

Adaptation sociale en début de scolarisation et milieu de garde à la période préscolaire

Frank Vitaro, Lise Desmarais-Gervais, Richard E. Tremblay and Claude Gagnon

Volume 18, Number 1, 1992

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900716ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900716ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vitaro, F., Desmarais-Gervais, L., Tremblay, R. E. & Gagnon, C. (1992).
Adaptation sociale en début de scolarisation et milieu de garde à la période
préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 1–15.
<https://doi.org/10.7202/900716ar>

Article abstract

This article reports on a study of the relation between day-care attendance prior to kindergarten and difficulties in social adaptation in kindergarten. These difficulties are evaluated by teachers to be of three dimensions: aggressivity-hyperactivity, anxiety-social isolation, and social behavior deficit. The results indicate that a higher proportion of kindergarten level girls and boys showing difficulties related to aggressivity-hyperactivity come from day-care facilities as compared with those who were cared for at home. However, the proportion of children whose behavior problems persisted during the following year is not related to a child's placement prior to kindergarten.

Adaptation sociale en début de scolarisation et milieux de garde à la période préscolaire

Frank Vitaro
Professeur

Richard E. Tremblay
Professeur

Lise Desmarais-Gervais
Attachée de recherche

Claude Gagnon
Professeur

Université de Montréal

Résumé — Cet article porte sur le lien entre la fréquentation d'un milieu de garde avant l'entrée à la maternelle et la proportion d'enfants avec ou sans difficultés d'adaptation sociale en maternelle et en première année. Les difficultés d'adaptation, évaluées par les enseignants, se rapportent à trois dimensions: l'agressivité-hyperactivité, l'anxiété-retrait social, un déficit marqué en matière d'habilités sociales. Les résultats indiquent qu'une proportion plus grande de garçons et de filles en difficulté sur l'axe agressivité-hyperactivité en maternelle proviennent des milieux de garde en comparaison de ceux demeurant à la maison. La proportion de ceux dont les problèmes de comportement persistent l'année suivante n'est toutefois pas associée au milieu de vie de l'enfant avant son entrée en maternelle.

Stabilité des difficultés d'adaptation sociale et milieu de garde

L'accès des femmes au marché du travail et la restructuration de la cellule familiale au cours des vingt dernières années ont été accompagnés par une augmentation du nombre d'enfants fréquentant un milieu de garde¹. Ce phénomène a été amplifié par la reconnaissance récente de l'importance du processus de socialisation chez l'enfant d'âge préscolaire. En conséquence, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'impact du milieu de garde sur l'adaptation sociale de l'enfant au cours des premières années d'école primaire.

Dans ce contexte, certains auteurs rapportent que la fréquentation de la garderie au cours des années préscolaires est associée à un taux, parfois plus élevé, parfois équivalent, de difficultés d'adaptation sociale au cours des années d'école primaire (Baillargeon et Betsalel-Presser, 1988; Belsky, 1990; Belsky et Steinberg, 1978; Rutter, 1981). Par exemple, dans l'étude de Baillargeon et Betsalel-Presser, les enseignants de maternelle rapportent plus de dérogation aux règles de la classe, plus d'agressivité et une plus forte tendance à la formation de cliques chez les enfants provenant de la garderie que chez les autres. La situation est inversée dans d'autres recherches: la fréquentation de la garderie

est associée à une meilleure adaptation sociale et scolaire à la maternelle (Clarke-Stewart et Fein, 1983; Vineberg-Jacobs et Romano-White, 1990). À titre illustratif, Vineberg-Jacobs et Romano-White notent que les 36 enfants de leur échantillon qui ont fréquenté une garderie au cours de l'année précédant leur entrée à la maternelle manifestent davantage d'intérêt et plus de participation aux activités de la classe que les 32 enfants qui n'avaient jamais fréquenté une garderie. En revanche, ils ne sont pas plus défiants de l'autorité que les autres. Les perceptions globales des éducatrices de maternelle québécoises abondent dans le même sens: près de la moitié de celles interrogées dans l'étude de Betsalel-Presser, Lavoie et Jacques (1989) sont d'avis que les enfants provenant de la garderie s'adaptent bien à l'école. Près de 70 % d'entre elles sont même d'avis que la fréquentation de la garderie favorise l'adaptation à la maternelle.

Récemment, Moore, Snow et Poteat (1988) ont mis en évidence que la qualité du milieu de garde (le ratio éducateurs-enfants, la formation des éducateurs, la stabilité des éducateurs, etc.) peut affecter la relation entre la fréquentation de la garderie et l'adaptation de l'enfant à l'école. Dans un contexte de garderies de qualité, l'âge d'entrée à la garderie peut même favoriser l'adaptation sociale et cognitive des enfants à l'école (Andersson, 1989). Les enfants qui ont fréquenté des garderies de haute qualité peuvent aussi manifester davantage d'intérêt et plus de participation aux activités de la maternelle que ceux élevés à la maison (Jacobs, Nathan et Watkins, 1989). Selon Hwang, Lamb et Bröberg (1989), Lamb, Hwang, Bröberg et Bookstein (1988), et Vandell, Henderson et Wilson (1988), ils peuvent aussi afficher plus de compétences sociales et moins de problèmes d'internalisation (c'est-à-dire d'anxiété-retrait social).

