

## Développement socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement : impact du programme ÉgALité

Dominique Côté, Luc Reid et Marie-Claude Guay

Volume 1, mars 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1012125ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1012125ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Côté, D., Reid, L. & Guay, M.-C. (2012). Développement socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement : impact du programme ÉgALité. *Enfance en difficulté*, 1, 117–143. <https://doi.org/10.7202/1012125ar>

Résumé de l'article

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'impact d'un programme de stimulation cognitive, soit le programme ÉgALité, sur le développement socioaffectif d'enfants d'âge préscolaire, issus de familles immigrantes de pays en développement. Quarante-huit enfants provenant de ces pays, accompagnés par leurs parents, ont été assignés aléatoirement au groupe ÉgALité ou à un groupe en liste d'attente. Les parents ont complété, avant et après le programme, un questionnaire qui mesure le développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire, soit le Profil socio-affectif (PSA, Dumas, Lafrenière, Capuano, & Durning, 1995). Les résultats montrent que les enfants ayant bénéficié du programme ÉgALité diminuent leurs problèmes intériorisés et améliorent leur adaptation générale. Des mesures de maintien des acquis ont été prises quatre mois après la fin du programme. On ne relève toutefois plus de différence entre les groupes. Cependant, l'attrition élevée des participants commande la plus grande prudence dans l'interprétation de ces résultats.



## **Développement socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement : impact du programme ÉgALité**

**Dominique Côté, Luc Reid et Marie-Claude Guay**

*Université du Québec à Montréal*

L'adaptation scolaire des enfants est influencée par diverses compétences développementales ainsi que par plusieurs facteurs environnementaux (Aikens & Barbarin, 2008; Mistry, Biesanz, Chien, Howes, & Benner, 2008). Selon La Paro et Pianta (2000), les deux domaines les plus souvent mentionnés comme champs de compétences développementales sont, d'une part, les habiletés cognitives, langagières et scolaires et, d'autre part, les habiletés socioaffectives et comportementales. Plusieurs études mettent l'accent sur le développement des compétences cognitives et langagières (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003; van Tuijl, Leseman, & Rispens, 2001; Whitehurst *et al.*, 1994), alors que d'autres, moins nombreuses à ce jour, s'intéressent davantage aux liens entre le développement socioaffectif et l'adaptation scolaire des enfants (Curenton & Craig, 2011, Eamon, 2000; Rouse, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2005). Les recherches futures devraient s'intéresser davantage aux dimensions sociales et affectives puisque, lors de l'entrée à la maternelle, les enseignants les considèrent plus importantes que les habiletés cognitives dans l'adaptation et l'intégration des enfants (Lin, Lawrence, & Gorrell, 2003; Rouse *et al.*, 2005; West, Hausken, & Collins, 1995). De plus, la présence de difficultés socioaffectives et comportementales à l'âge préscolaire est souvent liée au développement ultérieur de difficultés académiques, étant donné que ces difficultés rendent les enfants moins disponibles sur le plan des apprentissages scolaires (Arnold *et al.*, 2006; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000; Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

En ce sens, l'adaptation et la réussite scolaires sont influencées par la connaissance des émotions (Belacchi, & Farina, 2010; Izard *et al.*, 2001) ainsi que par les habiletés sociales du jeune et sa capacité à s'adapter à de nouveaux environnements (Meisels, 1999). Dans une étude américaine où l'échantillon est majoritairement composé d'enfants d'origine africaine, âgés entre trois et six ans, les chercheurs indiquent que les enfants qui montrent des difficultés comportementales extériorisées de façon précoce présentent un affect labile, des émotions négatives et des difficultés dans les jeux sociaux en milieu scolaire (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco, & Mcwayne, 2005). Ces auteurs notent aussi que les enfants ayant des problèmes intériorisés et qui sont retirés socialement montrent des lacunes dans l'autorégulation des émotions et dans l'engagement avec les pairs en classe. Ces difficultés se présenteraient également dans d'autres environnements tels que la maison et la communauté. À plus long terme, les problèmes de comportements et de relations avec les pairs observés durant la petite enfance sont en lien avec le développement ultérieur de problèmes de santé mentale, d'abandon scolaire et de délinquance (Moffitt, 1993; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Tremblay *et al.*, 1996). Ceci souligne donc l'importance du développement socioaffectif de l'enfant pour son adaptation sociale et sa réussite scolaire.

Dans ce contexte, plusieurs programmes d'intervention en lien avec le développement socioaffectif ont été développés afin de mieux préparer les enfants d'âge préscolaire à l'entrée à l'école. Par exemple, le programme d'intervention *Getting Ready* améliore les compétences interpersonnelles des participants (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird, & Kupzyk, 2010), alors que le programme *Incredible Years* diminue les problèmes de comportements et bonifie le développement des compétences sociales et de l'autorégulation émotionnelle (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008). Au Québec, Letarte, Normandeau et Allard (2010) ont aussi montré l'efficacité du programme *Incredible Years* en améliorant les pratiques parentales et en diminuant les difficultés de comportements des enfants. Le programme *Head Start REDI* (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2010) a la particularité de combiner des interventions visant le développement d'habiletés socioaffectives, langagières et cognitives afin de mieux préparer les enfants à l'entrée à l'école et favoriser leur adaptation scolaire. Par le biais de la lecture conjointe et d'activités visant le développement de compétences socioaffectives, ce programme améliore des habiletés langagières et sociales (Bierman *et al.*, 2008).

Dans le but de prévenir les difficultés d'adaptation ultérieures, il semble que la lecture conjointe auprès des jeunes enfants puisse non seulement soutenir le développement des habiletés langagières et cognitives, mais également le développement socioaffectif de l'enfant (Aram, 2008; Doyle & Bramwell, 2006). En effet, selon ces auteurs, l'utilisation de livres avec un contenu socioaffectif favorise les discussions et les apprentissages liés à la connaissance des émotions et des normes sociales ainsi que ceux liés à la résolution de problèmes sociaux et aux théories de la pensée. La lecture conjointe serait aussi l'occasion d'adopter des attitudes prosociales telles que l'écoute et l'autocontrôle. Eamon (2000) souligne que la qualité des expériences de stimulation et des pratiques parentales lors de la lecture conjointe diminue le risque de développer des problèmes intériorisés et extériorisés chez les enfants. Par exemple, le fait que le parent réfère à des états internes en lien avec les émotions et porte des jugements moraux sur une histoire facilite le développement du langage interne de l'enfant (Curenton & Craig, 2011).

