

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTÉ A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

LOUISE SUZOR

LES COMPORTEMENTS DE SOLICITATIONS

EN REGARD

DES HABILETÉS SOCIALES CHEZ LES ENFANTS

D'ÂGE PRESCOLAIRE

AOUT 1989

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.

Sommaire

Cette étude fait suite aux études de H. Montagner (1978) sur les systèmes de communication du jeune enfant avec ses pairs. Pour l'auteur, les profils de comportement ne permettent pas à eux seuls de bien saisir les interactions sociales chez les enfants. Pour ce dernier, elles pourraient être mieux cernées si l'étude portait sur les mécanismes d'approche et d'entrée en contact. Parmi ces mécanismes, nous retrouvons les comportements de sollicitations (i.e. toutes demandes verbale et non-verbale). Nous croyons qu'une part importante des relations entre les pairs s'initie par l'entremise de celle-ci. Dans cette perspective, il devient pertinent d'examiner comment s'inscrivent ces comportements de sollicitations (tant émises que reçues) dans le cadre de la dynamique affiliative et, plus particulièrement, à travers l'étude de l'organisation sociale à l'intérieur d'un groupe stable.

Cette recherche a été menée auprès de 30 enfants d'âge préscolaire qui ont été observés dans le cadre d'activités libres à l'intérieur de deux garderies de la région de Trois-Rivières.

Nous avons utilisés trois instruments de mesure. Premièrement, les comportements de sollicitations (instrumentales, informatives, de coopération, d'attention et d'objets) sont observés à partir d'une grille de type séquentielle (émetteur, comportement, récepteur et réponse du récepteur). Chaque sujet a été observé par période de cinq minutes à l'aide de la technique de focalisation-centralisation pour une durée totale de 150 minutes. Les trois autres instruments ont servi à établir la dynamique des interactions sociales des enfants. Tout d'abord l'échelle sociométrique nous a permis d'établir la relation entre les enfants à partir de l'évaluation des pairs par chacun des membres du groupe d'après des photos prises préalablement. Puis nous avons observé l'attention sociale dans le but de mesurer le pouvoir d'attraction des enfants entre eux. Et finalement, une échelle évaluative de la compétence et de la dominance sociale a été remplie par les éducatrices responsables des enfants observés.

Les résultats renferment deux aspects principaux. Dans le premier, nous avons établi la convergence entre les mesures d'habileté sociale. Et, dans le deuxième, nous avons considéré ces mesures en relation avec les sollicitations.

Remerciements

L'auteure exprime sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Marc Provost, Ph.D. professeur à l'université du Québec à Trois-Rivières, pour son assistance et ses conseils.

Merci aux éducatrices des garderies "Sauter-Mouton" et "La Culbute" pour leur disponibilité et leur aimable collaboration.

Merci également à mes compagnons d'études du laboratoire de développement (monsieur François Bowen et monsieur Martin Dumont) pour l'aide tangible et appréciable qu'ils m'ont apportée.

Tables des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Les sollicitations et les habiletés sociales..... 6	
Les habiletés sociales.....	10
...Le statut social et la sociométrie.....	10
...L'éthologie et l'organisation sociale....	15
La hiérarchie de de dominance.....	15
L'attention sociale.....	16
La compétence sociale.....	17
Les relations sociales et la communication..	19
Les comportements de sollicitations.....	26
Nos orientations.....	32
Chapitre II - Description de l'expérience..... 34	
Sujet.....	35
Matériel.....	38
...Grille d'observation.....	39
...L'échelle sociométrique.....	44
...L'attention sociale.....	45
...L'échelle évaluative.....	46
Procédure.....	47

... Mesures d'observation.....	47
Grille séquentielle.....	48
L'attention sociale.....	48
... Les mesures évaluatives.....	49
Echelle sociométrique.....	49
Echelle évaluative.....	51
 Chapitre III - Analyse des résultats.....	52
Méthodes d'analyse.....	54
... Les habiletés sociales.....	54
... Les sollicitations.....	55
La validité des données.....	56
Les habiletés sociales en fonction du sexe..	60
Les sollicitations associées à l'adaptation sociale.....	62
Résultats ayant trait aux solliciteurs.....	65
Résultats ayant trait aux sollicités.....	68
Les sollicitations et la dominance.....	72
Les modes de sollicitations.....	76
Les réponses aux sollicitations.....	79
Discussion des résultats.....	84
... Les mesures convergentes.....	85
... Les habiletés sociales selon le sexe....	86
... Les sollicitations comme indice	

...d'adaptation sociale.....	87
Les solliciteurs.....	88
Les sollicités.....	91
Modes de sollicitations.....	95
Réponses aux sollicitations.....	96
 Conclusion.....	99
 Appendice A - Définitions de la grille évaluative.	103
Appendice B - Grille séquentielle des compor- ...tements prosociaux et agonistiques.....	105
Appendice C - Tableaux des fréquences des com- ...portements de sollicitations pour ...chacun des enfants.....	110
 Références.....	128

Introduction

Montagner (1978) conclut que la communication entre les pairs fait ressortir différents profils comportementaux. Suite à ceci, Restoin (1985) a établi des ensembles de comportements qui caractérisent ces profils. Ainsi, par exemple, les enfants ayant un fonctionnement social positif (leader) parmi leurs pairs adopteraient des comportements de communication apaisants tandis que les enfants rejetés dans le groupe auraient des comportements plutôt agressant vis-à-vis leurs pairs. Les sollicitations, faisant l'objet de cette étude, font partie des comportements apaisants.

Soulignons qu'il existe très peu de documentation concernant d'une part l'existence de différents types de sollicitations que les enfants pourraient employer face aux pairs et d'autre part, nous ne savons pas quels seraient leurs liens avec les diverses habiletés sociales qui font l'objet d'études récentes telles que la dominance, la compétence sociale, le statut sociométrique et l'attention sociale.

Nous dirigerons donc nos observations vers l'enchainement des différents types de sollicitations (informatives, instrumentales, d'attention, de coopération et d'objet) chez les enfants d'âge préscolaire. Pour ce faire, nous nous servirons d'une grille de type séquentiel comprenant le solliciteur, le type de sollicitation, le sollicité et la réponse. Par la suite, il nous sera ainsi possible de tenir compte des données provenant de deux points de vue, soit celui du solliciteur et soit celui du sollicité. Ceci nous permettra de mieux comprendre comment s'organise la communication des enfants à l'intérieur d'un groupe stable. De plus, nous cueillerons d'autres observations afin d'établir l'habileté sociale de chacun des enfants. A partir de ces données, nous pourrons voir les relations existant entre les sollicitations et les habiletés sociales.

Nous nous servirons de trois mesures dites convergentes: l'échelle sociométrique qui va nous permettre de connaître le statut social de chaque enfant par rapport à ses pairs, l'attention sociale et l'échelle évaluative qui comprend une définition de la compétence sociale et de la dominance. Cette

échelle sera complétée par les éducatrices oeuvrant auprès des enfants.

Chapitre premier
Les sollicitations
et les habiletés sociales

Depuis une vingtaine d'années, les chercheurs en éthologie humaine ont étendu leurs méthodes à l'étude des relations sociales chez les jeunes enfants. Ils se sont efforcés, entre autre, de comprendre la dynamique de leur développement ainsi que leur fonction adaptative dans le cadre d'une organisation sociale stable (Blurton-Jones, 1972; Hartup, 1983; Hinde, 1975; McGrew, 1972; Strayer et Strayer, 1976)

En 1972, Blurton-Jones et McGrew furent probablement les premiers à réaliser une étude systématique du comportement du jeune enfant parmi ses pairs . S'inspirant de l'éthologie animale (Lorenz, 1931, 1932, 1933, 1937, 1938, 1941; Tinbergen, 1951) qui a comme principe que l'organisme vivant fait partie intégrante de son milieu et doit être étudié comme tel, ces chercheurs nous proposent des répertoires de comportements sociaux des jeunes enfants après les avoir observés à la garderie qui est considérée comme un de leurs environnements habituels. Leurs travaux vont ainsi dans le sens de ce que Crook (1970) appelle l'éthologie sociale, c'est-à-dire, l'étude des

relations entre les individus et le groupe, qui tient lieu de milieu social auquel ils doivent s'adapter. Depuis, les structures sociales ont été étudiées sous divers angles comme par exemple les degrés hiérarchiques (Strayer, 1976, 1978, 1980, 1981; Omark, Strayer et Freedman, 1980) où nous retrouvons le phénomène de la dominance à partir d'une relation de pouvoir entre deux enfants. La dominance est alors dite dyadique (Strayer et Strayer, 1976, 1978).

Comme chez les primates, ces relations de pouvoir ont un sens, elles permettent au groupe de bien s'organiser et de fonctionner de manière à minimiser les agressions (Etkin, 1964; Hinde, 1974). Les relations se classent ainsi dans une hiérarchie de dominance propre à chaque groupe d'enfants observés.

Pour d'autres chercheurs (Chance, 1976; Hold, 1976; Vaughn et Waters, 1980), les enfants dominants sont vus comme étant ceux dont les activités attireraient davantage l'attention sociale des pairs.

Pour d'autres encore, la dominance serait évaluée en identifiant un ensemble de schémas comportementaux, capable de fournir une base empirique à l'évaluation des différences individuelles de statut social (Montagner, 1978; Restoin, 1985). Dans ce

contexte, l'enfant adopterait des habitudes comportementales vis-à-vis de ses pairs selon un mode de dominant ou de subordonné. Ici la dominance serait considérée comme un trait social de l'enfant.

Cependant, le concept de dominance sociale n'est pas le seul à avoir été étudié pour comprendre les relations dans un groupe de pairs. Nous retrouvons aussi la notion de compétence sociale (Anderson et Messick, 1974; Dodge, 1985; Waters et Sroufe, 1983). La compétence reflète le succès social avec les pairs (Dodge, 1985). Ce succès peut venir de l'habileté qu'a l'enfant à interpréter la situation et à adapter son comportement à cette situation (Putallaz et Gottman, 1981). Ceci implique que l'enfant populaire a un impact sur les autres (Howes, 1985).

Par ailleurs, le principe de popularité chez l'enfant a aussi été étudié à partir d'un autre moyen que l'observation directe des comportements. Certains chercheurs ont employé la sociométrie (Asher et Hymel, 1983; Bégin et Marquis, 1986; Coie et Dodge, 1983; Hartup, 1983; Hymel, 1983) qui leur a permis d'être mieux renseignés sur la perception que chaque enfant a de ses pairs, en captant des

phénomènes plus subtils qui peuvent influencer les enfants dans leurs interactions.

Tenant compte de ces études qui ont des points de vue différents, il devient essentiel de vérifier si les composantes telles que le statut social, la dominance, la compétence et l'attention sociale, ont un impact comparable sur la dynamique de groupe. Cette recherche tentera donc de lier les comportements sociaux observables des enfants d'âge préscolaire et la relation individuelle de ces mêmes enfants. Dans cette optique, nous tiendrons compte d'une part de la popularité détenue par l'enfant dans son groupe selon son statut sociométrique et d'autre part, nous tenterons de cerner les habiletés sociales des enfants à l'intérieur d'un groupe stable, tenant compte de l'observation de comportements sociaux variés.

De plus, nous nous pencherons plus spécifiquement sur les comportements de sollicitations afin d'explorer les moyens employés par les enfants dans l'établissement de leurs relations avec leurs pairs.

Les habiletés sociales

Le terme d'habiletés sociales pour cette étude recouvre d'une part, la popularité de l'enfant selon son statut sociométrique et d'autre part, la hiérarchie de dominance, l'attention sociale, et la compétence selon différentes observations s'inspirant de l'éthologie. Nous tenterons, dans les pages qui vont suivre, de décrire succinctement chacune de ces habiletés en faisant ressortir leurs caractéristiques propres. Par la suite, nous nous pencherons sur la communication dans les relations sociales de l'enfant d'âge préscolaire et plus précisément sur le rôle des sollicitations à l'intérieur d'un groupe stable.

Le statut social et la sociométrie.

La sociométrie est une mesure qui permet d'évaluer la perception des enfants entre eux (Asher et Taylor, 1981). Elle se définit comme une mesure de l'attraction interpersonnelle entre les membres d'un groupe spécifique (Hymel, 1983). Comme le soulignait Moreno (1934), la sociométrie est une technique qui met en relief le réseau de communication et

permet de clarifier les rapports privilégiés entre les individus en dégageant une organisation structurale de l'attraction. Ici, la performance sociale consiste en un jugement par autrui de la performance sociale d'un autre (Mc. Falls, 1982).

De plus, selon Begin et Marquis (1986), cette méthode permet de tenir compte d'événements peu fréquents. Prenons par exemple un enfant qui aide en début d'année un de ces camarades dans l'exécution d'une tâche scolaire très importante aux yeux de ce dernier. Cet enfant peut se souvenir longtemps du geste positif et ainsi entretenir une opinion favorable. Par ailleurs, les pairs peuvent aussi appuyer leur évaluation sur un très large éventail de comportements en se basant sur de multiples expériences partagées avec autrui. Les évaluations des pairs peuvent donc refléter autant les caractéristiques comportementales stables de la personne évaluée que les événements peu fréquents mais psychologiquement signifiants pour l'individu (Asher et Hymel, 1981; Asher et Taylor, 1981).

On distingue différentes approches dans l'application de la mesure sociométrique. Certains auteurs (Omark et Eldeman, 1976) emploient le rapport

verbal des enfants comme mesure de base des relations entretenues avec les autres membres du groupe. D'autres utilisent la technique des désignations et l'échelle sociométrique. Notons que ces deux types de mesure sont les plus utilisées par les chercheurs contemporains. La technique des désignations (Moreno, 1934; McCandless et Marshall, 1957) consiste à déposer devant l'enfant les photographies de tous les membres de son groupe. Après avoir identifié la personne apparaissant sur chaque photographie, l'enfant doit pointer les trois enfants avec qui il aime le plus jouer et les trois enfants avec qui il aime le moins jouer. Quant à l'échelle sociométrique (Roistacher, 1974), elle demande une évaluation de chacun des membres du groupe. Ici, l'enfant doit porter un jugement sur chacun des autres enfants de son groupe, à savoir s'il aime beaucoup, un peu ou pas du tout jouer avec lui (Asher, Singleton, Tinsley et Hymel, 1979). L'échelle sociométrique permet ainsi de situer les enfants sur un continuum allant du plus populaire au moins populaire du groupe (Bégin et Marquis, 1986).