La plupart des études sur les effets à court ou à moyen terme de la garderie sur le développement social des enfants après leur entrée dans le système scolaire portent sur l'ensemble des enfants d'un groupe. Aucune ne s'est préoccupée de vérifier si les enfants avec des difficultés sérieuses d'adaptation sociale dans une classe de maternelle ou de première année provenaient proportionnellement davantage d'un service de garde ou du domicile familial. De plus, les recherches sur l'évaluation des effets de la garderie n'ont pas toujours tenu compte des variables de nature socio-familiale pouvant aussi affecter le développement social de l'enfant (Betsalel-Presser, Baillargeon, Romano-White et Vineberg-Jacobs, 1989; Howes, 1990). Ainsi, il est possible que les enfants fréquentant la garderie proviennent davantage de familles monoparentales (en raison du travail de l'adulte responsable de l'enfant) ou de familles où les deux parents travaillent que ceux élevés à la maison. Enfin, peu d'études ont porté sur le lien entre la fréquentation de la garderie et la persistance des possibles problèmes d'adaptation au-delà de la maternelle. Haskins (1985) fait toutefois exception: cet auteur a noté que la relation positive entre la fréquentation de la garderie et le taux de production de comportements agressifs en maternelle s'estompe rapidement avec le passage du temps. Il est alors possible d'imaginer que les «effets négatifs» de la garderie, s'il y a lieu, sont transitoires et ne se manifesteront plus en première année.

Le but de la présente recherche consiste à évaluer la relation entre, d'une part, le milieu de vie de l'enfant (service de garde ou domicile familial) au cours des deux années précédant la maternelle et, d'autre part, la proportion d'enfants éprouvant des difficultés d'adaptation sociale en maternelle et en première année. Certaines variables d'ordre familial et socio-économique sont prises en considération comme variables associées. De plus, conformément aux définitions de l'Office des services de garde à l'enfance du Québec (1989), une distinction est faite entre la garderie (qui accueille 10 enfants et plus avec une moyenne d'environ 45 places) et le service de garde en milieu familial (maximum de neuf enfants). Les difficultés d'adaptation retenues ont trait aux comportements d'externalisation (agressivité-hyperactivité), aux conduites d'internalisation (anxiété-retrait social, Achenbach et Edelbrock, 1984) et aux lacunes sérieuses en matière d'habiletés sociales. Ce dernier élément est inclus en raison de son effet précipitant sur les deux premières catégories de problèmes de comportement (Campbell et Cluss, 1982; Eron et De Huesmann, 1983).

Méthodologie

Sujets

Un échantillon représentatif des enfants fréquentant les classes de maternelle dans les écoles publiques du Québec en 1986-87 fut constitué par sélection, au hasard des commissions scolaires, au sein de chacune des 11 régions administratives de la province. Un nombre proportionnel d'enfants fut ensuite sélectionné au hasard, au sein de chaque commission scolaire. À cet effet, un programme informatisé a été appliqué par le ministère de l'Éducation du Québec à la liste des enfants des commissions scolaires choisies.

L'échantillon initial comprenait 6 397 enfants en maternelle (T_1). Des informations de la part des éducatrices de maternelle ont été obtenues pour 4 330 enfants, soit un taux de réponse de 67,7 %. À T_1 , 4 057 parents ont aussi rempli les questionnaires qui leur étaient destinés, soit un taux de réponse de 63,4 %. Quatre-vingt-seize pour cent des enfants dont les parents ont répondu à T_1 étaient de langue maternelle française. Un peu plus des trois quarts (77,7 %) des enfants vivaient avec leurs deux parents; 8,9 % vivaient avec leur mère alors que 3,8 % vivaient avec leur mère et un substitut paternel. Les autres vivaient avec leur père (1,3 %), une mère adoptive (0,8 %), les grands-parents (0,1 %) ou quelqu'un d'autre (1,1 %). Enfin, aucune information n'était disponible relativement à la structure de la cellule familiale pour 6,4 % des enfants pour lesquels les répondants parentaux ont rempli le reste du questionnaire. L'âge moyen des enfants à T_1 était de 6,7 ans ($SD = 0,20$).

Une relance a été effectuée l'année suivante pour tous les sujets de l'échantillon initial. Les enfants étaient alors en première année d'école primaire (T_2). À l'occasion de cette relance, des informations de la part de l'enseignant titulaire ont été obtenues pour 4 050 enfants, soit un taux de réponse de 63,3 %. À T_2 , 3 787 parents ont aussi complété les questionnaires qui leur étaient desti-

nés, pour un taux de réponse de 59,2 %. Quatre-vingt-douze point quatre pour cent des enfants pour lesquels les parents ont répondu à T₂ étaient de langue maternelle française.

Des informations sont disponibles à T₁ et T₂ de la part des enseignants-titulaires, et à T₁ ou T₂ de la part des parents, pour 3 026 enfants (1 538 garçons et 1 488 filles), soit 47,3 % de l'échantillon initial. Ces enfants composent l'échantillon final sur lequel repose la sélection ultérieure des enfants en difficulté d'adaptation.

Une analyse multivariée de la variance indique que le comportement des sujets présents dans l'échantillon à T₁ mais absents à T₂ (soit 695 garçons et 609 filles perdus de T₁ à T₂) est significativement différent aux yeux des enseignantes à T₁ et à T₂ ($F(3, 4321) = 4,67, p < 0,01$). Cette différence est indépendante du sexe des enfants. Des analyses de la variance subséquentes révèlent que cette différence se limite toutefois aux comportements prosociaux. Les enfants présents uniquement à T₁ sont significativement moins prosociaux que ceux présents à T₁ et à T₂ ($M = 6,82$ c. $7,28$); $F(1, 4323) = 11,82, p < 0,01$).

