

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

MAURICE LECOURS

L'ESPACE PERSONNEL CHEZ LES ENFANTS FRÉQUENTANT
OU NON UNE GARDERIE

SEPTEMBRE 1982

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| Chapitre premier - Garderie de jour et espace personnel | 5 |
| Contexte théorique et expérimental | 6 |
| 1. La garderie de jour: ressource sociale et éducative pour l'enfant | |
| 1.1 Position du problème | 6 |
| 1.2 Perurbation chez l'enfant en relation avec l'attachement | 10 |
| 1.3 Amélioration cognitive chez les enfants défavorisés | 15 |
| 1.4 Socialisation et garde de jour | 18 |
| 2. L'espace personnel | 25 |
| 2.1 Délimitation de l'espace personnel et territorialité | 25 |
| 2.2 Espace personnel et déterminisme culturel | 30 |
| 2.3 Effets du contrôle de l'espace personnel | 33 |
| 2.4 Développement de l'espace personnel chez les enfants | 36 |
| 2.5 Problématique | 42 |

| | |
|--|----|
| Hypothèses | 45 |
| Chapitre II - Description de l'expérience | 47 |
| 1. Schème expérimental | 48 |
| 1.1 Sujets | 48 |
| 1.2 Cadre expérimental | 50 |
| 1.3 Méthodes de mesure utilisées | 52 |
| 1.3.1 Méthode "A" | 52 |
| 1.3.2 Méthode "B" | 53 |
| 1.4 Les expérimentateurs | 56 |
| 2. Déroulement de l'expérience | 58 |
| 2.1 L'accueil des sujets | 58 |
| 2.2 Principales étapes de la méthode "A" | 59 |
| 2.3 Principales étapes de la méthode "B" | 61 |
| Chapitre III - Analyse des résultats | 64 |
| 1. Méthodes d'analyse des résultats | 65 |
| 1.1 Méthode "A" | 65 |
| 1.2 Méthode "B" | 66 |
| 2. Résultats | 67 |
| 2.1 Méthode "A" | 67 |
| 2.2 Méthode "B" | 73 |
| 2.3 Résumé des résultats des méthodes "A" et "B" | 80 |
| Chapitre IV - Interprétation des résultats | 82 |
| 1.1 Méthode "A" | 83 |

| | |
|---|-----|
| 1.2 Méthode "B" | 91 |
| 1.3 Résumé des méthodes "A" et "B" | 97 |
| Conclusion | 99 |
| Appendice A - Questionnaire | 102 |
| Appendice B - Locaux utilisés pour les expérimentations | 104 |
| Appendice C - Résultats bruts individuels | 107 |
| Appendice D - Epreuves expérimentales | 112 |
| Appendice E - Présentations statistiques | 115 |
| Références | 121 |

Sommaire

Afin de vérifier si l'on peut observer des conduites de distances personnelles différentes chez les enfants fréquentant une garderie, comparativement aux enfants ne fréquentant pas une garderie, et vérifier l'hypothèse de Lomranz suggérant un accroissement de distance personnelle selon l'âge des sujets, on a utilisé deux méthodes de mesure de l'espace personnel chez 40 enfants d'âge pré-scolaire. L'échantillon des sujets, répartis en sous-groupes égaux, permettait de considérer les variables garderie, non garderie, sexe et âge.

Les résultats confirment de façon significative que la fréquentation d'une garderie favorise la proximité chez les enfants d'âge pré-scolaire. De plus, les résultats suggèrent que les enfants seraient en mesure d'ajuster leur comportement selon différentes situations. Tel que défini par Hall, les distances mesurées dans la deuxième méthode peuvent s'associer à la distance personnelle mode éloigné chez les enfants fréquentant une garderie. Pour les enfants demeurant à la maison, la distance mesurée peut s'associer à la distance sociale mode proche.

L'hypothèse de Lomranz fut en partie confirmée par les résultats de la deuxième méthode de mesure utilisée. Par contre, des résultats différents dans la première méthode, soulèvent le besoin de recherche dans cette direction.

Introduction

La garderie de jour en tant qu'organisation sociale éducative est apparue comme nouvelle option éducative extra-familiale pour répondre aux besoins des parents, qui pour des raisons majeures doivent se chercher un emploi.

Plusieurs études affirment que la garderie de jour est un environnement positif et que ce milieu favorise l'émergence des capacités d'apprentissage de l'enfant (Bradley et Caldwell, 1976; Bush et Watson, 1975; Caldwell, 1967, 1970; Doyle, 1975).

Dans son étude, Feitelson (1975) mentionne que sous des conditions particulières l'enfant peut devenir plus créateur et ce, plus particulièrement en garderie. Les programmes éducatifs des garderies permettent, selon Bronfenbrenner (1970) d'entretenir des communications continues et favorisent de ce fait, les contacts entre les enfants. Comportant des avantages non négligeables à l'effet que les enfants seraient plus sociables à l'adolescence (Caldwell et al, 1970; Lay et Meyer 1973; Schwarz et al, 1973,1974).

Ainsi, selon Belsky et Steinberg (1978) la garderie favorise

les fréquences des interactions positives et négatives entre les enfants. La garderie serait un outil de socialisation pour l'enfant.

La notion de l'espace personnel utilisée dans cette étude provient principalement de (Guardo, 1969; Guardo et Meisels, 1971; Hall, 1969; Meisels et Guardo, 1969; Sommer, 1969) qui définissent l'espace personnel en termes de cercle concentrique, d'espace invisible ou d'espace psychologique entourant l'individu et se déplaçant avec celui-ci.

L'espace personnel est un concept appris et varie selon l'âge, le sexe du sujet, l'implication émotionnelle, les liens d'amitié et d'appartenance culturelle (Grossnickle et al, 1975; Guardo, 1976; Guardo et Meisels, 1971; Lomranz et al, 1975; Melson, 1976). Il est, de plus, souligné que des comportements manifestant d'un vécu de l'espace personnel sont observables dès le plus jeune âge chez l'enfant (McGrew, 1970; McGrew et al, 1972).

N'ayant rencontré aucune étude mettant en relation les effets de développement des capacités d'apprentissage de l'enfant fréquentant une garderie de jour et le concept de l'espace personnel, nous avons voulu vérifier si l'on peut observer des conduites de distances personnelles différentes chez les enfants fréquentant une garderie comparativement aux enfants demeurant à la maison. De plus, nous vérifions l'hypothèse de Lomranz (1975) suggérant un accroissement des distances personnelles selon l'âge des sujets.

Pour vérifier nos hypothèses, nous utilisons, premièrement, la même méthode de mesure employée par Lomranz (1975). Deuxièmement, nous utilisons une méthode qui vise à créer une situation de jeu pour le sujet, en lui demandant de placer dans la salle deux expérimentateurs d'âge pré-scolaire à l'endroit désiré pour le regarder jouer. Pour cette méthode de mesure de l'espace personnel, nous nous sommes inspirés de la technique de "mesures pour sujets avertis".

Chapitre premier

Garderie de jour et espace personnel

Ce chapitre comprend trois parties. La première est une réflexion sur les garderies et leur impact sur les enfants les fréquentant. Nous élaborerons sur : l'attachement et de la dépendance en relation à la garderie, des améliorations cognitives chez les enfants fréquentant ces lieux et de la relation possible entre la sociabilité chez l'enfant et la fréquentation d'une garde de jour. La seconde partie s'intéresse au concept d'espace personnel et de ses effets chez les enfants. Nous présenterons les hypothèses qui font un lien entre le vécu en garderie et la conception de l'espace personnel chez l'enfant.

Contexte théorique et expérimental

1. La garderie de jour: ressource sociale et éducative pour l'enfant.

1.1 Position du problème

Depuis plusieurs années, un nombre croissant de femmes ayant des enfants d'âge pré-scolaire font leur entrée sur le marché du travail. L'accroissement rapide du nombre de familles monoparentales et le besoin pressant d'un second revenu dans la famille sont les raisons majeures qui poussent un plus grand nombre de mères à chercher un emploi.

Comme dans la plupart des pays occidentaux, cette tendance est apparue comme une menace possible pour la pérennité de la cellule

familiale. En fait, on croyait que les enfants seraient défavorisés dans leur développement en étant séparés de leurs parents. Plus particulièrement si la mère devait aller travailler, elle ne pouvait s'occuper que partiellement de l'éducation de son enfant, et elle devait trouver une forme de gardiennage pour combler ce besoin. À partir de ce moment, il y eut confusion sur les causes du travail des femmes ayant des enfants d'âge pré-scolaire et on a cru que l'existence des garderies en était la principale. En conséquence, l'aide publique dans le secteur de la garde de jour a tardé à venir car on avait peur d'encourager ainsi plus de mères à chercher un emploi.

Des recherches particulières menées par le Children's Bureau (1969), le Conseil de planification sociale de Calgary (1967), Cook (1975), Hoffman et Nye (1975) et le Women's Bureau (1965), ont infléchi de manière significative, les dispositions générales à l'égard des programmes de garde de jour. Les résultats indiqueraient que la fréquence d'apparition des mères sur le marché du travail n'est pas vraiment fonction de l'existence ou du manque de services de gardes organisés dans leur milieu. Aussi, il apparaît certain que les mères font maintenant partie de la population active, soit parce qu'elles sont soutien de famille ou parce qu'elles trouvent qu'un seul salaire n'est pas suffisant pour faire face à la hausse du coût de la vie.

Ainsi, la nécessité pour les mères de trouver un emploi a créé la demande pour des gardes de jour. En fait, quand ce nouveau mouvement

social s'est manifesté, les mères avaient tendance à confier leurs enfants à des parents, en premier lieu, à des voisins, en deuxième lieu et à des garderies, en troisième lieu. Toutefois, des études récentes menées par le Conseil de planification sociale du Toronto métropolitain et la Coalition pour les garderies montrent que la majorité des parents considèrent la garderie comme la forme de service de garde idéale pour leurs enfants. Malheureusement, selon Johnson (1977), la plupart des parents ne peuvent profiter de ces services en raison des facteurs d'admissibilité à l'aide gouvernementale, des coûts élevés, de leur emplacement et du manque de places. Ainsi la garde de jour apparaît comme un service des plus importants pour la protection du bien-être de l'enfant.

La garderie de jour est une ressource sociale et éducative extra-familiale qui permet à l'enfant de demeurer en relation avec ses parents et de participer à un univers social créé et organisé pour lui dans le but de favoriser son développement.

La garderie de jour poursuit deux objectifs: répondre aux besoins des parents, et surtout répondre aux besoins de l'enfant. Les besoins nouveaux des parents en matière de garde et d'éducation sont liés directement aux changements fondamentaux qu'a subi la société industrielle depuis vingt ans au Québec. En effet, les nouvelles formes d'organisations économiques, les changements de comportements liés à l'urbanisation et les apports culturels variés par les diffusions médiatiques, ont initié chez les membres de notre société des changements profonds de valeurs.

La famille moderne a donc besoin d'un soutien institutionnel pour assurer son nouveau devenir et assumer sa survie financière. La garderie de jour est apparue comme la nouvelle option éducative de remplacement à la famille pour assurer le développement global de l'enfant. La garderie de jour, la maternelle et la pré-maternelle sont des exemples d'organisations sociales-éducatives extra-familiales qui favorisent le développement des relations affectives et sociales de l'enfant, autant avec des adultes étrangers qu'avec ses pairs.

On peut définir la garderie de jour comme un lieu où les enfants sont sous la responsabilité de personnes adultes favorisant par leurs attitudes, leurs aptitudes, leurs comportements et leurs connaissances, le développement entier de l'enfant pris comme unité dans le groupe où il interagit. La garderie de jour est un système extra-familial qui, au Québec, est inclus dans le réseau des Affaires sociales, régi par la nouvelle loi 77, sanctionnée en décembre 1979. Les garderies, telles que nous les connaissons au Québec, datent des années 70. En 1980, il y avait 381 garderies au Québec et en 1978, la Canada en comptait 2 050. Il est intéressant de noter qu'en 1980, les garderies du Québec comptaient 17 483 places disponibles pour recevoir des enfants comparativement à 74 516 places au Canada en 1978.

Les garderies de jour sont des milieux de jeux et de rencontres pour les jeunes enfants de 3 à 72 mois. Le choix du personnel, du matériel, des principes éducatifs et l'élaboration des programmes sont

sous la responsabilité des parents et du personnel par l'intermédiaire d'un conseil d'administration, le tout sous la responsabilité de l'Office des services de garde à l'enfance. La garderie de jour est un complément humain à la famille, elle ne se substitue pas à elle.

En tant que ressource et milieu humain, la garderie permet à l'enfant, le contact et les interrelations avec des enfants en bas âge et avec d'autres adultes que leurs propres parents. Ces éducateurs prennent la responsabilité des enfants à la garderie. Ils constituent avec les autres enfants, le nouvel environnement de l'enfant. Les éducateurs et les enfants peuvent être considérés comme complément humain aux parents et à la fratrie restreinte.

Le type d'éducation dispensé est centré sur le jeu, l'expression, la création et la relation dans le groupe. Ceci donne une valeur sociale à ce milieu éducatif complémentaire qui favorise le développement psycho-moteur, affectif, cognitif et social de l'enfant.

1.2 Perturbation chez l'enfant en relation avec l'attachement

Les études entreprises avant 1960, concernant les garderies se sont intéressées particulièrement au phénomène de privation maternelle chez l'enfant. Il s'agissait de mesurer le degré de privation maternelle chez un enfant fréquentant une garderie.

L'attachement peut être défini comme le besoin de proximité

et de contact de l'enfant à la mère, Bowlby (1958; 1969) et être étudié par les comportements de recherche de maintenance, d'évitement et de résistance à la proximité (Ainsworth et Bell, 1970; Blehar, 1974). Il peut aussi être étudié comme la manifestation du besoin de contact et de proximité décelable par des signaux tels que le sourire, les pleurs, les appels de la part de l'enfant (Ainsworth et al, 1972) ou par des réponses similaires lors de l'absence de la mère (Schaffer et Emerson, 1964; Spitz, 1965). Il peut aussi être défini par les comportements qui apparaissent lors du contact physique avec une figure d'attachement (Ainsworth et al, 1972); par des manifestations d'anxiété lors d'une séparation (Bowlby, 1960); par la crainte d'une situation étrangère et des étrangers (Morgan et Ricciuti, 1969; Schaffer, 1966); par les comportements d'exploration (Ainsworth, 1967; Ainsworth et Wittig, 1969) et par les habitudes alimentaires et les routines de sommeil (Saunders 1972).

Le premier de ces courants, selon Caldwell et al (1963, 1970) considère la garde de jour comme une ressource favorisant le développement global de l'enfant en autant qu'elle tienne compte simultanément dans son programme des divers ordres de facteurs d'influence reconnus. Selon Braun et Caldwell (1973), il n'y a pas de différences significatives concernant l'adaptation sociale et émotionnelle entre des enfants inscrits à la garderie avant ou après 36 mois. En fait, les résultats de cette étude confirment que les enfants inscrits en garderie avant 36 mois ne démontrent pas plus un niveau élevé de perturbation sociale et émotionnelle, que les enfants

âgés de plus de 36 mois.

D'autres auteurs considèrent l'attachement comme la résultante des interactions mère-enfant et des manifestations émotionnelles réciproques. C'est le cas de Bettye M. Caldwell qui s'oppose aux positions théoriques de Bowlby (1958; 1969) et propose une définition opérationnelle de l'attachement. L'attachement est alors considéré comme un phénomène qui prend la forme soit de l'affiliation, de la protection, de l'hostilité, de la liberté, de la dépendance, du plaisir ou de l'émotivité entre la mère et l'enfant (Caldwell et al, p. 404-405, 1970). Aussi comme on peut le constater, deux courants dominants se partagent les recherches et les conclusions sur cet objet d'étude.

De plus, ces auteurs soulignent que s'il existe une perturbation émotionnelle chez les enfants fréquentant une garderie avant l'âge de 36 mois, cette perturbation pourrait être due à la vie familiale. En effet, la famille est considérée comme le principal milieu éducatif du jeune enfant, et il est difficilement accessible à la recherche. Ainsi, les influences du milieu familial ne seraient observables que, lorsque l'enfant participe à l'éducation scolaire ou compensatoire ou lorsqu'il fréquente un milieu institutionnel pour des raisons thérapeutiques.

Selon Doyle (1975), les enfants, dont l'âge moyen est de 18,5 mois, fréquentant une garderie sont légèrement différents de ceux qui sont gardés à la maison. En effet, elle considère que la garderie, sans amener de perturbations sociales ou émotionnelles chez l'enfant, augmente sensiblement son développement intellectuel. En fait, ces données suggèrent que la garde de jour répondant aux besoins psycho-moteurs, cognitifs, sociaux et psychologiques de l'enfant est une option de choix pour le soin des enfants hors de la maison familiale.

Kearsley et al (en presse voir Williams, 1977) en viennent à des conclusions similaires. Selon cette étude, le processus psychologique engagé chez l'enfant, par la privation maternelle, n'est pas altéré par sa présence à la garderie qui doit répondre à ses besoins physiques et biologiques. De plus, Bradley et Caldwell (1976) concluent qu'une bonne garderie pour des enfants âgés de 6 à 36 mois, dont l'organisation physique et temporelle est excellente, présente des sources de stimuli de qualité pour l'enfant. Ils ajoutent que ces stimuli sont en relation étroite au Q.I. de l'enfant lorsque celui-ci atteint l'âge de 36 mois. La garderie favorise l'élévation du Q.I. Toutefois, les auteurs sont formels, leurs résultats ne signifient pas nécessairement qu'un enfant issu d'un milieu défavorisé ne peut améliorer son Q.I. en dehors de la fréquentation d'une garderie.

Le second courant abordé principalement par Blehar (1973) considère que les enfants âgés de 30-40 mois et fréquentant une garderie depuis au moins 5 mois peuvent être perturbés socialement et émotionnellement.

par la fréquentation de la garde de jour. Blehar souligne que les jeunes enfants peuvent développer un détachement massif durant cette séparation tandis que les enfants plus âgés peuvent démontrer un attachement anxieux. A cet effet, Largman (1975) souligne qu'il est préférable que l'enfant ait atteint l'âge de 36 mois avant de fréquenter une garderie. Il a observé que des enfants ayant fréquenté une garderie avant l'âge de 24 mois, sont plus méfiants, pleurent plus souvent et sont plus agités lorsqu'ils atteignent l'âge de 48 mois, et ce contrairement aux enfants qui ont fréquenté une garderie après avoir atteint l'âge de 36 mois.

Toutefois, pour revenir à Blehar, nous considérons qu'il est difficile d'accepter son interprétation des résultats. En fait, elle généralise aux deux groupes d'âge de 30 et 40 mois des différences surtout évidentes dans le groupe d'âge de 40 mois. De plus, les comparaisons qu'elle fait concernant ses recherches avec celles de Caldwell et al (1970) ne peuvent être retenues parce que le milieu garderie différait sensiblement chez Caldwell par son organisation matérielle et humaine et son programme d'activités; l'âge développemental des enfants était considéré; les enfants étaient plus jeunes (30 mois) et avaient été inscrits précocement en garderie, soit entre 5 et 24 mois; l'expérimentation ne nécessitait pas la création d'une situation expérimentale artificielle comme celle élaborée par Ainsworth et Wittig (1969) et reprise par Blehar (1974).

Toutefois, il faut reconnaître que Blehar pose une restriction de taille à sa recherche, en soulignant l'importance de la qualité de la personnalité de la mère sur les comportements d'attachement de l'enfant. Ainsi, elle considère qu'il faudrait étudier des dimensions plus subtiles de l'éducation intra-familiale susceptibles d'inférer des comportements différents d'attachement des enfants à la mère, avant d'isoler la variable garderie comme causant ces légères perturbations observées concernant l'attachement anxieux de l'enfant en garderie.

1.3 Amélioration cognitive chez les enfants défavorisés

Selon Bush et Watson (1975), il existe une possibilité de réadaptation sur le plan cognitif et affectif chez les enfants issus de milieux défavorisés. Dans la même ligne de pensée, Feitelson (1975) affirme selon ses recherches, que sous certaines conditions et particulièrement en garderie il est possible d'enseigner aux jeunes enfants âgés de 30 à 54 mois à créer des jeux d'imagination qui deviennent leurs propres réalisations, et ce, beaucoup plus facilement que si les enfants restent uniquement à la maison. En fait, elle remarque que ces manifestations sont plus précoces à la garderie qu'à la maison. De plus, elle constate que les enfants fréquentant la garde de jour acceptent de jouer beaucoup plus facilement avec d'autres enfants, et ce en utilisant intensivement leurs capacités créatrices.

Plusieurs tests standard sur le développement intellectuel ont démontré (Heber et al, 1972; Robinson et Robinson, 1971) que des effets positifs et significatifs auprès d'enfants issus de milieux défavorisés ont été remarqués après qu'ils aient fréquenté la garderie. De plus, ces résultats ont été plus marquant auprès de ces enfants défavorisés qu'auprès d'enfants venant de la classe moyenne et ayant fréquenté la garderie. Toutefois, il faut préciser que ces enfants catégorisés comme représentant un haut risque (High Risk), suivaient en garderie, un programme spécial destiné à leur apporter un enrichissement cognitif certain. Ces programmes variaient beaucoup, en ce qui a trait au degré et au type d'enrichissement fournit pour les enfants et les parents des familles concernées.