En fait, les résultats provenant des recherches antérieures chez les enfants d'âge préscolaire lais-

sent croire à la présence de profils de comportements liés à chacun des statuts sociométriques (Bégin, 1980; Boivin et Bégin, 1986; Furman, 1982; Furman et Bierman 1983; Gottman, 1975; Gottman, Gonso et Rasmussen 1983). Ces statuts sociométriques sont expliqués par la présence d'un répertoire comportemental propre à chaque enfant selon qu'il soit perçu comme populaire, moyen ou impopulaire.

Pour Bégin et Marquis (1986), les enfants d'un même statut sociométrique possède un profil comportemental similaire et ce profil diffère d'un statut à l'autre. Les enfants populaires, par exemple, pourraient adopter de façon typique un ensemble de comportements qui diffère de celui des enfants impopulaires. Ces auteurs ont donc pu différencier, à partir de l'identification des statuts sociométriques, deux profils de comportements chez les enfants d'âge préscolaire: d'un côté, les enfants perçus comme émettant des comportements négatifs (les enfants dits impopulaires) et de l'autre, les enfants auxquels on attribue des comportements positifs (les enfants dits populaires). Ces derniers manifestent donc plus de comportements de nature prosociale tels la coopération, le partage et le respect des normes

(Boivin 1986; Dodge et al. 1983; Ladd, 1983). La popularité se caractérisant par le degré d'acceptation générale par les pairs (Mc Candless et Marshall, 1957) à l'intérieur du groupe.

Par contre, il serait inopportun de croire que les enfants moins populaires se comportent de façon agressive. Ils ne sont pas nécessairement asociaux ou incapables de prendre part à des interactions avec les pairs (Asher, Markell et Hymel, 1981). Les enfants populaires et impopulaires diffèrent surtout dans la qualité de leurs relations (Gottman et Parkhurst, 1980).

Cependant, il convient de remarquer que la sociométrie ne permet pas de préciser les comportements différenciant les enfants. Une approche complémentaire peut alors nous être utile afin de mieux cerner les habiletés sociales de chacun. C'est pourquoi nous utiliserons aussi l'approche éthologique qui utilise, comme nous l'avons déjà souligné précédemment, l'observation des comportements en milieu naturel.

L'éthologie et l'organisation sociale.

La Hiérarchie de Dominance

La dominance sociale se constate d'après les relations hiérarchiques dans un même groupe de pairs (Missakian, 1981; Strayer, 1980, 1981). L'enfant adopterait des habitudes comportementales vis-à-vis des pairs selon un mode de dominant et de subordonné. Si un individu en domine un autre, qui est lui-même dominant par rapport à un troisième individu, alors ce dernier ne domine jamais le premier. La structure de dominance est donc linéaire (A dominant B - B dominant C - C ne pouvant dominer ni A, ni B) et rigide, dans ce sens qu'elle est non fluctuante (Strayer et Strayer, 1976).

De plus, l'enfant dominant se caractérise comme étant celui qui gagne régulièrement les conflits avec ses pairs. Ces conflits se rapportant souvent à des jouets ou à des objets ou encore à un espace stratégique convoité (Montagner, 1978). Par contre l'enfant soumis est celui qui perd ou évite de tels échanges et exprime une attitude de soumission face à ses pairs par des gestes, des postures ou des

expressions faciales. La hiérarchie de dominance s'évalue ainsi en tenant compte des gains et des pertes obtenues par l'enfant (Strayer et Strayer, 1976).

Pour Strayer et Strayer (1976) cette relation de pouvoir a pour fonction de minimiser les agressions à l'intérieur du groupe de pairs. De cette manière, la dominance ne décrit pas les caractéristiques générales des individus mais plutôt le résultat des ajustements collectifs manifestes à l'intérieur d'un groupe de pairs. Ainsi, nous nous trouvons davantage face à un concept d'organisation sociale où l'enfant dominant tient en quelque sorte un rôle de régulateur au sein du groupe.

L'attention Sociale

Certains chercheurs émettent également l'hypothèse que les activités qui attirent l'attention sociale du groupe correspondent habituellement à l'expression de la dominance sociale (Abramovitch, 1976; Chance, 1976; Abramovitch et Strayer, 1977). Les enfants dominants retiendraient davantage l'attention des autres car se sont eux qui prennent le plus d'initiatives et dirigent le plus

souvent les activités (Hold, 1976). De même d'autres auteurs (Lafrenière et Charlesworth, 1983; Vaughn et Waters, 1981) trouvent un lien positif entre l'attention sociale et la popularité de l'enfant. En outre, Vaughn et Waters (1981) rapportent que l'attention est corrélée négativement avec les jeux solitaires et corrélées positivement avec les jeux interactifs et la conversation.

Ici ce comportement apparaît plus particulièrement comme une activité spécifique, de la part des enfants, permettant de distinguer les interactions dans un groupe de pairs.

La compétence sociale.

La compétence sociale tout comme le statut sociométrique reflète le succès social de l'enfant dans un groupe de pairs. Cependant, la popularité dont on parle ici provient de l'observation directe et non d'une évaluation par les pairs. Selon Asher, (1983) il existe trois études ayant des implications importantes dans le modèle de la compétence.

Premièrement, selon Puttalaz et Gottman (1981), les enfants qui ont du succès dans les inté-

ractions avec les pairs et qui démontrent un statut élevé, semblent avoir une meilleure capacité à interpréter les situations sociales qui se présentent à eux et par conséquent ils adapteraient plus efficacement leurs comportements sociaux.

Coie et Dodge(1982), quant à eux, concluent que les enfants populaires ne sont pas seulement ceux qui sont le plus imités par les pairs mais aussi ceux qui répondent le plus positivement à l'initiation des autres enfants. De plus, ces enfants seraient ceux qui sont approchés le plus fréquemment dans un groupe.

Et finalement, l'enfant compétent entrerait en relation sociale selon une approche indirecte (Asher et Renshaw, 1981; Stein et Golman, 1981). Ainsi dans les situations d'entrée en contact, les enfants populaires ne commencent pas à jouer, ni ne demandent à jouer directement mais ils attendent et ils approchent lentement. Comme par exemple, ils peuvent offrir à un pair de faire une promenade à bicyclette après la classe.

De plus, la compétence sociale implique aussi que l'enfant a un impact sur les autres et, tout comme pour le statut sociométrique, elle rejoint

deux aspects; les interactions sociales et la formation de liens d'amitié.

Les interactions sociales incluent l'entrée dans un groupe de jeux, jouer avec les autres, les expressions positives et l'acceptation par les pairs. Quant à l'amitié, elle se situe dans les relations plus stables, la réciprocité et l'affect positif (Furman et Bierman, 1983).

Carollee Howes (1987) ajoute que la compétence est aussi en relation avec l'aspect linguistique. Selon cette auteure, les enfants d'âge préscolaire peuvent communiquer d'une façon significative dans leurs relations sociales. Ainsi les enfants habiles au point de vue linguistique peuvent nommer plus facilement les jeux et les rôles et initier plus habilement les jeux avec les pairs (Howes, 1985; Lederberg, 1985).

Les relations sociales et la communication

Montagner a commencé dans les années 1970, à étudier la communication du jeune enfant avec ses pairs. L'auteur cherchait à comprendre comment un enfant agit pour attirer l'attention, pour établir

et pour poursuivre une communication. En effet, selon lui, l'étude des profils de comportements ne permettait pas à elle seule de bien saisir pourquoi certains enfants se recherchent, attirent et entraînent; comment d'autres provoquent souvent les pleurs, le repoussement, le recul ou la fuite. Pour ce faire, Montagner a observé l'enfant-cible en communication avec l'enfant-émetteur, le comportement qui précède immédiatement et celui qui suit l'émission des comportements. Cette étude a permis de voir comment se lient les actes et les vocalisations d'un enfant qui entre en communication avec un autre, puis entretient et rompt la communication.

Cette méthode d'observation séquentielle est fréquemment utilisée en éthologie. Ainsi une signification ou une fonction temporaire est attribuée à une succession d'actes en se fondant sur la forme de réponse qu'elle entraîne. Chaque acte n'est alors pas analysé pour lui-même mais au sein des séquences motrices où il est apparu.

Afin de préciser les mécanismes de communication chez l'enfant, Montagner a tout d'abord identifié pour chacun leur profil de comportement. Il en a observé quatre principaux; les dominants-

agressifs, les dominants leaders, les dominants aux comportements fluctuants et les dominés.

Ainsi les enfants dits dominants-agressifs ont des échanges qui se caractérisent par des actes de saisies, de menaces, des enchaînements d'actes de lien et d'apaisement brusquement interrompus ou mêlés de saisies. La qualification de "méchant" est souvent utilisée par les autres enfants à leurs égards car ils désorganisent les activités et leurs agressions spontanées provoquent des actes de crainte, des reculs et des pleurs.

Quant aux enfants ayant un profil de dominant-leader, ils se caractérisent par des actes de lien et d'apaisement. Les demandes qu'ils émettent pour obtenir un objet, sont souvent soldées par une réponse positive de la part de l'enfant sollicité.

Les leaders sont très attractifs, suivis et imités. Ils accueillent souvent les autres et les consolent lorsqu'ils pleurent. Il n'est pas rare qu'ils entrent en communication avec les pairs les plus isolés. Ces enfants sont aussi ceux qui organisent la plupart des activités. De plus, ces enfants sont stables dans leurs comportements et leurs mécanismes de communication changent peu.

En définitive pour Montagner, les dominants-leaders sont considérés comme étant les mieux adaptés aux changements et aux échanges avec les autres; leurs offrandes sont fréquentes, leurs mécanismes de communication sont les plus diversifiés, les mieux appropriés à la situation vécue et les mieux compris par les autres enfants.

Par ailleurs les enfants dominants au comportement fluctuant sont appelés ainsi parce qu'ils démontrent tantôt un profil de leader et tantôt un profil de dominant agressif. Ces enfants auraient des mécanismes de communications variables surtout lorsqu'ils sortent d'un conflit. Ils ont alors tendance à s'isoler plus longtemps que les leaders et à exprimer des successions d'actes où prédominent saisies ou agressions.

Finalement, les enfants dominés se retrouvent, selon Montagner, à l'intérieur de deux types; les dominés aux mécanismes de leader et les dominés craintifs.

Le premier type se rapproche beaucoup du leader car tout comme lui, ses mécanismes de communication ne sont pas ambigus et ses agressions sont rares. On ne peut clairement les différencier que

dans les situations de compétition, où les leaders s'imposent nettement par rapport à ce type de dominés. Ainsi pour Montagner, les mécanismes de communication et le leadership peuvent donc se développer indépendamment des relations de dominance et de compétitions.

Quant au second type qui sont les enfants dominés agressifs, ils utilisent pour leur part des comportements de crainte, de recul et de fuite. Ils pleurent facilement et ils cherchent à s'isoler. Ils sont souvent rejetés par leurs pairs. De plus, même si leur présence est parfois tolérée par les autres enfants, ils sont peu sollicités et n'expriment que de rares sollicitations.

Par ailleurs, dans cette même ligne de pensée, Restoin (1985) remarque que certains comportements de communication font apparaître des ressemblances relationnelles entre les enfants qui ont tendance à privilégier les mêmes types de comportements et à en éviter d'autres. C'est ainsi qu'il a fait ressortir deux ensembles de comportements: L'ensemble "agression-saisie-menace" et l'ensemble "apaisement-sollicitation-attraction". Ces deux ensembles s'opposent l'un et l'autre, c'est-

à-dire qu'il y a une dissociation entre les comportements qui entraînent généralement la rupture de la communication et les comportements qui jouent un rôle essentiel dans l'établissement de la communication. De sorte que la fréquence des différents "ensembles" de comportements, apparaît très différente d'un enfant à l'autre. En d'autres mots, les enfants à l'intérieur d'un groupe de pairs, tendent à sélectionner certains comportements plutôt que d'autres. Comme par exemple, les enfants apaisants, tels que les dominants-leaders, utiliseraient particulièrement l'ensemble "apaisement-sollicitation-attraction" tandis que les enfants dominants-agressifs présenteraient une fréquence plus élevée de l'ensemble "agression-saisie-menace".

Cette classification laisse donc apparaître d'une part des comportements qui lient et apaisent, et d'autre part des comportements qui entraînent l'agression, la rupture de contact, le recul et la fuite.

Ainsi les comportements de sollicitations qui font l'objet de cette étude font partie des comportements apaisants tels que définis par Restoin:

"Les comportements de liens et d'apaisements sont des comportements qui favorisent le contact et facilitent la communication entre les partenaires, renforcent les liens qui se sont créés entre eux et permettent des échanges durables dépourvus d'agression. Ces comportements regroupent les offrandes, les sollicitations et les comportements qui régulent les processus d'attraction et d'entraînement." (Restoin, 1985. P. 129)

Donc les comportements de sollicitations font parties des comportements qui favorisent l'établissement, la poursuite et le renforcement de la communication. C'est ainsi que les notions de dominance et d'agressivité qui apparaissent habituellement dans les études concernant la hiérarchie dans un groupe d'enfants, perdent ici leur utilité car elles ne nous éclairent pas sur les liens cohésifs établis entre les enfants. Pour Montagner, l'enfant est d'autant plus attractif, imité et suivi que la fréquence de ses actes d'apaisement est plus élevée et celle de ses agressions plus faibles. Sans nier l'importance qu'il peut y avoir de mieux connaître les origines de l'agression, nous avons choisi de nous pencher sur les relations positives, comme les sollicitations qui émergent dans un groupe, d'autant

plus que pour Younnis (1980), ces relations dites positives semblent influencer le développement social à plus long terme.