De plus, la lecture conjointe chez les enfants d'âge préscolaire représente une opportunité d'interagir avec l'adulte et avec un groupe de pairs. Des chercheurs soulignent que la lecture conjointe peut influencer la qualité de la relation affective entre la mère et l'enfant et qu'un sentiment de sécurité affective favorise par la suite la motivation, l'autocontrôle, l'exploration et l'intérêt de l'enfant envers la lecture (Bus & van Ijzendoorn, 1997; Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). Dans le même sens, plusieurs études indiquent que la qualité de l'implication du parent et la qualité de la relation avec son enfant sont encore plus importantes que la fréquence des périodes de lecture conjointe (Bus *et al.*, 1995; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008; Scarborough & Dobrich, 1994). Dans une synthèse portant sur la lecture conjointe, Scarborough et Dobrich (1994) soulignent l'importance d'une attitude positive du parent face à la lecture. En ce sens, les auteurs s'accordent généralement pour encourager l'implication active des parents dans les programmes d'intervention (Blok, Fukkink, Gebhardt, & Leseman, 2005; Boyce, Cook, Roggman, Innocenti, Jump, & Akers, 2004; Eamon, 2000; Lahaie, 2008).

En lien avec la lecture conjointe, la lecture dialogique a été développée par Whitehurst et ses collègues (1994) afin d'enseigner aux parents comment stimuler le fonctionnement cognitif de leur enfant lors des périodes de lecture conjointe. La lecture dialogique se distingue parce qu'elle implique des techniques plus structurées que l'adulte utilise avec l'enfant. Dans le cadre de la lecture dialogique, l'enfant est invité

à être le narrateur de l'histoire alors que l'adulte a le rôle de stimuler ses réflexions et sa participation. Pour ce faire, l'adulte peut ajouter de l'information, poser des questions et faire en sorte que l'enfant élabore davantage ses idées en lien avec les images du livre. La lecture dialogique est basée sur trois principes généraux :

1. l'utilisation de techniques évocatrices qui encouragent la participation active de l'enfant dans la narration de l'histoire;
2. la rétroaction sous forme d'encouragements, de commentaires et de corrections;
3. l'adaptation progressive de l'adulte pour demeurer au même niveau ou à un niveau légèrement supérieur aux habiletés de l'enfant (Arnold & Whitehurst, 1994).

Les résultats d'études portant sur la lecture dialogique indiquent que celle-ci améliore le développement du langage chez les enfants de différentes origines culturelles (Boyce *et al.*, 2004; Jiménez, Filippini, & Gerber, 2006; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst *et al.*, 1994; Wing-Yin Chow & McBride-Chang, 2003). D'autres études ont par ailleurs montré que l'amélioration du langage chez les enfants diminue le risque de développer des difficultés sur le plan socioaffectif (Brinton & Fujiki, 1993; Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, & Fanze, 2005; Gallagher, 1993). En effet, le développement du langage serait associé à la capacité à verbaliser et à réguler les émotions ainsi qu'à la capacité à négocier en situations sociales.

Un autre aspect important à considérer est le fait que les enfants provenant de milieux socioéconomiques défavorisés sont plus enclins à développer des difficultés émotionnelles et comportementales (Lavigne *et al.*, 1996; Webster-Stratton & Hammond, 1998). Il semble que ces parents éprouvent des difficultés à soutenir le développement socioaffectif de leurs enfants (van Tuijl & Leseman, 2004). Comme les familles immigrantes issues de pays en développement ont tendance, dans nos sociétés occidentales, à cumuler plusieurs facteurs de risque psychosociaux (Brooks-Gunn, Rouse, & McLanahan, 2007; Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994; Renaud, Gingras, Vachon, Blaser, Godin, & Gagné, 2001; Rouse *et al.*, 2005), leurs enfants sont à risque de présenter des problèmes au plan du développement socioaffectif (Anthony, Anthony, Morrel, & Acosta, 2005; Eamon, 2000; Rimm-Kaufman *et al.*, 2000), d'où l'importance de développer des programmes d'intervention adaptés à cette population vulnérable présentant des besoins particuliers.

Par ailleurs, certains chercheurs soulignent que les difficultés d'adaptation des immigrants et de leurs enfants d'âge préscolaire sont liées au manque d'accessibilité aux services qui leur sont offerts (Chiswick & Debburman, 2006; Takanishi, 2004). Au Québec, l'accessibilité aux services représente également un problème pour les nouveaux arrivants, compte tenu des places limitées actuellement offertes en milieux de garde et dans les Centres de la petite enfance (CPE). À notre connaissance, il n'existe pas, au Québec, de programme d'intervention visant à soutenir le développement socioaffectif des enfants d'immigrants d'âge préscolaire. Le programme ÉgALIté (Benoît-Lajoie, 2011) a été conçu afin de mieux préparer les enfants d'immigrants de pays en développement aux exigences de l'école. Ce programme vise à développer les habiletés cognitives et langagières ainsi qu'à soutenir le développement socioaffectif des enfants immigrants d'âge préscolaire dans le but de favoriser leur adaptation et l'égalité des chances de réussite lors de l'entrée à l'école.

L'objectif de la présente étude est d'évaluer l'impact du programme ÉgALIté sur le développement socioaffectif d'enfants, âgés entre deux et cinq ans, issus de familles immigrantes de pays en développement. Plus spécifiquement, nous désirons évaluer les effets du programme ÉgALIté sur le développement des compétences sociales, des problèmes intériorisés et extériorisés et de l'adaptation globale des enfants immigrants. Dans un premier temps, l'impact du programme est évalué à court terme, c'est-à-dire immédiatement après la fin du programme, alors que, dans un second temps, le maintien des acquis est évalué quatre mois après la fin du programme. Pour ce faire, les participants sont répartis au hasard dans un groupe qui reçoit le programme (groupe ÉgALIté) ou dans un groupe en liste d'attente.

Il est attendu que les activités de lecture dialogique incluses dans le programme ÉgALIté diminuent la présence de difficultés affectives intériorisées et extériorisées et améliorent les compétences sociales en renforçant le lien parent-enfant ainsi qu'en améliorant le langage, la connaissance des émotions, l'écoute et l'autocontrôle des enfants participants. Le programme ÉgALIté inclut aussi des activités structurées en petits groupes visant le développement de compétences interpersonnelles, l'apprentissage de normes sociales et la résolution de problèmes sociaux. Nous croyons que l'enseignement de la lecture dialogique aux parents favorisera la généralisation et le maintien des acquis ainsi que l'amélioration des pratiques parentales. Il est attendu que le développement des compétences sociales ainsi que la diminution

des problèmes intériorisés et extériorisés puissent améliorer l'adaptation globale des enfants immigrants afin qu'ils soient mieux préparés à l'entrée à l'école.

