cependant des différences significatives aux facteurs "anxiété-peur" et "hyperactivité-distraktion." Dans les deux cas, les contrastes a posteriori (procédure de Scheffé; $p. < 0,05$) indiquent que la différence est attribuable au groupe de six ans qui obtient un score plus bas que les deux autres groupes d'âge. Behar et Stringfield n'ont pas observé de différence au score total entre le groupe d'enfants des trois-quatre ans et celui des cinq-six ans. Selon eux, les enfants d'âge différent obtiendraient des scores différents s'ils étaient observés dans des groupes d'âges multiples. Le fait que les enfants soient regroupés par âge dans les classes empêche les enseignants d'avoir un point de comparaison pour juger du comportement d'enfants d'âge différent. Nos résultats semblent confirmer cette interprétation. Dans notre échantillon, les enfants âgés de six ans fréquentent les mêmes classes que ceux de cinq ans et ils obtiennent des moyennes inférieures à ceux-ci sur les échelles "anxiété-peur" et "hyperactivité-distraktion." Ils ont aussi une moyenne inférieure aux deux autres groupes au score total, mais cette différence n'est pas significative.

TABLEAU 4
Différences entre les filles et les garçons, au Q.E.C.P.

	Filles N = 395	Garçons N = 430	F	p.
<i>Score total</i>				
$\bar{X}$	4.51	7.54	50.77	.000
E.T.	5.23	6.79		
<i>Hostilité-Agressivité</i>				
$\bar{X}$	1.31	2.40	27.79	.000
E.T.	2.43	3.39		
<i>Anxiété-Peur</i>				
$\bar{X}$	1.46	2.00	11.73	.001
E.T.	2.13	2.39		
<i>Hyperactivité-Distraktion</i>				
$\bar{X}$	0.99	2.12	71.92	.000
E.T.	1.59	2.16		

Différences entre les sexes

Les différences entre les filles et les garçons au score total et à chacun des facteurs sont très marquées (voir tableau 4). De façon systématique, les filles obtiennent un score inférieur aux garçons. La différence au score total est de trois points (4,51 vs 7,54); elle est d'un point aux facteurs "hostilité-agressivité" (1,31 vs 2,40) et "hyperactivité-distraktion" (0,99 vs 2,12). La plus petite différence se retrouve au facteur "anxiété-peur" (1,46 vs 2,00), mais ici encore les garçons obtiennent un score plus élevé (en moyenne) que les filles. Ces résultats s'apparentent aux résultats obtenus par Behar et Stringfield de même qu'à ceux de plusieurs autres études de comportements semblables (voir Levine, Elzey, Lewis, 1969; Quay et Peterson, 1979; Stott, 1970).

Différences entre les races

Pour ce qui est des trois races représentées dans l'échantillon, nous obtenons des différences au score total et à deux des facteurs: "hostilité-agressivité" et "hyperactivité-distraktion" (voir tableau 5). Les contrastes a posteriori (procédure de Scheffé; $p. < 0,05$) indiquent qu'au score total et au facteur "hyperactivité-distraktion," la différence est attribuable aux enfants de race noire qui ont une moyenne supérieure aux enfants de race blanche et de race jaune. Au facteur "hostilité-agressivité," les enfants de race blanche n'ont pas une moyenne différente de celle des

TABLEAU 5
Différences entre les groupes raciaux, au Q.E.C.P.

	Blanche N = 628	Jaune N = 83	Noire N = 113	F	p.
<i>Score total</i>					
$\bar{X}$	6.03	4.25	7.82	8.03	.000
E.T.	6.27	4.15	7.17		
<i>Hostilité-Agressivité</i>					
$\bar{X}$	1.85	1.28	2.48	3.93	.020
E.T.	3.00	2.21	3.53		
<i>Anxiété-Peur</i>					
$\bar{X}$	1.79	1.23	1.88	2.44	N.S.
E.T.	2.34	1.71	2.32		
<i>Hyperactivité-Distraktion</i>					
$\bar{X}$	1.53	1.00	2.28	11.07	.000
E.T.	1.99	1.54	2.10		

enfants de race noire ou jaune, mais les enfants de race jaune ont, eux, une moyenne différente de celle des enfants de race noire.