Les comportements de sollicitations

Ce sont surtout les comportements de communication non-verbale qui ont été étudiés chez les enfants (Blurton-Jones, 1972; Mc Grew, 1972; Montagner, 1974; Restoin, 1985). Ceci s'explique par le fait que ces travaux ont surtout été effectués auprès d'une population d'enfants très jeunes chez qui le langage non-verbal prédomine à l'intérieur des interactions. Cependant même si le langage non-verbal reste toujours présent au sein de la communication, il nous a semblé intéressant d'étudier aussi l'aspect verbal dans les interactions. Ainsi les enfants faisant partie de notre étude sont à l'âge où l'aspect linguistique joue un rôle dans l'habileté à établir des liens avec les pairs (Brownell, 1986; Gottman et Parkhurst, 1980; Howes, 1987).

C'est pourquoi les sollicitations telles que nous les verrons ont été définies en tenant compte des deux modes de communication:

Non-verbale: Demande gestuel qui indique clairement le(s) besoin (s) du solliciteur. Comme par exemple, un enfant qui tend la main vers un jouet en regardant l'enfant qui le détient.

Verbale: Demande clairement énoncée qui peut s'accompagner de gestes.

Ainsi les sollicitations se rapportent à toute demande verbale ou/et non-verbale qu'un individu dirige vers un ou plusieurs autres individus. Ce qui ajoute à la définition que donne Montagner sur les comportements de sollicitations:

" Nous définissons comme comportements de sollicitations ceux qui comprennent une recherche active du regard de l'autre et/ou une orientation du regard par rapport à l'objet tenu sans qu'il y ait enchaînement avec une tentative de saisie ou d'agression." (Montagner, 1978. P: 108)

Montagner (1978) identifie ici une posture qui demeure principalement une demande non-verbale et qui concerne plus spécifiquement les sollicitations par rapport aux objets.

Face à ceci, nous avons voulu couvrir un éventail plus étendu des sollicitations afin de mieux cerner ce comportement d'approche. Nous avons donc observé cinq types de comportements de sollicitations différents.

Les voici telles que définies pour cette étude:

Sollicitations Informatives:

Celles-ci correspondent à deux types de sollicitations. Le premier type consiste aux demandes d'informations qui visent à l'obtention de renseignements utiles pour le bon fonctionnement d'une activité. Comme par exemple, une demande de renseignements pour s'enquérir de la façon dont fonctionne un jouet ou sur la manière de le fabriquer. Quant au second type de sollicitations, nous le définissons comme étant une demande de renseignements d'ordre général où la quête d'informations ne semble pas répondre à un

bénéfice tangible pour le solliciteur. Comme par exemple, un enfant qui demande à un pair s'il aime jouer dans la neige.

Sollicitations d'objet:

Demande qui vise à se procurer des jouets, des outils ou différents matériaux tels que crayons, papiers et pinceaux.

Sollicitations instrumentales:

Demande de support concret pour faciliter la réalisation d'une action. Comme par exemple, un enfant qui demande à un autre enfant de maintenir sa poupée afin qu'il puisse avoir les mains libres pour attacher ses souliers. L'aide demandée est d'ordre mécanique.

Sollicitations d'Attention:

Demande pour attirer le regard ou une réaction d'autrui sur soi.

Sollicitations de Coopération:

Demande de participation afin de jouer ensemble soit à des jeux de règles ou soit à la réali-

sation d'un but commun de telle manière que l'effort d'un enfant complète celui de l'autre.

Ce répertoire plus étendu va nous permettre d'une part de vérifier si certaines sollicitations sont privilégiées par les pairs selon les liens qu'ils ont instaurés entre eux et d'autre part si elles sont sélectionnées selon certains types d'enfants dans l'établissement d'une relation à travers la communication. Ses échanges verbaux nous permettraient ainsi de mieux comprendre comment ceux-ci s'organisent à l'intérieur d'un groupe à l'aide d'un comportement à caractère affiliatif.

De plus, nous ignorons jusqu'où peuvent s'insérer ces sollicitations avec les autres conceptions qui ont trait aux habiletés sociales telles la dominance, la compétence, le statut sociométrique et l'attention sociale que les enfants s'accordent entre eux. Comme par exemple, si nous nous référons aux travaux de Bégin (1980) qui stipulent qu'un enfant populaire auprès de ses pairs prête plus volontier ses jouets. Nous pouvons alors supposer que cet enfant deviendra la cible d'un plus grand nombre de sollicitations que les moins populaires et par le

fait même qu'il recevra plus d'attention de ses pairs. Ceci ajouterait aux observations de Restoin (1985) lorsqu'il souligne que l'attrait pour un jouet varie selon l'enfant qui le tient et que lorsqu'il y a plusieurs objets semblables les enfants sollicitent l'objet tenu, plus particulièrement par certains enfants.

Par contre, nous avons peu de renseignement concernant la sorte de réponses émises selon le type d'enfants vers qui les sollicitations sont dirigées. Il semblerait pertinent de voir quel rapport peut avoir le contenu de la réponse et l'enfant qui est sollicité. Comme nous l'avons décrit précédemment la dominance s'évalue en tenant compte des gains obtenus par l'enfant (Strayer, 1978). Ainsi le dominant pourrait émettre plus de réponses positives vis-à-vis ses solliciteurs parce qu'il est reconnu comme un enfant qui détient un certain pouvoir sur ses camarades et sur son environnement, il n'aurait en ce cas, aucun mal à se départir d'un jouet car il sait qu'il peut s'en procurer facilement. Cependant, nous pouvons aussi croire que se sont les enfants plus dominés qui acquiescent plus facilement aux demandes. Devant ce questionnement, nous tenterons donc de mettre un peu

plus de lumière sur les réponses des enfants compte tenu de leurs habiletés sociales.

Nos orientations

Nous examinerons donc dans un premier temps la convergence entre les différentes mesures intervenant dans l'étude des habiletés sociales, considérant le peu de recherches qui en ont fait l'objet à venir jusqu'à maintenant.

Et dans un deuxième temps, nous relierons les comportements de sollicitations à ces habiletés sociales afin de voir dans quelle mesure ce moyen de communication s'insère dans l'organisation d'un groupe. Pour ce faire, nous tiendrons compte tant du point de vue du solliciteur que du sollicité, du type et du mode de sollicitations employés et de la réponse émise par l'enfant sollicité.

Par ailleurs, étant donné que peu d'études se sont penchées sur les sollicitations par rapport aux habiletés sociales de l'enfant, nous sommes donc très peu informé à ce sujet. Suite à ceci, nous avons bâti cette recherche sur une suite d'interrogation que voici:

1. Est-ce que les enfants habiles socialement sont ceux qui sont le plus fréquemment sollicités ou est-ce ceux qui sollicitent le plus?
2. Selon le niveau d'habileté social de l'enfant, est-ce que certains types de sollicitations sont privilégiés par rapport à d'autres?
3. L'émission des sollicitations est-elle différente selon que l'enfant soit compétent, dominant ou populaire?
4. L'orientation des sollicitations est-elle différente selon l'habileté de l'enfant?
5. Est-ce que les enfants sollicitent différemment (verbalement ou non-verbalement) selon les liens qu'ils instaurent entre eux?
6. Les réponses aux sollicitations varient-elles selon l'habileté sociales des enfants?

Chapitre II
Description de l'expérience

Nous présentons, dans ce chapitre, la méthode utilisée pour cette étude. En première partie, nous apporterons des précisions concernant la population d'enfants participants. Notons, dès maintenant, que ces enfants fréquentent la garderie et qu'ils seront vus à l'intérieur de leurs groupes respectifs compte tenu du fait qu'il nous est nécessaire pour mener à terme cette recherche de nous enquérir de l'habileté sociale de chacun des enfants.

Dans la partie suivante, nous présenterons les outils (grilles et définitions) dont nous nous sommes servis pour noter les différents comportements tels que les sollicitations, l'attention sociale, la compétence sociale, la dominance sociale et la socio-métrie. Par la suite, nous retrouverons, en troisième partie, les renseignements portant sur le déroulement des différentes procédures utilisées pour cette recherche.

Sujets

Notre échantillon est composé de 30 enfants, 15 garçons et 15 filles, d'âge préscolaire fréquentant la garderie.

Nos sujets sont répartis en trois groupes distincts et nous les retrouvons à l'intérieur de deux garderies populaires qui accueillent les enfants de la région de Trois-Rivières. Deux de nos groupes proviennent de la garderie "Saute-Mouton" et le troisième de la garderie "La Culbute". Le groupe de la garderie "La Culbute" compte 11 enfants avec une moyenne d'âge de 53.50 mois et un écart-type de 3.59. Le premier groupe de la garderie "Saute-Mouton" comprend 9 enfants avec une moyenne d'âge de 45.84 mois et un écart-type de 6.53. Le deuxième groupe compte 10 enfants avec une moyenne d'âge de 61.96 mois et un écart-type de 7.74. La moyenne d'âge entre les trois groupes est de 53.76 mois. Tous ces enfants proviennent d'un milieu socio-économique moyen. Ils sont pour la plupart de race blanche, à l'exception d'un enfant du groupe de la garderie La Culbute qui est d'origine indienne. Le tableau 1 donne un aperçu général de l'échantillon.

Les enfants, faisant partie de ces groupes, ont une présence de quatre à cinq jours par semaine à

Tableau 1
Composition des trois groupes

Groupes		Enfants					
		Filles		Garçons		Total	
		N	Age moyen en mois	N	Age moyen en mois	N	Age moyen en mois
1	6		55,00	5	52,00	11	53,50
2	3		43,00	6	48,67	9	45,84
3	6		59,67	4	64,25	10	61,96
Total	15		52,55	15	54,97	30	53,76

leur garderie. Pendant la journée, les enfants sont assignés à un groupe spécifique à l'intérieur duquel ils vivent la majorité de leurs activités. Ce fonctionnement nous permet d'observer les comportements sociaux des enfants à l'intérieur d'un groupe de pairs coutumiers. Nous avons choisi ces trois groupes

pes d'enfants en tenant compte d'un âge minimum. En effet, la moyenne d'âge des enfants devait être au moins de 36 mois. Cette sélection, selon l'âge des enfants, a été faite afin de pouvoir observer les comportements de sollicitations verbales car, pour Restoin (1985), les sollicitations verbales apparaissent en plus grand nombre à partir de l'âge de trois ans chez les enfants. Par conséquent, nous avons choisi trois groupes d'enfants âgés de 36 mois à 72 mois.

Matériel

Pour répondre à nos hypothèses, nous avons utilisé quatre instruments de mesure: L'observation directe à l'aide d'une grille séquentielle, l'échelle sociométrique, l'attention sociale et l'échelle évaluative.

Le premier instrument nous a servi à observer les comportements de sollicitations et les trois autres nous ont permis d'établir l'habileté sociale des enfants.

A) Grille d'observation:

Auparavant, il faut mentionner que les comportements de sollicitations ont été choisis à partir d'observations libres faites en milieu naturel. Nous avons ainsi relevé cinq types de sollicitations (instrumentales, informatives, d'objets, d'attentions et de coopérations) et deux modes de sollicitations (verbales directes et non-verbales).

Une fois ces comportements définis nous nous sommes servis d'une grille déjà utilisée au laboratoire de développement. Il s'agit d'une grille qui contient, en outre, les comportements prosociaux et les comportements agonistiques (Bowen, Dumont, et Provost ,1988). Cette grille permet de noter de façon séquentielle (solliciteur, comportement, sollicité et réponse du sollicité) les comportements interactifs des enfants (Voir figure 1). Ainsi, il nous a été possible d'observer les sollicitations en tenant compte, à la fois, du solliciteur et de la réponse émise par le sollicité. Cependant, il nous a été nécessaire d'effectuer quelques regroupements avec les unités comportementales contenues dans cette grille car elle n'incluait pas précisément les diffé-

COMPORTEMENT DE SOLLICITATION

<u>Solliciteur</u>	Attention	<u>Sollicité</u>	Accepte Refuse
	Coopération		
	Informatives		
	Instrumentales		
Objet			
Type des solllicitations	Modes de solllicitations		Réponses aux solllicitations

Fig.1 - Représentation schématique illustrant une séquence de sollicitations

rents comportements de sollicitations tel que nous les avons définis pour cette étude. (Voir les définitions des différents comportements de sollicitations au chapitre 1). En effet, sur les cinq types de sollicitations, trois d'entre eux ont pu être observés grâce à ce regroupement d'unités comportementales. Nous avons procédé de cette façon pour les sollicitations informatives, d'objets et d'attentions, tandis que pour les sollicitations instrumentales et de coopérations aucun regroupement ne s'est avéré nécessaire puisque la grille rejoignait nos définitions. Voici donc, de façon plus détaillée les unités comportementales comprises dans les différents types de sollicitations: (voir grille d'origine en appendice B)

- Sollicitation Informative:

- Demande d'informations supplémentaires: celle-ci vise à obtenir des renseignements utiles pour le bon fonctionnement d'une activité.
- Demande d'informations générales : cette demande ne semble pas répondre à un bénéfice tangible comme par exemple, en enfant

qui demande à un pair s'il écoute tel programme de télévision le samedi matin.

- Sollicitation d'Objet:

- Demande de matériel: jouets, matériaux ou outils de toutes sortes.
- Demande de partage: l'enfant demande une partie seulement de la possession de l'autre comme par exemple, partager une boîte de craies de couleurs.
- Demande de don: demande qui vise à obtenir la totalité de la possession d'un pair.
- Demande d'échange: demande qui se traduit sous forme de commerce d'objets, de dons symétriques.

- Sollicitation d'Attention:

- Demande d'attention en montrant sa réalisation.
- Demande d'encouragement.

- Sollicitation instrumentale:

- Demande d'aide afin de faciliter son activité: celle-ci vise à obtenir un support concret pour faciliter la réalisation d'une action.

- Sollicitation de coopération:

- Demande pour jouer à des situations de la vie adulte (Jeux symboliques ou de rôles).

- Demande pour participer ensemble à des jeux formels (Avec règles: un groupe d'enfants qui décide de jouer au petit cochon).

- Demande pour travailler ensemble à un but commun (Comme par exemple construire ensemble un système routier).