## **Méthode**

### ***Participants***

Soixante-dix-huit familles ont été recrutées dans le cadre de cette étude. De ce nombre, 19 ont abandonné et 11 ont été exclues du programme. Les critères d'exclusion sont la détection d'une déficience intellectuelle ( $n=4$ ), d'un trouble du comportement ( $n=4$ ) et l'absence de retard du fonctionnement cognitif ( $n=3$ ) chez les enfants lors du pré-test. Quarante-huit enfants et leurs parents ont donc participé à ce projet de recherche. Les participants ont été répartis dans deux groupes expérimentaux : 25 familles ont reçu le programme ÉgALIté et 23 familles ont été placées en liste d'attente. Malgré de nombreux rappels, certains parents n'ont pas remis le questionnaire mesurant le profil socioaffectif de l'enfant (PSA) (Dumas, Lafrenière, Capuano, & Durning, 1995); les analyses visant à mesurer l'impact du programme à court terme ont donc été effectuées en comparant 25 participants du groupe ÉgALIté à 16 participants du groupe en liste d'attente. D'autres données sont également manquantes lors de la mesure du maintien des acquis (quatre mois après le programme). Le groupe ÉgALIté inclut alors 18 participants et le groupe en liste d'attente en inclut 16. Le tableau 1 présente les données sociodémographiques des familles participantes.

### ***Déroulement***

Le recrutement s'est effectué entre janvier 2007 et mars 2009. Les familles sont recrutées dans des quartiers défavorisés de Montréal où l'on retrouve une forte proportion de nouveaux arrivants. Elles sont recrutées dans les Centres de la petite enfance (CPE), les garderies, les écoles, les organismes communautaires, les Centres locaux de services communautaires (CLSC) et à l'occasion de fêtes de quartiers. Divers moyens sont utilisés : distribution d'affiches et de dépliants, envoi de lettres d'information aux organismes communautaires et aux pédiatres, kiosques d'information, publicité dans les journaux locaux et les sites internet.

Tableau 1 — Caractéristiques sociodémographiques des participants

<b>Caractéristique</b>	<b>Groupe ÉgALité (n=25)</b>		<b>Groupe en liste d'attente (n= 23)</b>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<b>Âge (mois) au premier temps de mesure :</b>				
• 30-39	3	12	7	30
• 40-49	8	32	7	30
• 50-59	12	48	9	39
• 60-69	2	8	0	0
<b>Sexe :</b>				
• Masculin	11	44	15	65
• Féminin	14	56	8	35
<b>Occupation de l'enfant :</b>				
• CPE/garderie	22	88	16	70
• À la maison	3	12	5	22
<i>Données manquantes = 2</i>				
<b>Situation familiale :</b>				
• Biparentalité	22	88	23	100
• Monoparentalité	3	12	0	0
<b>Langues parlées à la maison :</b>				
• Français	2	8	1	4
• Français et autres langues	15	60	11	48
• Autre langue	8	32	7	30
<i>Données manquantes = 4</i>				
<b>Pays d'origine de la mère :</b>				
• Amérique du Sud	11	44	2	9
• Haïti	2	8	4	17
• Afrique	9	36	14	61
• Europe de l'Est	2	8	2	9
• Asie	1	4	1	4
<b>Revenu familial (\$) :</b>				
• 25 000 et moins	10	40	12	52
• 26 000 à 45 000	6	24	4	17
• 46 000 à 65 000	4	16	3	13
• 66 000 et plus	1	4	1	4
<i>Données manquantes = 7</i>				

Note : Les pourcentages totaux ne sont pas de 100 pour toutes les caractéristiques en raison des arrondissements.



Pour participer à l'étude, l'enfant doit être âgé entre deux et cinq ans et sa mère doit être née dans un pays en développement. Les parents qui désirent participer à l'étude doivent nécessairement comprendre et parler le français afin de poursuivre le programme à la maison. Pour être inclus dans l'étude, les enfants doivent présenter un retard sur le plan du fonctionnement cognitif, c'est-à-dire que leur Q.I. global doit être inférieur à la moyenne (QIG<100). Par contre, les enfants présentant une déficience intellectuelle (QIG<70), un trouble envahissant du développement ou un trouble du comportement sont exclus. Puisque le programme ÉgALIté n'est pas conçu pour traiter ces difficultés et qu'il est démontré que ce type d'intervention n'est pas efficace avec des enfants présentant des difficultés plus marquées (Mol *et al.*, 2008), les participants ne répondant pas aux critères d'inclusion sont référés, au besoin, à des services appropriés.

La participation au programme implique trois rencontres d'évaluation. Lors de la première rencontre, le projet est expliqué et le formulaire de consentement est signé par les parents. Aussi, ils complètent le questionnaire sur le statut sociodémographique. Lors de cette rencontre, le fonctionnement intellectuel et le développement socio-affectif de tous les enfants sont évalués.

Suite de cette première rencontre, les participants sont assignés à l'un des deux groupes expérimentaux : le groupe ÉgALIté et le groupe en liste d'attente. Les participants assignés au groupe ÉgALIté reçoivent le programme alors que ceux en liste d'attente ne bénéficient pas de services particuliers. Une fois le programme complété par le groupe ÉgALIté, les participants des deux groupes sont évalués une seconde fois (deuxième temps de mesure). Par la suite, les participants en liste d'attente bénéficient à leur tour du programme. Au terme de l'intervention auprès du groupe en liste d'attente, les participants des deux groupes sont tous évalués (troisième temps de mesure). Cette dernière mesure vise à évaluer le maintien des acquis auprès du groupe ÉgALIté quatre mois après avoir terminé le programme en les comparant au groupe en liste d'attente qui vient tout juste de compléter le programme à son tour.

## **Instruments de mesure**

Chaque parent complète le questionnaire sur le statut sociodémographique alors que leur enfant est évalué à l'aide de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire (WPPSI-III;

Wechsler, 2004). Ces mesures sont utilisées afin d'assurer l'équivalence des groupes expérimentaux sur le plan des variables indépendantes.

Pour chaque enfant participant, un parent est désigné pour compléter le questionnaire *Profil Socio-Affectif* (PSA) (Dumas *et al.*, 1995) lors des trois temps de mesure. Le PSA est habituellement complété par les éducatrices en milieu de garde ou les enseignantes (Lafrenière et Dumas, 1995). Toutefois, Kotler et McMahon (2002) ont validé une version pour les parents. Cette version comprend aussi des questions référant à l'enfant en situation de groupe et l'étude de validation ne révèle pas de difficultés avec ce type de questions. De plus, les résultats concordent avec ceux de la validation de la version administrée aux enseignants. Ainsi, dans le cadre de cette étude, tout comme dans celle de Vilandré (2007), les parents ont été sollicités pour compléter ce questionnaire puisque certains enfants d'immigrants ne fréquentent pas de milieu de garde au moment de l'expérimentation.