La langue maternelle

Il existe une très grande variété de langues maternelles dans notre échantillon (30). Nous avons tenté d'identifier les différences, au score total, entre les enfants des groupes linguistiques qui comptaient un nombre d'enfants supérieur à 20. Nous pouvons observer (voir tableau 6) que les groupes linguistiques identifiés par les jardinières comme présentant le plus de difficultés d'adaptation sont, dans un ordre décroissant, ceux qui ont comme langue maternelle le français, le créole, l'arabe, le portugais, l'italien, le grec, l'anglais, l'espagnol, et le vietnamien. Il est surprenant d'observer que les enfants de langue maternelle française dominent la liste. Cependant, après analyse, nous réalisons que, sur ces 26 enfants de langue maternelle française, 21 sont de race noire dont 13 provenant d'Haïti. Ces résultats permettent de souligner que la langue maternelle d'origine est probablement beaucoup moins importante, comme facteur d'adaptation, que la parenté des normes de conduite entre la culture des parents et celle de l'école. La race constitue possiblement un facteur important, dans la mesure où cette dernière variable est associée à la parenté des cultures, à la perception de soi et à la perception de l'autre.

TABLEAU 6
Différences entre les groupes linguistiques et les groupes nationaux au score total du Q.E.C.P.

	$\bar{x}$	E.T.	N	F	p
<i>Langue maternelle</i>					
française	9,69	6,63	26		
créole	8,38	7,67	55		
arabe	7,23	5,85	22		
portugaise	6,46	7,05	92	2,46	.0037
italienne	6,42	6,90	139		
grecque	6,08	5,73	146		
anglaise	5,24	5,69	120		
espagnole	5,19	5,76	108		
vietnamienne	4,67	4,19	60		
<i>Pays d'origine</i>					
Haïti	8,97	7,5	65		
Italie	7,2	7,07	105		
Portugal	6,64	7,15	86	1,549	.0427
Grèce	6,12	6,02	121		
Chili	5,90	6,24	44		
Canada	5,16	5,14	162		
Vietnam	4,52	4,32	58		

Le pays d'origine

La variable "pays d'origine" recoupe essentiellement celle de la langue maternelle. Elle permet cependant d'identifier les enfants qui ne sont pas nés au Canada et qui sont donc arrivés au pays plus récemment. Pour le groupe des sept pays (sur un total de 66) d'où proviennent plus d'une vingtaine d'enfants de notre échantillon, nous observons (voir tableau 6) que les résultats des jugements des jardinières placent, par ordre décroissant de difficultés d'adaptation moyenne: Haïti, l'Italie, le Portugal, la Grèce, le Chili, le Canada, et le Vietnam.

L'âge des jardinières

Nous avons tenté de vérifier si, au score total, l'âge des jardinières était associé de quelque façon que ce soit à l'identification des difficultés d'adaptation. Lorsque nous utilisons une procédure statistique dite de corrélation (produit du moment), nous n'observons aucune relation entre l'âge de la jardinière et les jugements portés. Cependant, lorsque nous regroupons les jardinières par catégorie d'âge (22-25 ans, 26-30 ans,

TABLEAU 7

Différences entre les groupes d'enfants au score total du Q.E.C.P., selon l'âge de la jardinière qui a effectué l'évaluation

<i>Age des jardinières</i>	$\bar{x}$	<i>E.T.</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
22-25 ans (<i>N</i> = 9)	5,22	4,89	132	5,449	.0002
26-30 ans (<i>N</i> = 11)	5,63	6,70	174		
31-35 ans (<i>N</i> = 16)	6,88	6,51	274		
36-46 ans (<i>N</i> = 8)	7,30	6,77	137		
47-59 ans (<i>N</i> = 6)	4,34	5,18	108		