- Demande pour jouer de manière à ce qu'il y ait une division des tâches mais que chacune d'entre elles se complètent (Ici l'effort d'un enfant complète celui de l'autre).

- Jeu de lutte ("rough and tumble"). Cette dernière se distingue de l'agression physique délibérée par le degré d'engagement

positif ainsi que par les sourires échangés.

Il est à noter que ces comportements de sollicitations se retrouvent dans la partie de la grille qui a trait aux comportements pro-sociaux. En effet, pour Restoin (1985), les sollicitations sont considérées comme étant des comportements de lien et d'apaisement s'opposant aux comportements de saisies et d'agressions.

B) L'échelle sociométrique:

Cette mesure sociométrique permet d'établir la relation entre les enfants à partir de l'évaluation des pairs par chacun des membres du groupe à partir de photos prises préalablement (Roistacher, 1974). Ici, l'enfant doit porter un jugement sur chacun des autres enfants, à savoir s'il aime beaucoup, un peu ou pas du tout jouer avec lui. Afin de faciliter la tâche de l'enfant, une représentation visuelle de cette échelle lui est fournie. Auprès des jeunes enfants, Asher, Singleton, Tinsley et Hymel (1979) recommandent l'utilisation de trois boîtes identifiées respectivement par un visage souriant, un

visage neutre et un visage triste. L'enfant dépose alors chaque photographie de ses camarades dans la boîte correspondant à son évaluation.

Nous avons choisi l'échelle sociométrique parce qu'elle permet d'obtenir une image fidèle des réseaux du groupe, en plaçant les enfants sur un continuum allant du plus populaire au moins populaire (Cairns, R.B. et Cairns B.D. (1983); Bégin et Marquis, 1986).

L'évaluation des enfants entre eux est intéressante car bien que l'observation directe fournit des indices importants à propos des comportements, elle comporte certaines limites. Comme le soulignent Asher et Taylor (1981), l'observation en direct s'avère relativement inefficace pour étudier des événements peu fréquents comme ceux impliquant des conflits entre deux ou plusieurs sujets. Ces événements rares peuvent pourtant influencer l'évaluation sociométrique.

C) L'attention sociale

Nous avons observé l'attention sociale (Vaughn et Waters, 1981) dans le but de mesurer le pouvoir d'attraction des enfants entre eux. Chaque

enfant est focalisé par un observateur pendant 100 périodes de dix secondes afin de noter vers qui est dirigé son regard. Le score d'attention sociale est la fréquence moyenne des regards reçus par chaque enfant.

D) Echelle évaluative

Cette dernière mesure sert à déterminer la compétence et la dominance sociales chez les enfants selon de brèves définitions (Voir en appendice A). Ceci nous renseigne sur la position sociale des enfants au sein de leur groupe respectif. La compétence reflète le succès social obtenu par l'enfant (Missakian, 1981; Sluken, 1981) et la dominance se constate d'après la position hiérarchique qu'un enfant prend parmi ses pairs (Strayer, 1978, 1981).

Cette échelle est complétée par les éducatrices responsables des enfants observés. Par conséquent, l'habileté sociale des enfants a été établie à partir de trois sources différentes : par les enfants eux-mêmes, par les observateurs qui n'ont aucune interaction avec les enfants et par les éducatrices qui s'occupent d'eux.

Procédure

Nous avons recueilli nos données à l'aide de deux sortes de mesures. Les premières sont des mesures d'observations (grille séquentielle et attention sociale) et les suivantes sont des mesures dites évaluatives (échelle sociométrique et échelle évaluative).

A) Les mesures d'observations

Les mesures prises à partir d'une grille d'observations, furent utilisées par les observateurs pendant que les enfants se trouvaient en activité de jeux libres. Précisons que tous les observateurs ont été entraînés à coter de la même façon et que les observations ont débuté après qu'ils aient atteint un taux d'accord interjuges d'au moins 85%. Les enfants étaient observés en direct. Les observateurs se trouvaient dans la même pièce que les enfants et ils utilisaient la technique connue dite "du refus poli" (Mc Grew, 1972) pour ne pas avoir à intéragir avec eux. De cette façon, la plus part des enfants oublièrent rapidement la présence des observateurs. Toutes les observations ont été faites, sur chacun

des enfants, une fois par semaine, sur une période de huit mois.

1. Grille séquentielle

En ce qui à trait aux observations des comportements de sollicitations faites à partir de cette grille, nous avons utilisé la technique de focalisation-centration. L'ordre des enfants étaient déterminés au hasard au début de chaque session. Les observateurs notaient l'enfant focalisé, le comportement (le type et le mode des sollicitations), l'enfant-cible et la réponse (refuse ou accepte) (Voir figure 1). Chaque enfant était observé pour une durée de cinq minutes, et ce, deux fois par semaine pendant une période de huit mois. Nous avons donc observé chaque enfant pour un temps total de 150 minutes.

2. L'attention sociale

Quant à la mesure d'attention sociale, les observateurs ont noté vers qui l'enfant dirige son attention durant des sessions de deux minutes, répétées deux fois par semaine. La procédure est la suivante: Chaque enfant-cible est observé pendant 10

secondes puis l'observateur prend ensuite 10 autres secondes pour noter son observation et pour repérer le prochain enfant sur la liste. Le temps est tenu par un chronomètre qui donne un signal sonore à l'oreille de l'observateur. La rotation des sujets est déterminée au hasard avant chaque session.

B) Les mesures évaluatives

1. Echelle Sociométrique

Pour l'échelle sociométrique la procédure consiste à ce que chaque enfant établisse un ordre préférentiel à l'aide de photos représentant ses pairs. Afin de faciliter la tâche de l'enfant, une représentation visuelle de l'échelle (aime beaucoup, peu ou pas du tout jouer avec lui) lui est fournie. Nous utilisons trois boîtes identifiées respectivement par un visage souriant, un visage neutre et un visage triste. Pour ce faire, chaque enfant est pris séparément et nous lui montrons les trois boîtes avec les figures. Nous lui demandons d'identifier chaque figure:

- "Montre-moi la figure joyeuse?"
- "Montre-moi la figure triste?"

- "Montre-moi la figure neutre?"

Puis nous nous assurons si l'enfant fait bien l'adéquation entre:

- sourire et aime
- triste et aime pas
- neutre et aime peu

Ensuite nous étalons les photos devant l'enfant. Nous lui demandons:

- "Nomme-moi les enfants qui sont sur les photos?"
- "Dis-moi, avec qui tu aimes le plus jouer?"
- "Dis-moi, avec qui tu aimes jouer un peu?"
- "Dis-moi, avec qui tu n'aimes pas jouer?"

L'enfant doit alors faire correspondre la photo de chacun des enfants à la boîte appropriée. Lorsque l'enfant a terminé, nous notons les noms des enfants qui ont été distribués dans chaque boîte puis nous leur attribuons une cote (Visage souriant = 3 points, visage neutre = 2 points et visage triste = 1 point) Nous procédons ainsi pour tous les enfants. La sommation des scores pondérés reçus constitue ici, le score de popularité de l'enfant dans son groupe.

Afin d'en vérifier la fidélité, nous avons répété cette mesure sociométrique trois mois plus tard, auprès des mêmes enfants, en procédant de façon identique.

2. Echelle évaluative

Puis vient l'évaluation ordinaire des enfants. Nous avons demandé aux éducatrices de placer les enfants selon un ordre décroissant de compétence et de dominance sociales. Pour ce faire, les éducatrices plaçaient les enfants en fonction de deux définitions brèves: l'une définissant la compétence et l'autre définissant la dominance chez les enfants. Ainsi chaque enfant était évalué deux fois : une fois pour chaque définition. Il s'agissait d'inscrire le nom de l'enfant évalué comme étant plus habile (soit le plus dominant ou soit le plus compétent), le premier sur la liste de nom et ainsi de suite jusqu'au dernier enfant jugé comme moins habile (Voir appendice A pour les définitions).

Chapitre III
Analyse des résultats

Ce chapitre présente d'une part, l'analyse des résultats et, d'autre part, l'interprétation de ces mêmes résultats.

Au niveau de l'analyse des résultats proprement dits, nous distinguerons trois sections. Tout d'abord, nous présenterons, pour chaque mesure, la méthode qui nous avons utilisée pour recueillir nos données. Par la suite, nous montrerons les résultats qui permettent d'établir la validité des données ayant trait aux mesures d'habiletés sociales. Et finalement, nous exposerons les résultats sur la relation entre les différents types de sollicitations, leurs modes et les réponses reçues en regard de l'habileté sociale chez l'enfant.

Méthodes d'analyse

Les habiletés sociales

Les données concernant les habiletés sociales ont été ramassées suivant trois méthodes différentes.

Premièrement, les données pour la mesure d'attention sociale proviennent des observateurs mêmes. Pour fin d'analyse, nous avons utilisé d'une part, le nombre moyen d'enfants qui ont regardé l'enfant cible pour l'attention reçue et d'autre part, le nombre moyen d'enfants qu'a regardé l'enfant cible pour l'attention donnée. Par la suite, afin de déterminer le rang de l'enfant dans la hiérarchie d'attention sociale, le nombre de regards reçus est divisé par le nombre total de périodes de 10 secondes.

Deuxièmement, les données se rapportant à la compétence et à la dominance sociales proviennent de l'évaluation des éducatrices. Suite à leurs cotations nous nous sommes servis du rang moyen obtenu pour chaque enfant.

Et finalement la troisième méthode se rattache à la sociométrie où l'évaluation provient des

pairs entre eux. Ici, les données ont été recueillies selon une échelle de type Likert: 3 points pour les enfants placés dans la boîte avec sourire, 2 points pour les enfants placés dans la boîte intermédiaire et 1 point pour les enfants placés dans la boîte avec la figure triste. La sommation des points reçus constitue le score de popularité de l'enfant dans son groupe.

Ajoutons que toutes les données concernant les habiletés sociales ont été pondérées en cote Z. La cote standard nous permet ici de comparer les résultats d'enfants provenant de groupes inégaux. En effet, les groupes n'ayant pas le même nombre d'enfants, les cotes sociométriques, les rangs donnés par les éducatrices et les scores d'attention sociale pouvaient s'en trouver biaisés. La cote Z permet donc d'uniformiser ces cotes.

Les sollicitations

Les données se rapportant aux comportements de sollicitations ont été obtenues sous forme de séquence. Les comportements des enfants étaient notés selon un enchaînement déterminé comme suit: "Le sol-

liciteur, le comportement, le sollicité et la réponse" (Voir figure 1, au chapitre 2)

Pour l'analyse des résultats nous avons utilisé la fréquence des comportements tant émis que reçus pour chaque enfant (voir appendice C, tableaux 17 à 36). Ici encore, nous les avons transformées en cote Z afin d'uniformiser les données entre chaque enfant.

La validité des données

Dans une première étape nous avons vérifié la cohérence entre nos mesures d'observation et d'évaluations concernant les habiletés sociales suivantes: L'attention sociale, la compétence et la dominance sociale. Puis dans un deuxième temps nous avons considéré les données sociométriques afin de nous assurer de la fidélité entre le test et le retest pour être en mesure d'établir la validité entre elles et les autres mesures précédentes.

Ainsi donc, en premier lieu nous avons effectué une série de corrélations de Spearman entre nos trois échelles initiales. La correspondance entre nos données démontre une cohésion considérable.

Au tableau 2, nous pouvons voir que les comportements d'attention sociale reçue sont positivement corrélés avec la compétence ($r (28) = .41, p < .01$) et la dominance ($r (28) = .45, p < .01$) sociales. Ces résultats sont en accord avec les recherches antérieures où différents auteurs ont démontré que l'attention qu'un enfant reçoit est une mesure qui indique bien l'habileté sociale à l'intérieur d'un groupe de pairs (Lafrenière et Sroufe, 1985; Vaughn et Walter, 1981). Par contre, nous remarquons que l'attention sociale donnée n'indique aucun lien avec les autres mesures. Finalement, les résultats entre les mesures de compétence et de dominance nous permettent de constater l'existence d'un lien positif ($r (28) = .56, p < .01$).

Par ailleurs, les résultats entre le test et le retest en sociométrie nous indiquent une correspondance assez puissante pour être à même de corroborer la fidélité entre ceux-ci ($r (28) = .61, p < .01$). Par la suite, les différentes corrélations effectuées entre cette dernière et les autres mesures établissent des liens positifs significatifs. Ainsi au tableau 3, nous constatons ces liens avec la com-

Tableau 2

Corrélations de Spearman (n = 30)
 entre les différentes mesures d'habiletés sociales(1)

	Attention sociale recue	Com.	Dom.
	donnée		
A.S. recue	.38	.41**	.45**
A.S. donnée	.38		
Compétence	.41**		.56**
Dominance	.45**		.56**

* .05

** .01

pétence ($r(28) = .67$, $p < .01$), avec la dominance ($r(28) = .38$, $p = .01$) et avec l'attention sociale

(1) Tous les tableaux suivants ne montrent que des corrélations significatives à .05 (*) et à .01 (**) pour éviter de surcharger la lecture avec des données moins utiles.

Tableau 3

Corrélations de Spearman (N=30) entre les cotes de statut sociométrique et les mesures d'habileté sociale

Mesures d'habileté sociale			
	Attention sociale reçue	Com.	Dom.
	donnée		
Statut			
Sociométrique	.34*	.67**	.38**

reçue ($r(28) = .34, p < .05$). Par contre aucun lien significatif n'apparaît avec l'attention sociale donnée.

Par conséquent ces résultats nous permettent de considérer ces différentes échelles (attention sociale reçue, compétence, dominance et statut sociométrique) comme étant des mesures convergentes concernant les habiletés sociales. Cepen-

dant nous constatons qu'il n'en va pas de même avec l'attention sociale donnée car aucun lien significatif n'est apparu parmi nos analyses.

Les habiletés sociales en fonction du sexe.