Le PSA a été choisi puisqu'il vise à évaluer les compétences sociales et l'adaptation des enfants d'âge préscolaire au lieu d'évaluer les problèmes cliniques tels que mesurés par le *Child Behavior Checklist* (CBCL) (Achenbach, 1991). En se basant sur des indices émotionnels et comportementaux, ce questionnaire mesure le fonctionnement social de l'enfant. Il comprend 80 énoncés concernant l'expression affective et les interactions sociales. Une échelle de type Likert à six items (1 = *jamais*; 6 = *toujours*) permet aux parents d'évaluer la fréquence des comportements décrits dans chaque énoncé. Le PSA fournit des scores qui sont calculés pour les huit échelles de base : déprimé/joyeux, anxieux/confiant, irritable/tolérant, isolé/intégré, agressif/contrôlé, égoïste/prosocial, résistant/coopératif et dépendant/autonome. De plus, le PSA comprend quatre échelles globales : l'échelle des compétences sociales qui inclut l'évaluation de la maturité affective et de l'adaptation positive avec les pairs et l'adulte; l'échelle des problèmes intériorisés qui reflète l'anxiété, la dépression, l'isolement social et la dépendance affective; l'échelle des problèmes extériorisés qui mesure l'irritabilité, l'agressivité, l'égoïsme, les conflits avec les pairs et la résistance face à l'adulte; l'échelle d'adaptation générale qui résume l'ensemble des résultats du PSA. Le coefficient de cohérence interne du PSA se situe entre 0,80 et 0,92 et sa fidélité test-retest varie entre 0,78 et 0,86. La validité concomitante de ce questionnaire a été établie avec le CBCL (Achenbach, Edelrock, & Howell, 1987). Ce questionnaire peut généralement être complété en 20 minutes.

## Le programme ÉgALité

Les objectifs et le contenu du programme ÉgALité ont été élaborés en lien avec les retards recensés auprès de la population immigrante, les attentes de l'école québécoise ainsi que dans la perspective développementale de l'enfant (Benoît-Lajoie, 2011). En lien avec la littérature au sujet des programmes d'intervention auprès des enfants immigrants d'âge préscolaire, ce programme vise à soutenir, d'une part, le développement cognitif et langagier et, d'autre part, le développement socioaffectif. Il est d'abord basé sur la lecture dialogique qui vise à améliorer le langage qui est en lien avec le développement socioaffectif. Ainsi, les livres choisis incitent les discussions liées aux émotions, à la résolution de problèmes et à la compréhension de diverses situations sociales. Des livres mettant en scène des personnages appréciés des enfants (*Cajoline*, *Camille*, *Benjamin*, *Torpille*, *Caillou*, *Diego* et *Dora l'Exploratrice*) sont utilisés afin de susciter leur intérêt et de mettre en scène des contextes sociaux. Lors des périodes de lecture, les techniques de lecture dialogique enseignées aux parents visent également à stimuler le développement du langage, renforcer le lien parent-enfant, développer l'intérêt face à la lecture et favoriser l'attention et l'autocontrôle (Malcuit, Pomerleau, & Séguin, 2003). Chaque semaine, des activités structurées sont aussi intégrées au programme. Ces activités, créées spécifiquement pour le programme ÉgALité, visent à stimuler le développement socioaffectif de l'enfant et à susciter son intérêt, tout en considérant les références culturelles des familles immigrantes. Plusieurs thèmes liés au développement socioaffectif y sont abordés avec les familles : l'initiation à la connaissance des émotions et à leur expression, le respect du tour de parole, l'enseignement de techniques de résolution de conflits, l'enseignement de techniques de respiration et de relaxation, l'utilisation d'une chaise de retrait et d'un système d'émulation et le développement de concepts liés à l'intégration de la routine et au développement de l'autonomie. L'utilisation de pictogrammes et de renforcements verbaux des comportements prosociaux est privilégiée. De plus, l'enseignement de ces concepts aux parents à l'aide de techniques de modelage et d'activités hebdomadaires à compléter à la maison vise à favoriser la consolidation et la généralisation des acquis.

Le programme a aussi été conçu selon les données probantes concernant l'efficacité des interventions en petite enfance. Ainsi, il favorise l'implication directe du parent et il inclut des activités en groupe et à la maison (Blok *et al.*, 2005; Bronfenbrenner, 1979), il est offert

par des intervenants qualifiés (Anderson *et al.*, 2003; Denis, Malcuit, & Pomerleau, 2005) et le choix des activités et leurs séquences ont été établis selon des inventaires de développement normalisés (Brigance, 1994, 1997).

Le programme ÉgALIté (Benoît-Lajoie, 2011) dure 16 semaines. Chaque semaine, les parents et leurs enfants participent à une séance en groupe de deux à six dyades parent-enfant avec un intervenant qui anime le groupe de parents et un intervenant qui anime le groupe d'enfants. Lors des séances, les parents observent d'abord l'intervenant effectuer les activités de lecture dialogique et les activités structurées avec les enfants selon des objectifs hebdomadaires préétablis. Par la suite, l'intervenant donne les explications aux parents et répond à leurs questions. L'intervenant porte une attention particulière afin de s'assurer que les parents dont le français n'est pas la langue maternelle comprennent bien les explications. Les instructions données sur papier chaque semaine sont également accompagnées de pictogrammes afin de favoriser la compréhension des parents. La durée des activités proposées augmente progressivement de 25 à 40 minutes au cours des 16 semaines. Chaque semaine, les participants doivent également compléter des activités à la maison et des journaux de bord afin de favoriser la participation active tout au long du programme.

## **Résultats**

Les analyses sont effectuées sur les scores pondérés puisque ceci permet de contrôler les variables indépendantes de l'âge et du sexe. La distribution de chaque variable dépendante est examinée selon les critères de Tabachnick et Fidell (2001) afin d'identifier les données aberrantes et de s'assurer de la normalité des distributions. À noter qu'aucune variable n'a eu à subir de transformations. Les analyses préliminaires nous indiquent que les données sont distribuées normalement. Les analyses des khi-carrés et des tests-*t* effectuées à posteriori montrent également qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes expérimentaux en lien avec les facteurs de risque psychosociaux (sexe, âge, revenu familial, niveau de scolarité de la mère, situation familiale, nombre d'habitants dans la maison, langue parlée à la maison, fréquentation de l'enfant dans un milieu de garde) et le fonctionnement intellectuel global au premier temps de mesure.

Les observations effectuées sur les scores moyens obtenus au PSA montrent que les participants ne présentent pas de difficultés

cliniquement significatives dans les sphères socioaffectives évaluées au premier temps de mesure. En effet, les moyennes obtenues se situent entre les scores *T* de 38 et de 62 (entre le 10<sup>ième</sup> et le 90<sup>ième</sup> centile) selon le sexe et l'âge (voir le tableau 2).