31-35 ans, 36-46 ans, 47-59 ans) et que nous comparons les moyennes de ces groupes au score total, nous observons (voir tableau 7) l'existence de différences entre les groupes d'âge. La tendance qu'ont ces moyennes à augmenter avec l'âge des jardinières, du groupe le plus jeune au groupe des 36-46 ans, puis à décroître chez le groupe des 47-59 ans, laisse soupçonner une association curvilinéaire entre l'âge des jardinières et l'évaluation des comportements inadaptés. Selon cette association curvilinéaire, les jardinières les plus jeunes, de même que les plus âgées, auraient évalué les enfants comme présentant moins de difficultés d'adaptation que les jardinières d'âge moyen (i.e., de 31 à 46 ans).

DISCUSSION

Les résultats obtenus au cours de cette étude sur les difficultés de comportement chez les enfants de classes d'accueil pour immigrants, au préscolaire, à Montréal, correspondent aux résultats obtenus par Behar et Stringfield (1974) lors d'une étude des difficultés de comportement chez les enfants de classes régulières de même niveau, aux Etats-Unis. Les enfants de notre échantillon ont tendance à présenter, en moyenne, un peu moins de difficultés de comportement que ceux des classes régulières de l'échantillon de Behar et Stringfield. Il est possible que, dans la population étudiée, les enfants des classes d'accueil aient tendance à présenter légèrement moins de difficultés de comportement que ceux de classes régulières. Cependant, avant de tirer cette conclusion, il serait nécessaire de réaliser une étude semblable auprès des classes régulières appartenant à la même culture. La comparaison des résultats de notre échantillon avec ceux de l'échantillon des classes spéciales de Behar et Stringfield indique que le questionnaire peut permettre d'identifier les enfants qui ont des difficultés de comportement assez importantes pour nécessiter une intervention spéciale. Cependant, il serait souhaitable que cette validation se fasse en comparant des enfants de classes régulières et

des enfants présentant des difficultés importantes de comportement dans la même culture.

D'une façon générale, nos résultats s'apparentent à ceux de Behar et Stringfield pour les variables âge, sexe, et race des enfants. Nous observons que les difficultés de comportement identifiées par les jardinières sont moins fréquentes chez les enfants de six ans que chez ceux de cinq ans lorsque ces deux groupes d'âge fréquentent la même classe. On peut retenir l'hypothèse de Behar et Stringfield pour expliquer ce phénomène, à savoir: lorsque des enfants de deux groupes d'âge différent fréquentent la même classe, les enseignants peuvent comparer directement le comportement de ces deux groupes d'âge et tendent à attribuer moins de comportements inadaptés aux enfants plus âgés. De plus, la fréquence de plusieurs comportements décrits dans ce questionnaire devrait diminuer avec l'âge.

Selon nos résultats les garçons présentent beaucoup plus de comportements inadaptés que les filles. Ce phénomène se retrouve de façon systématique dans les études des difficultés de comportement, à l'école ou ailleurs (voir Behar et Stringfield, 1974; Fréchette et Leblanc, 1979; Leblanc, 1975; Levine, Elzey et Lewis, 1969; Quay et Peterson, 1979; Stott, 1970). On peut tenter d'avancer plusieurs explications à ce phénomène. A notre avis, l'explication la plus plausible est celle d'une interaction entre l'organisation biologique et les effets de l'environnement. Il semble que les garçons et les filles présentent dès leur jeune âge des comportements différents (voir Hutt, 1972; Lewis, Kagan & Kalafat, 1966; McGrew, 1972; Smith et Connolly 1972) et que certains de ces comportements conduisent à des comportements différents de la part de leur entourage (voir Moss, 1967; Lamb, 1976). Une étude de Glidewell (1969) permet même d'étendre aux facteurs socio-économiques la notion d'interaction entre le sexe de l'individu et son environnement quand vient le temps de considérer les difficultés d'adaptation. Glidewell a démontré que les garçons de classes socio-économiquement faibles sont encouragés à présenter des comportements agressifs, alors que les filles des mêmes milieux sont encouragées à présenter des comportements de retrait. Glidewell conclut que ce type de comportement anti-social (i.e., l'agressivité des garçons) chez les individus de classes socio-économiquement faibles "réflète peut-être plus une bonne qu'une mauvaise santé mentale" (p. 748). Il ne s'agit pas ici d'affirmer que les garçons doivent présenter plus de comportements inadéquats que les filles pour faire preuve d'inadaptation, mais de souligner plutôt que la définition de l'inadaptation doit tenir compte autant des facteurs associés à l'individu (e.g., son sexe) que des facteurs associés à son environnement (e.g., son statut socio-économique).