Les parents aussi jugent le comportement des enfants faisant partie de l'échantillon uniquement à T₁ comme différent dans l'ensemble de celui des enfants qui font partie de l'échantillon à T₁ et à T₂ (F multivarié(3, 3993) = 3,58, $p < 0,05$). Cette fois la différence se situe au niveau des comportements d'anxiété et de retrait social ($F(1, 3995) = 4,14, p < 0,05$). Les enfants présents dans l'échantillon uniquement à T₁ sont jugés par les parents comme moins anxieux et moins retirés au plan social que ceux qui font partie de l'échantillon à T₁ et à T₂ ($M = 3,89$ c. $3,72$). En dépit de leur nature statistiquement significative, les deux différences précédentes sont en fait minimes. Leur valeur significative, atteinte en raison de la taille de l'échantillon, ne compromet donc pas véritablement la représentativité de l'échantillon final par rapport aux enfants présents dans l'échantillon à T₁.

Instruments

La prochaine section sert à décrire les instruments ayant servi à évaluer diverses dimensions du comportement des enfants ou de leur environnement socio-familial.

Le questionnaire d'évaluation du comportement

Les enseignantes de maternelle et de première année sont invitées à remplir pour chaque enfant de leur classe qui est sujet de l'échantillon, le *Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (Q.E.C.P.)*. Il s'agit de la version française du *Preschool Behavior Questionnaire* (Behar et Stringfield, 1974; Fowler et Park, 1979) jumelé au *Prosocial Behavior Questionnaire* (Weir et Duveen, 1981).

Les qualités métrologiques, aux plans de la fidélité et de la validité, de ces deux instruments ont été établies par plusieurs groupes de chercheurs (Behar et

Stringfield, 1974; Campbell et Cluss, 1982; Hoge, Meginbir, Khan et Weatherall, 1985; Rubin et Clark, 1983; Rubin, Moller et Emptage, 1987; Rutter, 1967; Weir et Duveen, 1981). Fowler et Park (1979) aux États-unis, Hoge *et al.* (1985) au Canada-anglais et Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois (1987) au Québec ont démontré que, pour les enfants de la maternelle, de la 1^{re} ou de la 2^e année, deux facteurs stables pouvaient être extraits du *Preschool Behavior Questionnaire*: les comportements agressifs-hyperactifs (externalisation) et les comportements d'anxiété-retrait social (internalisation). L'analyse factorielle des données obtenues suite à une intégration de 10 items du *Prosocial Behavior Questionnaire* au *Preschool Behavior Questionnaire* (constituant ainsi le Q.E.C.P.) pour un échantillon de 1 161 garçons en maternelle à Montréal, a permis d'obtenir les deux facteurs «agressivité» (13 items) et «retrait social» (6 items), ainsi qu'un troisième facteur «comportements prosociaux» (10 items) (Tremblay *et al.*, 1987).

L'enseignant indique sur une échelle à trois unités, 0-1-2, selon que chaque brève description de comportement ne s'applique pas, s'applique parfois ou s'applique souvent au sujet dont le comportement est évalué. Le total pour les 13 items d'agressivité-hyperactivité peut donc varier de 0 à 26. Celui de l'échelle anxiété-retrait social peut varier de 0 à 12 et celui de l'échelle de prosocialité de 0 à 20.

Questionnaire d'évaluation des comportements à la maison

Les mères (à défaut, le père ou le tuteur légal) des sujets de l'échantillon sont invitées à compléter le *Questionnaire d'évaluation des comportements à la maison* (Q.E.C.M.) de Rutter, Tizard et Whitmore (1970). Certains énoncés de la version originale du questionnaire de Rutter *et al.* ayant trait à des problèmes somatiques (liés aux habitudes alimentaires, au sommeil, par exemple) ont été retranchés. Par ailleurs, les mêmes énoncés prosociaux composant le Q.E.C.P. ont été inclus dans le Q.E.C.M. Le Q.E.C.M. correspond alors intégralement au Q.E.C.P. complété par les enseignantes.

Une analyse factorielle des données obtenues à l'aide du Q.E.C.M. auprès d'un échantillon de 768 enfants, différent de l'échantillon actuel, produit une structure similaire en tous points à celle du Q.E.C.P. (Coutu, Vitaro et Pelletier, 1989). Un seul item de l'échelle agressivité-hyperactivité a une saturation supérieure à 0,3 sur l'échelle anxiété-retrait. Étant donné que la saturation de cet item est légèrement supérieure sur l'échelle agressivité-hyperactivité et compte tenu que cet item appartient clairement à cette dernière échelle au sein du Q.E.C.P., il a été décidé de le conserver sur cette échelle au sein du Q.E.C.M.

Informations relatives au milieu de garde et au milieu familial

Les parents indiquent à T₁ quel milieu de garde, s'il y a lieu, leur enfant a fréquenté chaque année depuis sa naissance: garderie, service de garde en milieu familial, garde à la maison par une personne étrangère. Le répondant indique par tranche de 10 heures (0 à 10 heures, 11 à 20 heures, 21 à 40 heures, 40 heures et

plus) la durée hebdomadaire moyenne de fréquentation du milieu de garde. Le cas échéant, le répondant indique de la même manière si l'enfant a été élevé à la maison par un membre de la famille. Les parents sont aussi invités à T₁ et à T₂ à fournir les informations socio-démographiques suivantes: la structure de la cellule familiale (bi-parentale, monoparentale, reconstituée), le niveau d'éducation de chaque parent ou du parent avec qui l'enfant vit, l'emploi occupé par l'un et/ou l'autre parent et, enfin, l'âge de chaque parent à la naissance de l'enfant.

Un indice d'adversité familiale a été constitué en faisant la moyenne des poids 0 ou 1 accordés aux sept variables socio-démographiques précédentes. Une moyenne est calculée lorsque des informations sont disponibles pour au moins quatre variables. Ces variables se sont avérées associées dans d'autres études à la présence de problèmes d'adaptation sociale chez l'enfant (Bouchard, 1981; Garbarino, 1982; Patterson, Kupersmidt et Vaden, 1990). La structure de la cellule familiale obtient une cote 0 pour les cas où l'enfant vit avec ses deux parents naturels et une cote 1 pour tous les autres cas. Les six autres variables obtiennent une cote 0 ou 1 suivant qu'elles se situent ou non au-delà du 25^e percentile de leur distribution respective. L'échelle de prestige occupationnel de Blishen et McRoberts (1976) sert à situer l'emploi de chaque parent sur une échelle continue.