A titre d'exemple, Lally (1973) a démontré que les enfants issus de milieux défavorisés fréquentant une garderie ont mieux réussi le Stanford-Binet administré dans des conditions optimales que le groupe d'enfants du même milieu social n'ayant pas fréquenté la garderie. Toutefois, le résultat à ce test d'aptitude fut plus élevé chez les enfants issus de familles aisées et ne fréquentant pas la garderie. Il est important de noter que 29 % des enfants issus de milieux défavorisés et ne fréquentant pas la garderie ont obtenu un quotient intellectuel inférieur à 90 dans ce test. Seulement 7 % des enfants du même milieu social et fréquentant la garderie ont obtenu le même niveau de quotient intellectuel. De plus, aucun enfant du groupe issu de familles aisées n'a obtenu un niveau de quotient intellectuel inférieur à 90. En se basant sur ces

résultats, il semble évident qu'une expérience en garderie pour un enfant issu de milieux défavorisés atténue, de manière significative, les effets dus et associés à un environnement jugé de haut risque (high risk).

D'autres expériences viennent appuyer ces conclusions, (Ramey et Mills, 1975; Ramey et Smith, 1976) firent des recherches sur trois groupes d'enfants. Le premier de ces trois groupes d'enfants, était constitué d'enfants issus de milieux défavorisés et suivant en garderie un programme spécial d'enrichissement cognitif. Le second groupe comprenait des enfants issus du même milieu social, représentant un haut risque, et choisi dans le but d'expérimenter de manière comparative, plusieurs variables tels que la classe sociale, l'âge, le sexe et la race. Le troisième groupe était issu de familles de la classe moyenne ne fréquentant pas la garderie. Sur une période de 6 à 18 mois, la performance sur le M.D.S. («mental development subscale») du Bailey Infant Test a décliné de 104 à 86 pour les enfants de milieux défavorisés ne fréquentant pas la garderie. Les enfants issus du même milieu social et fréquentant une garderie ont maintenu leur niveau à 104 sur le même test (Ramey et Smith, 1976). De plus, le M.D.S.S. («motor development subscale scores») sur le même test démontre une différence significative à la faveur des enfants fréquentant la garderie. Il faut ajouter que ces chercheurs n'ont pas remarqué de différences particulières entre les enfants issus de milieux défavorisés et fréquentant une garderie et le groupe d'enfants ne fréquentant pas ce lieu, mais issu de la classe moyenne.

Il apparaît certain dans ces conditions que l'environnement immédiat de l'enfant a un effet direct sur son développement intellectuel et sur ses capacités cognitives. En effet, selon Bradley et Caldwell (1976) la garderie est un environnement positif et favorisant l'émergence des capacités de l'enfant. Mais il y a un élément plus important et déterminant pour favoriser le développement global de l'enfant. Cet élément déterminant réside dans la part que les parents prennent dans l'éducation des enfants. En effet, les parents qui donnent à leurs enfants le matériel éducatif nécessaire à leur développement ajoutent aux chances de leurs enfants de se développer et d'exceller dans les tests de performance mentale. Au contraire, les parents qui n'offrent pas à leurs enfants l'opportunité de se développer à l'aide du matériel éducatif nécessaire, peuvent s'attendre à un faible rendement intellectuel dans ces tests. Aussi, les garderies, selon Harper (1978), sont de plus en plus perçues par les parents comme une saine expérience pour leurs enfants. Cette expérience leur apporte le soutien éducatif et psychologique nécessaire qui fait défaut quand les parents travaillent en laissant leurs enfants dans des conditions défavorisant leur développement. En fait, la garderie est plus qu'un palliatif, elle est perçue comme une ressource éducative qui favorise la socialisation de l'enfant.

1.4 Socialisation et garde de jour

Selon Bronfenbrenner (1970), un groupe de parents du

Massachusetts ont expliqué les effets les plus évidents et quotidiens qu'ils ont vu se produire sur leurs enfants fréquentant une garderie. La manifestation la plus souvent exprimée, voulait que le programme offert en garderie aidait leurs enfants à développer et à entretenir des communications continuelles avec les autres enfants.

En général, les études concernant les relations qu'entretiennent avec leur entourage, les enfants fréquentant ou non une garderie démontrent que les enfants fréquentant la garde de jour sont plus portés à établir des contacts avec les gens qui les environnent. Dans une série d'études, les expérimentateurs plaçaient les enfants individuellement dans une situation de jeu avec leur mère et d'autres femmes inconnues du même âge et accompagnées de leurs enfants. Les expérimentateurs portaient leur attention sur la façon et la fréquence avec laquelle les enfants laissent leur mère respective pour aller jouer avec les autres enfants. Selon une expérimentation de Ricciuti (1974), des enfants de 12 à 19 mois fréquentant et ne fréquentant pas une garderie ont été mélangés dans une salle avec leur mère. Ricciuti s'intéressait à mesurer la distance de déplacement des différents enfants, selon la position de leur mère dans la salle pendant les deux premières minutes de mise en interaction. Ensuite, il continuait la même expérience sur une période plus longue. Les résultats démontrent que les enfants fréquentant la garderie étaient beaucoup plus attirés par les autres enfants et moins par leur propre mère. De plus, ils engageaient moins de contacts physiques

avec leur mère que les enfants qui n'avaient aucune expérience en garderie. En ce qui concerne l'état affectif des enfants des deux groupes, Ricciuti a démontré que pendant l'expérience, les enfants étaient dans un état neutre.

Kagan et al (1976) ont trouvé que les mères d'enfants de 20 mois ne fréquentant pas la garderie et qui retournent dans la salle d'expérimentation pendant que leurs enfants y jouent, provoquent chez ceux-ci des démonstrations manifestant une plus grande proximité et dépendance envers leur mère que les enfants du même âge fréquentant la garderie. Toutefois, la même expérience avec des enfants de 29 mois n'a donné aucun résultat probant. De plus, ces mêmes chercheurs ont employé dans une autre expérience la procédure de Ricciuti (1974) et ont découvert que les enfants ne fréquentant pas la garderie sont plus inquiets et jouent moins avec leurs jouets que les enfants fréquentant la garderie. Toutefois, en ce qui concerne leur proximité avec leur mère et les autres enfants, les deux groupes d'enfants ne manifestent pas de différences significatives. Cette infirmation de l'expérience de Ricciuti (1974) est sans doute due au fait que les enfants concernés dans l'expérience de Kagan étaient de 4 à 8 mois plus vieux que ceux étudiés par Ricciuti. L'âge des enfants apparaît donc comme déterminant dans les états de dépendance et de proximité qu'ils vivent avec leur mère.

Cornelius et Denny (1975) notent que l'expérience de la garderie peut éliminer les différences de comportements selon les sexes des enfants quand il s'agit du degré de proximité que ceux-ci vivent avec leur mère. En effet, ces chercheurs avaient démontré que des filles de 48 à 60 mois, ne fréquentant pas la garderie étaient plus dépendantes et vivaient une proximité plus grande avec leur mère que les garçons ne fréquentant pas la garderie. De plus, ces auteurs ont démontré que les groupes des deux sexes ayant fréquenté et n'ayant pas fréquenté une garderie, n'étaient pas vraiment différents dans leurs relations avec leurs pairs et que l'âge d'entrée dans la garderie ne différenciait pas les enfants dans leurs comportements concernant leur proximité et leur dépendance envers leurs pairs et leur mère. Ces études suggèrent que les enfants fréquentant la garderie et âgés de 12 à 18 mois, sont plus intéressés à entreprendre des contacts symboliques et physiques avec les autres enfants que les enfants ne fréquentant pas la garderie et ce, en présence de leur mère.

Selon Corman (1972), plus l'intimité affective de l'enfant avec ses parents est étroite, plus le complexe d'Oedipe a de chance d'être intense. C'est la cas particulièrement chez l'enfant unique. Aussi apparaît-il intéressant de souligner que le groupe de pairs, que constitue la garderie, peut servir de filiation «substitutive» pour l'enfant et le groupe d'adultes complémentaires comme parents «substituts» et ce, dans la mesure où le personnel de la garderie est composé d'adultes stables des

deux sexes et que le groupe d'enfants reste relativement semblable.

La garde de jour, par son groupe de pairs et d'adultes, constitue un contre-poids équilibrant dans les relations parents/enfants. De plus, elle permet une plus grande liberté émotionnelle en favorisant une sociabilité plus développée chez l'enfant. En fait, selon Corman (1972), la sociabilité de l'enfant peut être affectée par une trop grande concentration des rapports intimes et affectifs entre l'enfant et ses parents. Ainsi la garderie peut atténuer de manière significative: les investissements oedipiens trop intenses d'un parent envers son enfant, ou vice et versa; les insatisfactions affectives des parents qui souvent se reportent sur l'enfant; et l'affection exclusive d'un parent envers son enfant unique. Aussi, la fréquentation de la garderie présuppose que les parents reconnus comme les premiers éducateurs de l'enfant, partagent ce rôle éducatif et affectif avec d'autres adultes complémentaires.

Selon Finkelstein et Wilson (1972), les enfants âgés de 24 mois et plus, qu'ils aient ou non fréquenté une garderie, ne manifestent pas de différences concernant la proximité, la dépendance, et leur facilité à entreprendre des contacts avec les autres enfants. Toutefois, selon Moore (1975), les enfants qui ont fréquenté une garderie avant l'âge de 60 mois, sont plus sociables à l'adolescence et participent plus à des activités sociales que les adolescents qui, à l'enfance, n'ont pas fréquenté la garderie (Caldwell et al, 1970; Lay et Meyer, 1973; Schwarz et al, 1973; Schwarz et al, 1974).

Pour continuer dans la même ligne de pensée, Schwarz et al. (1974) ont évalué, selon une échelle de comportements en neuf points, le comportement général de dix-neuf couples d'enfants âgés de 36 à 48 mois. Il s'agissait d'appliquer cette échelle en neuf points comportementaux avec les enfants après quatre mois de fréquentation en garderie. L'expérience était répétée sur les mêmes enfants quatre mois plus tard. Le groupe témoin était constitué d'enfants ayant auparavant fréquenté une autre garderie pendant neuf mois.

Les deux groupes différaient de manière significative de trois points sur neuf de l'échelle comportementale. Les points les plus marquants nous indiquent que les enfants ayant déjà fréquenté une autre garderie étaient plus agressifs, au niveau physique et verbal, avec les autres enfants et les adultes, que les enfants qui vivaient leur première expérience de garderie. L'agressivité est perçue ici, dans un sens positif comme une caractéristique des valeurs américaines où dominent l'impulsivité, l'égoïsme et enfin l'agressivité. De plus, les enfants ayant déjà une expérience en garderie sont moins coopératifs dans leurs relations avec les adultes et sont plus entreprenants dans leurs oppositions concernant la demande des animateurs voulant qu'ils s'assoient à un endroit en particulier. Une autre différence consiste dans la plus grande tolérance que manifestent les enfants qui vivent leur première expérience en garderie en relation à leur frustration, ils acceptent plus facilement leurs échecs et d'être interrompus. Cette recherche ne perçoit pas de différences

entre l'habilité des membres de chacun des groupes d'être seul avec ses pairs. Une autre recherche de Lay et Myer (1973) constituée du même échantillon et produite au même moment que celle de Schwarz et al (1974) indique, que les enfants ayant déjà fréquenté une autre garderie auparavant, entrent plus souvent en interaction avec les enfants de leur âge qu'avec les adultes, tandis que les enfants vivant une première expérience en garderie développent plus d'interactions avec les adultes que les autres enfants déjà mentionnés. Ces faits suggèrent que les enfants ayant déjà fréquenté plus d'une garderie, dans les conditions temporelles énoncées pour cette expérimentation, sont plus démonstrateurs de leurs contacts sociaux et tendent à se socialiser avec plus d'affirmation. Finalement Lay et Myer ont trouvé que les enfants ayant vécu une seconde expérience de garderie sont plus portés vers les activités physiques et centres sportifs et délaissent les activités d'expression et cognitives contrairement aux enfants vivant leur première expérience en garderie.

Avec une échelle comportementale plus large, Moore (1964) avait trouvé que les enfants qui avaient vécu une expérience en garderie avant l'âge de 60 mois étaient moins conformistes, moins impressionnés par les punitions, moins dégoûtés par la saleté et plus autoritaires que les enfants n'ayant jamais fréquenté la garderie.

Aussi, il est nécessaire de souligner, selon Staub (1971) qu'une permissivité excessive ne produit pas une socialisation positive

pour un enfant. En fait, quand les parents sont relativement désintéressés et froids envers ceux-ci, ils obtiennent des enfants moins impulsifs.

Il en est de même avec la garderie, son programme éducatif doit être cohérent et structuré. Aussi, la garderie, pour être efficace en fonction de son rôle social et éducatif doit permettre le développement psycho-moteur, cognitif, social et psychologique de l'enfant. Ainsi, selon Belsky et Steinberg (1978), une garderie: peut avoir un effet négatif ou positif sur le développement de l'intelligence de l'enfant, sauf s'il vient d'un milieu catégorisé de haut risque; ne provoque pas de perturbations majeures sur le plan émotionnel entre l'enfant et sa mère; et augmente la fréquence des interactions positives et négatives des enfants avec leurs pairs. Ainsi, la garderie est un outil de socialisation pour l'enfant qui rencontre plusieurs objectifs autant au niveau psychologique que social dans notre société industrielle.

2. L'espace personnel

2.1 Délimitation de l'espace personnel et territorialité

L'espace personnel est un concept qui se définit comme étant la distance intime entourant chaque individu et dans laquelle toutes les autres personnes trouvent une place particulière, selon les rapports psychologiques et sociaux liant ces individus lors d'une interaction. En psychologie, nous retrouvons plusieurs études s'interrogeant sur l'espace

personnel. Selon Sommer (1969) dont nous nous inspirons, cet espace est la distance invisible que les gens maintiennent entre eux. Cette distance et la signification de celle-ci varient selon plusieurs facteurs tels que la culture, le milieu écologique, la relation interpersonnelle, les états émotionnels, la personnalité (Sommer, 1967), etc. En fait, on peut distinguer quatre courants théoriques dans l'étude de l'espace personnel. Le premier est centré sur la défense de l'individu et considère l'espace personnel comme un instinct (Hall, 1966; Horovitz et al, 1965; Leroy et al, 1972; Pedersen, 1973, A, C, D; Sommer, 1969). Le second courant repose sur l'idée que la distance physique est l'expression de la distance sociale (Levinger et Gunner, 1967; Little, 1965; Little et al, 1968; Rosenfield, 1965; Scherer et Shiff, 1973; Schwebel et Cherlin, 1972). Le troisième courant est lié à la théorie de l'apprentissage social, l'espace social est une norme sociale (Bailey et al, 1973; Duke et Nowicki, 1972; Hendrix et al, 1974; Hollander et al, 1973; Schefflen, 1964, 1968; Scott 1974; Watson et Graves, 1966). Le quatrième courant, que l'on a appelé la théorie de l'équilibre d'Argyle, est centré sur la communication. Ainsi, l'espace personnel devient la distance interpersonnelle: un élément de la relation (Argyle et Sean, 1965; Mahoney, 1974; Nesbitt et Steven, 1974; Schefflen; 1970).

Différents aspects de l'espace personnel furent étudiés et les chercheurs ont surtout mis l'accent sur les relations entre l'espace personnel et le sexe des sujets, l'agressivité, l'image de soi, l'âge des

sujets, etc. Les méthodes d'analyse le plus souvent utilisées se fondent sur les comportements observés, le temps de réaction des sujets face aux stimuli et une mesure de l'espace maintenue entre les sujets et l'expérimentateur.

En général, l'ensemble des recherches tente d'expliquer le phénomène de l'espace personnel en introduisant des variables se rapportant directement ou indirectement au sujet. Si nous voulons améliorer notre compréhension de l'espace personnel comme élément contraignant sur les comportements humains, nous devons diriger nos recherches sur l'effet de certains facteurs pouvant influencer le développement de la personne en relation avec l'espace personnel.

Lors du relevé de la documentation, nous avons remarqué que certains résultats étaient contradictoires. Une des principales raisons de ces contradictions semble être étroitement liée aux biais méthodologiques introduits par les expérimentateurs. Lorsque Beach et Solokoff (1974), demandent à des filles de jouer avec des garçons en utilisant un jeu de blocs de construction, il nous apparaît normal que les filles refusent de participer à ce jeu qui n'a aucune signification culturelle pour elles. Cornelius et Denney (1975) introduisent aussi un biais en négligeant le fait que l'âge et le sexe du co-expérimentateur peuvent avoir une influence sur les comportements des sujets.

Différentes recherches entreprises par Barash, 1973; Fry et Willies, 1971; Lomranz et al, 1975; Porter et al, 1970; Sommer, 1967; 1969 permettent de définir l'espace personnel en tant que cercles concentriques, espace invisible ou espace psychologique entourant l'individu et se déplaçant avec lui. Cet espace a la propriété de pouvoir s'étendre ou se contracter sous diverses conditions. Ainsi, un individu ne laissera entrer personne dans le rayon de son espace personnel lorsqu'il peut contrôler les interactions avec les individus qui composent son environnement social. Aussi, lorsqu'un individu pénètre ce rayon de l'espace personnel, il est possible d'observer les comportements suivants de la part de l'individu «touché»: retrait de l'individu devant l'agresseur; démonstration d'une certaine agressivité en fronçant les sourcils ou en contractant la bouche dans le but d'éloigner l'intrus; besoin de se protéger avec les mains à l'approche de l'individu, etc. En somme, l'espace personnel a comme principale fonction de permettre à un organisme vivant et mobile d'opérer dans un environnement particulier, à un niveau de stress acceptable pour assurer sa sécurité et son développement global. Aussi, l'espace personnel doit être considéré comme déterminant dans les comportements d'un individu en relation avec des membres de son espèce ou de d'autres espèces dans un environnement particulier.

Selon Hall (1966), il y a quatre types de distances dans la conceptualisation de l'espace personnel. Chacun de ces types a une modalité

proche et lointaine. Aussi, ces distances vont de l'intimité proche, où la distance entre les individus est nulle, à la distance publique lointaine qui va au delà de 7,50 mètres. Entre ces deux extrêmes, il y a les distances personnelles et sociales qui ont respectivement leurs modalités proches et lointaines. L'auteur situe la distance personnelle selon la modalité proche, de 45 à 75 cm. La distance personnelle, selon la modalité lointaine est de 75 à 125 cm. En ce qui a trait à la distance sociale, selon la modalité proche, l'auteur la situe entre 1,20 mètre à 2,10 mètres. Le mode lointain commence à 2,10 mètres et se limite à 3,60 mètres. De plus, Hall considère que la distance publique débute à 3,60 mètres.

Toutefois, il ne faut pas considérer l'espace personnel comme une manifestation de la territorialité. En effet, le concept d'espace personnel se distingue du concept de territoire (Sommer, 1959). La différence la plus importante tient dans le fait que l'espace personnel se déplace avec la personne. L'espace personnel est mobile contrairement au territoire. De plus, l'individu marquera les frontières de son territoire pour bien en définir les limites perceptibles, ce qui n'est pas le cas de l'espace personnel. Finalement, l'espace personnel a le corps de l'individu comme point nodal, alors que le territoire est déterminé par ses frontières et spécifié souvent par un lieu d'habitation. Les travaux de Sommer (1959, 1961, 1962, 1965, 1967, 1969) ont pris une importance primordiale pour clarifier le concept d'espace personnel et le distinguer de celui de

territorialité que nous retrouvons particulièrement dans les études de Hediger (1950, 1955, 1961). Ainsi Sommer (1969) définit l'espace personnel comme un territoire «portable». Knowles (1973) appelle l'espace qui sépare deux personnes en conversation, un territoire d'interaction. Cheyne et Efran (1972) parlent à ce sujet d'un territoire mobile. Mais chaque fois que l'espace personnel est défini en terme de territoire, le sens de territoire prend nécessairement un caractère analogique dévié des études des biologistes, zoologistes et des ethnologues.

David Katz (1937) utilisa pour la première fois le concept d'espace personnel qui s'approchait de manière évidente des concepts d'espace vital de Lewin (1935) et de proximité personnelle de Stern (1935). Aussi plusieurs analogies ont servi à imager ce concept. Katz (1937) parle d'espace personnel en termes de coquille abritant l'escargot. Von Uexküll (1957) parle en termes de bulles de savon entourant un individu. Sommer (1969) parle en termes de cercles concentriques que Little (1965) développe pour définir l'espace personnel en termes de globes non-concentriques et fluctuants.

2.2 Espace personnel et déterminisme culturel

Les auteurs suivants (Moreno, 1953; et Tolor 1968) s'entendent sur le fait que l'espace personnel est un concept appris. Il n'en perd pas pour autant son caractère universel. En fait, ce qui est appris, c'est la manière de le percevoir, de définir la signification des différents espaces

que prennent les individus par rapport à la relation qu'ils entretiennent entre eux. Ainsi, l'espace personnel est soumis, dans sa perception et la signification qui lui est donnée au déterminisme culturel de la société : où vit l'individu. Le concept d'espace personnel réfère à une réalité psychologique subjective qui doit être comprise dans son contexte social particulier.

Ainsi, selon Aiella et Jones (1971), les contraintes culturelles qui sont d'ordres sociologiques, jouent un rôle important en ce qui concerne le vécu de l'espace personnel. En effet, les résultats obtenus suite à des expériences menées auprès d'individus de race blanche, noire et de gens natifs de Porto-Rico démontrent que les individus de race blanche et appartenant à la classe moyenne, maintiennent une distance supérieure entre eux, contrairement aux individus de race noire et des individus natifs de Porto-Rico. De plus, les résultats de ces études confirment le caractère acquis de l'espace personnel. Cet apprentissage se manifeste en bas âge, ce qui donne un caractère particulier concernant les relations possibles entre l'apprentissage de l'espace personnel chez l'enfant et son vécu en garderie. De plus, l'espace personnel est acquis, compris et vécu différemment selon le sexe de l'enfant et sa provenance culturelle. En effet, tel est le cas en ce qui a trait aux enfants de race blanche de la classe moyenne étudiés par Aiella et al (1971).