Par la suite, nous avons fait une série de corrélations entre les mesures dites convergentes en fonction du sexe des enfants. Ainsi pour le statut sociométrique des garçons l'analyse fait ressortir (tableau 4) la présence de liens positifs significatifs avec la dominance sociale ($r(28) = .41, p < .01$) et avec l'attention sociale donnée par les garçons ($r(13) = .51, p < .01$). Par contre nous observons des liens négativement significatifs entre le statut sociométrique des garçons et l'attention accordée par les filles du même groupe ($r(13) = -.34, p < .05$). Ici la corrélation négative nous informe que plus le statut sociométrique des garçons est élevé dans un groupe, moins les filles leur donnent de l'attention.

Quant aux résultats obtenus pour les filles en sociométrie, ils nous laissent voir des liens positifs significatifs avec la compétence sociale ($r(28) = .51, p < .01$) et l'attention sociale don-

Tableau 4

Corrélations de Spearman (N=30) entre les cotes de statut sociométrique et les mesures d'habileté sociale selon le sexe

Mesures d'habileté sociale			
	A.S. donnée	Com.	Dom.
	Fille	Garçon	
Sociométrie			
Filles	.72**	-.67**	.51**
Garçons	-.34*	.51**	.41**

née par les filles, elles-mêmes ($r(13) = .72$, $p < .01$). Cependant nous remarquons un lien négatif et significatif entre le statut sociométrique des filles, accordé par le groupe, et l'attention sociale allouée par les garçons ($r (13) = -.67$, $p < .01$).

Ainsi plus la popularité chez les filles est élevée et moins les garçons leur accordent d'attention.

Donc les liens existant entre les habiletés sociales sont différents selon que l'enfant soit une fille ou un garçon. Le statut sociométrique chez les filles est lié avec la compétence et l'attention qu'elles se donnent entre elles tandis que le statut sociométrique chez les garçons est plutôt relié avec la dominance sociale et l'attention qu'ils s'accordent entre eux.

Les sollicitations associées à l'adaptation sociale.

Les résultats présentés ici concernent les sollicitations étudiées à partir de deux points de vue.

Comme nous l'avons déjà noté, les données ont été recueillies à l'aide d'une grille séquentielle qui tenait compte entre autres des comportements du solliciteur et ceux du sollicité. Nous avons voulu vérifié s'il existait des différences dans les liens obtenus entre les sollicitations et

les habiletés sociales à partir de positions différentes, soit celle de l'enfant émetteur (solliciteur) d'une part et celle de l'enfant cible (sollicite) d'autre part.

Auparavant, nous pouvons voir au tableau 5 la fréquence d'apparition de chacun des cinq types de sollicitations (attention, coopération, information, instrumentale et d'objet) dont les définitions apparaissaient en page 28. Ces résultats nous indiquent que les sollicitations de coopération ($f=633$) et d'objet ($f=404$) sont celles qui sont apparues en plus grand nombre. Pour le résultat ayant trait aux demandes de coopération, la documentation qui existe nous offre très peu de renseignements nous permettant de comparer ce haut taux d'apparition avec d'autres résultats. Par contre pour les sollicitations d'objet, les résultats obtenus sont en accord avec les dires de Montagner (1978) et de Restoin (1985) lorsqu'ils rapportent que les interactions des enfants à l'intérieur d'un groupe de pairs seraient suscités par la possession d'objets attractifs.

Les sollicitations d'attention et d'information détiennent respectivement une fréquence de 324

Tableau 5

Fréquences d'apparition
des types de sollicitations

Types de sollicitations	Fréquence
Attention	324
Coopération	633
Information	334
Instrumentale	131
Objet	404
<hr/>	<hr/>
Total	1826

et 334. Quant aux sollicitations instrumentales leur fréquence d'apparition est la plus basse ($f=131$).

Résultats ayant trait aux solliciteurs

Tout d'abord, mentionnons que les résultats qui suivront ont été calculés avec des corrélations partielles qui contrôlent l'effet de l'âge sur les données concernant les sollicitations. Maintenant si nous nous rapportons au tableau suivant (tableau 6) les analyses présentées concernent les différents types de sollicitations émises par l'enfant (le solliciteur). Au premier abord nous pouvons voir que les sollicitations totales émises sont liées exclusivement avec la dominance sociale (dom) ($r(28) = .59$, $p < .01$). De plus il existe aussi une relation significative avec cette dernière pour chaque type de sollicitations. Pour la majorité d'entre elles nous observons que les liens sont positifs. Il en est ainsi pour les sollicitations d'attention ($r(28) = .43$, $p < .01$), de coopération ($r(28) = .53$, $p < .01$), d'information ($r(28) = .59$, $p < .01$) et instrumentale ($r(28) = .40$, $p < .01$). Par contre les sollicitations d'objet sont seules à n'avoir pas un lien significativement positif avec la dominance sociale.

En second lieu, les résultats nous révèlent la présence de liens significatifs entre l'attention

Tableau 6

Corrélations partielles (âge contrôlée)
 entre les types de sollicitations et
 les habiletés social du point de vue
 du SOLLICITEUR (N = 30)

	Les habiletés sociales						
	A.S.R.	A.S.D.	Com.	Dom.	Soc.F.	Soc.G.	Soc.T
<u>Sollicitations</u>							
Attention		-.34*		.43**			
Coopération				.53**	-.45**	.30	
Information		-.31*	.30*	.59**			.33*
Instrumentale	.32*	-.31*	.30*	.40**			
d'objet				-.09			
Totales émises				.59**			

sociale donnée (A.S.D.) et trois des types de sollicitations : les sollicitations d'attention ($r(28) = .34$, $p < .05$), d'information ($r(28) = -.31$, $p < .05$) et instrumentale ($r(28) = .-31$, $p < .05$). Nous pouvons constater que ces liens sont essentiellement négatifs. Il semblerait donc que plus les enfants demandent de l'attention, des informations et de l'aide instrumentale moins ils accorderaient de l'attention sociale à leurs pairs.

En poursuivant l'examen de ce tableau, nous constatons que les sollicitations informatives et instrumentales sont celles qui ont le plus de liens avec les différentes mesures sociales. En effet, outre leurs liens explicités précédemment avec la mesure de dominance, les résultats nous démontrent d'une part que les sollicitations informatives ont aussi des relations positivement significatives avec la compétence sociale (com.) ($r(28) = .30$, $p < .05$) et avec le statut sociométrique (SOC. T.) ($r(28) = .33$, $p < .05$). D'autre part, les sollicitations instrumentales sont en relation elles aussi avec la compétence ($r(28) = .30$, $p < .05$) et avec l'attention sociale reçue (A.S.R.) ($r(28) = .32$, $p < .05$). Et, finalement les liens entre les sollicitations de co-

opération sont opposés lorsque l'on considère les statuts sociométriques donnés par les enfants du même sexe. Ainsi il y a une relation positive chez les garçons (SOC. G.) ($r(28) = .30, p < .05$) et une relation négative chez les filles (SOC. F.) ($r(28) = -.45, p < .01$). Donc, plus un garçon est populaire auprès des garçons de son groupe, plus il sollicite de la coopération tandis que, plus une fille a un statut élevé auprès des filles de son groupe et moins elle en sollicite.

Résultats ayant trait aux sollicités.

Maintenant si nous regardons au tableau 7 nous voyons cette fois-ci les habiletés sociales en relation avec les enfants sollicités. Les résultats concernant la totalité des sollicitations sont fort appréciables car elles sont en relation avec la majorité des mesures sociales : la compétence sociale ($r(28) = .39, p < .01$), la dominance ($r(28) = .66, p < .01$) et l'attention sociale reçue ($r(28) = .43, p < .01$). Ainsi, les enfants qui recevraient le plus de demandes seraient les enfants les mieux adaptés, c'est-à-dire ceux qui obtiennent des cotes supérieures à des mesures de compétence sociale.

Tableau 7

Corrélations partielles (âge contrôlé)
 entre les types de sollicitations et
 les habiletés sociales du point de vue
 du SOLLICITE (N = 30)

	Les habiletés sociales						
	A.S.R.	A.S.D.	Com.	Dom.	Soc.F.	Soc.G.	Soc.T
Sollicitations							
Attention	.29			.41 ^{**}			.31 [*]
Coopération		.34 [*]		-.39 [*]			.28
Information	.38 [*]		.34 [*]	.59 ^{**}			.40 ^{**}
Instrumentale						-.31 [*]	
d'objet	.42 ^{**}		.31 [*]	.58 ^{**}			.56 ^{**}
Totalles requées	.43 ^{**}		.39 ^{**}	.66 ^{**}			

En outre, toujours du point de vue du sollicité, nous constatons que les sollicitations informatives et d'objet sont celles qui ont le plus de liens avec les autres mesures. En effet, la première est en relation avec la totalité des mesures convergentes soit la compétence ($r(28) = .34$, $p < .05$), la dominance ($r(28) = .59$, $p < .01$), l'attention sociale reçue ($r(28) = .38$, $p < .05$) et finalement, le statut sociométrique ($r(28) = .40$, $p < .01$). En somme, nous pouvons concevoir que les sollicitations informatives reçues seraient un bon indice d'adaptation positive chez les enfants.

En ce qui se rapporte aux sollicitations d'objet, nous distinguons aussi des liens avec la plupart des mesures sociales comme la compétence ($r(28) = .31$, $p < .05$), la dominance ($r(28) = .58$, $p < .01$), l'attention sociale reçue ($r(28) = .42$, $p < .01$) et avec le statut sociométrique des garçons ($r(28) = .56$, $p < .01$). Les enfants qui reçoivent plus de sollicitations d'objet seraient donc les enfants les plus habiles socialement. Etant donné cette importance des demandes d'objet, nous pouvons conclure que les enfants socialement compétents contrôleraient les

ressources ce qui va bien dans le sens des données de recherche connue (voir Hartup, 1983).

Par ailleurs les sollicitations d'attention reçues ont des liens positifs et significatifs avec la dominance ($r(28) = .41$, $p < .01$) et la sociométrie ($r(28) = .31$, $p < .05$). Les résultats laissent voir l'existence d'une tendance avec l'attention sociale reçue ($r(28) = .29$, $p < .1$).

Quant aux analyses provenant des sollicitations instrumentales, elles nous indiquent très peu de liens avec les mesures d'adaptation. Nous y retrouvons un unique lien négativement significatif avec les garçons cotés haut en sociométrie ($r(28) = -.31$, $p < .05$). Cette relation nous informe que plus un garçon est populaire moins il reçoit de demandes d'aide instrumentale.

Pour ce qui est des résultats ayant trait aux sollicitations de coopération ils nous suggèrent que les dominants sont peu sollicités à ce sujet car le lien apparaissant est négativement significatif ($r(28) = -.39$, $p < .05$). Cependant ces sollicitations ont des liens positifs significatifs avec l'attention sociale donnée ($r(28) = .34$, $p < .05$) et dé-

montre une tendance avec le statut sociométrique ($r(28) = .28$, $p < .1$).

Les sollicitations et la dominance sociale.

A partir des résultats que nous venons d'examiner au tableaux 6 et 7 nous avons pu constater la prédominance des liens entre les comportements de sollicitations et la mesure de dominance sociale. Nous nous sommes alors demandés qui sollicitait qui? C'est-à-dire, quels sont les enfants qui dirigent les sollicitations vers les dominants? Serait-ce les moins dominants qui orientent leurs demandes vers les plus forts ou encore, les dominants se solliciteraient-ils entre eux à l'intérieur d'un cercle fermé? Pour analyser les cibles favorites des enfants nous avons divisé l'échantillon en rang centille afin d'obtenir trois groupes distincts; les plus dominants, les moyens et les moins dominants. Puis, partant de ces groupes nous avons calculé une série de chi-carrés tenant compte de chaque type de sollicitations pour vérifier la distribution des émetteurs (ou solliciteurs) et des cibles (ou sollicités). Les résultats (tableaux 8, 9, 10, 11, 12 et 13) obtenus n'ont pas été significatifs pour la

Tableau 8

Sollicitations d'attention

EMETTEUR	CIBLE			
	Dominant	Moyen	Faible	
Dominant	79	63	30	172
Moyen	47	36	31	114
Faible	39	26	16	81
	165	125	77	367
Chi-carré	D.L.	Taux de signification		
3.39	4	.50		

Tableau 9

Sollicitations de coopération

EMETTEUR	CIBLE			
	Dominant	Moyen	Faible	
Dominant	155	91	61	307
Moyen	90	94	35	219
Faible	62	47	11	120
	307	232	107	646
Chi-carré	D.L.	Taux de signification		
14.62	4	.01		

Tableau 10

Sollicitations informatives

EMETTEUR		CIBLE			
		Dominant	Moyen	Faible	
Dominant	68	41	25	134	
Moyen	91	47	22	160	
Faible	31	20	9	60	
	190	108	56	354	
Chi-carré	D.L.	Taux de signification			
1.96	4	.80			

Tableau 11

Sollicitations instrumentales

EMETTEUR		CIBLE			
		Dominant	Moyen	Faible	
Dominant	27	21	14	62	
Moyen	29	14	21	64	
Faible	15	8	4	27	
	71	43	39	153	
Chi-carré	D.L.	Taux de signification			
5.98	4	.20			

Tableau 12

Sollicitations d'objet

		CIBLE		
		Dominant	Moyen	Faible
EMETTEUR				
Dominant	103	44	36	183
Moyen	73	41	33	147
Faible	54	37	19	110
	230	122	88	440
Chi-carré	D.L.	Taux de signification		
5.08	4	.20		

Tableau 13

Sollicitations totales

		CIBLE		
		Dominant	Moyen	Faible
EMETTEUR				
Dominant	432	260	166	858
Moyen	330	232	142	704
Faible	201	138	59	398
	963	630	367	1960
Chi-carré	D.L.	Taux de signification		
7.17	4	.1		

plupart des sollicitations sauf pour les demandes de coopération ($\chi^2 = 4, 15.62, p < .01$). Mais malgré ceci nous pouvons voir une tendance générale qui nous indique que les sollicitations sont dirigées vers les enfants les plus dominants en un courant qui irait du plus faible au plus fort. Probablement parce que les dominants sont les enfants les plus attractifs dans un groupe de pairs.