**Tableau 2 — Scores pondérés (scores T) moyens et écarts-types à chaque échelle du PSA pour les deux groupes expérimentaux au premier temps de mesure**

<i>Échelle</i>	Groupe ÉgALité ( <i>n</i> =25)		Groupe en liste d'attente ( <i>n</i> =16)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Déprimé/joyeux	53,44	5,93	52,29	8,18
Anxieux/confiant	51,00	8,45	51,47	10,21
Irritable/tolérant	47,08	7,22	47,29	10,06
Isolé/intégré	50,32	9,35	52,76	8,94
Agressif/contrôlé	53,48	8,19	53,76	7,77
Égoïste/prosocial	48,84	7,79	47,94	9,93
Résistant/coopératif	47,38	6,77	46,12	6,18
Dépendant/autonome	47,20	7,51	50,94	11,33
Compétence sociale	54,96	8,43	57,47	8,77
Problèmes intériorisés	43,36	7,22	45,59	10,28
Problèmes extériorisés	45,00	6,55	42,38	5,90
Adaptation générale	49,32	6,68	50,41	9,12

Enfin, les résultats du test-*t* effectué au premier temps de mesure n'indiquent pas de différence significative entre les familles participantes et celles ayant abandonné le programme ( $t(53) = 1,65, p = 0,11$ ).

## **Impacts du programme ÉgALité**

Afin d'évaluer l'impact du programme ÉgALité sur le développement socioaffectif des enfants, une série d'ANOVAs  $2 \times 2$  (Groupe  $\times$  Temps) avec mesures répétées sur le dernier facteur porte sur la comparaison des scores pondérés obtenus à chacune des échelles du PSA lors du premier temps de mesure et à la fin du programme.

### Échelles de base (PSA)

Les ANOVAs à mesures répétées effectuées sur les scores pondérés obtenus aux échelles déprimé/joyeux, anxieux/confiant, isolé/intégré, agressif/contrôlé, égoïste/prosocial et résistant/coopératif n'indiquent pas d'effet principal de temps ou de groupe, ni d'effet d'interaction significatif entre les groupes et les temps de mesure.

Les résultats de l'ANOVA effectuée sur les scores pondérés de l'échelle irritable/tolérant ne montrent pas d'effet de groupe ou de temps, mais on note un effet d'interaction significatif ( $F(1,39) = 7,51, p < 0,05, \eta^2 = 0,16$ ) (voir le tableau 3). L'analyse des effets simples indique que les résultats du groupe en liste d'attente ne se distinguent pas entre le premier et le deuxième temps de mesure, alors que le groupe ÉGALité présente une différence significative entre les deux temps de mesure ( $t(24) = 2,78, p < 0,05$ ).

**Tableau 3 — Scores pondérés (scores T) moyens et écarts-types aux échelles significatives du PSA selon le temps de mesure et le groupe expérimental**

		Groupe ÉGALité (n=25)		Groupe en liste d'attente (n=16)	
Échelle	Temps de mesure	M	ET	M	ET
Irritable/tolérant	Temps 1	47,08	7,22	46,63	9,99
	Temps 2	50,72	5,72	44,63	9,39
Dépendant/ autonome	Temps 1	47,20	7,71	51,56	11,40
	Temps 2	53,52	7,69	51,00	10,53
Problèmes intériorisés	Temps 1	43,36	7,22	45,75	10,60
	Temps 2	48,08	6,28	45,13	11,29
Adaptation générale	Temps 1	49,32	6,68	50,19	9,37
	Temps 2	52,48	5,97	48,75	8,84

L'ANOVA effectuée sur les scores pondérés de l'échelle dépendant/autonome indique un effet principal de temps ( $F(1,39) = 6,19, p < 0,05, \eta^2 = 0,14$ ) et un effet d'interaction significatif ( $F(1,39) = 8,85, p < 0,05, \eta^2 = 0,18$ ) (voir le tableau 3). L'analyse des effets simples précise que

seuls les participants du groupe ÉgALIté présentent une amélioration entre les deux temps de mesure ( $t(24) = 3,90, p < 0,05$ ).

### **Échelles globales (PSA)**

Les résultats obtenus à partir des ANOVAs n'indiquent aucune différence significative à l'échelle des compétences sociales.

Les ANOVAs effectuées sur les scores pondérés de l'échelle des problèmes intériorisés n'indiquent pas d'effet principal de temps ou de groupe, mais montrent un effet d'interaction significatif ( $F(1,39) = 5,47, p = 0,05, \eta^2 = 0,12$ ) (voir le tableau 3). Les résultats des tests- $t$  visant l'analyse des effets simples indiquent que le groupe en liste d'attente ne se distingue pas entre le premier et le deuxième temps de mesure, alors que le groupe ÉgALIté présente une diminution significative entre les deux temps de mesure ( $t(24) = 3,38, p < 0,05$ ). Les résultats obtenus à partir des ANOVAs effectuées sur les scores pondérés de l'échelle des problèmes extériorisés n'indiquent pas d'effet principal de groupe, de temps, ni d'effet d'interaction.

Il semble que ce soit les résultats significatifs de l'échelle des comportements intériorisés qui contribuent à l'amélioration de l'adaptation générale des enfants ayant participé au programme ÉgALIté. En effet, les résultats de l'ANOVA à mesures répétées effectuée sur les scores pondérés à l'échelle d'adaptation générale ne montrent pas d'effet principal de temps ou de groupe, mais indiquent un effet significatif d'interaction ( $F(1,39) = 7,11, p < 0,05, \eta^2 = 0,15$ ) (voir le tableau 3). L'analyse des effets simples indique que concernant les scores d'adaptation générale, le groupe en liste d'attente ne se distingue pas entre le premier et le deuxième temps de mesure, alors que le groupe ÉgALIté présente une amélioration significative entre les deux temps de mesure ( $t(24) = 2,50, p < 0,05$ ).

### **Maintien des acquis**

Afin de mesurer le maintien des acquis, des ANOVAs  $2 \times 2$  (Groupe  $\times$  Temps) avec mesures répétées sur le dernier facteur sont effectuées en comparant le groupe ÉgALIté et le groupe en liste d'attente aux deuxième et troisième temps de mesure. Toutefois, mentionnons que le nombre de participants lors de la mesure du maintien des acquis implique une attrition de près de 30% chez le groupe ayant bénéficié du programme ÉgALIté.

### **Échelles de base (PSA)**

Les résultats des ANOVAs à mesures répétées effectuées à l'échelle irritable/tolérant n'indiquent aucun effet de temps, de groupe ou d'interaction entre les groupes et les temps de mesure. En ce qui concerne l'échelle dépendant/autonome, on note un effet de temps significatif ( $F(1,32) = 4,98, p < 0,05, \eta^2 = 0,13$ ), indiquant que les deux groupes expérimentaux améliorent significativement leur autonomie avec le passage du temps. Les analyses n'indiquent pas d'effet de groupe ou d'interaction. Ces résultats indiquent que les deux groupes expérimentaux ne se distinguent pas de façon significative quatre mois après la fin du programme.