Hall, 1966; Little, 1968; Watson et Graves, 1966 abondent dans le même sens. Hall et Little démontrent que sur le plan interactionnel les distances maintenues entre les individus varient selon la culture de ceux-ci. Ainsi, aux Etats-Unis, des amis vont maintenir une distance physique beaucoup plus proche que les japonais. Hall (1966) affirme que les arabes et les sud-américains se placent à une distance interpersonnelle plus courte que les américains. Watson et Graves (1966) confirment ces affirmations et ajoutent que les arabes, contrairement aux américains lors d'une confrontation vont s'approcher plus près l'un de l'autre. Ainsi, ils remarquent que ces individus se touchent, se regardent dans les yeux et parlent beaucoup plus fort, lorsqu'ils discutent entre eux. De plus, ces auteurs soulignent que ces comportements en rapport à l'espace sont constants et semblables entre les quatre nations arabes.

Selon Hall (1959), l'espace personnel devient de plus en plus une préoccupation sociale qui s'accentuera due aux prédictions concernant les risques de surpopulation à travers le monde. En effet, les individus peuvent s'adapter à une nouvelle perception et signification de l'espace personnel puisqu'elle est acquise et soumise à ces contraintes culturelles, mais dans les sociétés humaines, et c'est là le caractère universel du concept d'espace personnel, l'habileté de contrôler et de systématiser les interactions entre les individus dépendent de l'habileté à contrôler l'espace autant en ce qui a trait au territoire qu'à l'espace personnel chez l'individu.

2.3 Effets du contrôle de l'espace personnel

L'espace personnel serait un facteur à considérer en milieu de travail. Rawls et al (1972) soulignent que les individus pouvant difficilement accepter la proximité d'une autre personne, sont sujets à une baisse graduelle au niveau de leur performance dans la production, principalement lorsqu'ils sont placés dans une condition de stress ou dans des conditions exigeant d'effectuer une certaine tâche avec plusieurs personnes. Les sujets dont l'espace personnel est restreint ne démontrent pas ces aléas en situation de production en équipe.

Aussi, Pedersen (1973, B) a vérifié que les individus qui ont un espace personnel restreint sont plus intelligents selon un test de compréhension verbale. De plus, ils sont plus extravertis et ce, indépendamment de l'âge. Pedersen a aussi constaté que ces individus participaient moins aux exercices physiques.

Tolor et Orange (1969) ont démontré en utilisant le P.D.B. («Psychological distance board») que les enfants issus de milieux défavorisés placent les figures en marquant une plus grande variation dans les distances que les enfants issus de milieux aisés. De plus, ces chercheurs ont démontré, en utilisant le M.A.P.S. («Make a picture story»), que les enfants issus de milieux défavorisés placent toutes les classes de stimuli sociaux plus loin que les enfants issus de milieux aisés.

Toutefois, il n'existe pas de différences significatives entre les deux groupes d'enfants, en ce qui a trait aux stimuli neutres.

Fisher (1967) établit une relation entre les enfants qui perçoivent leur mère comme une personne hostile. Ces enfants ont un espace personnel plus grand. Fisher considère que ces enfants font une certaine relation entre distance et hostilité, et construisent ainsi leurs rapports avec les autres selon ce modèle d'apprentissage.

Horowitz et al (1964) notent que les patients schizophrènes conservent une plus grande distance entre eux-mêmes et les autres personnes que les personnes considérées en bonne santé mentale. Toutefois, les schizophrènes n'ont pas eu de comportements particuliers selon leurs rapports à l'espace personnel, en ce qui a trait à leurs approches d'objets inanimés.

Weinstein (1965) a disposé des figures humaines selon une version modifiée de Kuethé (1962 B). Selon notre conception culturelle de l'espace personnel, les figures humaines sont habituellement groupées ensemble, l'homme et la femme forment un couple alors que les enfants sont placés plus près de la mère que du père. Chez les enfants émotionnellement perturbés, l'organisation des stimuli sociaux est différente que chez les enfants émotionnellement stables. A titre d'exemple, les enfants perturbés placent les figures humaines en laissant une plus grande distance entre elles qu'entre les figures géométriques, et ceci avec une fréquence plus élevée que chez les enfants émotionnellement stables.

De plus, les enfants stables placent habituellement les figures d'enfants près de la mère plutôt que du père ou d'un autre enfant, contrairement aux enfants émotionnellement perturbés. Selon Weinstein, il est possible de faire une adéquation interprétative concernant la distance physique entre des figures humaines dans un cadre expérimental avec des distances émotionnelles telles que le repliement, le rejet ou la méfiance. Weinstein conclut que les enfants perturbés émotionnellement considèrent négativement les humains et particulièrement les femmes adultes.

Hobbs (1966) a démontré qu'un programme de rééducation particulier pour des enfants émotionnellement perturbés, transforme la structuration physique et conceptuelle de l'espace personnel chez ceux-ci, et les rapprochent sensiblement de la structuration de l'espace personnel rencontrée chez les enfants stables émotionnellement.

Aussi, ce qui semble bien établi selon plusieurs chercheurs, c'est le caractère pathologique de l'utilisation chez un individu d'un trop grand espace personnel. Kinzel (1970) le démontre chez les prisonniers violents, Lothstein (1972) chez les individus agressifs, Newman et Pollack (1973) chez les adolescents déviants, Duke et Mullens, 1973; Horowitz et al, 1965; Sommer, 1959 chez les schizophrènes et Stratton et Horowitz (1972) trouvent chez les individus atteints de la même maladie mentale, une distance interpersonnelle encore plus grande lorsqu'ils vont vraiment très mal.

En fait, les recherches de Kuethé (1962 a, 1962 b, 1963, 1964) démontrent que la façon dont les individus conceptualisent et construisent psychologiquement leur espace personnel est déterminé par leur propre représentation sociale, elle-même incluse dans les déterminants culturels. Toute société est nécessairement intégratrice et il est possible d'établir un lien entre le vécu de l'espace personnel chez l'individu et sa sociabilité. Aussi, toute forme de refus ou d'exclusion sociale d'un individu a un effet sur la représentation sociale qu'il développe de lui-même, et ceci affecte nécessairement sa sociabilité et sa conception de l'espace personnel.

2.4 Développement de l'espace personnel chez les enfants

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'espace personnel consiste en un espace intime entourant chaque individu. Cet espace est mobile et a comme point nodal l'individu lui-même. De plus, les frontières de l'espace personnel sont invisibles et changent selon la nature des relations qu'entretiennent des individus particuliers dans une situation singulière et dans un ensemble culturel spécifique.

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'étude de l'espace personnel chez les enfants. Ils en viennent à la conclusion première que l'espace personnel est un concept appris chez ceux-ci. Cet apprentissage est le résultat d'une série de séquences ou de modèles développementaux. De plus, les distances interpersonnelles entre les enfants varient en

fonction d'un certain nombre de variables.

En effet, selon Bandura et al, 1961; Baxter, 1970; Grossnickle et al, 1975; Guardo, 1976; Guardo et Meisels, 1971; Ivans et Howard, 1973; Lomranz et al, 1975; Maccoby et Jacklin, 1973; Melson, 1976; Moreno, 1953; Meisel et Guardo, 1969; Pedersen, 1973; Tolor, 1968, ces principales variables sont: l'âge et le sexe des sujets, l'implication émotionnelle lors de l'interaction, les liens d'amitié liant ou non les individus et l'appartenance culturelle.

Certains auteurs mentionnent que l'environnement et l'espace disponible sont d'autres facteurs à considérer dans la variation entre l'espace personnel chez les enfants. En effet, le niveau d'organisation de l'espace pour les enfants d'âge pré-scolaire influence leurs comportements en général, mais plus particulièrement leurs interactions sociales. D'ailleurs (Harper et Sands, 1975; Melson, 1977) soulignent que les garçons utilisent les espaces extérieurs plus assiduellement et avec beaucoup plus d'énergie que les filles. De plus, les espaces intérieurs sont utilisés de manière semblable par les enfants des deux sexes. Stokols (1972) mentionne que l'agressivité et le stress chez les enfants sont liés directement au manque d'espace nécessaire à un vécu harmonieux de l'espace personnel et ce, particulièrement lorsqu'ils sont en groupe, tel qu'à la garderie ou dans un établissement pré-scolaire ou scolaire. De plus, Leibman (1970) souligne dans ses recherches que l'environnement est un déterminant significatif pour la perception et l'utilisation de l'espace personnel chez les enfants. Il mentionne que les comportements liés au vécu de l'espace

personnel sont un outil de mesure important pour juger des conséquences comportementales de facteurs sociaux agissant sur les enfants. Ainsi, la garderie en tant que facteur social pourrait être considérée comme un lieu propice au développement de l'espace personnel chez l'enfant.

L'espace personnel, chez les enfants d'âge pré-scolaire n'a jamais été défini de manière systématique et séquentielle. Toutefois, plusieurs auteurs mentionnent que des comportements manifestant un vécu de l'espace personnel entre des enfants, sont observables dès le plus jeune âge. Castell, 1970; Guardo, 1969; McGrew, 1970; Sommer, 1969 démontrent que vers l'âge de 36 à 48 mois, les enfants sont manifestement habilités à ajuster leur espace interpersonnel selon leur propre conception de leur espace personnel. Les résultats obtenus par McGrew et McGrew (1972) démontrent que des enfants d'âge pré-scolaire (moyenne d'âge 36,4 mois) sont capables d'ajuster leurs comportements en regard à leur perception de l'espace personnel, après avoir été présentés pour la première fois à d'autres enfants. Cet ajustement immédiat est d'autant plus intéressant puisque ces enfants devaient s'adapter à deux nouvelles situations à la fois; soit le fait de ne plus être à la maison avec leur mère et leur environnement quotidien, d'avoir à apprendre à vivre dans un nouvel environnement matérialisé par la garderie. De plus, Boss et Weinstein, 1971; Meisels et Guardo, 1969 indiquent que vers l'âge de 60 mois, les enfants ont développé des comportements entendus comme des modèles sociaux en relation à l'espace personnel.

Melson (1976) mentionne que les enfants âgés de 36 mois éprouvent moins de difficultés à percevoir une indication à distance en utilisant une silhouette représentant un autre enfant plutôt qu'un adulte. Post et Hetherington (1974) ont obtenu les mêmes résultats chez des enfants âgés de 48 mois. Aussi, les enfants en bas âge étaient en mesure de faire la relation entre la distance et l'identification sociale de l'individu à définir selon l'expérimentation.

En utilisant les outils théoriques de Hall (1966) concernant les concepts de distance intime, personnelle, sociale et publique, Scoot (1974) a vérifié dans quelle mesure et à quel moment les enfants d'âge pré-scolaire et scolaire apprennent à distinguer ces distances. Les distances publiques et intimes sont apprises en premier lieu et plus l'âge des enfants augmente, plus ils perçoivent un grand espace personnel. Chez les enfants âgés de 3 à 7 ans, les recherches de Fry et Willis, 1971; Meisels et Guardo, 1969 démontrent que les enfants en bas âge ont généralement une perception de l'espace personnel comme étant plus petit contrairement aux enfants plus âgés.

Mussen et al (1969) observent une variation au niveau de l'espace personnel selon le sexe des enfants, ils mentionnent que les garçons âgés de 36 mois échangent très peu avec les filles. Toutefois, vers l'âge de 60 mois, il remarque que les enfants des deux sexes se mélangent pour jouer ensemble. Puis, vers l'âge de 7 ans, la situation se transforme pour faire en sorte que les enfants selon les sexes dans leurs jeux, ne se mélangent plus.

Lomranz et al (1975) démontrent qu'il existe une différence significative entre la perception de l'espace personnel chez des enfants appartenant à des groupes d'âge différent. Les résultats de Lomranz confirment les résultats obtenus par Boss et Weinstein (1971). Toutefois, ils ajoutent que les filles maintiennent un espace personnel plus petit (19,65 cm) que les garçons du même âge entre eux (22,90 cm). De plus, ils mentionnent que les enfants âgés de 7 ans maintiennent un espace personnel plus petit lorsqu'ils approchent une fille qu'un garçon. Lomranz explique cette situation par une manifestation de nos déterminismes culturels. Selon Lomranz, la mère est, dans la famille, la figure principale avec laquelle les contacts sont les plus fréquents avec les enfants, il en déduit que cet état de fait développe une tendance naturelle chez les enfants à avoir un espace personnel plus restreint avec les filles. Selon Sears (1958 voir Lomranz 1975) la mère est le parent préféré chez les enfants d'âge préscolaire. Elle est considérée comme la personne la moins menaçante de la famille.

Contrairement à Lomranz, Beach et Solokoff (1974) ont observé que chez des enfants âgés de 4 à 5 ans, les garçons maintiennent un espace personnel plus petit entre eux que les filles. Beach et Solokoff comparent leurs résultats à ceux de Guardo (1969). Toutefois, cette comparaison ne peut être retenue puisque les deux groupes d'enfants ne sont pas du même âge. En effet, ceux de Guardo sont âgés de 10 à 11 ans.

Certains auteurs ont étudié les variations d'espace personnel chez les enfants en tenant compte de leur vieillissement. Ainsi Baxter (1970) observe une plus grande proximité dans l'espace personnel entre des enfants qu'entre des adolescents et encore moins entre des adultes. Tolor (1968) observe que les enfants âgés de 11 à 12 ans ont un espace personnel plus grand que les enfants âgés de 10 ans.

Meisels et Guardo (1969) observent une hiérarchisation dans le développement de l'espace personnel avant le début des relations sexuelles chez les adolescents. Ils soulignent qu'avant l'âge de 11 à 14 ans, les adolescents ont surtout des relations avec des adolescents du même sexe qu'eux. Toutefois, après l'âge de 14 ans, au plus tard, les garçons et les filles se rapprochent. Les auteurs expliquent cet état de fait par les pressions culturelles voulant que les adolescents se mélangent plus; par la constatation voulant que plus un enfant vieillit plus il s'adapte dans des situations sociales et par l'intérêt grandissant chez les adolescents des questions concernant la sexualité.

Aussi, nous constatons que l'espace personnel est vécu dès le plus jeune âge chez l'enfant et que celui-ci en fait un apprentissage continu jusqu'à l'adolescence pour enfin être en mesure de manifester, selon les schèmes sociaux et culturels de la société où il vit, des comportements tenant compte de l'espace personnel.

2.5 Problématique

La garderie de jour est une ressource sociale et éducative extra-familiale qui permet à l'enfant de demeurer en relation avec ses parents et de participer à un univers social créé et organisé pour lui dans le but de favoriser son développement global. Ce développement consiste en la satisfaction de ses besoins biologiques, psycho-moteurs, affectifs, sociaux et cognitifs.

Bradley et Caldwell, 1976; Braun et al, 1973; Caldwell et al, 1963, 1970; Doyle, 1975 considèrent la garde de jour comme positive au développement global de l'enfant dans la mesure où son programme tient compte des divers ordres de facteurs d'influences reconnues sur le développement de l'enfant. De plus, ils considèrent qu'il n'y a pas de différences significatives concernant l'adaptation sociale et émotionnelle des enfants qui fréquentent ou non une garderie. En fait, la garderie ne développe pas un niveau élevé de perturbation sociale et émotionnelle chez l'enfant. Aussi, le processus engagé chez l'enfant par la privation maternelle n'est pas altéré par sa présence à la garderie.

De plus, Bradley et Caldwell, 1976; Bush et Watson, 1975; Feitelson, 1975; Harper, 1978; Heber et al, 1972; Lally, 1973; Ramsey et Mills, 1975; Ramsey et Smith, 1976; Robinson et Robinson, 1971 démontrent qu'une expérience en garderie pour un enfant issu de milieux défavorisés atténue de manière significative les effets dus et associés à un environnement jugé de haut risque.

Les auteurs suivants (Belsky et Steinberg, 1978; Bronfrenbrenner, 1970 a; Caldwell et al, 1970; Cornelius et Denny, 1975; Finkelstein et Wilson, 1977; Kagan et al, 1976; Lay et Myer, 1973; Moore, 1975; Ricciuti, 1974 ; Scharz et al, 1973; Scharz et al, 1974; Staub, 1971) démontrent que la garderie est un outil de socialisation pour l'enfant qui rencontre plusieurs objectifs autant au niveau social que psychologique dans notre société.

Un des éléments essentiels qui nous permet de voir si un enfant vit un développement global entendu, entre autres, comme la satisfaction de ses besoins affectifs, sociaux et psychologiques est la conceptualisation et la manière dont il vit son espace personnel. Cet espace personnel est conçu comme la distance intime entourant chaque individu et dans lequel toutes les autres personnes trouvent une place particulière selon les rapports psychologiques et sociaux liant ces individus lors d'une interaction.

Selon Duke et Mullens, 1973; Fisher, 1967; Hobbs, 1966; Horowitz et al, 1965; Kuethe, 1962 a, 1962 b, 1963, 1964; Kinzel, 1970; Lothstein, 1972; Newman et Pollack, 1973; Pedersen, 1973; Rawls et al, 1972; Sommer, 1959; Tolor et Orange, 1969 les individus conceptualisent et construisent psychologiquement leur espace personnel selon leur propre représentation sociale. Toute société est nécessairement intégratrice et il est possible d'établir un lien entre le vécu de l'espace personnel

chez l'individu et sa sociabilité. Aussi, toute forme d'expérience sociale, d'interaction avec les autres a un effet sur la représentation sociale qu'il développe de lui-même et ceci affecte sa sociabilité et sa conception de l'espace personnel.

De plus, Bandura et al, 1961; Baxter, 1970; Grossnickle et al, 1975, Guardo, 1976; Guardo et Meisels, 1971; Ivans et Howard, 1973; Lomranz et al, 1975 Maccoby et Jacklin, 1973; Melson, 1976; Moreno, 1953; Meisels et Guardo, 1969; Pedersen, 1973; Leibman, 1970; Tolor, 1968 démontrent que l'espace personnel est acquis très jeune chez les enfants et qu'ils le conceptualisent et manifestent des comportements sociaux liés à cette connaissance. De plus, ils démontrent que l'environnement est un déterminant significatif pour la perception et l'utilisation de l'espace personnel chez les enfants. Ainsi, les comportements liés au vécu de l'espace personnel sont des outils de mesure importants pour juger des conséquences comportementales de facteurs sociaux agissant sur les enfants. Aucune recherche ne nous informe des différences pouvant exister dans le vécu de l'espace personnel chez les enfants fréquentant ou ne fréquentant pas la garderie. Toutefois, nous pouvons concevoir que la fréquentation d'une garderie entraîne des conséquences positives sur le développement de l'espace personnel chez l'enfant. Aussi, posons-nous la question: est-il possible qu'il y ait un lien entre le développement harmonieux de l'espace personnel chez l'enfant et la fréquentation par celui-ci d'une garderie?

Hypothèses

Suite aux considérations précédentes, nous formulons les hypothèses suivantes:

1. L'espace mesuré entre les enfants âgés de 3, 4, 5 ans s'agrandira en fonction de l'âge.
2. L'espace mesuré, quel que soit l'âge des enfants étudiés, sera plus grand chez les enfants n'ayant jamais fréquenté une garderie que chez les enfants fréquentant ce lieu.

Définition des termes

Espace personnel: espace maintenu entre des individus dans une situation de libre choix et non contrôlée lors d'une situation sociale telle que: bibliothèque, théâtre, soirée sociale, rencontre amicale, etc.

Garderie: locaux où sont gardés les enfants d'âge pré-scolaire et aménagés selon les normes du Ministère des Affaires sociales.

Fréquentation: présence de l'enfant à une garderie du lundi au vendredi, sur une période minimum de 6 mois à raison de 7 à 10 heures par jour.

Jouet non locomotif: jouet en bois composé d'un bloc rectangulaire servant de base avec une tige placée au centre sur laquelle l'enfant peut incorporer des rondelles de grandeur décroissante.

Chapitre II

Description de l'expérience

Ce chapitre est constitué de deux parties. La première porte sur le schème expérimental et décrit les sujets, le cadre expérimental, les méthodes de mesure utilisées et les expérimentateurs. La seconde partie comporte le déroulement de l'expérience et les principales étapes des méthodes A et B.

1. Schème expérimental

1.1 Sujets

L'échantillon comporte 40 sujets des deux sexes. Ils sont issus de milieux socio-économiques différents et proviennent tous de la région de Trois-Rivières. Ils sont tous canadiens-français.

L'échantillon a été divisé en deux groupes. Les enfants fréquentant une garderie sont identifiés, dans le texte, sous l'appellation groupe I, tandis que les enfants demeurant à la maison avec leurs parents sont identifiés comme groupe II. Le groupe I est composé de 20 enfants répartis également selon les sexes. Ces enfants proviennent de deux garderies communautaires (1) de Trois-Rivières. Le groupe II comprend le même nombre d'enfants, répartis également selon les sexes. Ces enfants

1

Nous remercions les employés de la Garderie Le Petit Navire et de la Garderie La Culbute pour leur collaboration lors de l'expérimentation.

furent choisis au hasard et pouvaient être considérés comme sujets en autant qu'ils rencontraient les critères de base pour notre étude. Ce sont les responsables des garderies en question qui nous ont remis des listes de noms d'enfants n'ayant jamais fréquenté une garderie mais dont les parents en ont fait la demande. Ces enfants des deux groupes n'ont jamais souffert de troubles physiques importants (appendice A).

Chacun des deux groupes fut divisé en deux sous-groupes comprenant chacun 5 garçons et 5 filles. Le premier sous-groupe du groupe I comprend des enfants des deux sexes âgés de moins de 4 ans. Le second sous-groupe du groupe I est composé d'enfants des deux sexes, âgés de plus de 4 ans. Les mêmes règles concernant l'âge et le sexe s'appliquent à la composition des sous-groupes du groupe II.

Lors de l'expérimentation, les enfants du groupe I avaient fréquenté une garderie pendant une période variant de 6 à 48 mois et ce, cinq jours par semaine. La moyenne de fréquentation d'une garderie par ces enfants est de 16,5 mois. La moyenne d'âge pour les plus jeunes sujets du premier sous-groupe I est de 38,7 mois (35 à 45 mois). La moyenne d'âge pour les sujets du deuxième sous-groupe I est de 61,7 mois (52 à 68 mois).