Les modes de sollicitations

Outre les types de sollicitations nous nous sommes penchés sur les modes de sollicitations verbales et non-verbales. La figure 2 nous indique les taux moyens de ces comportements utilisés par enfant. Les résultats nous montrent une prépondérance à utiliser le langage verbal ($X = 74.8 \%$) comparativement au langage non-verbal ($X = 21.8 \%$). Le 3.41% restant provient des cotations relevées à partir du langage verbal indirect.

Au tableau 14, le mode de sollicitations verbales nous laisse voir un lien positivement si-

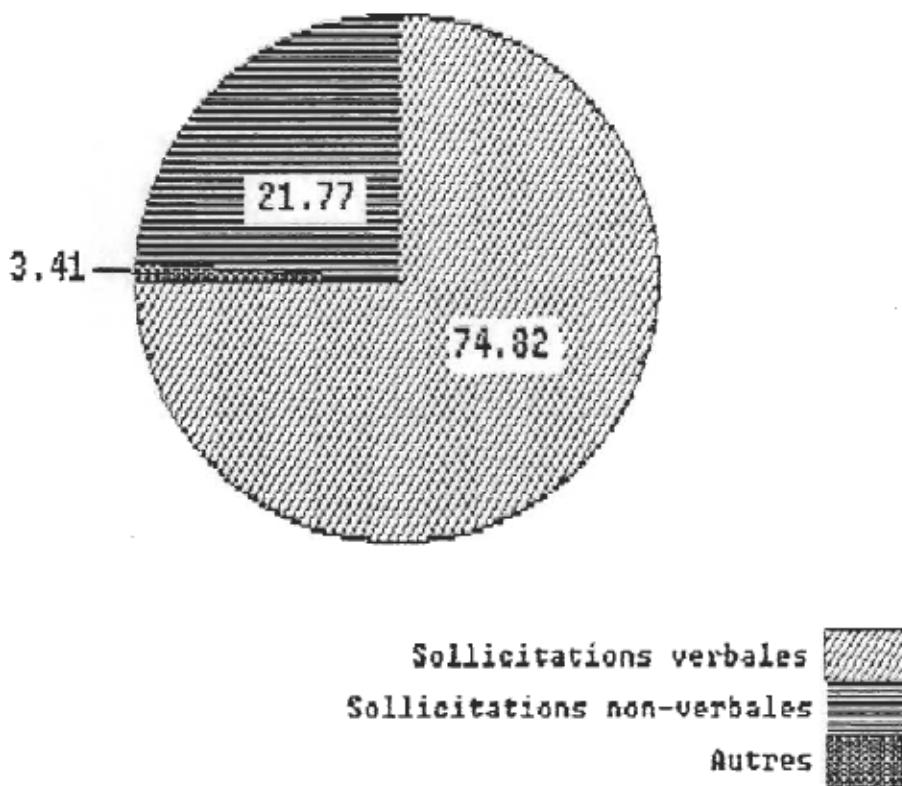


Fig. 2 - Résultats moyens des modes de sollicitations par enfant

gnificatif avec la dominance ($r(28) = .44, p < .01$) et aussi, une tendance avec la compétence sociale ($r(28) = .28, p < .1$). Tandis que les liens ayant trait au mode non-verbal sont différents selon les sexes en sociométrie. Nous y voyons d'une part une relation positive et significative avec les garçons populaires ($r(28) = .45, p = .01$) et d'autre part un lien négatif

Tableau 14

Corrélations partielles (âge contrôlée)
 entre les modes de sollicitations et
 les mesures d'habileté sociale (N = 30)

Les habiletés sociales						
A.S.R.	A.S.D.	Com.	Dom.	Soc.F.	Soc.G.	Soc.T
S.verbales		.28		.44**		
S.non-verbales				-.44**	.45**	

tivement significatif avec les filles ayant un statut élevé ($r(28) = -.44$, $p < .01$).

Les réponses aux sollicitations.

Existe-t-il un lien entre l'habileté d'un enfant à s'adapter socialement et la réponse qu'il donne suite à une sollicitation d'un pair? Au tableau 15, nous pouvons voir les résultats concernant les réponses acceptées ou positives émises par l'enfant sollicité. Nous observons que les résultats tenant compte de l'ensemble des sollicitations (ou sollicitations totales) révèlent des liens significatifs avec la majorité des mesures sociales, telles: la compétence ($r(28) = .43$, $p < .05$), la dominance ($r(28) = .60$, $p < .01$) et la sociométrie ($r(28) = .45$, $p < .01$) et nous dénotent une tendance avec l'attention sociale reçue ($r(28) = .30$, $p < .1$). Ainsi donc les enfants habiles socialement émettraient plus de réponses positives que les autres enfants.

Si nous regardons maintenant la réponse pour chacun des types de sollicitations nous constatons que les liens apparaissant se regroupent sur-

Tableau 15

Corrélations partielles (âge contrôlée)
 entre les réponses acceptées émises par le sollicité
 selon les différents types de sollicitations et
 les habiletés sociales (N = 30) .

Les habiletés sociales							
	A.S.R.	A.S.D.	Com.	Dom.	Soc.F.	Soc.G.	Soc.T
Sollicitations							
Attention					.34*		.37*
Coopération						.27	.26
Information					.34*		.38*
Instrumentale							
d'objet					-.28	.49**	
Total es	.30		.43*	.60**		.34*	.45**
émises							

tout autour de la mesure sociométrique. Ceci est vrai pour les sollicitations d'attention ($r(28) = .37, p < .05$) et informatives ($r(28) = .38, p < .05$) où nous observons des liens positivement significatifs. De plus, les résultats laissent entrevoir des liens différents selon les sexes en sociométrie. Ainsi les réponses aux sollicitations d'objet sont en relation positive avec les garçons populaires ($r(28) = .49, p < .01$) et ont un lien négatif avec les filles du même statut ($r(28) = -.28, p < .05$). Ce qui laisse croire que plus un garçon est populaire en sociométrie plus il accepte de donner les objets qu'ils possèdent par contre chez les filles c'est l'effet contraire, plus elles sont populaires et moins elles acquiescent aux demandes d'objet. Cependant elles consentiraient à répondre favorablement aux sollicitations d'attention ($r(28) = .34, p < .05$) et d'information ($r(28) = .34, p < .05$).

En nous référant ensuite au tableau 16, nous pouvons examiner les refus qui ont fait suite aux demandes. Les résultats nous montrent que les sollicitations totales refusées ont des liens manifestement positifs uniquement avec les mesures de

Tableau 16

Corrélations partielles (âge contrôlée)
 entre les refus émis par le sollicité
 selon les différents types de sollicitations et
 les habiletés sociales (N = 30)

Les habiletés sociales							
	A.S.R.	A.S.D.	Com.	Dom.	Soc.F.	Soc.G.	Soc.T
Sollicitations							
Attention							-.30*
Coopération							
Information						.26	
Instrumentale							
d'objet							.39**
Totales refusées	.07		.43*		.61**		

compétence ($r(28) = .43, p < .05$) et de dominance ($r(28) = .61, p < .01$).

Puis pour chaque type de sollicitations, nous constatons des liens formels pour deux d'entre eux seulement. Il s'agit des sollicitations d'attention ($r(28) = -.30, p < .05$) et d'objet ($r(28) = .39, p < .01$). Ces liens sont localisés exclusivement à l'intérieur de la mesure sociométrique touchant les garçons populaires. Ainsi plus un garçon est de statut élevé plus il refuse d'acquiescer aux demandes d'objet tandis que pour les sollicitations d'attention nous y retrouvons la relation contraire. Quant aux filles populaires, il n'est apparu qu'une tendance qui suggérerait des refus face aux sollicitations informatives.

Discussion des résultats

Les résultats de cette recherche renferment deux aspects principaux. Dans le premier, nous tiendrons compte de la convergence obtenue à partir des mesures concernant les habiletés sociales. Et dans le deuxième, nous considérerons ces mesures en relation avec les sollicitations pour constater que les liens obtenus entre les habiletés sociales et les comportements de sollicitations font ressortir différents aspects. Comme par exemple que les solliciteurs sont surtout des enfants dominants, que les sollicitations émises sont orientées vers la majorité des enfants habiles socialement, que le mode employé pour les demandes est à prédominance verbal et que finalement les réponses émises suites aux sollicitations s'agencent différemment selon que les enfants sont dominants ou ont un statut sociométrique élevé.

Les mesures convergentes

Les liens existant entre l'attention sociale reçue, la compétence, la dominance et la sociométrie mettent en évidence la similitude présente entre ces mesures. Cette analogie concorde avec d'autres études qui s'étaient organisées, elle aussi, autour d'une approche multivariée. Ces dernières s'étaient appuyées sur des méthodes similaires aux nôtres telles que l'observation directe, le jugement des éducatrices (mesure ordinaire) ou le jugement par les pairs (sociométrie). Comme par exemple l'étude de Greenwood, Todd, Walker et Hops (1978) qui établit un lien entre une mesure ordinaire et une mesure sociométrique. D'autres nous indiquent que les rapports d'attention et de proximité sont d'assez bons critères pour établir la place que détient un enfant à l'intérieur de son groupe (Abramovitch, 1976; Hold, 1976; Trudel et Strayer, 1985). D'autres encore ont établi des liens entre le statut sociométrique et l'observation naturelle (Asher et Hymel, 1981; Hartup, Glazer et Charlesworth, 1967 et Putallaz et Gottman, 1981) et entre l'attention visuelle et la sociométrie (Vaughn et Waters, 1981).

Ici, ce qui nous différencie des études antérieures est l'utilisation de l'ensemble de ces mesures pour une même population. Ceci nous a permis de constater qu'elles correspondent toutes entre elles à l'exception de l'attention sociale donnée. Malheureusement, nous ne pouvons comparer ce dernier résultat avec aucune autre étude. L'attention donnée semble avoir été négligée ou abandonnée dans les ouvrages précédents car aucune n'en fait mention.

D'autre part la convergence obtenue entre nos différentes mesures nous permet d'appuyer Trudel et Strayer (1985) lorsqu'ils mentionnent que la complexité multidimensionnelle qui caractérise les activités des groupes de pairs d'âge préscolaire ne peut être réduite simplement à un concept comme la dominance.

Les habiletés sociales selon le sexe.

Les données concernant le sexe des enfants nous permettent de voir de façon plus spécifique l'organisation sociale existante. Ainsi les résultats suggèrent que les garçons et les filles ont des façons différentes de s'adapter au groupe. Les pre-

miers semblent privilégier la dominance tandis que les secondes semblent être orientées vers la compétence sociale. De plus, l'attention donnée est surtout dirigée vers le sexe d'appartenance (voir tableau 4). Ainsi, les filles dirigent leurs regards vers les filles les plus populaires et les garçons font de même envers les autres garçons. Ces résultats sont soutenus en partie par Strayer (1978) lorsqu'il souligne qu'en général l'appartenance à un groupe et la position sociale de réseaux affiliatifs apparaissent plus directement reliés au sexe qu'au statut.

Les sollicitations comme indice d'adaptation sociale.

Parmi les cinq types de sollicitations, deux d'entre elles sont apparues beaucoup plus fréquemment que les trois autres. Il s'agit des sollicitations d'objet et de coopération.

La première rejoint les résultats de Montagner (1978) lorsqu'il mentionne que les enfants sollicitent plus particulièrement pour l'obtention d'un objet attractif. Quant à l'apparition des sollicitations de coopération, son taux élevé confirme des études anté-

rieures (Hurtig et Julien-Laferrière, 1971; Parten et Newhall, 1943) qui concluent que les comportements de coopération augmentent considérablement chez les enfants à partir de l'âge de quatre ans.

Par conséquent nous pouvons émettre qu'il y a des types de sollicitations que les enfants privilégié par rapport à d'autres; ce sont les demandes d'objet et de coopération. Celles-ci nous indiquent ce vers quoi les enfants sont suffisamment intéressés pour susciter un mouvement d'approche vers un pair.

Les solliciteurs.

Ayant établi quelles sont les sollicitations les plus utilisées, il nous a semblé important de diriger par la suite nos analyses sur les résultats se rapportant aux enfants émetteurs, tout en tenant compte de leurs habiletés sociales, afin de pouvoir mieux comprendre la place que les sollicitations peuvent prendre dans l'organisation d'un groupe.

Ainsi nous avons pu voir d'après les résultats obtenus que les sollicitations émises se rattachent en majorité aux enfants dominants socia-

lement. Ceci rejoint l'étude de Montagner (1978) où il souligne que les sollicitations sont des actes d'apaisements jouant un rôle essentiel dans l'attractivité et dans la capacité d'entraîner les jeunes enfants; deux attributs se rattachant aux enfants dominants leaders mais ne rejoignant pas sa description des enfants dominants agressifs. Doit-on conclure ici que la dominance perçue par les éducatrices se rattache surtout à une conception de leadership ?

Quoiqu'il en soit ces résultats ont un caractère purement descriptif qui nous éclaire peu sur le motif de cette mise en action que sont les comportements de sollicitations.

Pour nous, cette mise en action est conçue comme étant un moyen privilégié, utilisé par les enfants pour obtenir ce dont ils ont besoin dans leur entourage et que, par rapport à ceci, se sont les enfants dits dominants qui témoignent d'une plus grande audace. Ce qui viendrait corroborer l'énoncé de Hold (1976) lorsqu'elle souligne que les enfants dominants sont ceux qui démontrent le plus d'initiatives et qui dirigent le plus souvent les autres enfants.

Cependant, si les enfants dominants semblent sollicités plus abondamment en ce qui concerne la totalité des sollicitations et plus particulièrement l'attention, la coopération, l'information et l'aide instrumentale, il en va différemment pour les demandes visant l'obtention d'un objet. Selon nous ceci tient au fait que les enfants dominants exercent un contrôle sur leur environnement qui leur permet de se procurer les objets convoités sans avoir à solliciter. Restoin (1985) nous éclaire en quelque sorte sur ce point lorsqu'il observe que les enfants détenant un profil de dominant agressif s'emparent le plus souvent des objets attractifs et prennent le plus souvent possession des lieux sans avoir à demander. Nous pouvons donc supposer que les sollicitations émises seraient le fruit des enfants dominants à caractère de leader. Encore une fois nous entrevoyons chez les éducatrices une perception de la dominance qui repose davantage sur une notion de leadership plutôt que sur des éléments agressifs.