### **Échelles globales (PSA)**

Les ANOVAs à mesures répétées effectuées aux échelles des Problèmes intériorisés et d'Adaptation générale n'indiquent aucun résultat significatif de temps, de groupe ou d'interaction. Ces résultats indiquent que les acquis ne semblent pas se maintenir pour les participants du groupe ÉgALIté.

## **Discussion**

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer l'impact et le maintien des acquis d'un programme d'intervention, le programme ÉgALIté, sur le développement socioaffectif d'enfants d'âge préscolaire, issus de familles immigrantes de pays en développement. Ce programme, composé d'activités de lecture dialogique et d'activités structurées, a la particularité d'impliquer directement le parent dans le processus d'intervention auprès de son enfant, en appliquant à la maison, au moins trois fois par semaine, les stratégies apprises lors des séances de groupe. Plus spécifiquement, cette étude visait à documenter les effets de ce programme sur le développement des compétences sociales, sur la réduction des problèmes intériorisés et extériorisés, ainsi que sur l'adaptation sociale générale des enfants. Pour ce faire, les scores aux différentes échelles du questionnaire de développement socioaffectif (PSA) des participants du groupe ÉgALIté sont comparés à ceux du groupe en liste d'attente.

Tout d'abord, les résultats en lien avec l'amélioration de l'adaptation générale sont encourageants puisqu'il s'agit de l'échelle sommative du fonctionnement adaptatif de l'enfant. Cependant, il est préoccupant de constater que pendant que les enfants bénéficiant du programme



ÉgALIté font des gains au plan de l'adaptation générale, les enfants en liste d'attente diminuent leur adaptation générale de près de 2 points. Ces résultats à eux seuls justifient la pertinence des programmes d'intervention précoce pour soutenir le développement socioaffectif des enfants immigrants.

Les résultats indiquent que la participation au programme ÉgALIté diminue l'ensemble des problèmes intériorisés, problèmes qui sont habituellement liés aux difficultés d'adaptation sociale ultérieures, soit l'anxiété, la dépression, l'isolement social et la dépendance affective (Fantuzzo *et al.*, 2005). Ces résultats sont d'autant plus intéressants considérant que la pauvreté est associée au développement de ce type de difficultés (Eamon, 2000). La participation au programme ÉgALIté ne permet toutefois pas de réduire les problèmes extériorisés, ni d'améliorer les compétences sociales. L'amélioration significative observée à l'échelle globale de l'adaptation générale chez les enfants du groupe ÉgALIté s'explique donc entièrement par la diminution des problèmes intériorisés. Ces résultats suggèrent que même si notre échantillon n'était pas composé d'enfants avec des problèmes extériorisés significatifs, des interventions plus ciblées que celles proposées par le programme ÉgALIté pourraient être souhaitables pour soutenir les enfants et les parents aux prises avec ce type de difficultés.

En ce qui a trait, premièrement, aux échelles de base, les résultats montrent que les enfants ayant participé au programme ÉgALIté ont moins de comportements d'irritabilité et améliorent davantage leur tolérance comparativement aux enfants du groupe en liste d'attente. L'analyse détaillée des items du PSA révèle qu'à la suite de leur participation au programme, les enfants sont décrits par leurs parents comme étant plus patients, plus sensibles aux difficultés des autres, s'adaptant mieux aux difficultés, acceptant d'être dérangés, se plaignant moins, écoutant plus attentivement et étant moins facilement contrariés ou frustrés. L'amélioration des habiletés langagières des enfants (Côté, Guay, & Reid, 2011), les occasions d'apprentissage inhérentes à la situation de travail en groupe, l'interaction privilégiée parent-enfant lors des séances de lecture interactive à la maison, le système de renforcement à intervalles progressifs ainsi que l'apprentissage du respect du tour de parole et des techniques de relaxation ont pu contribuer à améliorer la tolérance des enfants. De plus, les résultats indiquent que ces enfants diminuent leur dépendance et améliorent leur autonomie comparativement à ceux n'ayant pas encore bénéficié du programme. L'analyse détaillée des items montre qu'ils améliorent leur persistance

à résoudre des problèmes ainsi que leur capacité à s'organiser et à prendre l'initiative. Ils sont décrits par leurs parents comme étant moins dépendants de l'adulte et se consolant plus rapidement. Certaines composantes du programme, telles que l'amélioration du langage (Côté *et al.*, 2011), l'apprentissage de techniques de résolution de conflits, ainsi que l'enseignement des étapes de la routine, ont pu favoriser le développement de l'autonomie des enfants. Ces activités ont pu améliorer leur persistance à résoudre des problèmes ainsi que leur capacité à s'organiser et à prendre des initiatives au quotidien.

En somme, le programme ÉGALité soutient le développement socioaffectif des enfants immigrants. Certains aspects pourraient toutefois être améliorés. À ce sujet, Welsh, Nix, Blair, Bierman et Nelson (2010) indiquent que les programmes d'intervention incluant l'enseignement de l'autocontrôle et de l'inhibition par le biais du jeu améliorent les fonctions exécutives et diminuent les problèmes de comportements chez les enfants. L'ajout d'un entraînement des fonctions exécutives permettrait possiblement de diminuer les problèmes de comportements extériorisés, problèmes qui sont également associés à la réussite scolaire (Fantuzzo *et al.*, 2005). De plus, un entraînement aux théories de la pensée par le biais du jeu symbolique et de mises en situation pourrait favoriser le développement d'habiletés socioaffectives plus complexes telles que l'empathie et les comportements prosociaux.

Les résultats de cette étude n'appuient pas la présence du maintien des acquis sur le plan des habiletés socioaffectives quatre mois après la fin du programme. Cependant, l'attrition élevée pour les participants qui ont bénéficié du programme ÉGALité fragilise le résultat observé et commande la plus grande prudence dans son interprétation. Seule une étude pouvant pallier cette difficulté pourrait permettre de conclure plus définitivement sur le maintien ou non des habiletés socioaffectives générées par le programme ÉGALité.

Une des limites de cette étude est que des difficultés ont été éprouvées dans la collaboration avec certains parents pour remplir le questionnaire PSA, ayant pour conséquence un nombre considérable de données manquantes et un impact sur l'hétérogénéité de la variance. Plus spécifiquement, on note que 30% des parents placés en liste d'attente n'ont pas complété le questionnaire pour la mesure d'impact du programme et que 28% des parents du groupe ÉGALité ne l'ont pas complété lors de la mesure de maintien, c'est-à-dire quatre mois après la fin du programme. De ce fait, nous constatons que la diminution des

contacts avec les parents durant quelques mois lorsqu'ils sont en attente rend la cueillette de ces données plus difficile. De plus, pour plusieurs parents pour qui le français n'était pas leur langue maternelle, le questionnaire a été plus long à compléter puisque l'intervenant devait accompagner le parent pour la complétion afin de s'assurer que les énoncés étaient bien compris. Une solution qui pourrait être envisagée dans les recherches futures est de faire appel à un service de traduction pour soutenir les parents dans cette démarche. Une compensation monétaire pourrait aussi être remise aux parents pour chaque questionnaire rempli. Une autre solution, moins coûteuse, serait d'accompagner les parents plus étroitement pour remplir le questionnaire ou de mettre davantage d'accent sur l'importance de compléter ce questionnaire lors de la signature du formulaire de consentement.