Les sujets les plus jeunes du sous-groupe II ont une moyenne d'âge de 38,2 mois (32 à 46 mois) et cette moyenne est de 58,8 mois (52 à 71 mois) pour les sujets plus âgés du sous-groupe II.

TABLEAU 1

Échantillon des sujets selon le groupe, l'âge et le sexe

| | Groupe I | | | | Groupe II | | | | | |
|---------|----------|------|---|-------|-----------|-----|------|---|-------|---|
| | Age | < 4 | N | Age>4 | N | Age | < 4 | N | Age>4 | N |
| | | | | | | | | | | |
| Garçons | | 39,4 | 5 | 63,0 | 5 | | 39,4 | 5 | 58,8 | 5 |
| Filles | | 38,0 | 5 | 60,4 | 5 | | 37,0 | 5 | 58,8 | 5 |

Chacun des 40 sujets déjà mentionnés a été confronté aux deux différentes méthodes de mesure de l'espace personnel. Ces deux méthodes que nous appellerons A et B seront décrites dans une partie subséquente. Les sujets choisis comportent toutes les caractéristiques nécessaires afin d'explorer les relations entre les variables suivantes: groupe d'âge, sexes, enfants fréquentant ou ne fréquentant pas une garderie.

De plus, nous avons prévu une réserve de 10 enfants pour le groupe I et de 15 enfants pour le groupe II. Ce groupe «réserve» était composé d'enfants des deux sexes et d'âges différents correspondant à chacun des sous-groupes pré-établis. Cette précaution a été prise pour pallier à l'éventualité d'un refus de participer à l'expérimentation A ou B de la part d'un sujet faisant partie du groupe I ou II.

1.2 Cadre expérimental

Pour les besoins de notre recherche, le Directeur du laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières nous a

autorisé à utiliser des locaux lors de l'expérimentation. Ces locaux étaient inconnus de tous les sujets. Aussi, tous les enfants étaient introduits dans un environnement nouveau.

Lors de l'arrivée des enfants, trois monitrices les prenaient en charge et les dirigeaient dans une salle meublée du matériel nécessaire pour les occuper en attendant le déroulement de l'expérience. Deux autres salles distinctes furent aménagées pour les expérimentations A et B.

L'expérimentation A a été réalisée dans une salle où l'ameublement avait été disposé de manière à permettre un va et vient facile et sans obstacle (appendice B). Une table, hauteur d'enfant, de 75 cm de large par 150 cm de long, a été placée près du mur. Du papier et des crayons à colorier avaient été disposés sur celle-ci. Il y avait un banc de 190 cm de long devant la table. Ce banc était à hauteur d'enfant. Un espace de 40 cm était réservé du côté droit de ce banc. La fin de cet espace délimitait le lieu où devait être mesuré le début de l'espace personnel. Un ruban à mesurer en centimètres et de la même couleur que le banc était collé à l'endos de celui-ci à partir de la fin des 40 cm prévus pour le début des mesures.

L'expérimentation B a été réalisée dans une salle de 3,27 m par 4,44 m (appendice B). Cette salle avait été vidée de son contenu. Seul, un bureau avait été déposé dans un coin de la salle pour permettre la prise en note des mesures observées. L'aménagement de cette salle comprenait

aussi trois chaises et elles étaient placées près du bureau afin de permettre aux expérimentateurs d'âge pré-scolaire de se reposer entre les séquences de l'expérimentation. Un espace libre de 327 cm par 366 cm était réservé pour l'expérimentation. Un jouet non locomotif, servant d'objet principal pour le sujet, était placé au centre de cet espace consacré à l'expérimentation.

L'espace réservé à l'expérimentation B est largement suffisant pour permettre l'interaction entre les deux expérimentateurs d'âge pré-scolaire et le sujet. En effet, les normes du Gouvernement du Québec spécifient qu'un espace de 2.75 m² par enfant doit être réservé pour le jeu. Le Gouvernement de la Colombie Britannique (1) oblige un espace de 3 m² pour la même utilisation. Lors de l'expérimentation B, la superficie totale de l'espace consacré à l'expérimentation était de 11,96 m², ce qui représente une moyenne de 3,9 m² par enfant.

1.3 Méthodes de mesure utilisées

1.3.1 Méthode «A»

Deux méthodes de mesure furent utilisées pour réaliser cette recherche. La première méthode, que nous appelons la méthode A est,

¹ Ces normes furent approuvées le 31 août 1978 par le Gouvernement de la Colombie Britannique.

en grande partie, une duplication de la méthode employée par Lomranz (1975).

Cette méthode tire son origine de l'utilisation d'un placement de chaise («chair placement or selection»). Cette méthode de mesure comprenait un inconvénient majeur qui laissait peu de mobilité au sujet. Toutefois, cet inconvénient a été solutionné en remplaçant la chaise par un banc laissant ainsi plus de latitude de mouvement au sujet. Cette technique donne des résultats très réguliers selon Daniell et Levis (1972 voir Hayduk 1978). En effet, la technique utilisée doit être fiable car ces auteurs spécifient, après avoir effectué un relevé de recherche sur les méthodes de mesure utilisées, que les méthodes ont une importance première concernant la qualité des résultats obtenus. En fait, ces méthodes sont souvent la cause de variances dans les résultats observés.

En somme, la méthode A consiste à faire asseoir un sujet à un endroit précis sur le banc placé devant la table et à lui permettre une activité appropriée. Ensuite, un second sujet prend place à l'endroit de son choix sur le même banc et commence lui aussi son activité. Ainsi, la distance maintenue entre les deux sujets sera mesurée (de droite à gauche) et déterminera l'espace personnel que le sujet aura maintenu.

1.3.2 Méthode «B»

La méthode B est inspirée de celle utilisée par Horowitz et al (1965 voir Lécuyer 1976). Les bases de mesure de cette méthode, que

Lécuyer appelle mesures avec sujets avertis «stop-distance technique», sont prises à partir d'un sujet qui s'approche d'un autre sujet immobile, selon huit directions différentes. Hayduk (1978) note que cette méthode est la plus intéressante des techniques de mesure expérimentales.

Toutefois, cette méthode de mesure, qui a été très utilisée par plusieurs expérimentateurs, fut surtout appliquée à des adultes et à des adolescents. Aussi avons-nous apporté certaines modifications à cette méthode pour l'appliquer à des enfants. En premier lieu, nous avons utilisé deux expérimentateurs d'âge pré-scolaire (1), un garçon et une fille. Nous avons inclus ces expérimentateurs d'âge pré-scolaire pour éliminer le biais possible qui a été observé dans l'expérimentation de Cornelius et Denney (1975). En effet, le sexe et l'âge de l'expérimentateur peuvent avoir une influence sur la distance que l'enfant maintiendra par rapport à l'adulte.

De plus, nous avons introduit un autre élément dans notre méthode. Nous avons créé une situation de jeu en plaçant au centre de la pièce un jouet non locomotif. Le jouet pouvait intéresser les enfants des deux sexes. D'ailleurs, nous avons utilisé le même jouet non locomotif que Provost (en préparation). Cette expérience a démontré que le jouet utilisé ne comportait aucun biais culturel en rapport au sexe de l'enfant. De plus,

¹

Ces deux expérimentateurs sont identifiés dans le texte par E. aps.

l'intérêt porté à ce jouet par les enfants des deux sexes nous a permis d'exclure de notre expérimentation le biais présent dans celle de Beach et Solokoff (1974). Comme nous l'avons déjà mentionné, Beach et Solokoff notent que leurs résultats auraient pu être faussés par leur méthodologie. Aussi, le fait de demander à des filles de jouer avec un jeu de construction, jeu orienté culturellement vers les garçons, a possiblement eu pour effet de désintéresser les filles dans cette expérience.

Comme dernier élément nouveau, nous avons demandé au sujet de placer l'un après l'autre, les deux expérimentateurs d'âge pré-scolaire à l'endroit où il aimerait les voir se situer dans la pièce pour qu'ils puissent regarder le sujet s'amuser avec le jouet non locomotif.

En somme, la méthode B consiste à présenter une situation de jeu possible pour le sujet. Celui-ci doit placer les deux expérimentateurs d'âge pré-scolaire à l'endroit où il aimerait les voir pendant qu'il joue. A ce moment, les expérimentateurs adultes demandent aux enfants de ne plus bouger et les mesures sont prises entre les expérimentateurs enfants et le sujet.

De plus, les distances observées dans chacune des méthodes A et B étaient enregistrées immédiatement sur des feuilles préparées à cette fin. Ces feuilles nous donnent l'ordre d'entrée de chacun des sujets ainsi que la compilation des résultats bruts individuels pour la méthode A groupe I et II et la méthode B groupe I et II (appendice C, tableau 6,

7, 8, 9).

1.4 Les expérimentateurs

L'équipe d'expérimentation était formée de 8 adultes et de deux enfants d'âge pré-scolaire. Cette équipe a été constituée des mêmes membres pour les deux journées d'expérimentation. Trois éducatrices spécialisées avaient comme principale tâche de prendre en charge les enfants lors de leur arrivée et de les diriger vers une salle pourvue du matériel nécessaire pour les occuper en attendant le déroulement de l'expérience. Un autre adulte devait, selon un ordre pré-établi, faire entrer à tour de rôle les sujets dans les salles appropriées.

Deux expérimentateurs avaient la responsabilité de recevoir les sujets dans la salle où se déroulait l'expérimentation A. Le premier expérimentateur (E.1) recevait chaque sujet, vérifiait l'identification de l'enfant (accrochée à son cou) avec la liste de noms pré-établie. Cette liste donnait l'ordre d'entrée des sujets dans la salle, selon leur âge et leur sexe. De plus, l'E.1 donnait la consigne au sujet et s'assurait du déroulement de l'expérience.

Le deuxième expérimentateur (E.2) devait installer l'enfant «contrôle» sur le banc à l'endroit spécifique pour le début des mesures. Dès que le deuxième sujet avait pris place à l'endroit de son choix sur le banc, l'E.2 prenait la distance séparant les deux enfants en utilisant le ruban à mesurer déjà fixé à l'endos du banc. La distance observée était

immédiatement inscrite sur la feuille de compilation des résultats. Ensuite, l'enfant «contrôle» était invité à continuer son dessin dans la grande salle d'arrivée et était avisé qu'il serait redemandé pour un autre jeu. L'autre sujet, déjà dans la salle, prenait la place et le rôle de l'enfant «contrôle».

Deux autres expérimentateurs adultes, accompagnés des deux expérimentateurs d'âge pré-scolaire (E. aps) avaient la responsabilité de recevoir les sujets lors de l'expérimentation de la méthode B. Le premier expérimentateur (E.1) introduisait le sujet dans la salle réservée à cette expérimentation. Il lui présentait les deux E. aps et donnait au sujet la consigne à suivre en s'assurant qu'il ait bien compris ce que l'on attendait de lui. Les deux E. aps étaient avertis du déroulement de l'expérience et s'installaient à l'endroit désiré par le sujet. Ensuite, l'E.1 s'assurait que les enfants ne bougeaient plus pour permettre à l'E.2 de prendre la distance séparant le sujet des deux E. aps. Ces distances étaient inscrites immédiatement sur la feuille de compilation des résultats. Finalement, le sujet était invité à retourner jouer dans la grande salle d'arrivée avec les autres enfants.

Une période de repos était prévue pour les deux E. aps. D'ailleurs, les E. 1,2 devaient s'assurer tout au cours de déroulement de l'expérience que les deux E. aps n'étaient pas fatigués.

2. Déroulement de l'expérience

2.1 L'accueil des sujets

La composition de l'échantillon était constituée de 40 enfants d'âge pré-scolaire des deux sexes. Les sujets du groupe I avaient un minimum de 6 mois de fréquentation dans une garderie et les sujets du groupe II, demeuraient à la maison avec leur mère. Ils n'avaient jamais fréquenté une garderie.

Les deux expérimentations ont été réalisées en deux journées différentes. La première journée a été réservée aux enfants du groupe II et la seconde journée aux enfants du groupe I. Dans le cas des deux groupes, l'heure du début de l'expérience, les locaux utilisés, les consignes et les expérimentateurs sont toujours restés les mêmes pour chacun des sujets des deux groupes.

Les sujets du groupe II, accompagnés de leurs parents, devaient se présenter au Laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières, avant 9 heures du matin. Chaque sujet a été identifié à son arrivée. Nous avons utilisé à cet effet, un carton décoratif comprenant son nom et son âge. Ce carton était suspendu au cou du sujet. De plus, un questionnaire était remis aux parents de l'enfant. Ce questionnaire devait être complété sur place. Ce questionnaire servait à confirmer l'âge du sujet, son sexe, sa participation ou sa non participation à

une garderie, la période de fréquentation de la garderie dans le cas où le sujet en a fréquenté une, et l'état de santé général de l'enfant. Entre temps, les sujets étaient dirigés dans la grande salle d'arrivée.

Les sujets du groupe I, accompagnés de leurs éducatrices, étaient eux aussi identifiés dès leur arrivée. Le questionnaire avait été préalablement complété par les parents et nous fut remis par les directrices des deux garderies. Lorsque les sujets furent identifiés, ils étaient dirigés dans la grande salle d'arrivée.

2.2 Principales étapes de la méthode A

La méthode de mesure A est une réplique de celle employée par Lomranz (1975). L'ordre d'entrée des sujets avait été pré-établi et tenait compte des quatre combinaisons sexuelles possibles: garçon-garçon, garçon-fille, fille-fille, fille-garçon.

Le premier sujet à prendre place sur le banc avait comme fonction de servir de sujet «contrôle» lors de l'expérimentation. Les sujets, après avoir eu comme rôle de définir par leur comportement une distance mesurée d'espace personnel, prenaient la place du sujet «contrôle» et ce, à tour de rôle. Seul, le dernier sujet à entrer dans la salle d'expérimentation n'a pas servi de sujet «contrôle».

Le premier sujet à entrer dans la salle d'expérimentation A,

fut invité par l'E.1 à prendre une feuille et un crayon sur la table, à s'asseoir à un endroit déterminé sur le banc et à dessiner. L'E.2 s'assurait que le sujet était bien assis à sa place. Cette place réservée au sujet «contrôle» se terminait après les 40 premiers centimètres à droite du banc, à l'endroit où débutait le ruban à mesurer à l'endos du banc. Ensuite, le sujet qui servait à déterminer l'espace le séparant du sujet «contrôle» entra et était invité à s'approcher du banc et de la table. L'E.1 lui donnant la consigne suivante:

- Prends-toi une feuille et un crayon ici sur la table (l'E.1 montrant à l'enfant); maintenant, assieds-toi sur le banc à côté du garçon (ou fille selon le sexe du sujet «contrôle») qui fait un dessin et et commences, toi aussi, à dessiner.

Après que le sujet se soit assis, l'E.2 mesurait la distance entre les deux enfants, à l'aide du ruban à mesurer en centimètres fixé à l'endos du banc. Dès que la distance était mesurée et inscrite sur la feuille de compilation, l'E.1 avisait le sujet «contrôle» de se retirer de la salle d'expérimentation et d'aller continuer son dessin dans la grande salle d'arrivée. La consigne était la suivante:

- Gardes ta feuille et ton crayon et va continuer ton dessin dans la grande salle de jeux. Tout à l'heure, quelqu'un ira te chercher pour faire un autre jeu (appendice D).

Lorsque le sujet «contrôle» était sorti de la salle d'expérimentation, l'E.2 demandait au second sujet de s'installer à la place du sujet «contrôle» à la droite du banc. Cette procédure fut suivie pour chacun des sujets.

2.3 Principales étapes de la méthode B

Les deux expérimentations étaient effectuées successivement aux sujets des deux groupes. La méthode B est une modification de la technique employée pour sujets avertis. Cette méthode fut largement décrite précédemment.

L'E.1 introduisait le sujet dans la salle d'expérimentation. Il vérifiait l'identification de l'enfant à l'aide du carton suspendu à son cou. Il informait l'E.2 du nom de l'enfant et donnait la consigne suivante au sujet:

- Nous allons faire un jeu ensemble. Regardes, je place ce jouet «par terre» afin que tu puisses jouer avec, attends, n'y touche pas tout de suite.

Le jouet était placé au centre de la pièce. L'emplacement dans la salle était déjà identifié par une marque sur le sol. L'E.1 présentait

au sujet les deux E. aps (un garçon et une fille tous deux âgés de 6 ans) et continuait sa consigne:

- Maintenant, va chercher Caroline (E. aps) et place-la où tu aimerais qu'elle soit pour te regarder jouer (l'E.1 incitait le sujet à procéder sur-le-champ). Maintenant va chercher René (E. aps) et place-le où tu aimerais qu'il soit pour te regarder jouer.

Il est important de souligner que lors de notre pré-expérimentation, la première consigne de l'expérimentation B demandait au sujet de placer les expérimentateurs d'âge pré-scolaire à l'endroit où il voulait les voir jouer avec lui. Toutefois, certains sujets ont refusé de jouer avec ces expérimentateurs. Nous avons donc modifié cette partie de la consigne telle qu'elle est rédigée actuellement et aucun sujet, par la suite, n'a refusé de placer les expérimentateurs d'âge pré-scolaire à l'endroit où il voulait pour le regarder jouer.

Ensuite, l'E.1 poursuivait sa consigne:

- Maintenant, toi (le sujet) où aimerais-tu te placer pour jouer avec le jouet (appendice D).

Aussitôt que le sujet avait placé les deux E. aps dans la salle

et qu'il avait choisi l'endroit où il voulait jouer avec le jouet non locomotif, l'E.1 les avisait de ne plus bouger et de rester debout. L'E.2 mesurait la distance maintenue entre le sujet et chacun des E. aps à l'aide d'un ruban à mesurer en centimètres. Les distances étaient mesurées à partir du centre de la pointe des pieds. Ensuite, l'E.2 inscrivait sur la feuille de compilation les distances observées entre le sujet et les E. aps. Puis, les enfants restaient quelques minutes ensemble et, par la suite, le sujet était invité à aller continuer ses activités dans la grande salle d'arrivée avec les autres enfants.

Il faut noter que l'E.1 devait alterner l'ordre de présentation des E. aps au sujet et s'assurer que les E. aps étaient disposés à continuer l'expérimentation.

Chapitre III

Analyse des résultats

Ce chapitre comporte un résumé d'informations sur l'échantillon, la composition des groupes et sur les méthodes A et B utilisées lors des expérimentations. De plus, ce chapitre est constitué des méthodes d'analyse et de la présentation des résultats des méthodes A et B.

1. Méthodes d'analyse des résultats

1.1 Méthode A

Comme nous l'avons déjà mentionné, lors de la description de la méthodologie, cette étude vise à comparer un groupe d'enfants fréquentant une garderie à des enfants demeurant à la maison avec leurs parents. L'échantillon est composé de 40 sujets répartis en deux groupes. Le groupe I comprend 20 sujets ayant fréquenté une garderie et le groupe II comprend le même nombre de sujets n'ayant jamais fréquenté un garderie. Chacun des groupes est divisé en deux sous-groupes selon l'âge (48 mois est le critère séparant les sous-groupes entre eux). De plus, chacun des groupes et des sous-groupes est réparti également selon les sexes (tableau I, chapitre II).

Deux méthodes de mesure de l'espace personnel ont été utilisées dans le but de vérifier nos hypothèses. La méthode A est une réplique de l'expérience de Lomranz. Elle consiste à mesurer en centimètres l'espace personnel entre un sujet et le sujet «contrôle». Le plan et les accessoires utilisés lors de l'expérimentation A sont décrits dans la section intitulée «cadre expérimental».

L'analyse des résultats bruts individuels mesurés par la méthode A a été accomplie à l'aide de la technique d'analyse de la variance factorielle à trois dimensions. Cette technique considère le groupe, l'âge et le sexe des sujets (Winner, 1963).

1.2 Méthode B

La méthode B fut largement détaillée précédemment dans la section «méthodes de mesure utilisées, chapitre II». Le but de cette méthode de mesure est de créer une situation de jeu individuel pour le sujet, en lui demandant de placer dans la salle deux E. aps à l'endroit désiré pour le regarder jouer.

Lorsque le sujet et les deux E. aps avaient pris position dans le local, selon les consignes de l'expérimentation B, l'E.2 mesurait les distances, en centimètres, maintenues entre le sujet et chacun des E. aps. Les distances mesurées dans la méthode B, entre le sujet et chacun des E. aps. sont des mesures répétées. Aussi, l'analyse des résultats bruts est effectuée à l'aide de la technique d'analyse de la variance

factorielle avec mesures répétées. L'analyse de la variance factorielle tient compte du groupe, de l'âge et du sexe des sujets et du sexe des E. aps.

2. Résultats

Dans cet exposé sur les résultats des expérimentations A et B, nous considérerons premièrement, les différences observées entre les deux groupes de sujets dans l'expérimentation A. Ensuite, nous discuterons des résultats obtenus par les sujets du groupe I, selon leur provenance, soit de la garderie Le Petit Navire ou de la garderie La Culbute.

Dans un second temps, nous observerons l'analyse des résultats en fonction de chacun des groupes en relation à l'expérimentation B. Cet exposé des résultats se fera en deux parties. La première partie considèrera les résultats des distances mesurées dans leur totalité et sans discriminer le sexe des E. aps, et ce, en relation aux sujets des groupes I et II. La seconde partie est composée des résultats obtenus en considérant les distances mesurées selon le sexe des E. aps et ce, en relation aux sujets des groupes I et II.

2.1 Méthode A

Les résultats de l'analyse de la variance factorielle nous permettent de constater qu'il existe une différence significative entre les sujets du groupe I et les sujets du groupe II ($F(1,12)=12,845$; $p < .01$).