Un peu plus de la moitié des enfants de l'échantillon (52,7 %) obtiennent une cote moyenne d'adversité entre 0 et 0,24 (niveau faible) alors qu'un autre tiers (34,4 %) obtiennent des cotes entre 0,28 et 0,56 (niveau moyen). Enfin, 12,9 % des enfants obtiennent une cote supérieure à 0,57 (niveau élevé).

Déroulement

Après avoir repéré, par la banque informatisée du ministère de l'Éducation, l'école que fréquente chacun des enfants à évaluer, les questionnaires (Q.E.C.P.) furent envoyés, au mois de mars de chaque année, aux enseignantes concernées. À la même époque les parents ont reçu par l'entremise de l'enseignante et de leur enfant les questionnaires qui leur étaient destinés (Q.E.C.M., informations relatives au milieu de garde, informations relatives au milieu familial). Une fois remplis, ils les ont retournés à l'école. Les enseignantes nous ont ensuite retourné les questionnaires de tous les enfants-cible de leur classe pour lesquels une autorisation parentale avait été obtenue (entre 1 et 8 enfants-cible par classe).

Résultats

La première partie des résultats sert à établir et à décrire les enfants en difficulté d'adaptation sur les trois échelles de comportement. La seconde partie sert à exposer les liens entre le milieu de vie de l'enfant au cours des deux années précédant son entrée à la maternelle et la proportion d'enfants en difficulté, établie pour la période de maternelle d'abord, et pour la période maternelle-première année ensuite.

Enfants en difficulté d'adaptation sociale

Les premières analyses concernent les sujets des deux sexes qui ont obtenu à T_1 , à l'une ou l'autre échelle du Q.E.C.P., une cote supérieure d'un écart type et demi à la moyenne des enfants de même sexe (les enfants avec des difficultés d'adaptation sociale). Tel qu'illustré au tableau 1, les garçons en difficulté d'adaptation sur l'axe agressivité-hyperactivité représentent 11,1 % de la tranche masculine de l'échantillon. Les filles jugées en difficulté sur cette même dimension (selon le critère précédent) représentent 9,4 % de la tranche féminine de l'échantillon. Au niveau de l'échelle anxiété-retrait, 12,3 % des garçons et 14,7 % des filles obtiennent à T_1 une cote supérieure de 1,5 écart type à la moyenne propre aux sujets de leur sexe au sein de l'échantillon final. Enfin, 11,5 % des garçons et 17 % des filles sont jugées peu prosociaux à T_1 (c'est-à-dire qu'ils obtiennent une cote à l'échelle de prosocialité inférieure de 1,5 écart type par rapport à la moyenne des enfants de leur sexe).

Parmi les 171 garçons agressifs-hyperactifs, 16,4 % et 19,4 % respectivement sont aussi anxieux-retirés ou non prosociaux. Il en va de même pour 31,7 % et 20,9 % des 139 filles agressives-hyperactives. Quant aux anxieux-retirés, 14,9 % et 21,8 % respectivement sont aussi agressifs-hyperactifs ou non prosociaux. De même pour 21,1 % et 17,1 % des 219 filles anxieuses-retirées.

Tableau 1

**Nombre de cas en difficulté à la maternelle seulement (T_1)
ou en difficulté à la maternelle (T_1) et en 1^{re} année (T_2)
pour chaque échelle d'évaluation et chaque sexe**

Échelle du Q.E.C.P.	Sexe	Cas en difficulté		
		à T_1	à T_1 mais non à T_2 (cas non stables)	à T_1 et à T_2 (cas stables)
Agressivité-hyperactivité ($> \bar{X} + 1,5 \text{ SD}$)	Garçons	171/1 538 (11,1 %)	88(51,5 %)	83(48,5 %)
	Filles	139/1 486 (9,4 %)	87(62,6 %)	52(37,4 %)
Anxiété-retrait social ($> \bar{X} + 1,5 \text{ SD}$)	Garçons	189/1 538 (12,3 %)	128(67,7 %)	61(32,3 %)
	Filles	219/1 488 (14,7 %)	156(74,3 %)	54(25,7 %)
Prosocialité ($< \bar{X} - 1,5 \text{ SD}$)	Garçons	177/1 534 (11,5 %)	138(78 %)	39 (22 %)
	Filles	252/1 481 (17 %)	181(71,8 %)	71(28,2 %)

Note. Le total des garçons et des filles ne correspond pas toujours à 3 026 en raison de valeurs manquantes sur certaines échelles du Q.E.C.P.

Des garçons jugés en difficulté à T_1 sur l'échelle agressivité-hyperactivité, près de la moitié (48,5 %) le sont encore à T_2 (cas stables). La proportion de filles jugées en difficulté à T_1 et à T_2 sur cette même dimension est de 37,4 %. La moyenne des 83 garçons jugés en difficulté stables sur cette échelle est de 17,22 à T_1 et de 17,65 à T_2 ($E.T.$ = 3,66 et 3,68). Celle des filles jugées en difficulté stables est de 12,59 à T_1 et de 14,69 à T_2 ($E.T.$ = 4,33 et 4,65).