Par ailleurs, les sollicitations informatives et instrumentales ont aussi des liens avec d'autres habiletés sociales outre la dominance. Ainsi la première est liée positivement avec la compé-

tence et le statut sociométrique. Quant à la seconde, elle est liée à l'attention sociale reçue et à la compétence. Ceci nous amène à croire que l'émission de ces deux types de sollicitations sont de bons indices d'habiletés sociales. De plus cette constatation est renforcée par les liens négatifs que ces deux sollicitations ont avec l'attention sociale donnée, qui nous l'avons vu, est liée négativement avec les autres mesures.

Les sollicités

Si les sollicitations émises sont surtout le fait des enfants dominants leaders, l'orientation des demandes quant à elles, se situent différemment par rapport aux habiletés. En effet, les sollicitations reçues montrent un lien avec l'attention sociale reçue, la compétence et la dominance. Ainsi, les enfants habiles seraient les cibles visées dans un groupe. Ceci supporte l'étude de Howes (1987) qui conclut que les enfants qui attirent l'attention verbale ont généralement un rang élevé d'habileté sociale.

Par ailleurs, en regardant chacun des types de sollicitations reçues, nous pouvons voir que les sollicitations informatives et d'objet sont celles qui s'allient le plus avec les mesures d'habileté. Cette majorité de liens nous amène à croire que les enfants faisant preuve de plus d'habileté, seraient vus par leurs pairs comme des personnes ressources; ils seraient ceux qui détiennent les renseignements et les objets attractifs. Pour ce qui a trait aux objets, Waters et Sroufe (1983) soulignent que les enfants qui possèdent les jouets attractifs ont un haut rang de compétence. Cependant nous nous rattachons aussi à l'énoncé de Restoin (1985) qui stipule que l'attractivité d'un jouet varie selon l'enfant qui le tient. Nous sommes portée à croire que les enfants démontrant de plus grandes habiletés sociales sont ceux qui ont l'accès aux ressources de l'environnement et qui ont le plus de chance de se faire valoir comme leader. Par ce fait leurs possessions deviennent aussi séduisantes qu'ils le sont eux-mêmes pour leurs pairs.

Quant aux sollicitations informatives, elles ont un aussi grand nombre de liens avec les mesures d'habiletés sociales que cela soit du point de vue du

solliciteur que du sollicité. Ainsi les enfants habiles seraient ceux qui demandent le plus d'informations et seraient, en même temps, ceux qui s'en font demander le plus. Nous pensons, ici, que les informations se propagent non pas de bas en haut dans l'échelle sociale mais ont plutôt tendance à demeurer au sein des interactions des plus habiles.

Par contre, les sollicitations de coopération, en relation avec les dominants, semblent circuler de façon différente entre les pairs. Si nous regardons le tableau 7, nous voyons que la coopération est sollicitée par les dominants. Tandis qu'au tableau 8, les demandes de coopération sont orientées vers les moins dominants. Ceci va à l'encontre du résultat au chi-carré qui démontrait que les sollicitations de coopération suivaient un courant qui partait du bas vers le haut dans l'échelle sociale. Cependant sans nier ce dernier point car nous n'avons pas assez de données pour nous le permettre, nous aurions tendance à croire que s'il existe une direction hiérarchisée dans les sollicitations, elles se dirigerait différemment selon le type de sollicitations employées. Nous croyons qu'une sollicitation telle que la coopération viendrait effectivement des plus

dominants vers les moins dominants car ce sont eux comme nous l'avons vu précédemment qui démontrent le plus d'initiative. Cette conception irait dans le même sens que Howes (1987) qui dit que les enfants qui engagent plus fréquemment des jeux où il y a de la coopération, reçoivent plus souvent un statut social élevé. De même Bégin et Marquis (1986) notaient que les enfants populaires sont plus coopératifs et plus leaders que les enfants moins populaires. Par contre, les sollicitations d'objet sont émises par les moins dominants et s'orientent vers les plus dominants. Ici, le courant irait en sens inverse du précédent étant donné que ce sont les plus forts qui détiennent les objets attractifs.

En définitive, nous croyons que les comportements de sollicitations s'orientent différemment selon le niveau d'habileté de l'enfant cible et selon le type de sollicitations employé par l'émetteur. Certaines d'entre elles se font, soit à l'intérieur d'un cercle fermé comme les sollicitations informatives ou se dirigent soit du bas vers le haut dans l'échelle sociale en ce qui concerne les objets ou encore dans le sens contraire pour ce qui est des demandes de coopération. Ainsi comme nous avons pu le

voir, les sollicitations s'apparentent tout à fait logiquement avec les différentes caractéristiques sociales des enfants.

Modes de sollicitations

Passons maintenant aux modes de sollicitations qui comprennent les demandes verbales et non-verbales. Les résultats obtenus font ressortir une forte prédominance du mode de sollicitation verbal comparativement au non-verbal. Ceci supporte d'autres études (Petitclerc et Saucier, 1985; Howes, 1987 et Restoin, 1985) qui concluent que les enfants à partir de trois ans utilisent le langage verbal pour s'exprimer. De plus Strayer, Tessier et Gariépy (1985) notent que le langage verbal reflète la capacité supérieure des enfants plus âgés de converser dans un discours de plus en plus complexe et coordonné. Ce développement de la capacité de converser entre pairs serait apparemment associée à une réduction importante de l'utilisation des gestes non-verbaux si on s'en réfère à nos résultats. Comme Petitclerc et Saucier (1985) le soulignent, les enfants de garderie affichent de façon significative un carac-

tère plus verbal que non-verbal dans leurs échanges. Dans ce sens, nous pouvons dire que les nombreuses relations existantes entre les enfants de garderie favorisent l'utilisation du mode verbal.

Outre la fréquence élevée du langage verbal, nous remarquons qu'il est lié avec la dominance et montre une forte tendance avec la compétence sociale. De plus, il semblerait employé plus particulièrement par les filles ayant un statut élevé. Ceci aurait quelques affinités avec l'étude de Hops (1983) qui suggère que le bon développement du langage est non seulement rattaché au statut social mais qu'il contribue aussi à la compétence sociale.

Réponses aux sollicitations

Les tableaux 15 et 16 concernant les acceptations et les refus suites aux sollicitations nous indiquent que les enfants habiles socialement n'ont pas une attitude déterminée quant à leurs réponses. Ceci équivaut au résultat obtenu par Restoin (1985) où il observe que les réponses aux sollicitations sont très variées.

Par contre, les enfants affichant une haute cote de popularité sont liés exclusivement aux réponses positives. Nous croyons que cette distinction entre la sociométrie et les autres mesures d'habiletés sociales, vient du fait que celle-ci serait caractérisée plus particulièrement par les liens d'amitié établis par les enfants entre eux. Tandis que pour les enfants dominants ce ne sont pas tant ces liens dits affiliatifs qui les distinguent mais plutôt le contrôle qu'ils exercent sur leur environnement. Ainsi, ils n'ont pas à répondre forcément par l'affirmative pour conserver ou pour créer ces liens d'affiliations. Cependant, comme les différentes habiletés sociales sont des mesures convergentes, nous sommes portés à croire que les enfants dominants ne sont quand même pas exclus dans la formation des liens affectifs. Tout comme le mentionnent Gauthier et Jacques (1985), l'établissement des rapports de forces peut s'effectuer en parallèle avec la recherche de liens d'amitié.

Pour terminer nous pouvons dire que les comportements de sollicitations peuvent être vus comme de bons indices qui nous renseignent sur la place qu'un enfant détient dans un groupe et sur la qualité

de son fonctionnement interactif. En ce sens, que l'observation des comportements de sollicitations émises par les enfants peut nous amener vers ceux qui se caractérisent plus particulièrement comme des dominants leaders tandis que les sollicitations reçues, s'orientent généralement vers l'ensemble des enfants habiles socialement. De plus, en tenant compte des différents types de sollicitations, nous observons qu'elles apparaissent selon des directions spécifiques. Ainsi, par exemple, comme nous l'avons vu précédemment, les sollicitations d'informations, d'objets ou de coopérations seront véhiculées différemment selon que l'enfant soit habile ou moins habile dans son groupe de pairs. De là, nous pouvons conclure que nos résultats démontrent fort bien que les sollicitations réflètent de façon importante les caractéristiques sociales des enfants.

Conclusion

Les résultats de cette recherche comprennent deux volets. Dans le premier, nous avons établi la convergence des différentes mesures d'habileté sociale et dans le second volet, nous pouvons conclure que les sollicitations nous renseignent adéquatement sur la place qu'un enfant détient dans son groupe et sur la qualité de son fonctionnement interactif. Par ce-ci, nous rejoignons en partie Restoin (1985) lorsqu'il souligne que les comportements de sollicitations sont émis par les enfants qui favorisent à l'intérieur de leur groupe l'établissement de contacts sociaux positifs.

Par contre, nous apportons davantage d'informations concernant les types de sollicitations par rapport aux habiletés sociales des enfants d'âge préscolaire. Nous mettons en évidence que les sollicitations traduisent bien les caractéristiques concernant les différentes habiletés telles que la dominance, la compétence, le statut sociométrique et l'attention sociale. Ainsi, les enfants qui sollicitent le plus fréquemment s'apparentent davantage au

profil de dominant. Ceci va dans le sens de Montaigner (1978) qui conclut que les enfants dominants leaders sont ceux qui prennent le plus d'initiatives et qui entraînent le plus souvent les autres enfants dans leurs jeux. L'orientation des sollicitations, quant à elle, se situe différemment. En effet, les enfants les plus sollicités démontrent diverses habiletés telles que la compétence, la dominance et l'attention sociale recue. Ceci supporte l'étude de Howes (1987) qui conclut que les enfants qui attirent l'attention verbale ont un haut rang au sein de leur groupe.

Suite à ceci, si nous regardons chacun des différents types de sollicitations, nous nous rendons compte que les résultats obtenus font ressortir de façon plus spécifique les particularités appartenant aux habiletés sociales. Ainsi les enfants dominants qui s'avèrent être davantage des solliciteurs sont ceux qui, par contre, ont obtenu aucun lien significatif au niveau des demandes d'objet. Or, comme le souligne Restoin (1985) les enfants dominants sont ceux qui ont le plus accès à l'environnement. Nous pouvons donc croire qu'ils n'ont pas à demander ce qui leur est déjà accessible.

De plus, les enfants habiles sont ceux qui reçoivent le plus de sollicitations informatives et d'objet. Ceci nous porte à croire que ces enfants sont vus comme des personnes ressources auprès de qui leurs pairs peuvent se procurer, par exemple, un jouet convoité ou se renseigner sur le fonctionnement d'un jeu.

Nous pouvons donc conclure d'une part que, malgré les liens obtenus entre les diverses habiletés sociales, que les sollicitations apparaissent comme des éléments pouvant nous renseigner davantage sur les spécificités qui sont propres à chacune d'entre elles.

En définitive, nous croyons que l'étude concernant les sollicitations peut nous permettre de mieux connaître et de mieux comprendre comment les enfants s'organisent entre eux.

Nous espérons avoir fait ressortir suffisamment l'importance de ces résultats afin de susciter l'intérêt chez d'autres chercheurs à poursuivre dans ce sens.

Appendice A

Définitions de la grille évaluative

Définitions
pour l'échelle évaluative

COMPETENCE SOCIALE:

Un enfant compétent socialement est bien adapté à son milieu, il entre en relation positive avec ses pairs tout en pouvant défendre son point de vue si cela est nécessaire. L'enfant compétent face à une situation ou à une personne nouvelle exprime une confiance en lui-même, sans être inhibé ou anxieux. C'est un enfant populaire et admiré par ses pairs parce qu'il démontre une joie de vivre, une curiosité et une tendance à maîtriser la nouveauté.

DOMINANCE SOCIALE:

L'enfant dominant gagne régulièrement les conflits avec ses pairs. Conflits concernant soit des jouets ou objets soit l'espace de l'enfant. L'enfant soumis lui, perd ou évite de tel échange et exprime une attitude de soumission face à ses pairs par des gestes, postures ou expressions faciales.

Appendice B

Grille séquentielle
des comportements prosociaux
et agonistiques

Grille séquentielle
des comportements prosociaux et agonistiques
(Bowen, Dumont et Provost, 1988)

Comportements sociaux

Coopération

- Jouer des situations de vie adulte
- Participer ensemble à des jeux formels (avec règles)
- Travailler ensemble pour la réalisation d'un but commun
- Jouer de telle manière à ce qu'il y ait une division des tâches mais que chacune se complètent
- Jeu de lutte ("rough and tumble")

Aide

- Apporter du matériel nécessaire à l'autre
- Apporter de l'information supplémentaire (diriger, suggérer)
- Demande simple d'information
- Faciliter les activités de l'autre
- Demande de l'enfant pour l'objet d'un tiers
- Jette un regard
- S'approche
- Montre sa réalisation
- Réconfort (contacts physiques)
- Encouragement

Partage

- Partage simple
- Echange: partage symétrique

Affect positif sans sollicitation ou besoin apparent

- sans contact physique (e.g. sourire, bercer la chaise)
- avec contact physique (e.g. serrer dans ses bras)

Comportements agonistiques

Insulte

- Grimace (autre que pour l'amusement)
- Insultes
- Rejet d'un pair en parole (" Toi, va-t-en !")