Le tableau 2 résume les résultats de l'analyse de la variance considérant les variables groupe, sexe et âge des sujets.

Cette différence peut être attribuée à l'écart des distances observées entre la moyenne en cm du groupe I et la moyenne en cm du groupe II. En effet, la distance moyenne des sujets du groupe I maintenues en relation aux sujets «contrôles», est de 27,41 cm. Les sujets du groupe II ont maintenu une distance moyenne en relation aux sujets «contrôles» de 44.45 cm.

Tableau 2

Résumé de l'analyse de la variance factorielle (groupe x âge x sexe) des résultats de la méthode A.

| Source de variation | Degré de liberté | Carré moyen | F |
|----------------------|------------------|-------------|----------|
| Effets principaux | | | |
| - groupes | 1 | 2975,625 | 12,845** |
| - sexes | 1 | 77,841 | 0,336 |
| - âges | 1 | 318,096 | 1,373 |
| Simple interactions | | | |
| - groupe-sexe | 1 | 0,961 | 0,004 |
| - groupe-âge | 1 | 1,444 | 0,006 |
| - sexe-âge | 1 | 138,384 | 0,445 |
| Doubles interactions | | | |
| groupe-sexe-âge | 1 | 384,400 | 1,659 |

** $p < .01$

L'analyse des résultats obtenus par la méthode A nous suggère que les enfants fréquentant une garderie maintiennent un espace personnel

moins grand que les enfants restant à la maison avec leurs parents. Cette observation est confirmée statistiquement à l'intérieur de cette méthode de mesure.

Un test t (Student) a été effectué a posteriori en fonction de l'analyse factorielle i, e, où il y a des Fs significatifs. Le test t nous permet de constater qu'il existe une différence significative, $T_{18} = 2,85$ ($p < .05$), en ce qui a trait aux distances mesurées entre les sujets du groupe I âgés de moins de 4 ans et les sujets du groupe I âgés de plus de 4 ans.

La figure 1, nous fait voir cette différence en moyenne de distance maintenue entre les deux sous-groupes de sujets fréquentant la garderie. En effet, les sujets âgés de moins de 4 ans ont maintenu une distance moyenne de 30,53 cm. Les sujets âgés de plus de 4 ans ont maintenu une distance moyenne de 24,30 cm.

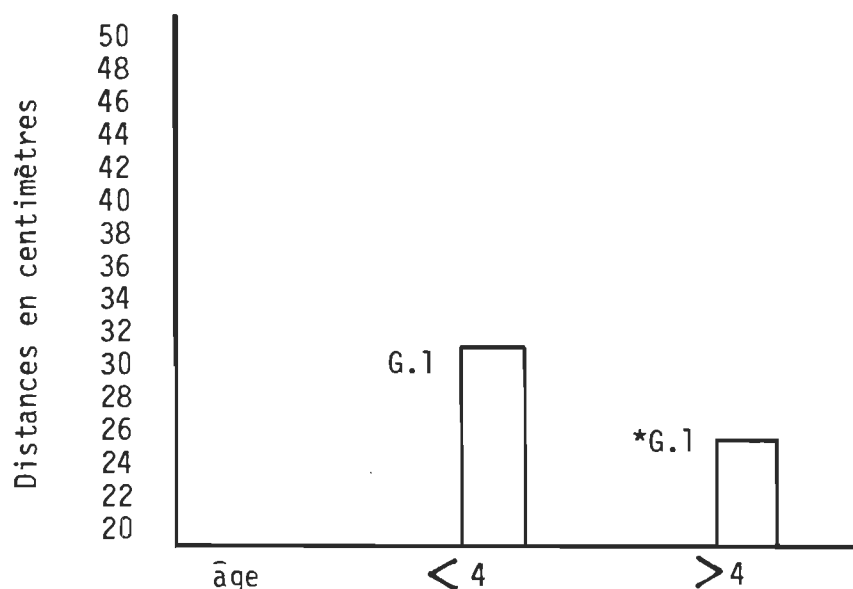


Figure 1 - distances maintenues entre les sujets du groupe I et du groupe II, selon les sous-groupes d'âges.
 $p < .05^*$

Le tableau 3 nous indique la distance moyenne maintenue entre chacun des groupes d'âges, ainsi que leur groupe d'appartenance.

Tableau 3

Distances moyennes mesurées entre le groupe I et le groupe II, par rapport à chacun des groupes d'âges.

| Groupe | Âge < 4 | Âge > 4 |
|--------|---------|---------|
| I | 30,53 | 24,30* |
| II | 47,10 | 41,80 |

* $T_{18}=2,85$ ($p < .05$)

Le test t (Student) nous a permis de constater une différence significative entre les distances moyennes maintenues concernant les deux groupes d'âge des sujets fréquentant une garderie. L'analyse de la variance effectuée chez les sujets fréquentant les garderies, nous confirme cette différence entre les sujets des deux garderies dans l'interaction garderies ainsi que dans l'interaction garderie-âge (tableau 4).

Aussi, en ne considérant que les moyennes de distances maintenues par les sujets du groupe I, nous observons une différence significative ($F(1,12)=9,922$; $p < .01$) entre les sujets provenant des deux garderies participantes à cette recherche.

L'explication partielle de ces différences se manifeste par la moyenne générale des distances maintenues par les sujets des deux gar-

deries. En effet, les sujets de la garderie C (garderie La Culbute) ont maintenu une distance moyenne de 20,95 cm. Les sujets de la garderie N (garderie Le Petit Navire) ont maintenu une distance moyenne de 31,57 cm.

Tableau 4

Résumé de l'analyse de la variance des deux garderies

| Source de variation | Degré de liberté | Carré moyen | F |
|---|------------------|-------------|---------|
| Effets principaux | | | |
| - sexe | 1 | 146,510 | 2,142 |
| - garderie | 1 | 678,821 | 9,922** |
| - âge | 1 | 61,770 | 0,903 |
| Simple interactions | | | |
| - sexe-garderie | 1 | 77,419 | 1,132 |
| - sexe-âge | 1 | 66,530 | 0,972 |
| - garderie-âge | 1 | 406,530 | 5,941* |
| Doubles interactions groupe-sexe-âge | 1 | 26,534 | 0,388 |

** F (1,12) 9,922 ($p < .01$)

* F (1,12) 5,941 ($p < .05$)

Le tableau 4 nous révèle une autre différence d'interaction significative garderie-âge $F(1,12)=5,941$; $p < .05$). La figure 2 nous démontre clairement que cette différence existe surtout chez les plus jeunes sujets des deux garderies. En effet, la distance moyenne maintenue chez les enfants âgés de moins de 4 ans de la garderie C est de 17,5 cm. Chez le même groupe d'âge de la garderie N, cette moyenne de la distance maintenue est de 39,21 cm.

Aussi, il semble possible d'ajouter que la différence générale relevée entre les deux garderies est due en grande partie à l'écart observé entre les distances moyennes maintenues par les jeunes enfants des deux garderies.

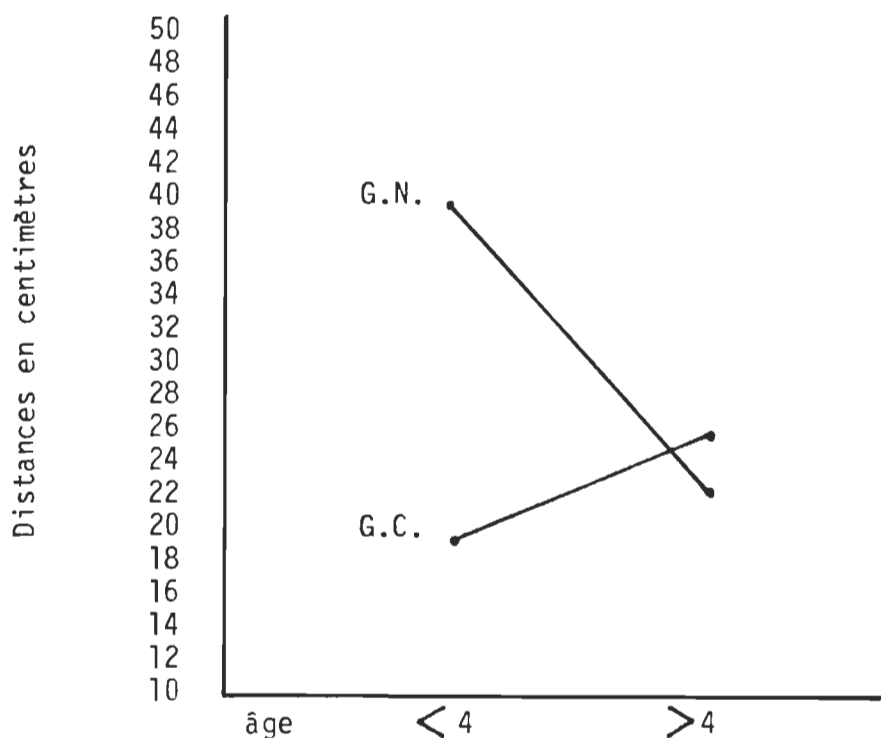


Figure 2 - distances mesurées en cm entre les enfants de la garderie N et de la garderie C, selon les sous-groupes d'âge.

La figure 2 nous indique qu'il existe une légère différence entre les distances mesurées chez les enfants âgés de plus de 4 ans. En fait, la distance moyenne mesurée chez les enfants de la garderie C est de 24,4 cm. Cette même distance moyenne chez les enfants de la garderie N est de 23,93 cm. Il est important de noter aussi une tendance différente entre les deux garderies en ce qui concerne l'interaction des variables garderie/

âge.

En effet, l'espace mesuré chez les enfants de la garderie C s'est agrandi en relation avec l'âge des sujets. Ainsi, la distance moyenne mesurée en cm chez les enfants âgés de moins de 4 ans fréquentant la garderie C est de 17,50 cm. Cette même distance chez les enfants de plus de 4 ans fréquentant la garderie C est de 24,40 cm. Contrairement aux observations précédentes concernant la garderie C, on remarque chez les sujets de la garderie N un résultat contraire en ce qui a trait à l'interaction garderie/âge. Ainsi, les plus jeunes enfants de cette garderie maintiennent un espace plus grand que leurs pairs âgés de 4 ans et plus. La distance moyenne mesurée chez les enfants âgés de moins de 4 ans à la garderie N est de 39,21 cm. Cette même distance est de 23,93 cm chez les enfants âgés de plus de 4 ans fréquentant la garderie N.

2.2 Méthode B

Dans un premier temps, nous considérons l'analyse des résultats des distances mesurées dans leur totalité, i.e. sans discriminer le sexe de l'E. aps. Nous considérerons les interactions entre les deux groupes. En plus, nous considérerons les interactions entre les âges des sujets. La seconde partie tient compte de l'analyse des résultats des distances mesurées entre les sujets en discriminant le sexe des E. aps. Ainsi, nous observerons l'interaction entre l'ensemble des sujets selon les distances 1 et 2. La distance 1 est celle mesurée entre le sujet et l'E. aps

de sexe féminin. La distance 2 est celle mesurée entre le sujet et l'E. aps de sexe masculin. Puis, nous terminerons cette partie par l'analyse des résultats des mesures obtenues en mettant en relation la variable sexe chez chacun des sujets et la variable sexe chez chacun des E. aps.

L'analyse de la variance avec mesures répétées, dont les résultats sont reproduits au tableau 5, nous indique qu'il existe une différence significative $F(1,32)=10,70; p < .01$, entre les sujets du groupe I et les sujets du groupe II. En effet, la moyenne des distances mesurées chez l'ensemble des sujets du groupe I est de 89,97 cm. Cette moyenne de distances mesurées chez le groupe II est de 141,63 cm.

L'analyse des résultats de la méthode B pour le groupe I et le groupe II nous permet d'affirmer que les enfants fréquentant une garderie maintiennent un espace personnel moins grand que les enfants restant à la maison. Nous devons souligner que les résultats de la méthode A vont dans le même sens.

Suite à ces considérations, nous pouvons ajouter que notre deuxième hypothèse se trouve en grande partie confirmée par ces résultats.

Le tableau 13, en annexe, nous donne la répartition des distances moyennes mesurées en cm chez les sujets du groupe I et du groupe II en tenant compte de l'âge et du sexe des sujets et en incorporant les variables distance 1 et distance 2.

Tableau 5

Résumé de l'analyse de la variance factorielle avec mesures répétées pour les résultats de la méthode B

| Source de variation | Degré de liberté | Carré moyen | F |
|---------------------|------------------|-------------|---------|
| Garderie | 1 | 53354,45 | 10,70** |
| Age | 1 | 32967,20 | 6,61 * |
| Sexe | 1 | 2668,05 | 0,53 |
| Garderie-âge | 1 | 4515,01 | 0,91 |
| Garderie-sexe | 1 | 5,51 | 0,00 |
| Âge-sexe | 1 | 2497,61 | 0,50 |
| Garderie-âge-sexe | 1 | 15568,20 | 3,12 |

** $p < .01$

* $p < .05$

Dans l'interaction âge des sujets, nous relevons aussi une différence significative, $F(1,32)=6,61$; $p < .05$). En effet, la figure 3 nous permet d'observer une différence dans la moyenne des distances mesurées pour l'ensemble des sujets selon leur âge. Ainsi, la distance moyenne mesurée chez les sujets âgés de moins de 4 ans est de 89,97 cm. Cette moyenne de distances mesurées chez les sujets âgés de plus de 4 ans est de 141,62 cm.

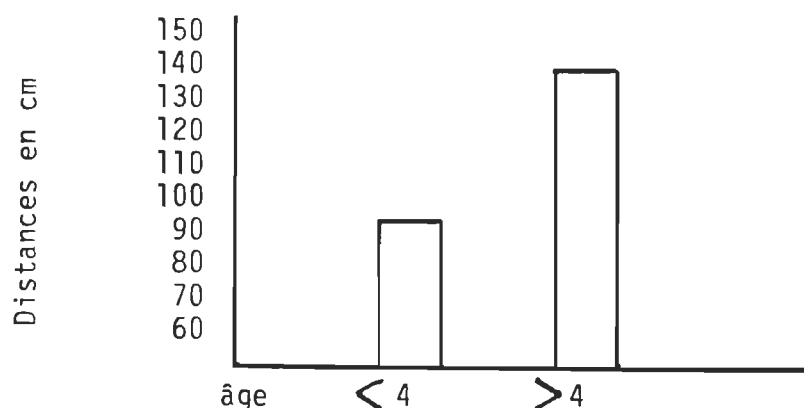


Figure 3 - distances moyennes des sujets selon leur groupe d'âge.

Ainsi, ces résultats obtenus par la méthode B nous permettent d'observer que les enfants âgés de moins de 4 ans maintiennent une distance plus petite que les enfants âgés de plus de 4 ans. Ces résultats nous informent que l'espace personnel s'agrandirait en fonction de l'âge chez les enfants. Cette observation s'applique pour l'ensemble des sujets.

Dans cette partie de l'analyse des résultats, nous considérerons la vérification de la mesure répétée. Ceci nous permettra d'observer les interactions des distances 1 et 2 en relation à chacun des groupes de sujets. Ensuite, nous comparerons l'interaction des distances 1 et 2 en relation au sexe des sujets.

Dans le contexte de cette étude, la distance 1 représente la distance mesurée entre le sujet et l'E. aps de sexe féminin. La distance 2 est la distance mesurée entre le sujet et l'E. aps de sexe masculin.

Le tableau 6 résume les résultats de l'analyse de la variance

factorielle avec mesures répétées. Nous observons une différence significative entre la distance moyenne maintenue par les sujets du groupe I et II en relation à chacun des E. aps, $F(1,32)=5,58$; $p < .05$).

Ainsi, la distance moyenne maintenue par les sujets du groupe I en relation à l'E. aps de sexe féminin est de 86,82 cm. Cette distance moyenne entre les sujets du groupe I et de l'E. aps de sexe masculin est de 93,50 cm. Le groupe II maintient des distances largement supérieures. En effet, les sujets du groupe II ont maintenu une distance moyenne de 147,75 cm en relation à l'E. aps de sexe féminin. Cette distance moyenne entre les sujets du groupe II et l'E. aps de sexe masculin est de 136,02 cm.

Tableau 6

Résumé de l'analyse de la variance factorielle avec mesures répétées pour les résultats de la méthode B

| Source de variation | Degré de liberté | Carré moyen | F |
|-----------------------------------|------------------|-------------|---------|
| Vérification de la mesure répétée | | | |
| - distance-groupe | 1 | 1540,02 | 5,58* |
| - distance-âge | 1 | 7,81 | 0,03 |
| - distance-sexe | 1 | 6900,61 | 25,02** |
| - distance-âge-groupe | 1 | 54,45 | 0,20 |
| - distance-groupe-sexe | 1 | 224,45 | 0,81 |
| - distance-âge-sexe | 1 | 140,45 | 0,51 |
| - distance-groupe-âge-sexe | 1 | 1058,51 | 3,84 |

* $p < .05$

** $p < .01$

La figure 4 nous permet d'observer la répartition des distances moyennes mesurées entre les deux groupes en relation à chacun des E. aps. Ainsi, nous constatons que l'ensemble des sujets du groupe I maintiennent une distance similaire en relation à chacun des E. aps. Il en est de même pour le groupe II. Toutefois, cette distance est largement supérieure.

Ainsi, les différences de moyennes observées entre les sujets du groupe I et II nous laissent entrevoir l'opportunité d'établir un rapport qualitatif en relation aux différentes mesures observées.

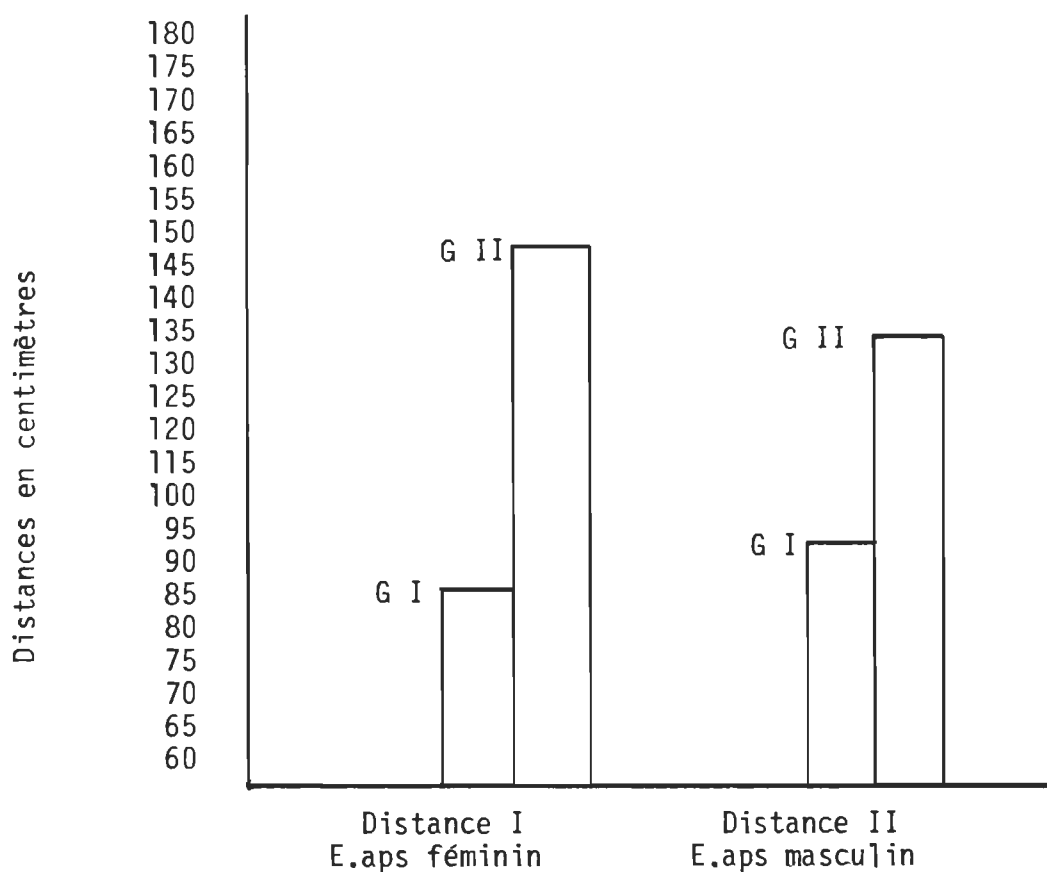
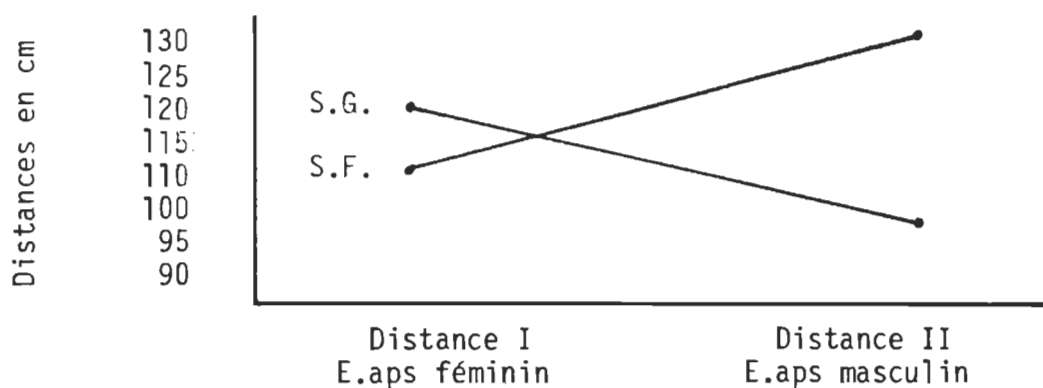


Figure 4 - distances moyennes maintenues entre les sujets du groupe I et du groupe II par rapport aux deux E. aps de sexes différents.