La proportion de cas en difficulté stables sur l'échelle anxiété-retrait est inférieure à celle notée pour l'axe agressivité-hyperactivité. Ainsi 31,3 % des garçons et 22,8 % des filles jugés en difficulté à T_1 sur l'échelle anxiété-retrait le sont encore à T_2 . La moyenne des 61 garçons jugés en difficulté stables sur cette dimension est de 7,82 à T_1 et de 7,79 à T_2 ($E.T.$ = 1,81 et 1,64) alors que celle des filles en difficulté stables est de 7,0 à T_1 et de 7,54 à T_2 ($E.T.$ = 1,84 et 1,41).

En regard de l'échelle prosociale, 21,9 % des garçons et 28,1 % des filles jugés très peu prosociaux à T_1 sont jugés de la même manière à T_2 . La moyenne des 39 garçons jugés en déficit sur cette échelle à T_1 est de 0 ($E.T.$ = 0). Leur moyenne à T_2 est aussi égale à 0 avec un $E.T.$ = 0. La moyenne des filles jugées non prosociales stables sur cette échelle est de 1,18 à T_1 et de 0,91 à T_2 ($E.T.$ = 1,19 et 0,88).

Une série d'analyses multivariées et univariées de la variance 2 x 2 (en difficulté stable ou non stable x sexe) révèlent que les garçons et les filles jugés en difficulté stables sur l'une ou l'autre échelle n'ont pas un profil comportemental plus détérioré sur les trois échelles du Q.E.C.P. à T_1 que leurs camarades non stables. Ils ne se différencient pas non plus à T_1 et à T_2 sur les échelles du Q.E.C.M. De plus, à une exception près, il n'y a pas de différence entre les enfants en difficulté stables et ceux non stables au niveau de l'indice d'adversité familiale, quel que soit l'axe de comportement ou le sexe. L'exception est constituée par les filles en difficulté stables sur l'axe agressivité-hyperactivité qui ont un indice d'adversité familiale plus élevé que leurs consoeurs non stables (M = 0,38 contre 0,11, $E.T.$ = 0,49 et 0,32; $F(1,71) = 7,78$, $p < 0,01$).

Milieu de garde et difficultés d'adaptation

Les parents ont fourni des informations sur le mode de garde de leur enfant pour chaque année avant l'entrée de leur enfant à la maternelle. Toutefois, pour des raisons de commodité, seules les informations au cours des deux dernières années précédant l'entrée à la maternelle (de 3 à 5 ans) seront considérées ici. Un minimum de 10 heures par semaine pour toute la période (de 3 à 5 ans) est requis pour que l'enfant soit considéré comme ayant fréquenté un type ou l'autre de milieu de garde.

Ainsi, de l'âge de 3 ans à l'âge de 4 ans, 65,6 % des 3 026 enfants ont été élevés à la maison par un membre de la famille. Parmi les autres, 8,4 % ont fréquenté une garderie, 14,4 % ont bénéficié d'un service de garde en milieu familial et 11,6 % se sont faits garder à la maison par un gardien ou une gardienne. De l'âge de 4 ans à l'âge de 5 ans, 36,8 % des 3 026 enfants ont fréquenté un

milieu de garde: 9,4 % ont fréquenté une garderie, 15,8 % un service de garde en milieu familial et 11,4 % ont reçu la visite d'un ou d'une gardienne à domicile au moins 10 heures par semaine. Enfin, de l'âge de 3 ans à l'âge de 5 ans, donc sur une période de deux ans, les enfants élevés à la maison représentent 73,1 % (N = 2 213) de l'échantillon final. En retour, conformément aux critères établis, 4 % (N = 118) des enfants ont fréquenté la garderie au cours de cette période, 13,2 % (N = 401) ont bénéficié d'un service de garde en milieu familial et 9,7 % (N = 294) ont reçu la visite d'un gardien ou d'une gardienne à la maison. Pour les fins d'analyse, les deux dernières catégories sont regroupées sous l'appellation «service de garde en milieu familial».

Les prochaines analyses portent sur le lien entre, d'une part, le milieu de vie (garderie, service de garde en milieu familial, domicile familial) de l'enfant au cours des deux années précédant l'entrée en maternelle et, d'autre part, le statut en difficulté ou non de l'enfant à T₁ sur les trois échelles du Q.E.C.P. Les analyses portent aussi sur la relation entre le milieu de vie et la stabilité du statut d'enfant en difficulté de T₁ à T₂ sur les trois mêmes échelles du Q.E.C.P.

Une plus forte proportion de garçons (chi-carré = 27,36, $p < 0,01$) et de filles (chi-carré = 6,82, $p < 0,05$) qui proviennent de la garderie ou d'un service de garde en milieu familial se trouvent en difficulté à T₁ sur l'échelle agressivité-hyperactivité comparativement aux enfants élevés à la maison. En contrepartie, la stabilité de T₁ à T₂ des cas en difficulté sur les trois échelles du Q.E.C.P. n'est pas reliée de façon différentielle au fait d'avoir fréquenté un milieu de garde ou le fait d'avoir été élevé à la maison au cours des deux années précédant l'entrée en maternelle. Comme l'illustre le tableau 2, les cas en difficulté stables sur l'échelle agressivité-hyperactivité ne proviennent pas, toutes proportions gardées, davantage d'un milieu de garde que du domicile familial. Il en va de même pour la stabilité des cas en difficulté sur les deux autres échelles du Q.E.C.P. De plus, à T₂, le nombre de nouveaux cas en difficulté sur l'une ou l'autre échelle du Q.E.C.P. et provenant d'une garderie ou d'un service de garde en milieu familial n'est pas différent, toutes proportions gardées, du nombre de nouveaux cas en difficulté ayant été élevés à la maison.