Les différences observées entre les enfants de race noire et de race blanche pour les difficultés de comportement, dans notre étude, correspondent aussi à celles qui ont été observées dans d'autres études (voir

Behar et Stringfield, 1974; Quay et Peterson, 1979). Les différences de comportement et de performance entre les enfants de race jaune et les enfants de race blanche et noire ont fait l'objet d'un plus petit nombre d'études, mais les données connues (voir Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld et York, 1966; Mosteller et Moynihan, 1972; Richmond, 1974; Sollenberger, 1968) tendent à confirmer nos résultats. Il semble bien que nous sommes ici en présence d'un phénomène culturel possiblement associé à une base génétique. D'une part, les enfants de chacune des races reçoivent une éducation qui privilégie certains aspects du comportement. D'autre part, les enseignants (dans ce cas-ci, tous, sauf deux, sont de race blanche) font partie d'une culture donnée et ont, jusqu'à un certain point, la responsabilité de transmettre la culture dominante du milieu où ils enseignent. Finalement, chacun des enfants possède un patrimoine génétique particulier à sa race, lequel peut avoir certaines incidences sur le comportement (voir Baker, 1974; Cohen, Pettigrew et Riley, 1972; Jacquard, 1978; Jensen, 1973; Klineberg, 1973). Ces conditions favorisent certainement les enfants qui présentent les comportements correspondant le mieux aux normes de la culture de l'enseignant et du milieu où l'enseignement prend place (voir Longstreet, 1978). Ainsi, dans le contexte présent, il est possible de proposer l'hypothèse que les enfants de race jaune (i.e., de culture orientale) seraient identifiés comme présentant moins de comportements inadaptés que ceux de race blanche ou de race noire, parce que le modèle culturel des premiers leur apprendrait à présenter des comportements qui, dans la culture québécoise, se situent à l'extrémité positive du continuum "comportements adéquats-inadéquats" (e.g., contrôle des émotions, respect des règles; voir Sollenberger, 1968). On retrouverait le phénomène inverse pour les enfants de race noire (i.e., provenant de la culture antillaise, qui encourage l'expression des émotions) et un point "milieu" pour les enfants de race blanche (i.e. de culture européenne). Les résultats des études effectuées à l'aide du *Behavior Problem Checklist* (Quay et Peterson, 1979) apparaissent comme un bon exemple de l'interaction entre la culture de l'enfant, la culture de l'enseignant et la culture dominante du milieu environnant. Ces résultats montrent que l'on évalue les enfants de race noire aux Etats-Unis (dans des régions rurales) comme présentant plus de comportements inadaptés lorsque cette évaluation est faite par des enseignants de race blanche que par des enseignants de race noire; on observe également l'inverse, lorsque des enfants de race blanche sont observés par des enseignants de race noire et de race blanche. Cependant, dans les deux cas, on juge que les enfants de race blanche présentent moins de difficultés de comportement que les enfants de race noire (Quay et Peterson, 1979, p. 15).