En plus d'observer une différence significative entre le groupe I et II en relation à l'ensemble des E. aps, nous relevons une autre différence significative dans l'interaction sexe des sujets en relation aux E. aps de sexe masculin et féminin $F(1,32)=25,02; p < .01$.

La figure 5 nous permet d'observer l'interaction entre la variable sexe des sujets en relation à la variable sexe des E. aps. Les sujets de sexe féminin placent l'E. aps du même sexe qu'elles à une distance moyenne de 113,53 cm. Les mêmes sujets placent l'E. aps de sexe masculin à une distance moyenne de 129,65 cm. De plus, les sujets de sexe masculin placent l'E. aps du même sexe qu'eux à une distance moyenne de 93,53 cm. Ces mêmes sujets placent l'E. aps de sexe féminin à une distance moyenne de 120,00 cm.



légende: S.F. sujet sexe féminin
S.G. sujet sexe masculin

Figure 5 - distances moyennes maintenues démontrant l'interaction entre le sexe des sujets par rapport au sexe des deux E. aps.

Ainsi, l'analyse de ces résultats nous indique que dans une situation où il y a simulation de jeu mettant en présence trois enfants; 2 filles 1 garçon ou 2 garçons 1 fille, les filles placent une fille plus près d'elle qu'un garçon, tandis que les garçons placent un garçon plus près d'eux qu'une fille.

Ces observations soulèvent la possibilité d'une distinction au niveau des sexes chez les enfants d'âge pré-scolaire.

2.3 Résumé des résultats des méthodes A et B

Les résultats des méthodes A et B nous ont permis de constater une différence significative entre les sujets du groupe I et du groupe II. Ces résultats confirment notre deuxième hypothèse à l'effet que les enfants fréquentant une garderie maintiennent un espace moins grand que les enfants demeurant à la maison.

Notre première hypothèse est confirmée en partie par les résultats obtenus de la méthode B. En effet, l'espace personnel des enfants d'âge pré-scolaire s'agrandirait en fonction de l'âge de ces enfants. Toutefois, ces résultats ne concordent pas avec ceux observés dans la méthode A.

La vérification de la mesure répétée concernant la méthode B, nous suggère deux distinctions entre les groupes de sujets. Ainsi, la moyenne des distances maintenues pour l'ensemble des sujets du groupe

Il semble être bien marquée par rapport aux sujets du groupe II. Dans l'interprétation de nos résultats, nous situerons les résultats obtenus par chacun des groupes de sujets en relation aux différents éléments théoriques et pratiques concernant les études sur l'espace personnel

La dernière analyse de la vérification de la mesure répétée nous suggère que les enfants de même sexe ont tendance à se rapprocher l'un de l'autre.

Nous relevons une différence significative au niveau des sujets des deux garderies participantes à notre étude dans la méthode A. Cette différence semble être principalement située chez les enfants âgés de moins de 4 ans.

Nous poursuivrons cette étude par l'interprétation des résultats que nous venons de présenter.

Chapitre IV

Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats porte sur les différences observées entre les sujets du groupe I et les sujets du groupe II, pour chacune des méthodes A et B de mesures utilisées. Nous considérerons l'interprétation des résultats de chacune des méthodes de mesure utilisées séparément. Nous terminerons en résumant les principaux résultats de cette étude.

1.1 Méthode A

Les résultats de la méthode A révèlent qu'il existe une différence significative entre le groupe I et le groupe II. En effet, les enfants du groupe I qui ont une expérience de garderie de jour maintiennent un espace personnel plus petit que les enfants du groupe II qui n'avaient jamais vécu cette expérience.

L'analyse de la variance confirme une différence significative entre les deux groupes. En effet, les enfants du groupe I ont maintenu une distance moyenne de 27,41 cm comparativement à 44,45 cm pour les enfants du groupe II.

Ces résultats corroborent, en somme, les assertions de plusieurs

auteurs à l'effet que la garderie de jour constitue un environnement stimulant pouvant favoriser l'émergence des capacités d'apprentissage de l'enfant.

Avant d'élaborer sur cette assertion, nous comparerons nos résultats en relation à ceux obtenus par Lomranz (Lomranz et al, 1975).

L'échantillon de Lomranz est composé de 74 enfants, répartis en 3 groupes d'âge: 3, 5, 7 ans. Tous ces enfants fréquentaient une école à Tel-Aviv, en Israël. La distance moyenne de ces trois groupes est de 21,27 cm. Si l'on considère seulement les enfants âgés de 3 et 5 ans, la distance moyenne du groupe est de 20,71 cm.

Ces résultats pour l'ensemble des sujets de Lomranz ne concordent pas entièrement avec les résultats obtenus par les enfants du groupe I de notre étude. Toutefois, nous devons considérer que la différence est minime et que les résultats du groupe I semblent assez représentatifs des résultats de Lomranz.

Lomranz souligne le fait que les jeunes enfants (3 ans) maintiennent un espace moins grand que les plus âgés (7 ans). Il souligne de plus que ces résultats confirment ceux obtenus par Bass et al (Bass et Weinstein, 1971).

Toutefois, les données que nous avons obtenues par un test t (Student) a posteriori, nous donnent des résultats différents (fig. 1).

Nous devons souligner que seuls les résultats du groupe I sont significatifs même si le groupe II montre une tendance similaire mais avec des distances supérieures au groupe I (tableau 3). Ainsi, seulement nos résultats concernant le groupe I semblent démontrer de façon significative que les enfants âgés de moins de 4 ans maintiennent un espace personnel plus grand que les enfants âgés de plus de 4 ans.

Les résultats obtenus dans cette analyse infirment notre première hypothèse à l'effet que l'espace mesuré s'agrandira avec l'âge. Afin d'apporter une meilleure compréhension à ces différences observées, nous considérerons les théories qui nous ont amené à formuler cette hypothèse.

L'une des sources théoriques provenait de Lomranz et nos résultats ne peuvent la confirmer. Lomranz souligne de plus que ces résultats confirment ceux obtenus par Bass et al (Bass et Weinstein, 1971). Toutefois, l'étude de ces auteurs fut effectuée à partir d'une méthode de mesure différente (méthode de mesure projective) que celle utilisée par Lomranz. Et la moyenne d'âge était de 7 ans et 6 mois comparativement à 5 ans pour les sujets de Lomranz. Ainsi, Lomranz et Bass avaient deux études et des sujets différents. Dans de telles circonstances, il serait prudent de ne pas généraliser leurs résultats. De plus, après étude des résultats obtenus, Bass et Weinstein considèrent que la méthode de mesure avec placement de silhouettes devrait être modifiée lorsque celle-ci est employée pour étudier l'espace personnel chez les enfants. Ils suggèrent

l'utilisation de méthodes de mesure telles que: l'observation dans le milieu, jeux de poupées («doll play») ou d'autres méthodes de mesure de l'espace personnel permettant d'obtenir des résultats plus significatifs.

Une autre étude pourrait supporter en partie notre hypothèse de l'accroissement de l'espace personnel selon l'âge. Cette étude de Beach et Solokoff (1974) ne fait mention d'aucune donnée brute concernant les moyennes de distances mesurées entre les sujets. La principale conclusion de Beach et al porte sur le fait que les filles auraient un espace personnel plus grand que les garçons. Nous devons souligner que d'autres auteurs (Guardo, 1969; Meisels et Guardo, 1969, 1971) observent un accroissement de l'espace personnel selon l'âge des enfants. Toutefois, ces recherches furent effectuées chez des enfants âgés de 9 à 12 ans.

Ainsi, il nous apparaît que les résultats de l'étude de Lomranz et de ceux de cette étude doivent être re-vérifiés par d'autres recherches avant que l'on puisse affirmer qu'il existe une différence significative entre les différents groupes d'âge chez les enfants d'âge pré-scolaire.

D'ailleurs, Lécuyer (Lécuyer, 1976) souligne le fait que peu d'études ont été effectuées considérant l'espace personnel en relation à la variable âge chez les enfants d'âge pré-scolaire.

Nous devons soulever le fait que la consigne utilisée, dans cette méthode, peut aussi être une source importante à considérer dans

la variation des résultats obtenus. En effet, lorsque l'on demande à un enfant de 3 ans de «s'asseoir sur un banc» «à côté» d'un autre enfant, il est possible que l'interprétation du mot « à côté» soit comprise de façon différente pour plusieurs enfants de cet âge. L'interprétation du mot «à côté» peut varier aussi selon la culture de l'individu. D'ailleurs, Evans et Howard, (1973), dans leur relevé de documentation soulignent le fait que les consignes peuvent être une source importante dans la variation des résultats.

Aussi, nous croyons que la recherche devrait être orientée pour tenter d'apporter plus de compréhension au niveau d'une tendance possible. D'ailleurs, plusieurs auteurs mentionnent que des comportements manifestant un vécu de l'espace personnel entre les enfants sont observables dès leur jeune âge et que ces enfants sont habilités à ajuster leur espace interpersonnel selon leur propre conception de leur espace personnel (Castell, 1970; Guardo, 1969; McGrew, 1970; McGrew et McGrew, 1972; Melson, 1976; Post et Hetherington, 1974; Sommer, 1969; Weinstein, 1971).

Nous allons poursuivre avec l'interprétation des résultats, déjà mentionnés, à l'effet qu'il existe une différence significative entre les mesures observées chez le groupe I, représenté par les enfants ayant une expérience de garderie de jour et le groupe II qui n'avait jamais eu cette expérience.

Les résultats de l'analyse de la variance confirment notre deuxième hypothèse à l'effet que l'espace personnel mesuré chez les enfants n'ayant jamais fréquenté une garderie sera plus grand que chez les enfants ayant vécu une expérience de garderie.

Nous devons considérer l'interprétation des résultats sous deux aspects. Premièrement, les résultats du groupe I sont relativement comparables aux moyennes de distances maintenues par l'ensemble des sujets de Lomranz.

Aussi, tel que déjà mentionné précédemment, les sujets de Lomranz fréquentaient une école spécialisée. D'ailleurs, tous les sujets de Bass et al, Beach et al, et Melson étaient des enfants fréquentant soit une garderie universitaire ou une institution privée. Le groupe I vivait une expérience de garderie de jour ce qui expliquerait la similitude entre l'ensemble des résultats de Lomranz et ceux de cette étude.

Aussi, tenant compte de la différence entre les distances maintenues entre le groupe I et le groupe II, nous devons considérer la garderie en tant qu'élément formateur chez les enfants. En effet, plusieurs auteurs affirment que la garderie est un environnement positif et favorise l'émergence des capacités de l'enfant (Bradley et Caldwell, 1976).

Plusieurs auteurs (Doyle, 1975; Feitelson, 1975; Harper, 1978; Lally, 1973; Robinson et al, 1971) soulignent que la garderie est considérée

comme un milieu favorisant le développement de l'imagination et augmente sensiblement le quotient intellectuel des enfants. Bronfenbrenner (1970) ajoute que les programmes éducatifs des garderies aident à développer et à entretenir chez les enfants des communications continues avec les autres enfants.

Toutefois, Caldwell et al (1963,1970) mentionnent que pour favoriser le développement global de l'enfant, les garderies doivent avoir un programme éducatif établi en fonction du développement progressif de l'enfant. Et, surtout, ce programme doit être mis en pratique.

L'environnement et l'espace sont d'autres facteurs qu'il faut considérer. Ces auteurs (Harper et Sands, 1975; Liebman, 1970; Melson, 1977) soulignent que l'environnement est un élément significatif qui conditionne la perception et l'utilisation de l'espace personnel chez les enfants.

La garderie est aussi considérée en tant que facteur social. Feitelson (Feitelson, 1975) affirme que sous certaines conditions et particulièrement en garderie, il est possible d'enseigner aux jeunes enfants âgés de 38 à 54 mois à créer des jeux d'imagination et ce, plus facilement que si l'enfant reste à la maison. Les enfants, dans ces conditions, acceptent plus facilement de jouer avec d'autres enfants (Lay et Myer, 1973).

De plus, les enfants fréquentant une garderie sont plus attirés

par les autres enfants, ce qui augmente la fréquence des interactions positives ou négatives avec leurs pairs (Belsky et Steinberg, 1978; Cornelius et Denney, 1975; Ricciuti, 1974 D).

Considérant ces principaux points relevés par les auteurs, nous devons concevoir que la garderie serait un milieu favorisant le développement global de l'enfant. Ceci expliquerait, en partie, la différence des distances d'espace personnel maintenues entre les sujets du groupe I et les sujets du groupe II.

L'analyse des résultats de la méthode A soulève un dernier point qui mérite d'être considéré. En effet, le groupe I était composé d'enfants provenant de deux garderies différentes. L'analyse des résultats nous permet d'observer une différence significative concernant les distances moyennes maintenues chez les enfants âgés de moins de 4 ans fréquentant les deux garderies. En effet, les enfants âgés de moins de 4 ans et fréquentant la garderie C maintiennent un espace plus petit (17,5 cm) que les enfants du même âge et fréquentant la garderie N (39,21 cm). Toutefois, ces différences disparaissent lorsque l'on observe les résultats obtenus selon les distances moyennes mesurées chez les enfants âgés de plus de 4 ans et fréquentant ces garderies. En effet, les sujets âgés de plus de 4 ans et fréquentant la garderie C ont une moyenne de distance mesurée de 24,40 cm. Les mêmes enfants de la garderie N ont une distance moyenne de 23,93 cm.

Pour l'interprétation de ces résultats, nous devons considérer deux facteurs pouvant expliquer ces différences de distance observée entre les enfants des deux garderies participantes.

Nous avons déjà soulevé le fait que la garderie de jour est un environnement positif et que ce milieu favorise l'émergence des capacités d'apprentissage de l'enfant. Toutefois, tel que mentionné par plusieurs auteurs, l'environnement est un élément significatif qui conditionne la perception et l'utilisation de l'espace personnel chez les enfants.

Aussi, tenant compte que l'architecture des deux garderies diffère largement l'une de l'autre, l'on peut se demander si cette différence peut avoir eu une influence dans les distances maintenues par les enfants. De plus, il ne faudrait pas négliger les considérations déjà mentionnées dans l'interprétation des résultats de la méthode A en regard aux résultats de l'étude de Lomranz ainsi que ceux de cette étude.

D'autres recherches sont nécessaires pour vérifier l'importance de ces deux observations.

1.2 Méthode B

Les résultats de cette étude révèlent que les enfants fréquentant une garderie maintiennent un espace personnel moins grand que les en-

fants demeurant à la maison avec leurs parents. L'analyse de la variance confirme une différence significative entre les distances maintenues par l'ensemble des enfants du groupe I comparativement à l'ensemble des sujets du groupe II.

Ainsi, les sujets du groupe I ont maintenu une distance moyenne de 89,97 cm. Tandis que chez les sujets du groupe II, nous observons une distance moyenne de 141,63 cm. Ces résultats confirment en grande partie notre seconde hypothèse à l'effet que les enfants ne fréquentant pas une garderie maintiendront un espace personnel plus grand que les enfants vivant une expérience de garderie de jour.

Tel que précédemment décrit dans l'interprétation des résultats de la méthode A, plusieurs auteurs affirment que la garderie de jour est un environnement positif qui favorise l'émergence des capacités de l'enfant. Ces auteurs relèvent les principaux facteurs positifs inhérents à la fréquentation d'une garderie comme un milieu favorisant le développement global de l'enfant. D'ailleurs, Feitelson (Feitelson, 1975) observe ce facteur positif dans son étude.

Nous devons concevoir que la garderie de jour serait un milieu privilégié et que la fréquentation de ce milieu par des enfants pourrait en partie, expliquer la différence significative que nous observons entre les distances maintenues par les sujets du groupe I et les distances maintenues par les sujets du groupe II.

Tel que déjà mentionné, nous avons utilisé deux méthodes de mesure différentes pour notre étude. Les résultats obtenus avec chacune de ces méthodes en relation avec le groupe I et le groupe II sont significatifs $p < .01$. Toutefois la moyenne des distances obtenue avec la méthode B pour les deux groupes est largement supérieure aux distances obtenues par la méthode A.

Ces différents résultats nous suggèrent que l'enfant pourrait avoir la capacité de s'ajuster à différentes situations. A cet effet, les auteurs (Castell, 1970; McGrew, 1970; Sommer, 1969; Guardo, 1969) observent que les enfants âgés de 36 à 48 mois sont manifestement habilités à ajuster leur espace personnel selon leur propre conception de l'espace personnel.

De plus, McGrew et al (1972) démontrent que les enfants d'âge pré-scolaire sont capables d'ajuster leurs comportements en regard de leur perception de l'espace personnel.

Nous pouvons considérer que l'enfant possède ces capacités d'adaptation pour expliquer les différentes distances observées dans chacune des méthodes de mesure utilisées. L'on peut ajouter que Post et Hetherington, (1974) soulignent que les jeunes enfants sont en mesure de faire la relation entre la distance et l'interaction sociale.

Nous avons déjà souligné la différence de distances observée

entre les sujets du groupe I et les sujets du groupe II. Aussi, en s'inspirant de Hall (1966) et de sa conceptualisation théorique des mesures de distances personnelles, il est intéressant de noter que la moyenne de distance (89,97 cm) maintenue par les sujets du groupe I peut s'associer à la distance considérée par l'auteur comme étant la distance personnelle, «mode éloigné» (75 à 125 cm). Hall souligne que cette distance permet à l'individu de discuter de sujets personnels. Cette distance peut se définir par l'expression anglaise «tenir quelqu'un à longueur de main».

Pour les sujets du groupe II, la moyenne de distance maintenue (141,63 cm) peut s'associer à la distance sociale, «mode proche» (120 à 210 cm). L'auteur mentionne que cette distance est celle des négociations impersonnelles. Les personnes qui travaillent ensemble pratiquent généralement la distance sociale proche.

Dans une étude précédente Scoot (1974) mentionne que les enfants d'âge pré-scolaire distingueraient la distance intime et la distance publique en premier.

Nous observons dans l'analyse des vérifications de la mesure répétée que les sujets du groupe I maintiennent sensiblement la même distance face aux E. aps des deux sexes. Pour le groupe II, nous retrouvons des coordonnées relativement semblables à celles du groupe I. Toutefois, les distances observées chez le groupe II sont associées à la distance sociale, mode proche, de Hall. Tandis que chez le groupe I, les distances

sont associées à la distance personnelle, «mode éloigné».

Dans l'interaction âge des sujets, nous constatons une différence significative démontrant que les enfants âgés de moins de 4 ans maintiendraient un espace personnel plus petit que les enfants âgés de 4 ans et plus. Ces résultats proviennent de l'ensemble des sujets. Nous n'avons pu constater cette différence à l'intérieur de chacun des groupes constituant notre échantillonnage.

Les résultats confirment, en partie, notre première hypothèse à l'effet que la distance mesurée s'agrandira en fonction de l'âge de l'enfant. Par contre, les résultats de la méthode A vont en sens inverse des résultats obtenus par la méthode B.

Dans l'interprétation des résultats de la méthode A, nous avons soulevé plusieurs facteurs pouvant avoir influencé la divergence des résultats obtenus par l'étude de Lomranz par rapport aux résultats de la présente étude. Et suite à ces considérations, nous soulevons le besoin d'autres études afin d'apporter plus d'informations au niveau de la variation des distances pouvant exister entre les différents groupes d'âge chez les enfants d'âge pré-scolaire.

Ainsi, les résultats de la méthode B ne feraient que confirmer ce besoin d'approfondir nos connaissances par d'autres recherches.

Nous relevons une dernière observation dans l'interprétation

des résultats de la méthode B. En effet, les résultats obtenus par la vérification de la mesure répétée dans l'interaction sexe des sujets par rapport au sexe des E. aps, permettent d'observer que les enfants d'âge pré-scolaire ont tendance à se placer plus près des enfants de même sexe plutôt que du sexe opposé. Cette observation s'applique pour l'ensemble des sujets.

En somme, nous pouvons soulever la possibilité d'une distinction au niveau des sexes chez les enfants d'âge pré-scolaire.

Certains auteurs (Lerner et Karabenik, 1975; Melson, voir Melson, 1976) ont déjà confirmé cette tendance observée dans la présente étude chez des enfants d'âge pré-scolaire.

D'ailleurs Mussen (Mussen, 1969) souligne dans son étude que les garçons âgés de 3 à 5 ans échangent peu avec les filles. Par contre, entre 5 et 6 ans, l'auteur remarque un changement de comportement; les enfants échangent plus avec les filles. Toutefois, vers l'âge de 7 ans, et ce jusqu'à la pré-adolescence, les garçons et les filles échangent moins avec un enfant de sexe opposé.

Les auteurs suivants (Guardo, 1969; Meisels et Guardo, 1969, 1971) ont observé le même phénomène chez des enfants dont l'âge variait de 9 à 12 ans. Les auteurs soulignent qu'ils observent une hiérarchisation dans le développement de l'espace personnel avant le début des relations hétérosexuelles.

En somme, les enfants d'âge pré-scolaire auraient tendance à se rapprocher plus d'un enfant de même sexe jusqu'à la pré-adolescence. Ensuite, on observerait un changement de comportement par rapport au sexe préféré.

1.3 Résumé des méthodes A et B

En résumé, nos résultats confirment notre deuxième hypothèse, selon laquelle l'espace mesuré chez les enfants ne fréquentant pas une garderie sera plus grand que chez les enfants vivant une expérience de garderie. Cette différence observée pourrait être associée à la fréquentation d'une garderie, milieu considéré comme favorisant le développement global de l'enfant. Les deux méthodes de mesure utilisées nous ont permis de constater que les sujets se sont comportés différemment pour chacune des méthodes. Ces observations laissent supposer que les enfants seraient en mesure d'ajuster leur comportement en fonction de différentes situations.

Nous pouvons souligner le fait que les distances mesurées, méthode B, chez les enfants fréquentant une garderie peuvent s'associer au type de distance que Hall (Hall, 1966) appelle distance personnelle, mode éloigné. Pour les enfants demeurant à la maison avec leurs parents, la distance mesurée, méthode B, peut s'associer à la distance sociale, mode proche.