Afin de contrôler les variables d'ordre socio-familial, une analyse de la variance 2 x 3 x 2 (en difficulté stable ou non stable x milieu de vie x sexe) fut appliquée aux cotes d'adversité familiale des enfants en difficulté. Les résultats révèlent qu'il n'y a pas de différence entre la cote moyenne des enfants en difficulté sur l'axe agressivité-hyperactivité qui ont fréquenté une garderie (M = 0,24) ou un service de garde en milieu familial (M = 0,25) et ceux gardés à la maison (M = 0,30, $p > 0,05$). De plus, une analyse de régression logistique 3 x 3 (niveau d'adversité familiale x milieu de vie) appliquée aux cas en difficulté à T₁ sur l'axe agressivité-hyperactivité révèle que la relation significative entre le milieu de vie et le nombre de cas en difficulté à T₁ n'est pas affectée par le niveau d'adversité familiale (faible, moyen, élevé).

Tableau 2
Milieu de garde et proportion de cas en difficulté sur l'échelle
agressivité-hyperactivité du Q.E.C.P.

Milieu de garde	Sexe	En difficulté à la maternelle		En difficulté à la maternelle et en 1 ^{re} année	
Garderie	Garçons	15/63	(23,8 %)	8/15	(53,3 %)
	Filles	10/55	(18,2 %)	4/10	(40,0 %)
Service de garde en milieu familial	Garçons	35/197	(17,8 %)	17/35	(48,6 %)
	Filles	12/204	(5,9 %)	6/12	(50,0 %)
Maison	Garçons	96/1 123	(8,5 %)	45/96	(46,9 %)
	Filles	88/1 090	(9,8 %)	28/88	(31,8 %)

Discussion

La sévérité des critères qui ont présidé à la constitution des groupes en difficulté garantit la signification clinique de cette catégorisation. Les groupes en difficulté correspondent approximativement au décile supérieur de l'échantillon, quel que soit le sexe ou la dimension de comportement considéré. Or, de l'avis de certains auteurs, le décile supérieur constitue un point de démarcation significatif au plan clinique dans les enquêtes de nature épidémiologique (Achenbach et Edelbrock, 1984). Quant à la stabilité des cas en difficulté de la maternelle à la première année, elle varie selon les échelles de comportement et le sexe des enfants. En effet, près d'un garçon sur deux demeure en difficulté sur l'axe des problèmes d'externalisation comparativement à une fille sur trois. La stabilité des cas en difficulté sur l'axe des problèmes d'internalisation est plus faible, soit un garçon sur trois et une fille sur quatre. Enfin, environ un enfant sur quatre demeure non prosocial de la maternelle à la première année. Ces résultats reflètent la grande plasticité des répertoires de comportement des enfants de 6 et 7 ans. En première année, les enfants qui ne sont plus en difficulté ne se démarquent plus des autres qui n'étaient pas en difficulté en maternelle. Cependant, certains enfants en difficulté en maternelle ne réussissent pas à s'ajuster aux exigences de la première année.

La stabilité relative des cas en difficulté dans la présente recherche concorde avec celle rapportée par quelques autres chercheurs pour la période de transition maternelle-première année (Egeland, Kalkoske, Gothesman et Erickson, 1990; Loeber, Tremblay, Gagnon et Charlebois, 1989). À la lumière de ces constatations, il est clair que les facteurs associés à la persistance ou à la disparition des difficultés de comportement au cours de cette période méritent plus d'attention dans les recherches futures.

Un peu plus du quart des enfants de l'échantillon actuel ont fréquenté un service de garde (selon les critères retenus ici) au cours des deux années précé-

dant leur entrée à la maternelle. Les autres ont été élevés à la maison même si, sporadiquement, ils ont pu fréquenter un service de garde. La proportion d'enfants des deux sexes qui, de 3 à 5 ans, ont fréquenté une garderie ou un service de garde en milieu familial et qui, en maternelle, sont jugés agressifs-hyperactifs est plus importante que celle d'enfants demeurés à la maison. Ces résultats corroborent ceux d'autres chercheurs (Baillargeon et Betsalel-Presser, 1988; Belsky, 1988; Belsky et Steinberg, 1978; Rutter, 1981). En revanche, ils remettent en question les impressions des éducatrices de maternelle interrogées par Betsalel-Presser *et al.* (1989) selon lesquelles les enfants ayant fréquenté une garderie s'adaptent aussi bien ou même mieux à leur nouvel environnement scolaire que les autres. Ils divergent aussi des résultats de Vineberg-Jacobs et Romano-White (1990), Andersson (1989) et Jacobs *et al.* (1989). Le fait que les échantillons d'enfants et les milieux de garde impliqués dans ces études ne soient pas représentatifs, ni même illustratifs, de la population en général peut très bien expliquer cette divergence.

La présente étude a également permis de vérifier la possibilité que les enfants fréquentant un service de garde proviennent de familles où le niveau d'adversité socio-familiale est plus élevé en comparaison des enfants demeurant à la maison: par exemple une famille monoparentale où l'adulte travaille à l'extérieur du foyer. En ce sens, le facteur associé au taux plus élevé en maternelle de problèmes de comportement chez les enfants ayant fréquenté un service de garde serait le niveau socio-économique (le niveau d'adversité) de la famille plutôt que la fréquentation du service de garde, ce dernier n'étant qu'un événement associé au premier. Toutefois, cette hypothèse n'est pas supportée par les résultats actuels puisqu'il n'y a pas de différence significative au niveau des cotes d'adversité familiale entre les enfants fréquentant la garderie ou un service de garderie en milieu familial et ceux qui demeurent à la maison. De plus, l'analyse de régression logistique a montré qu'à la maternelle le lien entre le milieu de vie et les cas en difficulté sur l'axe externalisation est indépendant du niveau d'adversité familiale. Les résultats de Moore *et al.* (1988) vont pourtant dans le sens de l'hypothèse précédente. En effet, ces auteurs constatent que les enfants de famille intacte et de milieu socio-économique moyen ou supérieur qui font un séjour dans un service de garde n'ont pas plus de problèmes de comportement ou de communication en maternelle que leurs homologues élevés à la maison. En revanche, les enfants de familles non intactes et de milieu défavorisé ont plus de problèmes que les autres. Il est également possible, comme le montre Howes (1990), que les familles avec un index d'adversité familiale élevé choisissent un milieu de garde de moindre qualité que les autres. Si tel était le cas, cela signifierait que les cas en difficulté sur l'axe des comportements agressifs-hyperactifs proviendraient proportionnellement davantage de milieux de garde de qualité inférieure que les autres (Betsalel-Presser *et al.*, 1989). Les divers niveaux de qualité des milieux de garde québécois ne sont peut-être pas représentés adéquatement au sein du groupe des enfants en difficulté. Malheureusement, dans cette étude, aucune évaluation de la qualité du milieu de garde n'a été effectuée même si plusieurs chercheurs ont souligné le lien possible entre la