Une seconde limite de cette étude est liée au fait que l'évaluation des difficultés socioaffectives à l'aide du PSA a été effectuée par les parents qui ont pu avoir un regard biaisé dans l'observation des difficultés de leurs enfants. Il aurait toutefois été difficile de choisir un autre devis et d'évaluer les comportements des enfants par un autre observateur que les parents puisque plusieurs participants ne fréquentaient pas de milieux de garde. Le fait que des enfants de notre échantillon ne fréquentent pas de milieux de garde indique aussi que cette population est plus isolée, en plus d'être vulnérable aux facteurs de risque environnementaux. Par ailleurs, le fait que les résultats aux échelles des compétences sociales et des comportements extériorisés ne soient pas significatifs donne davantage de valeur aux observations des parents qui rapportent des améliorations aux échelles des problèmes intériorisés et de l'adaptation générale.

Même si les résultats de cette étude sont encourageants à plusieurs égards, l'instrument de mesure utilisé ne nous permet pas de déterminer clairement les éléments du programme qui ont pu améliorer les scores obtenus par les enfants participants. Les recherches futures pourraient mesurer de façon plus précise certaines compétences sociales telles que la compréhension des émotions et la capacité à résoudre des problèmes. Toutefois, il est important de souligner que la plupart des études visant à mesurer les compétences sociales et comportementales sont faites à l'aide de questionnaires et d'observations (La Paro & Pianta, 2000).

Dans le cadre de cette étude, des journaux de bord ont été utilisés afin d'encourager l'implication des parents, mais il serait intéressant de mesurer leur implication de façon objective, puisque certains auteurs soulignent que le soutien socioaffectif des parents module la qualité

des apprentissages des enfants (van Tuijl & Leseman, 2004). De plus, l'évaluation du stress parental aurait été pertinente puisque ce dernier est lié au développement de difficultés comportementales chez les enfants et que les mères immigrantes de milieux socioéconomiques défavorisés sont davantage vulnérables face au stress (Mistry *et al.*, 2008). Les recherches futures devraient s'attarder à mesurer l'implication et la qualité de la relation affective entre les parents et les enfants ainsi que le niveau de stress parental (Hood, Conlon, & Andrews, 2008). Par exemple, l'évaluation du type d'attachement entre le parent et son enfant ainsi que de l'attitude et de l'intérêt des parents face à la lecture permettrait de préciser l'impact de la relation affective sur la qualité des apprentissages de l'enfant immigrant d'âge préscolaire (Bus & van Ijzendoorn, 1997; Scarborough & Dobrich, 1994).

En conclusion, le programme ÉgALité améliore les habiletés socioaffectives des enfants d'âge préscolaire, issus de familles immigrantes de pays en développement. Le programme pourrait être bonifié en ajoutant des activités de stimulation visant à diminuer les problèmes extériorisés et à développer les compétences sociales plus complexes telles que l'empathie. L'intégration de telles activités aurait, toutefois, l'effet d'allonger la durée de l'intervention. En ce sens, nous observons que plusieurs parents ont mentionné que la participation au programme se déroulait sur une trop longue période et que ceci impliquait beaucoup de temps de leur part, sans compter le nombre considérable de parents ayant abandonné l'intervention et les difficultés de recrutement éprouvées. Même si les résultats de cette étude sont encourageants à plusieurs égards, un des défis demeure de mobiliser ces parents à s'impliquer dans ce type de programme d'intervention. D'une part, il semble que les immigrants soient motivés par la réussite scolaire et sociale de leurs enfants (Berry *et al.*, 2006; Fuligni, 1997). D'autre part, les familles immigrantes font face à de nombreux défis : départ de leur pays d'origine, adaptation au pays d'accueil d'un point de vue social et économique et apprentissage d'une nouvelle langue pour plusieurs d'entre eux. Les difficultés de recrutement et de rétention des participants éprouvées dans le cadre de cette étude appuient les observations issues d'autres études qui soulèvent la difficulté d'impliquer les familles provenant de milieux socioéconomiques défavorisés (Rimm-Kaufman *et al.*, 2000). Les recherches futures devraient s'attarder aux moyens de recrutement et de rétention et réfléchir aux avantages d'assouplir les modalités d'offre des programmes afin d'accommoder les familles immigrantes.

Dans l'optique d'encourager les familles à participer aux programmes de stimulation pour préparer leurs enfants à l'entrée à l'école, nous considérons que les prochaines études devraient s'attarder à rendre ces programmes plus accessibles et à informer les parents des attentes de l'école québécoise. Il serait également pertinent de souligner que le programme ÉgALité favorise l'intégration sociale des parents immigrants et leur permet de créer des liens, augmentant ainsi leur soutien et diminuant leur isolement social.

## **Références**

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide to the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychology.
- Achenbach, T. M., Edelbrock, C., & Howell, C. T. (1987). Empirically based assessment of the behavioural/emotional problem of 2-3 years-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *15*, 629-650.
- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 235-251.
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, *24*, 32-46.
- Anthony, B., Anthony, L. G., Morrel, T., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 31-39.
- Aram, D. (2008). Parent-child interaction and early literacy development. *Early Education and Development*, *19*, 1-6.
- Arnold, D. H., Brown, S. A., Meagher, S., Baker, C. N., Dobbs, J., & Doctoroff, G. L. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education and Treatment of Children*, *29*, 311-339.
- Arnold, D. S., & Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effects. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (pp. 103-128). Oxford, UK: Blackwell.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, *36*, 371-389.
- Benoît-Lajoie, A. (2011). *Programme ÉgALité*. (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, *55*, 303-332.

- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development, 79*, 1802-1817.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 35-47.
- Boyce, L. K., Cook, G. A., Roggman, L. A., Innocenti, M. S., Jump, V. K., & Akers, J. F. (2004). Sharing books and learning language: What do Latina mothers and their young children do? *Early Education and Development, 15*, 371-385.
- Brigrance, A. H. (1994). *Brigrance: stratégies et pratiques*. Vanier, Ontario: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Brigrance, A. H. (1997). *Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans* (3<sup>e</sup> édition révisée et validée). Vanier, Ontario: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. Clinical forum: Language and social skills in the school age population. *Language Speech, and Hearing Services in Schools, 24*, 194-198.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Brooks-Gunn, J., Rouse, C., & McLanahan, S. (2007). Racial and ethnic gaps in school readiness. In R. C. Pianta, M. J. Cox & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten* (pp. 283-306). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology, 35*, 47-60.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21.
- Chiswick, B. R., & Debburman, N. (2006). Preschool enrolment: An analysis by immigrant generation. *Social Science Research, 35*, 60-87.
- Côté, D., Guay, M. C., & Reid, L. (2011). *Impacts of the ÉgALité program on the cognitive development of immigrant preschoolers from developing countries*. Communication présentée au Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Montréal, Canada.
- Curenton, S. M., & Craig, M. J. (2011). Shared-reading versus oral storytelling: Association with preschoolers' prosocial skills and problem behavior. *Early Child Development and Care, 181*, 123-146.