Notre première hypothèse, à l'effet que l'espace mesuré chez

l'enfant s'agrandira en fonction de l'âge, est en partie confirmée par les résultats de la méthode B. Toutefois, nous obtenons des résultats différents avec la méthode A. Ces différences de résultats obtenus par les deux méthodes de mesure utilisées soulèvent le besoin d'accomplir des recherches dans cette direction.

Nous constatons qu'il existe une possibilité d'une distinction au niveau des sexes chez les enfants d'âge pré-scolaire. En somme, les enfants auraient tendance à se rapprocher plus des pairs du même sexe qu'eux.

Un test t (Student) effectué à posteriori, suivi d'une analyse de la variance nous permet d'observer une différence au niveau des deux garderies participantes à notre étude. Cette observation soulève le besoin de réaliser des recherches dans cette direction.

Résumé et conclusion

Le but premier de cette recherche était de vérifier si l'on peut observer des conduites de distances personnelles différentes chez les enfants fréquentant ou non une garderie. Le deuxième but était de vérifier l'hypothèse de Lomranz suggérant un accroissement de l'espace personnel selon le groupe d'âge des enfants.

L'échantillonnage est composé de 40 enfants répartis en deux groupes égaux permettant de considérer les variables fréquentation d'une garderie, non fréquentation d'une garderie, le sexe et l'âge.

Les résultats des deux méthodes de mesure utilisées ont confirmé notre deuxième hypothèse à l'effet que la fréquentation d'une garderie pourrait avoir un effet sur des conduites de distances différentes chez ces enfants, comparativement aux enfants demeurant à la maison. Ces résultats suggèrent que la fréquentation d'une garderie favoriserait la proximité et les contacts des enfants avec leurs pairs et pourrait permettre aux enfants, tel que soulevé par Schwarz et al, à se socialiser avec plus d'affirmation.

Dans la méthode "B", les distances maintenues par les enfants fréquentant une garderie peuvent s'associer à la distance personnelle "mode éloigné". Distance où Hall considère que l'individu peut discuter de sujets personnels. Les distances maintenues par les enfants demeurant à la maison peuvent s'associer à la distance sociale "mode proche". Cette distance est celle des négociations impersonnelles.

Les différentes distances maintenues dans les méthodes "A" et "B" laissent supposer que les enfants seraient en mesure d'adopter leurs comportements en fonction de différentes situations.

Nos résultats soulèvent le besoin d'autres recherches dans cette direction pour établir la validité de ces résultats ainsi que la validité de la méthode "B" utilisée dans cette étude. Nous devons souligner que nos résultats ne peuvent être généralisés tant que ces deux points ne seront pas confirmés par d'autres recherches.

Nous avons observé des distances différentes chez les plus jeunes enfants des deux garderies participantes. Aussi, l'on suggère, en terminant, des possibilités de recherches dans cette direction pour tenter de cerner les principaux facteurs qui ont pu influencer ces distances différentes. De plus, l'hypothèse suggérant l'accroissement des distances personnelles chez les enfants d'âge pré-scolaire, selon les groupes d'âge, soulève le besoin de réaliser d'autres recherches dans cette direction.

Appendice A
Questionnaire

S.V.P. VEUILLEZ REMPLIR CE QUESTIONNAIRE

NOM PRENOM DU PERE AGE.....

ADRESSE PRENOM DE LA MERE AGE.....

..... PRENOM DE L'ENFANT

DATE DE NAISSANCE DE L'ENFANT AGE SEXE

NOMBRE D'ENFANTS A LA MAISON SON RANG FAMILIAL

OCCUPATION DU PERE.....

OCCUPATION DE LA MERE

REVENU ANNUEL TOTAL : 10,000 et moins 10,000 et plus

15,000 et plus 20,000 et plus

L'ENFANT A-T-IL TOUJOURS VECU AVEC SES PARENTS: OUI NON

SI NON EXPLIQUEZ.....

.....

.....

VOTRE ENFANT FREQUENTE-T-IL UNE GARDERIE; OUI NON

SI OUI, COMBIEN DE JOURS PAR SEMAINE: 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...

DEPUIS COMBIEN DE MOIS:

VOTRE ENFANT A-T-IL DEJA SOUFFERT DE TROUBLES PHYSIQUES IMPORTANTS:

SI OUI EXPLIQUEZ

.....

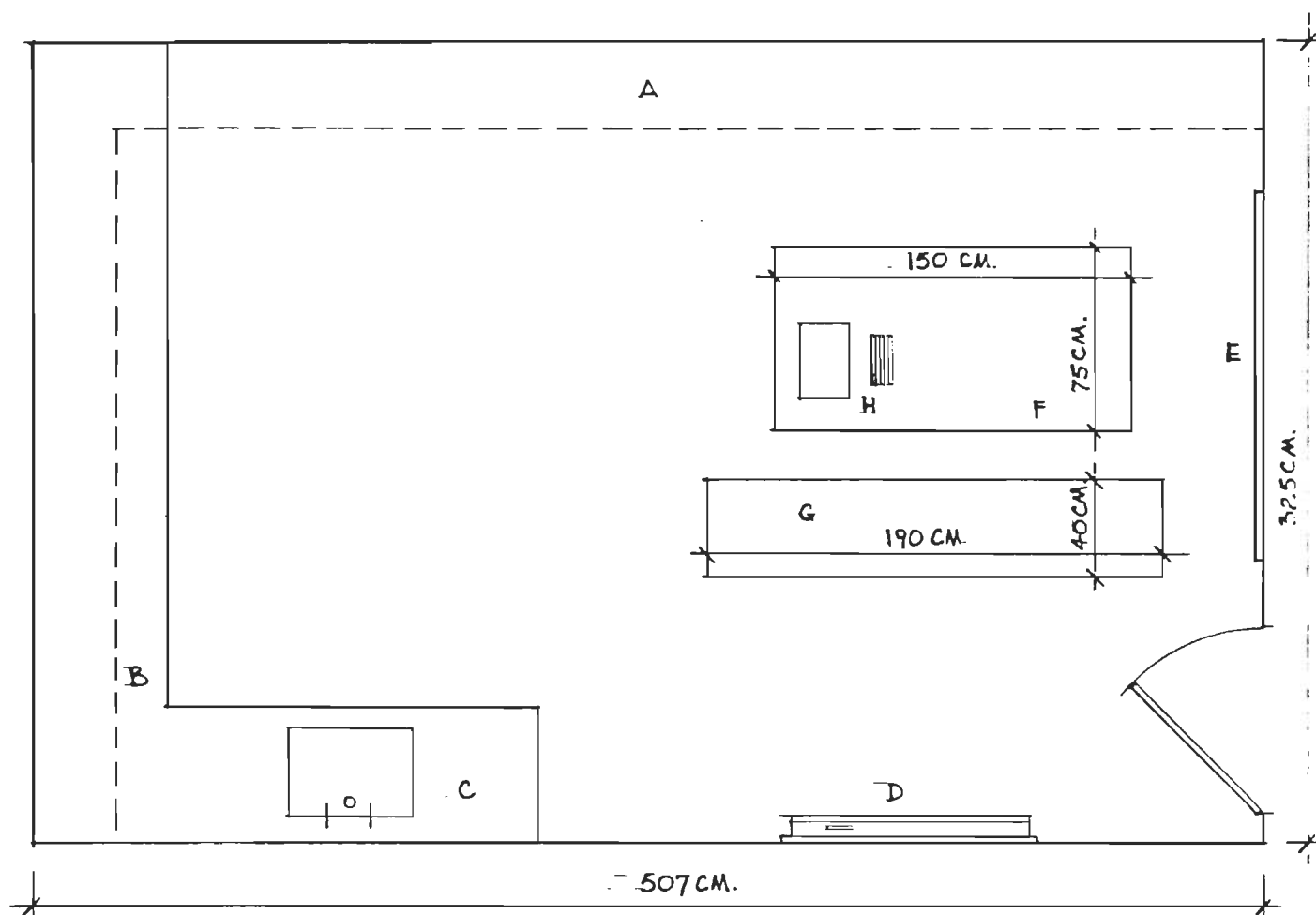
.....

.....

Signature

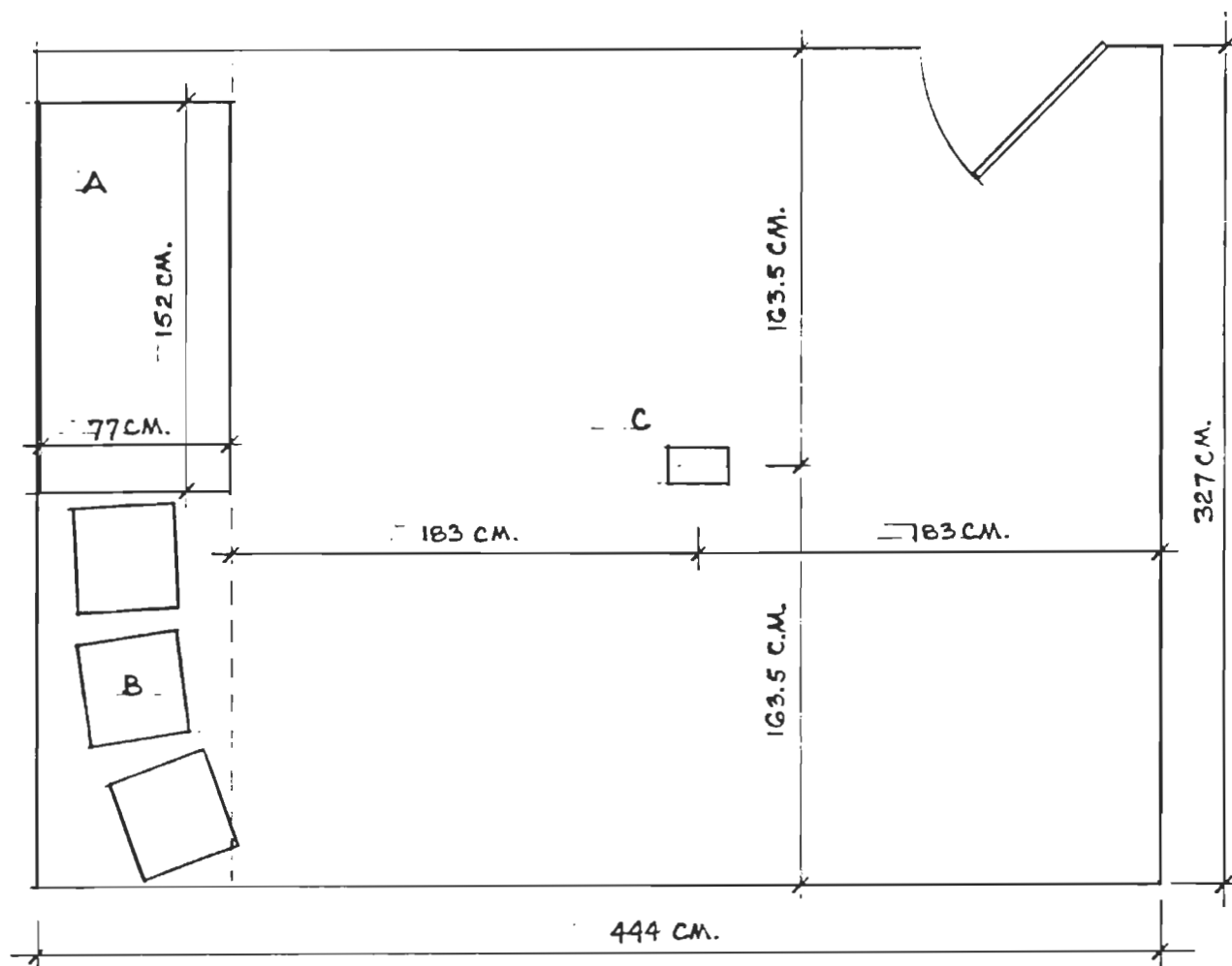
Appendice B

Locaux utilisés pour les expérimentations



- A. tablettes à rangement
- B. table, buffet, jouets
- C. comptoir de cuisine hauteur enfant
- D. tableau noir
- E. miroir semi-directionnel
- F. table à dessin hauteur enfant
- G. banc hauteur enfant
- H. papier et crayon

Figure 1: plan et accessoires du local utilisé pour la méthode A.



- A bureau
- B trois chaises hauteur d'enfant
- C jouet non locomotif

Figure 2: plan et accessoires du local utilisé pour la méthode B.

Appendice C

Résultats bruts individuels

Tableau 7

Méthode A. Groupe I

Distance maintenue entre le sujet et le sujet «contrôle»

| Sujet | Garderie Le Petit Navire | Garderie La Culbute | Age en mois | Sexe Sujet | Sexe sujet-contrôle | Mesure en CM |
|-------|--------------------------------|------------------------|----------------|---------------|------------------------|--------------|
| 1 | X | | 40 | M | M | 48,5 |
| 2 | X | | 45 | F | M | 31,2 |
| 3 | | X | 33 | F | F | 13,8 |
| 4 | X | | 36 | M | F | 33,0 |
| 5 | X | | 38 | F | M | 39,5 |
| 6 | X | | 36 | F | F | 46,1 |
| 7 | | X | 39 | M | F | 37,0 |
| 8 | | X | 41 | F | M | 16,3 |
| 9 | X | | 42 | M | F | 18,4 |
| 10 | X | | 40 | M | M | 21,5 |
| 11 | X | | 54 | F | M | 9,9 |
| 12 | | X | 52 | M | F | 19,0 |
| 13 | | X | 64 | M | M | 16,5 |
| 14 | X | | 66 | F | M | 33,0 |
| 15 | | X | 68 | M | F | 26,8 |
| 16 | | X | 68 | M | M | 35,5 |
| 17 | | X | 65 | F | M | 37,0 |
| 18 | X | | 64 | F | F | 20,1 |
| 19 | | X | 63 | M | F | 17,3 |
| 20 | X | | 53 | F | M | 27,0 |

Tableau 8

Méthode A. Groupe II

Distance maintenue entre le sujet et le sujet «contrôle»

| Sujet | Age en mois | Sexe Sujet | Sexe sujet-contrôle | Mesure en CM |
|-------|----------------|---------------|------------------------|--------------|
| 1 | 43 | M | M | 66,0 |
| 2 | 33 | F | M | 18,5 |
| 3 | 34 | F | F | 53,0 |
| 4 | 38 | M | F | 26,0 |
| 5 | 37 | M | M | 44,5 |
| 6 | 40 | F | M | 40,0 |
| 7 | 32 | F | F | 38,5 |
| 8 | 38 | M | F | 54,0 |
| 9 | 41 | M | M | 76,0 |
| 10 | 46 | F | M | 54,5 |
| 11 | 58 | F | F | 55,4 |
| 12 | 59 | M | F | 27,3 |
| 13 | 65 | M | M | 35,5 |
| 14 | 66 | F | M | 52,6 |
| 15 | 71 | F | F | 34,5 |
| 16 | 65 | M | F | 23,5 |
| 17 | 52 | M | M | 25,8 |
| 18 | 50 | F | M | 26,5 |
| 19 | 49 | F | F | 58,8 |
| 20 | 53 | M | F | 78,5 |

Tableau 9

Méthode B. Groupe I

Distance maintenue entre les sujets et les
deux expérimentateurs d'âge pré-scolaire

| Sujet | Sexe | Age en mois | Garderie Le Petit Navire | Garderie La Culbute | Mesure en CM Sujet vs Caroline | Sujet vs René |
|-------|------|----------------|--------------------------------|------------------------|--------------------------------------|------------------|
| 1 | M | 40 | X | | 040,5 | 027,0 |
| 2 | F | 45 | X | | 075,0 | 103,5 |
| 3 | F | 33 | | X | 105,5 | 132,0 |
| 4 | M | 36 | X | | 104,5 | 086,0 |
| 5 | F | 35 | X | | 109,5 | 125,0 |
| 6 | F | 36 | X | | 068,0 | 094,0 |
| 7 | M | 39 | | X | 034,0 | 024,5 |
| 8 | F | 41 | | X | 043,5 | 060,0 |
| 9 | M | 42 | X | | 114,0 | 100,5 |
| 10 | M | 40 | X | | 051,0 | 046,0 |
| 11 | F | 54 | X | | 033,0 | 068,5 |
| 12 | M | 52 | | X | 076,0 | 062,5 |
| 13 | M | 64 | | X | 180,5 | 164,0 |
| 14 | F | 66 | X | | 146,5 | 176,0 |
| 15 | M | 68 | | X | 069,0 | 044,0 |
| 16 | M | 68 | | X | 178,0 | 131,0 |
| 17 | F | 65 | | X | 133,5 | 166,0 |
| 18 | F | 64 | X | | 070,0 | 142,5 |
| 19 | M | 63 | | X | 070,0 | 076,0 |
| 20 | F | 53 | X | | 034,5 | 034,0 |

Tableau 10

Méthode B. Groupe II

Distance maintenue entre les sujets et les
deux expérimentateurs d'âge pré-scolaire

| Sujet | Sexe | Age en mois | Mesure en CM | |
|-------|------|----------------|----------------------|------------------|
| | | | Sujet vs Caroline | Sujet vs René |
| 1 | M | 43 | 266,0 | 170,0 |
| 2 | F | 33 | 038,0 | 052,0 |
| 3 | F | 34 | 133,0 | 160,0 |
| 4 | M | 38 | 088,5 | 068,5 |
| 5 | M | 37 | 175,5 | 172,5 |
| 6 | F | 40 | 046,5 | 057,5 |
| 7 | F | 32 | 060,0 | 052,0 |
| 8 | M | 38 | 114,0 | 075,0 |
| 9 | M | 41 | 080,5 | 068,5 |
| 10 | F | 46 | 181,0 | 218,0 |
| 11 | F | 58 | 178,0 | 187,0 |
| 12 | M | 59 | 145,5 | 126,0 |
| 13 | M | 65 | 106,0 | 095,0 |
| 14 | F | 66 | 193,0 | 132,0 |
| 15 | F | 71 | 196,0 | 187,0 |
| 16 | M | 65 | 232,0 | 183,0 |
| 17 | M | 52 | 108,5 | 103,5 |
| 18 | F | 50 | 240,0 | 222,0 |
| 19 | F | 49 | 186,0 | 224,0 |
| 20 | M | 53 | 177,0 | 167,5 |

Appendice D

Epreuves expérimentales

Méthode AConsigne

Dire au sujet:

- Prends-toi une feuille et un crayon ici sur la table (le premier expérimentateur montrait à l'enfant), maintenant asseois-toi sur le banc à côté du garçon (ou fille selon le sexe du sujet «contrôle» qui fait un dessin et commence toi aussi à dessiner.

- Garde ta feuille et ton crayon et va continuer ton dessin dans la grande salle de jeux. Tout à l'heure quelqu'un ira te chercher pour faire un autre jeu.

Méthode BConsigne

Dire au sujet:

- Nous allons faire un jeu ensemble. Regarde, je place ce jouet «par terre» afin que tu puisses jouer avec, attends, n'y touche pas tout de suite.
- Maintenant, va chercher Caroline (expérimentatrice d'âge pré-scolaire) et place-la où tu aimerais qu'elle soit pour te regarder jouer (l'expérimentateur adulte incitait le sujet à procéder sur le champ). Maintenant, va chercher René (expérimentateur d'âge pré-scolaire) et place-le là où tu aimerais qu'il soit pour te regarder jouer.
- Maintenant, toi (le sujet) où aimerais-tu te placer pour jouer avec le jouet.