Notre étude a démontré qu'en plus de la race et de la culture de la jardinière, l'âge de cette dernière peut se révéler un facteur déterminant dans l'appréciation des difficultés de comportement des enfants. Il

semble que la relation entre ces deux variables ne soit pas linéaire: les jardinières les plus âgées (47–59 ans) sont aussi “tolérantes” (et même plus) que les plus jeunes (22–30 ans), alors que les jardinières d’âge moyen (31–46 ans) se montrent beaucoup moins “tolérantes” à l’égard des comportements dits inadaptés. Ces résultats, pour le moins intrigants, mériteraient de faire l’objet d’une étude permettant de contrôler les divers facteurs susceptibles de provoquer ces différences.

CONCLUSION

Cette étude a permis de constater que les difficultés de comportement chez les enfants immigrants dans les classes d’accueil, au niveau préscolaire, à Montréal, ne diffèrent pas sensiblement des difficultés manifestées par des enfants dans les classes régulières de même niveau, aux États-Unis. Plutôt que de présenter plus de difficultés de comportement, les premiers ont tendance à en présenter moins. Notre groupe de comparaison n’est cependant pas tout à fait adéquat. Il serait préférable d’obtenir, à l’aide du même instrument, des évaluations d’enfants des classes régulières, au préscolaire, à Montréal. Nos résultats semblent indiquer que cet instrument pourrait servir comme premier moyen de dépistage des cas problèmes au préscolaire. Cependant, pour éviter l’étiquetage hâtif, biaisé par des différences individuelles chez les jardinières et des différences démographiques chez les enfants, il apparaît essentiel que l’utilisation d’un tel instrument soit complétée par une observation directe prolongée du comportement de l’enfant en interaction avec son entourage.

APPENDICE

Questionnaire d’évaluation du comportement au préscolaire

(Q.E.C.P.)

Nom de l’enfant: _____ Pays d’origine: _____
 Age ☐ ans Langue maternelle: _____
 Sexe ☐ M Race: Blanche ☐
 ☐ F Noire ☐
 Jaune ☐
 Mois d’arrivée dans votre classe: _____

	Ne s’applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent
1 Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.	☐	☐	☐
2 Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.	☐	☐	☐
3 Détruit ses propres choses ou celles des autres.	☐	☐	☐

APPENDICE (*continued*)

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent
4 Se bat avec les autres enfants.	☐	☐	☐
5 N'est pas très aimé des autres enfants.	☐	☐	☐
6 Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	☐	☐	☐
7 A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire.	☐	☐	☐
8 Irritable. Il s'empporte facilement.	☐	☐	☐
9 A l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé.	☐	☐	☐
10 A des tics nerveux ou des manières.	☐	☐	☐
11 Se mord les ongles ou les doigts.	☐	☐	☐
12 Désobéissant.	☐	☐	☐
13 A une faible capacité de concentration ou ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose.	☐	☐	☐
14 Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.	☐	☐	☐
15 Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails.	☐	☐	☐
16 Dit des mensonges.	☐	☐	☐
17 A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école.	☐	☐	☐
18 Bégaie lorsqu'il parle sa langue maternelle ou lorsqu'il parle français.	☐	☐	☐
19 A d'autres problèmes de langage dans sa langue maternelle ou en français.	☐	☐	☐
20 Malmène, intimide les autres enfants.	☐	☐	☐
21 Distrait.	☐	☐	☐
22 Ne partage pas les jouets.	☐	☐	☐
23 Pleure facilement.	☐	☐	☐
24 Blâme les autres.	☐	☐	☐
25 Abandonne facilement.	☐	☐	☐

APPENDICE (*concluded*)

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent
26 Sans égard pour les autres.	☐	☐	☐
27 Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	☐	☐	☐
28 Est "dans la lune".	☐	☐	☐
A-t-il d'autres problèmes de comportements?			