qualité du milieu de garde à l'âge préscolaire et l'adaptation sociale de l'enfant à la maternelle (Betsalel-Presser, Vineberg-Jacobs, Romano-White et Baillargeon, 1990).

Par ailleurs, les enfants ayant fréquenté un service de garde au cours des deux années précédant l'entrée en maternelle ne sont pas plus à risque que ceux élevés à la maison de rester dans la catégorie des enfants en difficulté sur l'axe agressivité-hyperactivité après leur transition en première année, même s'ils sont plus susceptibles que les autres d'appartenir à cette catégorie en maternelle. Les «effets négatifs» de la garderie, eux-mêmes possiblement médiatisés par la qualité du milieu de garde, ne persistent pas après la maternelle. De plus, les «effets négatifs» des milieux de garde ne se manifestent qu'au niveau des problèmes d'externalisation. Les milieux de garde, en particulier ceux de qualité inférieure, imposent peu de structures aux enfants (Vandell *et al.*, 1988). Les comportements sociaux acquis dans un tel contexte ne sont pas facilement compatibles avec les objectifs de la maternelle orientés sur la vie en groupe et la socialisation dans un contexte structuré. Les enfants provenant d'un service de garde et présentant des comportements agressifs-hyperactifs en maternelle réussissent toutefois à s'ajuster après leur transition en première année, dans les mêmes proportions que les autres. Leurs difficultés accrues d'adaptation sont aplanies après leur passage au primaire, probablement en raison de l'encadrement plus strict qu'impose le programme scolaire de première année.

La centration dans cette étude sur la stabilité des enfants en difficulté d'adaptation sociale plutôt que sur le comportement de l'ensemble des enfants de l'échantillon constitue une voie innovatrice qui mérite d'être poursuivie. Quelques auteurs ont récemment reconnu l'importance d'une telle approche catégorielle centrée sur les individus plutôt que sur les variables comportementales dans l'étude du développement des problèmes de comportement (Bergman et Magnusson, 1987; Tremblay, Charlebois, Gagnon et Larivée, 1990). Une telle approche s'est avérée fructueuse dans l'étude du lien entre le milieu de vie des enfants québécois au cours des années précédant l'entrée à la maternelle et leurs difficultés d'adaptation sociale au cours des premières années dans le système scolaire. Son application à d'autres contextes pourrait s'avérer tout aussi fructueuse.

NOTE

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à des subventions du fonds de recherche de santé du Québec et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Nous tenons à remercier les enseignants et les parents des enfants de maternelle et de 1^{re} année qui ont participé à la réalisation de cette recherche. Nous remercions également Nicole Thériault, Hélène Boileau, Benoît Masse et Hélène Beaumont pour leur participation à la collecte et à l'analyse des données.

Abstract — This article reports on a study of the relation between day-care attendance prior to kindergarten and difficulties in social adaptation in kindergarten. These difficulties are evaluated by teachers to be of three dimensions: aggressivity-hyperactivity, anxiety-social isolation, and social behavior deficit. The results indicate that a higher pro-

portion of kindergarten level girls and boys showing difficulties related to aggressivity-hyperactivity come from day-care facilities as compared with those who were cared for at home. However, the proportion of children whose behavior problems persisted during the following year is not related to a child's placement prior to kindergarten.

Resumen — Este artículo trata de la relación entre la frecuentación a una guardería antes de la entrada al jardín infantil (maternelle) y la proporción de niños con o sin dificultades de adaptación social en jardín infantil y en el primer año. Las dificultades de adaptación, evaluadas por las maestras se refieren a tres dimensiones: la agresividad-hiperactividad, la ansiedad-retiro social y una falta notoria sobre el plano de habilidad social. Los resultados indican que una proporción más grande de niños y de niñas en dificultad en el área agresividad-hiperactividad en el jardín infantil provienen de guarderías, en comparación con aquellos que provienen de sus hogares. Sin embargo, no se asocia la proporción de niños y niñas cuyos problemas de conducta persisten durante el año siguiente, a sus medios de vida antes de la entrada al jardín infantil.

Zusammenfassung — Dieser Artikel behandelt den Zusammenhang zwischen dem Besuch eines Kinderhortes vor dem Eintritt in das Vorschuljahr (im Alter von 5 Jahren - Anm.d.übs.) und dem Anteil der Kinder mit oder ohne soziale Anpassungsschwierigkeiten im Vorschul- und im ersten Schuljahr. Die Anpassungsschwierigkeiten, die von den Lehrkräften beurteilt werden, betreffen drei Dimensionen: Aggressivität-Hyperaktivität, Angst und Abkapselung, und schliesslich einen merklichen Mangel auf dem Gebiet der sozialen Eingliederung. Die Ergebnisse zeigen, dass ein grösserer Anteil von Buben und Mädchen mit Schwierigkeiten auf der Achse Aggressivität-Hyperaktivität im Vorschuljahr aus dem Kinderhort stammen, verglichen mit denen, die zuhause leben. Der Anteil der Kinder, deren Verhaltensprobleme im darauffolgenden Jahr andauern, hängt dagegen nicht mit dem Lebensmilieu des Kindes vor seinem Eintritt ins Vorschuljahr zusammen.