Appendice E

Présentations statistiques

Tableau 11

Résumé de l'analyse de la variance factorielle (groupe x âge x sexe) des résultats de la méthode A

| Source de variation | Degré de liberté | Carré moyen | F |
|---|------------------|-------------|----------|
| Effets principaux | | | |
| - groupes | 1 | 2975,625 | 12,845** |
| - sexes | 1 | 77,841 | 0,336 |
| - âges | 1 | 318,096 | 1,373 |
| Simple interactions | | | |
| - groupe-sexe | 1 | 0,961 | 0,004 |
| - groupe-âge | 1 | 1,444 | 0,006 |
| - sexe-âge | 1 | 138,384 | 0,445 |
| Doubles interactions groupe-sexe-âge | 1 | 384,400 | 1,659 |

** $p < .01$

Tableau 12

Distances moyennes mesurées en centimètres entre le groupe I et le groupe II, par rapport à chacun des groupes d'âges

| Groupe | Âge < 4 | Âge > 4 |
|--------|---------|---------|
| I | 30,53 | 24,30* |
| II | 47,10 | 41,80 |

* $T_{18}=2,85$ ($p < .05$)

Tableau 13

Résumé de l'analyse de la variance des deux garderies

| Source de variation | Degré de liberté | Carré moyen | F |
|--------------------------------------|------------------|-------------|---------|
| Effets principaux | | | |
| - sexe | 1 | 146,510 | 2,142 |
| - garderie | 1 | 678,821 | 9,922** |
| - âge | 1 | 61,770 | 0,903 |
| Simple interactions | | | |
| - sexe-garderie | 1 | 77,419 | 1,132 |
| - sexe-âge | 1 | 66,530 | 0,972 |
| - garderie-âge | 1 | 406,530 | 5,941* |
| Doubles interactions groupe-sexe-âge | 1 | 26,534 | 0,388 |

** F (1,12) 9,922 (p < .01)

* F (1,12) 5,941 (p < .05)

Tableau 14

Distance moyenne mesurée en centimètres entre les sujets provenant de la garderie C et la garderie N par rapport à chacun des groupes d'âge
Méthode A

| Groupe | Âge < 4 | Âge > 4 |
|--------|---------|---------|
| C | 17,50 | 24,40 |
| N | 39,21 | 23,93 |

* F (1,12)=5,941 (p < .05)

Tableau 15

Résumé de l'analyse de la variance factorielle avec mesures répétées pour les résultats de la méthode B

| Source de variation | Degré de liberté | Carré moyen | F |
|---------------------|------------------|-------------|---------|
| Garderie | 1 | 53354,45 | 10,70** |
| Âge | 1 | 32967,20 | 6,61* |
| Sexe | 1 | 2668,05 | 0,53 |
| Garderie-âge | 1 | 4515,01 | 0,91 |
| Garderie-sexe | 1 | 5,51 | 0,00 |
| Âge-sexe | 1 | 2497,61 | 0,50 |
| Garderie-âge-sexe | 1 | 15568,20 | 3,12 |

** $p < .01$

* $p < .05$

Tableau 16

Répartition des distances moyennes mesurées en centimètres chez les sujets du groupe I et II considérant l'âge et le sexe pour la méthode B

| | I | | II | |
|--------|---------|---------|---------|---------|
| | Age < 4 | Age > 4 | Age < 4 | Age > 4 |
| Sexe | | | | |
| Garçon | 62,8 | 105,1 | 127,8 | 144,4 |
| Fille | 91,6 | 100,4 | 99,8 | 194,5 |

* $F(1,32)=6,61$; $p < .05$

Tableau 17

Résumé de l'analyse de la variance factorielle avec mesures répétées pour les résultats de la méthode B

| Source de variation | Degré de liberté | Carré moyen | F |
|-----------------------------------|------------------|-------------|---------|
| Vérification de la mesure répétée | | | |
| - distance-groupe | 1 | 1540,02 | 5,58* |
| - distance-âge | 1 | 7,81 | 0,03 |
| - distance-sexe | 1 | 6900,61 | 25,02** |
| - distance-âge-groupe | 1 | 54,45 | 0,20 |
| - distance-groupe-sexe | 1 | 224,45 | 0,81 |
| - distance-âge-sexe | 1 | 140,45 | 0,51 |
| - distance-groupe-âge-sexe | 1 | 1058,51 | 3,84 |

*p < .05

**p < .01

Tableau 18

Distance moyenne mesurée en centimètres considérant le sexe du sujet par rapport au sexe de l'E.aps pour les deux groupes

| | I | | Groupe | | II | |
|--------|---------------|--------|--------|--------|-------|--------|
| | Sujets: Fille | Garçon | Fille | Garçon | Fille | Garçon |
| E.aps | | | | | | |
| Fille | 81,9 | 110,1 | 145,5 | 149,5 | | |
| Garçon | 91,7 | 76,1 | 149,3 | 122,9 | | |

F(1,32)=25,02; p < .01

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, Monsieur Marc Provost, Ph. D., professeur au département de psychologie, à qui il est redevable pour ces précieux conseils.

Références

- AIELLA, J. R., JONES, S. (1971). Field study of the proxemic behavior of young school children in three subcultural groups. Journal of personality and social psychology, 19, No. 3, 351-356.
- AINSWORTH, M. D., WITTIG, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year olds in strange situation. Foss, B. M. (Ed.) Determinants of infant behavior, 4. London: Methuen.
- AINSWORTH, M. D. (1967). Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love. Baltimore: John Hopkins University Press.
- AINSWORTH, M. D., BELL, S. M. (1970). Attachment exploration and separation, 41, 49-67.
- AINSWORTH, M. D., BELL, S. M., STAYTON, D. J. (1972). Individual differences in the development of some attachment behavior. Merrill palmer quarterly, 18, No. 2, 123-143.
- ARGYLE, M., DEAN, J. (1965). Eye contact, distance and affiliation, Sociometry, 28, No. 3, 289-304.
- BAILEY, K. G., HARTNETT, J. J., GLOVER, H. W. (1973). Modeling and personal space behavior in children. Journal of psychology, 85, No. 1, 143-150.
- BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Journal of abnormal and social psychology, 63, 575.
- BARASH, D. P. (1973). Human ethology: personal space reiterated. Environment and behavior, 63-71.
- BASS, H. M., WEINSTEIN, M. S. (1971). Development of interpersonal distance in children. Canadian journal of behavioral science, 3, 368-376.
- BAXTER, J. C. (1970). Interpersonal spacing in natural setting. Sociometry, 33, No. 4, 444-456.

- BEACH, D. R., SOLOKOFF, M. (1974). Spatially dominated nonverbal communication of children: a methodological study. Perceptual and motor skills, 38, 1303-1310.
- BELSKY, J., STEINBERG, L. D. (1978). The effects of day care: a critical review. Child development, 49, 929-949.
- BLEHAR, M. C. (1974). Anxious attachment and defensive reactions associated with day care. Child development, 45, 683-692.
- BORKE, H. (1971). Interpersonal perception of young children. Developmental psychology, 5, No. 2, 263-269.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. International journal of psycho-analysis, 39, 350-373.
- BOWLBY, J. (1960). Separation anxiety. International journal of psycho-analysis, 41, 69-113.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment and loss. Attachment, 1. London: Hogarth. New York: Basis books.
- BRADLEY, R. H., CALDWELL, B. M. (1976). Early home environment and changes in mental test performance in children from 6 to 36 months. Developmental psychology, 12, No. 2, 93-97.
- BRONFENBRENNER, V. (1970). Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.. New York: Russel Sage foundation.
- BRAUN, S. J., CALDWELL, B. M. (1973). Emotional adjustment of children in day care who enrolled prior to or after the age of three early child development and care. Early Child development and care, 2, 13-21.
- BUSCH, J. C., WATSON, J. A. (1975). Relation of home environment to cognitive and effective performance of kindergarten children. Psychological reports, 37, 1338.
- CALDWELL, B. M., HERSHER, L., LIPTON, E. L., RICHMOND, J. B., STERN, G. A., EDDY, E., DRACHMAN, R., ROTHMAN, A. (1963). Mother-infant interaction in monomatric and polymatric families. American journal of orthopsychiatry, 33, 653-664.
- CALDWELL, B. M., WRIGHT, C.M., HONIG, A, S., TANNENBOUM, A. (1970), Infant day care and attachment. American journal of orthopsychiatry, 40, No. 3, 397-412.
- CHEYNE, J. A., EFRAN, M. G. (1972). The effects of spacial and interpersonal variables on the invasion of group controlled territories. Sociometry, 35, 477-489

- CHILDREN BUREAU (1969). Child care arrangements of working mothers in the United States. Seth Low Pearl G. Spindler, Washington D.C.
- CONSEIL DE PLANIFICATION SOCIALE DE CALGARY (1967). Day care needs in Calgary. Calgary.
- COOK, H. A. (1975). The working mother: a survey of problems and programs in nine countries. Ithaca, New York: Cornell University.
- CORMAN, L. (1972). Le test P. N. Le complexe d'Oedipe, Manuel 2. Paris: Presses universitaires de France.
- CORNELIUS, S. W., DENNEY, N. W. (1975). Dependence in day care and home care children. Developmental Psychology, 11, No. 5, 575-582.
- DOYLE, A. B. (1975). Infant development in day care. Developmental Psychology, 11, No. 5, 655-656.
- DUKE, M. P., NOWICKI, S. (1972). A new measure of social learning model for interpersonal distance. Journal of experimental research in personality, 6, 119-132.
- ETAUGH, C. (1974). Effects of maternal employment on children, a review of recent research. Merrill-Palmer quarterly behavior and development, 20, 71-98.
- EVANS, G. W., HOWARD, R. B. (1973). Personal space. Psychological Bulletin, 80, No. 4, 334-344.
- FEITELSON, D. (1972). Developing imaginative play in pre-school children as a possible approach to fostering creativity. Early child development and care, 1, 181-195.
- FINKELSTEIN, N., WILSON, K. (1972). The influence of day care on social behaviors toward peers and adults. Paper presented at the biennial meeting of the Society for research in child development. New Orleans.
- FISHER, R. L. (1976). The social schema of normal and disturbed school children. Journal of educational psychology, 58, 88-92.
- FRY, A. M., WILLIS, F. N. (1971). Invasion of personal space as a function of the age of the invader. The psychological record, 21, 385-389.
- GROSSNICKLE, W. F., LAO, R. C., MARTOCCIA, C. T., RANCE, D. C., WALTERS, F. C. (1975). Complexity of effects of personal space. Psychological reports, 36, 237-238.
- GUARDO, C. J., MEISELS, M. (1971). Factor structure of children's personal space schemata. Child development, 42, 1307-1312.

- GUARDO, C. J. (1969). Personal space in children. Child development, 40, 143-151.
- GUARDO, C. J. (1976). Personal space, sex differences and interpersonal attraction. The journal of psychology, 92, 9-14.
- HALL, E. T. (1959). The silent language. Garden City, New York: Anchor Books, Anchor Press/Doubleday.
- HALL, E. T. (1966). The hidden dimension. New-York: Doubleday & Co.
- HARPER, C. (1978). New Evidence on impact of day care centers on children's social-psychological development, Child welfare, 55, No. 8
- HARPER, L. V., SANDS, K. M. (1975). Preschool children's use of space: sex differences in outdoor play. Development psychology, 11, 119.
- HAYDUK, L. A. (1978). Personal space: an evaluative and orienting overview. Psychological Bulletin, 85, No. 1, 117-134.
- HEBER, R., GARBER, H., HARRINGTON, D., HOFFMAN, C., FALENDER, C. (1972). Rehabilitation of families at risk for mental retardation, Madison: Rehabilitation research and training center in mental retardation, University of Wisconsin.
- HEDIGER, H. (1950). Wild animals in captivity. London: Butterworks.
- HEDIGER, H. (1955). Studies of the psychology and behavior of animals in zoo and circuses. London: Butterworks.
- HEDIGER, H. (1961). The evolution of territorial behavior. S.L. Washbrorn (Ed.) Social life of early man. New York: Viking fund publications in anthropology, No. 31, 34-57.
- HENDRIX, C., GIESEN, M., COY, S. (1974). The social ecology of free seating arrangement in small group interaction context. Sociometry, 37, 262-274.
- HOBBS, N. (1966). Helping disturbed children: psychological and ecological strategies. American Psychologist, 21, 1105-1115.
- HOFFMAN, L. W., NYE, F. L. (1975). Working mothers. San Francisco: Jossey Bass Publisher.
- HOLLANDER, J. W., DUKE, M. P., NOWICKI, S. (1973). Interpersonal distance: sibling structure and parental affection antecedents. Journal of genetic psychology, 123, No. 1, 35-45.

- HOROWITZ, M. J., DUFF, D. F., STRATTON, L. D. (1965). Body buffer zone. Archives of general psychiatry, 11, 651-656.
- JOHNSON, C. L. (1977). Project child care. Toronto.
- KAGAN, J., KEARSLEY, R., ZELAGO, P. (1976). The effects of infant day care on psychological development. Paper presented at the meeting of the American association for advancement of science. Boston.
- KATZ, D. (1937). Animals and men. New York: Longuard Green.
- KING, M. G. (1966). Interpersonal relations in preschool children and average approach distance. Journal of genetic psychology, 109, 109-116.
- KINZEL, A. F. (1970). Body buffer zone in violent prisoners. American journal of psychiatry, 127, 59-64.
- KNOWLES, E. S. (1973). Boundaries around group interaction. The effect of group size and members status on boundary permeability. Journal of Personality and social psychology, 26, No. 3, 327-331.
- KUETHE, J. L. (1962 a). Social schemas. Journal of abnormal and social psychology, 64, 31-38.
- KUETHE, J. L. (1962 B). Social schemas and the reconstruction of social object displays from memory. Journal of abnormal and social psychology, 68, 248-254.
- KUETHE, J. L. (1964). The pervasive influence of social shemata. Journal of abnormal and social psychology, 68, 248-254.
- KUETHE, J. L., STRICKER, G. (1963). Man and woman: social schemata of males and females. Psychological reports, 131, 655-661.
- LALLY, R. (1973). The family development research program. Progress report, mimeographed, Syracuse University.
- LARGMAN, R. R. (1975). The social-emotional effects of age of entry into full time group care. Dissertation abstract international, 37, No. B, 441-442.
- LAY, M., MEYER, W. (1973). Teacher/child behaviors in an open environment day care program, mimeographed, Syracuse University children's center.
- LECUYER, R. (1976). Psychologie de l'espace. Année psychologique, 76, 563-596.

- LERNER, R. M., KARABENICK, S.A., MEISELS, M. (1975). Effects of age and sex on the development of personal space schemata towards body build. The journal of genetic psychology, 127, 91-101.
- LEROY, C., BEDOS, F. BERTHELOT, C. (1972). Approche de l'utilisation de l'espace d'une chambre par l'étude du réseau d'objets chez les malades mentaux. L'information psychiatrique, 48, No. 4, 377-392.
- LEVINGER, G., GUNNER, J. (1967). The interpersonal grid: felt tape techniques for the measurement of social relationship. Psychonomic science, 8, 173-174.
- LEWIN, K. (1935). Dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill.
- LIEBMAN, M. (1970). The effects of sex and race norms on personal space. Environment and behavior, 2, 208-246.
- LITTLE, K. B. (1965). Personal space. Journal of experimental social psychology, 1, 237-247.
- LITTLE, K. (1968). Cultural variations in social schemata. Journal of personality and social psychology, 10, No. 1, 1-7.
- LITTLE, K. B., WELLS, Z. J., HENDERSON, C. (1968). Value congruence and interaction distances. Journal of social psychology, 75, 249-253.
- LOMRANZ, J., SHAPIRA, A., CHORESH, N., GILAT, Y. (1975). Children's personal space as a function of age and sex. Development psychology, 11, No. 5, 541-545.
- LOTHSTEIN, C. M. (1972). Personal space in assault prone male adolescent prisoners. Dissertations abstracts, 33, No. 3-B, 1271.
- LOW, S., SPINDLER, P. G. (1969). Child care arrangements of working mothers in the United States. Children's Bureau. Washington, D. C.
- MACCOBY, E. E., JACKLIN, C. N. (1973). Stress, activity and proximity seeking: sex differences in the year-old child. Child Development, 44, 34-42.
- MAHONEY, E. R. (1974). Compensatory reactions to spatial immediacy. Sociometry, 37, 423-431.
- MCGREW, P. L. (1970). Social and spatial density effects on spacing behavior in preschool children. Journal child psychology psychiatry, 11, 197-205.

- MCGREW, P. L., MCGREW, W. C. (1972). Changes in children's spacing behavior with nursery school experience. Human development, 15, 359-372.
- MEISELS, M., GUARDO, C. J. (1969). Development of personal space schemata. Child development, 40, 1167-1178.
- MELSON, G. (1976). Determinants of personal space in young children: perception of distance cues. Perceptual and motor skills, 48, 107-114.
- MELSON, G. F. (1977). Sex differences in use of indoor space by preschool children. Perceptual and motor skills, 44, 207-213.
- MOORE, T. (1964). Children of full-time and part-time mothers. International journal of social psychiatry, special Congress issue 2, 1-10.
- MOORE, T. (1975). Exclusive early mothering and its alternatives: the outcome to adolescence. Scandinavian journal of psychology, 16, 255-272.
- MORENO, J. L. (1953). Who shall survive? New York: Beacon.
- MORGAN, G. A., RICCIUTI, H. N. (1969). Infant's response to strangers during the first year. Foss, B. N. (Ed.) Determinants of infant behavior, IV, 253-272. London: Methuen.
- MUSSEN, P. H., CONGER, J. J., KAGAN, J. (1969). Child Development and personality. New York: Harper International.
- NESBITT, P. D., STEVEN, G. (1974). Personal space and stimulus intensity at a southern California amusement park. Sociometry, 37, 105-115.
- NEWMAN, R. C., POLLACK, D. (1973). Proxemics in deviant adolescents. Journal of consulting and clinical psychology, 40, No. 1, 6-8.
- PEDERSEN, D. M. (1973 A) Developmental trends in personal space. Journal of psychology, 83, 3-9.
- PEDERSEN, D. M. (1973 B) Correlates of behavioral personal space. Psychological reports, 32, 828-830.
- PEDERSEN, D. M. (1973 C). Prediction of behavioral personal space from stimulated personal space. Perceptual and motor skills, 37, 808-813.
- PEDERSEN, D. M. (1973 D). Relationship among self, others and consensual personal space. Perceptual and motor skills, 36, 732-734.

- PORTER, E., ARGYLE, M., SALTER, V. (1970). What is signalled by proximity. Perceptual and motor skills, 30, 39-42.
- POST, B., HETHERINGTON, E. M. (1974). Sex differences in the use of proximity and eye contact in judgements of affiliation in preschool children. Developmental psychology, 10, 881-889.
- PROVOST, M. (en préparation). Differential effects of day care centers on exploratory behavior of toddlers.
- RAMEY, C., MILLS, J. (1975). Mother-infant interaction patterns as a function of rearing conditions. Paper presented at the meeting of the Society for research in child development. Denver.
- RAMEY, C., SMITH, B. (1976). Assessing the intellectual consequences of early intervention with high risk infants. American journal of mental deficiency, 81, 318-324.
- RAWLS, J. R., TREGO, R. E., MCGRAFFEY, N., RAWLS, D. J. (1972). Personal space as a predictor of performance under close working conditions. The journal of social psychology, 86, 261-267.
- RICCIUTI, M. (1974). Fear and development of social attachment in the first year of life. M. Lewis and L. A. Rosenblum (Ed.), The origins of human behavior: fear. New York: Wiley.
- ROBINSON, H., ROBINSON, N. (1971). Longitudinal development of very young children in a comprehensive day care program: the first two years. Child development, 42, 1673-1683.
- ROSENFELD, H. M. (1965). Effect of an approval seeking induction on interpersonal proximity. Psychology report, 17, 120-122.
- SAUNDERS, M. M. (1972). Some aspects of the effects of day care on infant's emotional and personality development. Dissertation abstracts international, 33 (4-B), 1805.
- SCHAFFER, H. R. (1966) The onset of fear of strangers and the incongruity hypothesis. Journal of child psychology and psychiatry, 7, 95-126.
- SCHAFFER, H. R., EMERSON, P. E. (1964). The development of social attachments. Infancy monographs of the society for research in child development, 29, no. 3, serials no 94.
- SCHEFLEN, A. E. (1964). The significance of posture in communication systems. Psychiatry, 27, 316-331.

- SCHEFLEN, A. E. (1968). Human communication: behavioral programs and their integration in interaction. Behavioral sciences, 13, 44-55.
- SCHEFLEN, A. E. (1970). Territoriality and communication, NATO, symposium on non verbal communication.
- SCHREIER, S. E., SHIFF, M. P. (1973). Perceived intimacy, physical distance and eye contact. Perceptual and motor skills, 36, No. 3, 835-841.
- SCHWARZ, J. C., KROLICK, G., STRICKLAND, R. G. (1973). Effects of early day care experience on adjustment to a new environment. American journal of orthopsychiatry, 43, 340-346.
- SCHWARZ, J. C., STRICKLAND, R. G., KZOLICH, G. (1974). Infant day care: behavioral effects at preschool age. Development psychology, 10, 502-506.
- SCHWEBEL, A. L., CHERLIN, D. L. (1972). Physical and social distancing in teacher-pupil relationships. Journal of educational psychology, 63, No. 6, 543-550.
- SCOOT, J. A. (1974). Awareness of informal space: a longitudinal analysis. Perceptual and motor skills, 39, 735-738.
- SOMMER, R. (1959). Studies in personal space. Sociometry, 22, 247-260.
- SOMMER, R. (1961). Leadership and group geography. Sociometry, 24, 99-109.
- SOMMER, R. (1962). The distance for comfortable conservation: a further study. Sociometry, 25, 111-116.
- SOMMER, R. (1965). Further studies of small group ecology. Sociometry, 28, 337-348.
- SOMMER, R. (1966). The ecology of privacy. The library quarterly, 36, 234-248.
- SOMMER, R. (1967). Small group ecology. Psychological bulletin, 67, 145-152.
- SOMMER, R. (1969). Personal space: the behavioral basis of design. Prentice Hall inc. Englewood cliffs, N. J.
- SPITZ, R. A. (1965). The first year of life. New York: International Universities press.
- STAUB, E. (1971). A child in distress: the influence of nurturance and modeling on children's attempts to help. Developmental psychology, 5, No. 1, 124-132.

- STERN, W. (1935). Raum und zeit als personale dimensionen. Acta psychol, 1, cité par D. Katz, Animals and men, New York: Longmans, green, 1937, 96.
- STOKOLS, D. (1972). On the distinction between density and crowding: some implication for future research. Psychological review, 29, 275-277.
- STRATTON, L. O., HOROWITZ, M. (1972). Body buffer zone: a longitudinal method for assessing approach distances and patterns of psychiatric patients. Journal of clinical psychology, 28, 84-86.
- TOLOR, A. (1968). Psychological distance in disturbed and normal children. Psychological reports, 23, 695-701.
- TOLOR, A., ORANGE, S. (1969). An attempt to measure psychological distance in advantaged and disadvantaged children. Child development, 40, 407-420.
- VON UEXKULL, J. (1957) A stroll through the worlds of animals and men, in Instinctive Behavior, Claire Schiller, ed. New York: International Universities Press.
- WATSON, M., CRAVES, T. (1966). Quantitative research in proxemic behavior. American anthropologist, 68, 971-985.
- WEINSTEIN, L. (1965). Social schemata of emotionally disturbed boys. Journal of abnormal psychology, 70, 457-461.
- WELLIS, F. N. jr (1966). Initial speaking distance as a function of the speakers relationship. Psychonomic science, 5, 221-222.
- WILLIAMS, T.M. (1977). Infant development and supplemental care: a comparative review of basic and applied research. Human development, 20, 1-30.
- WINER, B. J. (1963). Statistical principles in experimental design. New York: McGraw-Hill.
- WOMEN'S BUREAU (1965). Child care arrangements of the nation's working mothers - a preliminary report, ministère de la santé, de l'éducation et du bien-être social des États-Unis et par le ministère du travail des États-Unis, Washington, D. C.