NOTES

- ¹ Nos résultats ne peuvent être directement comparés à ceux de Behar et Stringfield (1974) en ce qui a trait au score total et au facteur "hostilité-agressivité," parce que les deux questionnaires ne comportent pas le même nombre d'item. Nous avons éliminé deux des items, comme l'avaient fait Fowler et Park (1979). De plus, au moment de l'impression du questionnaire, il y a eu omission d'une question se rapportant à la dimension "hostilité-agressivité."
- ² Plus les enfants présentent de difficultés de comportement, plus ils ont un score élevé.
- ³ L'échantillon de Behar et Stringfield (1974) a été choisi dans cinq écoles maternelles de Durham, en Caroline du Nord, et deux écoles maternelles de Portland, en Orégon. La procédure d'échantillonnage tentait d'obtenir un échantillon représentatif des classes socio-économiques, du sexe et de la race (noire et blanche).
- ⁴ Il s'agit d'enfants de quinze écoles réparties sur l'ensemble du territoire, aux Etats-Unis. Les enfants étaient en classes spéciales pour des difficultés du comportement.

REFERENCES

- Baker, J. R. *Race*. New York: Oxford University Press, 1974.
- Behar, L. B. The preschool behavior questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1977, 5 (3), 265-275.
- Behar, L. B., & Stringfield, S. A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 601-610.
- Blackstone, T. *Education and day care for young children in need: The American experience*. London: Bedford Square Press, 1973.
- C.E.C.M. *Rapport sur la situation des classes d'accueil*. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de l'accueil et de l'information aux immigrants, 1977.
- Cohen, D. K., Pettigrew, T. F., & Riley, R. T. Race and the outcomes of schooling. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity*. New York: Random House, 1972.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- Darlington, R. B., Royce, J. M., Snipper, A. S., Murray, H. W., & Lazar, I. Preschool programs and later school competence of children from low-income families. *Science*, 1980, 208, 202-204.
- Doyle, A. B., Rappard, P. & Connolly, J. Two solitudes in the preschool classroom. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 1980, 12 (3), 221-232.

- Fowler, P. O., Park, R. M. Factor structure of the preschool behavior questionnaire in normal children. *Psychological Reports*, 1979, 45, 599-606.
- Fréchette, M., Leblanc, M. *La délinquance cachée à l'adolescence*. Montréal: Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal, 1979.
- Gershman, J. *The 1975 every student survey: The background of students in special education and new Canadian programs*. Toronto: The Board of Education for the City of Toronto, 1976.
- Girard, A. & Charbit, Y. *Les enfants de travailleurs immigrants en europe*. Paris: Editions ESF, 1974.
- Glidewell, J. C. The child at school. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in international child psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1969.
- Hutt, C. Neuroendocrinological, behavioural, and intellectual aspects of sexual differentiation in human development. In C. Ounsted & D. C. Taylor (Ed.), *Gender differences: Their ontogeny and significance*. London: Churchill Livingstone, 1972.
- Jacquard, A. *Eloge de la différence: La génétique et les hommes*. Paris: Seuil, 1978.
- Jensen, A. R. *Educability and group differences*. New York: Harper and Row, 1973.
- Klineberg, O. Race and psychology: The problem of genetic differences. In L. Juper (Ed.), *Race, science and society*. New York: Columbia University Press, 1975.
- Lamb, M. E. Interactions between eight-month-old children and their fathers and mothers. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*. New York: John Wiley & Sons, 1976.
- Leblanc, M. *La clientèle des centres d'accueil du Québec. Annexe 6 du rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en Centre d'Accueil*. Québec: Ministère des Affaires Sociales, 1975.
- Lewis, M., Kagan, J., & Kalafat, J. Patterns of fixation in the young infant. *Child Development*, 1966, 37, 331-341.
- Levine, S., Elzey, F. F., & Lewis, M. *California preschool social competency scale manual*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press, 1969.
- Longstreet, W. S. Learning and diversity: The ethnic factor. *Educational Research Quarterly*, 1978, 2, 60-73.
- MacNamara, J., Svarc, J., & Horner, S. Attending a primary school of the other language in Montreal. In A. Simoes (Ed.), *The bilingual child*. New York: Academic Press, 1976.
- McGrew, W. C. *An ethological study of children's behavior*. New York: Academic Press, 1972.
- MEQ. *Bilan du stage d'initiation offert aux nouvelles jardinières de l'accueil*. Québec: Direction Générale du Développement Pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1979.
- Moss, H. A. Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1967, 13, 19-36.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (Eds.). *On equality of educational opportunity*. New York: Random House, 1972.
- Quay, H. C., & Peterson, D. R. *Manual for the behavior problem checklist*. Miami, Florida: University of Miami, 1979.
- Richmond, G. H. A microschool relating children's education to the real world. In N. B. Talbot (Ed.), *Raising children in modern America*. Toronto: Little, Brown and Co, 1974.
- Rutter, M. A children's behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1967, 8, 1-11.
- Smith, P. K., & Connolly, K. Patterns of play and social interaction in preschool children. In N. Blurton Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior*. New York: Cambridge University Press, 1972.