Références

- Achenback, T. M. et Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227-256.
- Andersson, B.-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Baillargeon, M. et Betsalel-Presser, R. (1988). Effet de la garderie sur le comportement social et l'adaptation de l'enfant: perceptions des enseignantes de la maternelle. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 2, 91-98.
- Behar, L. B. et Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Belsky, J. (1988). The «effects» of infant daycare reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 235-272.
- Belsky, J. (1990). Parental and nonparental child care and children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 885-903.
- Belsky, J. et Steinberg, L. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Bergman, L. R. et Magnusson, D. (1987). A person approach to the study of the development of adjustment problems: An empirical example and some research strategy consideration. In D. Magnusson et A. Öhman (dir.), *Psychopathology: An interactional perspective* (p. 383-401). New York: Academic Press.
- Betsalel-Presser, R., Baillargeon, M., Romano-White, D. et Vineberg-Jacobs, E. (1989). La qualité de la garderie affecte-t-elle la transition de l'enfant vers la maternelle? *Apprentissage et socialisation*, 12, 227-237.
- Betsalel-Presser, R., Lavoie, C. et Jacques, M. (1989). Les enfants de maternelle provenant des services de garde: perceptions des éducatrices à leur égard. *Revue des sciences de l'éducation*, XV, 399-432.
- Betsalel-Presser, R., Vineberg-Jacobs, E., Romano-White, D. et Baillargeon, M. (1990). Child care quality and children's transition to kindergarten. In I. Doxey (dir.), *Care and education of young children in Canada* (p. 278-288). Toronto: Nelson.

- Blishen, B. R. et McRoberts, H. A. (1976). A revised socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 13, 71-79.
- Bouchard, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant: des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et Socialisation*, 4, 4-23.
- Campbell, S. B. et Cluss, P. (1982). Peer relationships of young children with behavior problems. In R. H. Rubin et H. S. Ross (dir.), *Peer relationships and social skills in childhood* (p. 112-124). New York: Springer-Verlag.
- Clarke-Stewart, K. et Fein, G. (1983). Early childhood programs. In P. H. Mussen (dir.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 2, p. 917-999). New York: Wiley.
- Coutu, S., Vitaro, F. et Pelletier, D. (1989, mai). *Caractéristiques psychométriques du questionnaire d'évaluation du comportement à la maison pour une population d'enfants au début du primaire*. Communication présentée au congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Montréal.
- Egeland, B., Kalkoske, M., Gothesman, N. et Erickson, M. F. (1990). Preschool behavior problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 891-909.
- Eron, L. et De Huesmann, L. R. (1983, août). *The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology*. Communication présentée au congrès annuel de l'International Society for the Study of Behavioral Development, Munich.
- Fowler, P. O. et Park, R. M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. *Psychological Reports*, 45, 599-606.
- Garbarino, J. (1982). *Children and families in the social environment*. New York: Adline.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, 56, 689-705.
- Hoge, R. D., Meginbir, L., Khan, Y. et Weatherall, D. (1985). Multitrait-multimethod analysis of the preschool behavior questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 119-127.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Hwang, C.-P., Lamb, M. E. et Bröberg, A. (1989). The development of social and intellectual competence in Swedish preschoolers raised at home and in out-of-home care facilities. In K. Kreppner et R. M. Lerner (dir.), *Family Systems and Life-span Development* (p. 105-128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jacobs, E., Nathan, R. et Watkins, J. (1989, juin). Day care environmental and social competence: a longitudinal study. Communication présentée au congrès de l'Association canadienne de psychologie, Halifax.
- Lamb, M. E., Howang, C.-P., Bröberg, A. et Bookstein, F. (1988). The effects of out-of-home care on the development of social competence in children: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 379-402.
- Loeber, R., Tremblay, R. E., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1989). Continuity and desistance in disruptive boys' early fighting and school. *Development and Psychopathology*, 1, 39-50.
- Moore, B. F., Snow, C. W. et Poreat, G. M. (1988). Effects of variant types of child care experience on the adaptive behavior of kindergarten children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58, 297-303.
- Office des services de garde à l'enfance du Québec. (1989). *Où faire garder nos enfants?* Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. et Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-498.
- Rubin, K. H. et Clark, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 273-286.
- Rubin, K. H., Moller, L. et Emptage, A. (1987). The preschool behaviour questionnaire: A useful index of behaviour problems in elementary school-age children? *Revue canadienne des sciences du comportement*, 19, 86-100.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Rutter, M. (1981). Social-emotional consequences of daycare for preschool children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 4-28.
- Rutter, M., Tizard, V. et Whitmore, K. (1970). *Education, health and behavior*. New York: Wiley.
- Tremblay, R. E., Charlebois, P., Gagnon, C. et Larivée, S. (1990, janvier). *How many categories of disruptive boys in kindergarten?* Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, Irvin, Californie.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, L. et Charlebois, P. (1987). The preschool behaviour questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.

- Vandell, D. L., Henderson, V. K. et Wilson, K. S. (1988). A longitudinal study of children with day-care experiences of varying quality. *Child Development*, 59, 1286-1292.
- Vineberg-Jacobs, E. et Romano-White, D. (1990). The relationship of child-care quality and play to social behavior in the kindergarten. *Research Bulletins, Concordia University*, 9, 1-35.
- Weir, K. et Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.