- Denis, É., Malcuit, G., & Pomerleau, A. (2005). Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1,2,3 Go! Sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Éducation et Francophonie*, 33, 44-66.
- Doyle, G. B., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59, 554-564.
- Dumas, J. E., Lafrenière, P. J., Capuano, F., & Durning, P. (1995). *Profil socio-affectif (PSA)*. Paris, France: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Eamon, M. K. (2000). Structural model of the effects of poverty on externalizing and internalizing behaviors of four-to-five-years-old children. *Social Work Research*, 24, 143-154.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & Mcwayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259-275.
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning*, 18, 77-82.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Fanze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behaviour. *Child Development*, 68, 351-363.
- Gallagher, T. M. (1993). Language skills and the development of social competence in school-age children. *Language Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 199-205.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Jiménez, T. C., Filippini, A. L., & Gerber, M. M. (2006). Shared reading with Latino families: An analysis of reading interactions and language use. *Bilingual Research Journal*, 30, 431-452.

- Kotler, J. C., & McMahon, R. J. (2002). Differentiating anxious, aggressive and socially competent preschool children: Validation of the social competence and behaviour evaluation-30 (parent version). *Behaviour Research and Therapy, 40*, 947-959.
- Lafrenière P. J., & Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behaviour evaluation* (preschool ed.). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: Does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly, 89*, 684-705.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 70*, 443-484.
- Letarte, M. J., Normandeau, S., & Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program "Incredible Years" in a child protection service. *Child Abuse and Neglect, 34*, 253-261.
- Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., Isaacs, C. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 204-214.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 225-237.
- Malcuit, G., Pomerleau, A., & Séguin, R. (2003). *Activités de lecture interactive*. Saint-Hubert, Québec: Les Éditions du regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social-skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 307-329.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta, & M. Cox (Eds.), *The transition in kindergarten: Research, policy, training, and practice* (pp. 39-66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioural outcomes of low-income children from immigrant and native household. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 193-212.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*, 7-26.



- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). Antisocial boys. In J. M. Jenkins, K. Oatley & N. L. Stein (Eds.), *Human Emotions: A reader* (pp. 330-336). Malden: Blackwell.
- Renaud, J., Gingras, L., Vachon, S., Blaser, C., Godin, J. F., & Gagné, B. (2001). *Ils sont maintenant d'ici! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989. Publications du Québec. Collections Études, Recherches et Statistiques. Québec, Canada: Les Publications du Québec.*
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 147-166.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children, 15*, 5-14.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development, 21*, 125-156.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Takanishi, R. (2004). Leveling the playing field: Supporting immigrant children from birth to eight. *The Future of Children, 14*, 61-80.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., Leblanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., et al. (1996). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behaviour: Interventions from birth through adolescence* (pp. 117-138). New York: Guilford.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2010). *Head Start impact study final report*. Washington, DC.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*, 1106-1114.
- van Tuijl, C., & Leseman, P. P. M. (2004). Improving mother-child interaction in low-income turkish-dutch families: A study of mechanisms mediating improvements resulting from participating in a home-based preschool intervention program. *Infant and Child Development, 13*, 323-340.
- van Tuijl, C., Leseman, P. P. M., & Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4 to 6 years-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 148-159.

- Vilandré, M., (2007). *Étude longitudinale de jeunes enfants d'origine étrangère adoptés au Québec: réactions en présence d'une personne étrangère et dimensions socio-affectives de leur développement* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Retrieved from <http://www.archipel.uqam.ca/685/>
- Webster-Stratton C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*, 101-124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 471-488.
- Wechsler, D. (2004). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire-Troisième édition-Version pour francophones du Canada (WPPSI-III)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology, 102*, 43-53.
- West, J., Hausken E. G., & Collins, M. (1995). *Readiness for kindergarten: Parents and teachers beliefs*. Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 86*, 542-555.
- Wing-Yin Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development, 14*, 235-248.

## **Remerciements**

Nous tenons à remercier le Conseil Canadien pour l'Apprentissage (CCA) pour son soutien financier.

## **Attestation**

Cette étude a été approuvée par le Comité central d'éthique de la recherche du Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.

## **Correspondance**

Marie-Claude Guay  
Département de psychologie  
Université du Québec à Montréal  
C.P. 8888, succursale Centre-ville  
Montréal, Québec, Canada H3C 3P8  
Courriel : guay.marie-claude@uqam.ca

---

## **Résumé**

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'impact d'un programme de stimulation cognitive, soit le programme ÉgALIté, sur le développement socioaffectif d'enfants d'âge préscolaire, issus de familles immigrantes de pays en développement. Quarante-huit enfants provenant de ces pays, accompagnés par leurs parents, ont été assignés aléatoirement au groupe ÉgALIté ou à un groupe en liste d'attente. Les parents ont complété, avant et après le programme, un questionnaire qui mesure le développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire, soit le Profil socio-affectif (PSA, Dumas, Lafrenière, Capuano, & Durning, 1995). Les résultats montrent que les enfants ayant bénéficié du programme ÉgALIté diminuent leurs problèmes intériorisés et améliorent leur adaptation générale. Des mesures de maintien des acquis ont été prises quatre mois après la fin du programme. On ne relève toutefois plus de différence entre les groupes. Cependant, l'attrition élevée des participants commande la plus grande prudence dans l'interprétation de ces résultats.

**Mots clés :** enfants immigrants d'âge préscolaire; adaptation scolaire; lecture dialogique; programme d'intervention; développement socio-affectif.

\*\*\*

## **Abstract**

This study aimed at evaluating the impact of a cognitive stimulation program named *ÉgALIté* on the social-emotional development of preschool immigrant children from developing countries. Forty eight children and their immigrant parents were randomly assigned to

the *ÉgALité* group or to a waiting list group. Parents completed a socioaffective development questionnaire, the *Profil socioaffectif* (PSA, Dumas, Lafrenière, Capuano, & Durning, 1995), before and after the program. The results show that children of the *ÉgALité* group decrease their internalized problems and increase their global adaptation. These gains were not maintained when measured four months after the program. However, these results have to be interpreted cautiously considering the large attrition rate.

**Key words:** immigrant's preschooler children; school adaptation; dialogic reading; intervention program; social-emotional development.

\*\*\*