Sollenberger, R. T. Chinese-American-child-rearing practices and juvenile delinquency. *The Journal of Social Psychology*, 1968, 74, 13-23.

Stott, D. H. *Bristol social adjustment guides*. San Diego, California: Educational and Industrial testing service, 1970.

Wir haben das "Preschool Behavior Questionnaire" von Behar und Stringfield (1974) übersetzt, um die Erziehungsprobleme von den Kindern der Empfangsklassen auf dem Vorschulniveau in den französischen Schulen in Montreal zu beurteilen. Achthundertfünfundzwanzig (825) Kinder der Probegruppe kommen aus sechshundsechzig (66) verschiedenen Ländern und haben dreißig (30) verschiedene Muttersprachen. Sie sind von fünfzig (50) Kindergärtnerinnen beurteilt worden. Die Ergebnisse entsprechen jenen, die von Behar und Stringfield mit einer Probegruppe von Kindern, die aus dem regulären Vorschulsektor in den Vereinigten Staaten kamen, erhalten wurden. Wir bemerken, daß die Kindergärtnerinnen ein unzulänglicheres Verhalten den Jungen als den Mädchen, den fünfjährigen als den sechsjährigen und den Kindern der schwarzen Rasse als den der weissen oder gelben Rasse zuschreiben. Die Kindergärtnerinnen des mittleren Alters (31 bis 46 Jahren) berichten mehr unzulängliches Verhalten als die älteren (47 bis 59 Jahren) und jüngeren Kindergärtnerinnen (22 bis 30 Jahren).

Hemos traducido el Preschool Behavior Questionnaire de Behar y Stringfield (1974) a fin de evaluar las dificultades de comportamiento en los niños de las clases de entrada del nivel pre-escolar, en las escuelas francófonas de Montreal. Los ochocientos veinticinco (825) niños de la muestra vienen de sesenta y seis (66) países diferentes y hablan treinta (30) lenguas maternas diferentes. Han sido evaluados por cincuenta (50) jardineras. Los resultados concuerdan con los que Behar y Stringfield habían obtenido con una muestra de niños proveniente del sector pre-escolar normal de los Estados Unidos. Notamos que las maestras de jardinería informan sobre más comportamiento inadecuado en los varones que en las niñas, en los niños de cinco años que en los de seis, y en los niños de raza negra que en los de raza blanca o amarilla. Las maestras de jardinería de edad media (31 a 46 años) informan sobre más comportamiento inadecuado que las maestras de jardinería de mayor edad (47 a 59 años) y que la más jóvenes (22 a 30 años).

Richard Tremblay est professeur de l'Ecole de psycho-éducation, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.

Louise Baillargeon est une membre de la Commission des écoles catholiques de Montréal.