Menace

- Menace non verbale
- Crie après l'autre
- Intimidation à proximité

Interférence

- Atteinte au jouet
- Atteinte au jeu ou à sa réalisation
- Appropriation d'un espace de jeu déjà occupé
- Tentative de vol
- Vol
- Tentative d'appropriation pour un objet qui n'appartient à personne

Atteint physique

- Déplace ou bouscule un enfant
- Tente de frapper un autre enfant
- Lance un objet vers un pair pour faire mal
- Frappe, mord un pair

Réponses

Réponses aux comportements d'agressivité

- Soumission (subit, évite ou quitte; peut se plaindre mais ne réplique pas)
- Gagne
- Pleure
- Ignore ou indifférent
- Etablissement d'un compromis, négociation
- Va chercher de l'aide
- Mal à l'aise et l'on s'excuse
- Remettre

Non-acceptation des comportements pro-sociaux

Refus de coopérer

- Obligation de coopérer (chantage) dans une activité
- Obligation de coopérer mais dont les pressions s'exercent sur la personne

Refus de partager

- L'enfant signifie sa possession
- L'enfant met l'objet hors de la portée de l'autre en s'y interposant physiquement
- Oblige l'autre à partager

Refus de prendre soin

- Prendre soin de façon envahissante qui met vraiment la cible mal-à-l'aise
- Persistance de "prendre soin" même si l'enfant (cible) montre clairement qu'il ne veut rien savoir

Refus d'aider

- Obligation à aider sous peine de représailles
- Refuse l'aide offerte précédée d'une sollicitation

Nature contextuelle

- Approche
- Observe
- Quitte
- Sollicitation verbale
- Sollicitation non-verbale
- Sollicitation verbale indirecte
- Arrêt de l'interaction
- Offre
- Initie
- Ressource limitée
- Ressource illimitée

Contexte de jeu

- Jeu solitaire
- Jeu parallèle
- Jeu associatif
- Jeu en présence d'un adulte

Appendice C

Tableaux des fréquences
des comportements de sollicitations
pour chacun des enfants

Tableau 17

**Fréquences des sollicitations
d'attention des enfants**
Groupe 1

Solliciteur	Sollicité											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
01		0	1	1	1	0	1	1	0	2	2	9
02	0		0	2	1	1	0	1	1	0	1	7
03	1	0		3	0	4	0	4	2	2	0	16
04	1	0	1		1	0	0	0	0	0	0	3
05	0	0	2	1		0	1	0	0	0	1	5
06	1	2	1	2	0		1	0	1	3	3	14
07	0	2	1	1	1	0		3	2	0	2	12
08	0	1	0	0	1	0	3		1	0	3	9
09	0	0	0	1	1	0	1	0		0	0	3
10	0	2	0	0	0	3	0	0	0		3	8
11	4	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	6
	7	7	6	11	6	10	7	9	7	7	15	92

N = 11

Tableau 18

Fréquences des sollicitations

de coopération par enfant

Groupe 1

Solliciteur	Sollicité											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
01		0	1	0	0	1	1	2	1	2	1	9
02	0		0	0	0	1	3	1	1	1	0	7
03	1	3		2	3	1	8	7	6	2	2	35
04	0	1	1		2	0	5	1	1	2	0	13
05	0	0	0	0		0	2	2	0	1	0	5
06	3	0	2	0	0		0	1	0	1	8	15
07	0	1	1	2	3	0		0	3	2	0	12
08	1	1	4	0	2	0	5		2	5	0	20
09	0	1	1	2	2	1	0	2		0	0	9
10	2	0	3	1	0	2	2	0	2		2	14
11	3	1	0	0	0	0	0	0	0	2		6
	10	8	13	7	12	6	26	16	16	18	13	145

N = 11

Tableau 19

Fréquences des sollicitations
d'informations par enfant

Groupe 1

Solliciteur	Sollicité											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
01		1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	6
02	0		0	0	1	1	1	5	0	0	0	8
03	0	0		1	1	1	0	3	1	1	0	8
04	0	2	3		1	2	4	0	2	1	0	15
05	0	0	1	0		0	0	0	1	0	0	2
06	0	0	1	0	0		1	2	1	2	4	11
07	0	0	2	1	0	1		2	1	0	0	7
08	2	3	0	2	0	0	1		2	2	0	12
09	0	0	4	4	1	0	1	3		0	0	13
10	0	1	0	1	0	0	0	2	1		0	5
11	4	2	1	0	0	3	0	1	0	1		12
	7	8	12	9	4	8	9	19	9	7	7	99

N = 11

Tableau 20

Fréquences des sollicitations
instrumentales par enfant

Groupe 1

		Sollicité										
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Solliciteur	01	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	02	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0
	03	1	0	0	0	2	0	1	1	0	0	6
	04	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	05	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	4
	06	0	0	3	3	0	0	0	0	0	6	0
	07	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	08	0	0	0	0	4	0	0	1	0	1	6
	09	1	0	0	1	0	0	2	2	1	1	8
	10	1	1	2	0	0	1	0	0	2	1	8
	11	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
		7	2	7	4	6	2	4	5	6	9	4
												56

N = 11

Tableau 21

Fréquences des sollicitations
d'objet par enfant

Groupe 1

Solliciteur	Sollicité											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
01		0	2	1	0	0	2	0	2	4	7	18
02	1		0	1	0	1	1	4	0	0	0	8
03	0	3		1	1	0	0	1	1	1	1	9
04	5	3	0		0	0	3	1	4	2	0	18
05	0	0	3	0		0	1	1	2	1	4	12
06	0	0	3	1	0		0	2	1	1	0	8
07	0	2	1	4	1	1		6	4	2	1	22
08	0	5	3	0	3	0	1		1	0	0	13
09	2	0	3	0	2	0	0	4		0	0	11
10	3	1	0	1	0	1	0	1	1		2	10
11	4	0	1	0	0	4	0	1	0	1		11
	15	11	19	9	7	7	8	21	16	10	17	140

N = 11

Tableau 22

Fréquences totales
des sollicitations par enfant
Groupe 1

Solliciteur	Sollicité											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
01		0	5	2	1	1	5	4	3	8	13	42
02	1			3	2	5	6	11	2	3	1	34
03	3	6		7	7	6	9	16	10	6	4	74
04	6	3	8		4	2	12	2	8	3	0	48
05	4	0	7	1		0	4	5	4	2	5	32
06	4	2	10	6	0		2	5	3	13	15	60
07	0	6	5	8	5	2		11	11	4	3	55
08	3	10	7	2	10	0	10		7	7	4	60
09	3	1	8	8	6	1	4	11		1	1	44
10	6	4	5	3	0	7	2	3	6		8	44
11	17	3	2	0	0	9	0	2	0	4		38
	47	35	57	40	35	33	54	70	54	51	55	531

N = 11

Tableau 23

Fréquences des sollicitations

d'attention par enfant

Groupe 2

Solliciteur	Sollicité									
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
12		0	0	2	0	1	0	2	0	5
13	0		0	3	0	0	4	0	0	7
14	0	0		2	2	0	0	0	1	5
15	2	5	0		2	2	2	0	1	14
16	0	1	1	0		1	1	0	0	4
17	1	1	0	1	0		3	0	0	6
18	0	4	0	0	1	1		2	0	8
19	3	2	0	0	2	1	1		2	11
20	5	0	0	1	0	0	0	1		7
	11	13	1	9	7	6	11	5	4	67

N = 9

Tableau 24

Fréquences des sollicitations
de coopération par enfant

Groupe 2

Solliciteur	Sollicité										Total
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
12		1	2	3	0	4	3	7	2	22	
13	0		1	6	3	1	12	1	0	25	
14	4	7		4	7	2	7	2	1	34	
15	5	12	1		3	6	9	8	3	47	
16	1	11	3	3		7	4	4	1	34	
17	6	10	1	8	0		16	4	1	46	
18	6	8	1	4	6	3		4	0	34	
19	13	2	1	0	0	0	3		0	19	
20	1	1	0	2	1	0	2	2		9	
	36	52	10	30	20	25	57	32	8	270	

N = 9

Tableau 25

Fréquences des sollicitations
d'informations par enfant

Groupe 2

Sollicitateur	Sollicité									
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
12		2	0	2	0	0	2	5	3	14
13	1		0	0	1	0	3	0	1	6
14	1	2		1	4	3	0	1	2	14
15	3	3	0		3	5	9	0	0	24
16	0	3	0	3		1	4	0	1	12
17	2	1	0	2	1		6	4	1	17
18	0	2	1	3	1	3		0	0	10
19	2	0	0	0	0	0	4		1	7
20	0	0	0	0	0	0	0	1		1
	9	13	1	11	11	12	28	12	8	105

N = 9

Tableau 26

Fréquences des sollicitations
instrumentales par enfant

Groupe 2

Sollicitateur	Sollicité									
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
12		0	0	0	1	0	0	0	0	1
13	0		1	0	1	0	1	0	0	3
14	0	0		0	0	0	0	0	0	0
15	1	0	0		1	0	1	0	0	3
16	1	3	1	0		0	0	0	0	5
17	0	1	0	1	1		0	0	0	3
18	0	1	0	4	0	1		0	0	6
19	5	0	0	0	0	0	2		0	7
20	0	0	0	0	0	0	0	0		0
	7	5	2	5	4	1	4	0	0	28

N = 9

Tableau 27

Fréquences des sollicitations
d'objet par enfant

Groupe 2

Solliciteur	Sollicité									
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
12		0	0	0	0	1	1	3	3	8
13	0	.	0	1	5	2	1	1	2	12
14	1	4		3	0	0	3	4	2	17
15	1	0	4		4	2	9	0	2	22
16	0	3	1	1		0	2	0	0	7
17	0	0	0	2	0		6	2	0	10
18	0	10	0	2	1	5		4	1	23
19	4	0	0	3	0	0	3		2	13
20	2	0	0	0	0	0	0	3		5
	8	17	5	12	10	10	25	17	12	116

N = 9

Tableau 28

Fréquences totales
des sollicitations par enfant
Groupe 2

Solliciteur	Sollicité										Total
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
12		3	2	7	1	6	6	17	8	50	
13	0	.	2	10	10	4	24	2	3	55	
14	6	13		10	14	5	10	7	6	71	
15	12	20	5		12	15	30	8	6	108	
16	2	22	6	7		9	11	5	1	63	
17	9	13	1	14	2		31	9	2	81	
18	6	25	2	13	9	15		10	1	81	
19	27	4	1	3	2	1	12		5	55	
20	8	1	0	3	1	0	2	7		22	
	70	101	19	67	51	55	126	65	32	586	

N = 9

Tableau 29

Fréquences des sollicitations
d'attention par enfant

Groupe 3

Sollicitateur	Sollicité										
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
21		1	0	0	2	2	0	0	0	1	6
22	2		3	0	0	0	0	1	0	0	6
23	0	4		0	0	0	1	1	8	0	14
24	1	0	1		1	0	1	0	0	6	10
25	6	0	1	0		2	2	0	0	4	15
26	3	0	0	3	2		8	0	0	4	20
27	4	1	1	1	3	4		0	0	3	17
28	2	0	2	1	0	1	0		3	0	9
29	3	0	18	3	1	2	0	2		4	33
30	6	1	1	8	4	2	9	0	4		35
	27	7	27	16	13	13	21	4	15	22	165

N = 10

Tableau 30

Fréquences des sollicitations
de coopération par enfant

Groupe 3

Solliciteur	Sollicité											
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
21		0	2	3	4	5	2	1	1	3	21	
22	0		3	3	0	3	0	2	2	1	14	
23	0	12		3	2	1	0	3	16	2	39	
24	3	2	0		0	3	1	1	1	5	16	
25	5	1	0	0		0	0	0	0	0	6	
26	3	0	2	7	4		2	0	2	11	31	
27	8	0	1	2	0	3		0	1	0	15	
28	2	0	7	0	1	0	0		3	3	16	
29	0	2	28	3	0	1	0	0		0	34	
30	0	0	2	9	4	8	0	2	1		26	
	21	17	45	30	15	24	5	9	27	25	218	

N = 10

Tableau 31

**Fréquences des sollicitations
d'informations par enfant**

Groupe 3

Sollicitateur	Sollicité										
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
21		0	0	1	1	0	1	0	0	3	6
22	2		0	0	2	0	0	1	0	0	5
23	0	3		1	0	0	0	0	6	0	10
24	0	0	0		2	4	1	0	2	9	18
25	3	0	0	0		0	0	1	0	3	7
26	1	0	1	5	1		1	0	3	8	20
27	4	0	0	4	3	12		0	1	10	34
28	0	0	1	0	0	0	0		3	1	5
29	0	1	3	0	0	0	1	0		5	10
30	2	0	1	4	0	5	2	0	1		15
12	4	6	15	9	21	6	1	17	39	130	

N = 10

Tableau 32

Fréquences des sollicitations

instrumentales par enfant

Groupe 3

Sollicitateur	Sollicité									
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
21		0	0	0	1	1	0	0	0	0
22	0		1	0	0	0	0	0	0	1
23	0	1		0	0	0	0	1	3	0
24	0	0	0		0	0	0	0	1	2
25	1	0	0	0		0	1	0	0	2
26	1	0	0	2	1		1	0	0	2
27	2	0	0	1	4	3		1	0	2
28	0	0	0	0	0	0	0		0	0
29	0	0	1	0	0	0	0	0		1
30	0	1	0	3	0	7	0	0	0	11
	4	2	2	6	6	11	2	2	4	8
										47

N = 10

Tableau 33

Fréquences des sollicitations

d'objet par enfant

Groupe 3

Solliciteur	Sollicité										
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
21		1	3	0	0	0	2	2	0	2	10
22	2		1	0	0	0	2	0	0	0	5
23	0	1		0	0	2	0	2	14	2	21
24	1	1	2		2	3	0	0	0	2	11
25	1	0	3	1		1	2	0	0	3	11
26	5	2	6	4	1		4	2	3	9	36
27	1	1	4	3	0	2		1	0	4	16
28	0	0	5	1	0	0	0		1	0	7
29	0	2	11	0	0	1	0	1		1	16
30	3	0	3	2	0	1	1	1	4		15
	13	8	38	11	3	10	11	9	22	23	148

N = 10

Tableau 34

Fréquences totales
des sollicitations par enfant

Groupe 3

Solliciteur	Sollicité										
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
21		2	5	4	8	8	5	3	1	9	45
22	6		8	3	2	3	2	3	3	1	31
23	0	21		4	2	3	1	7	47	4	89
24	4	3	4		5	10	3	1	4	24	58
25	16	1	4	1		2	5	1	0	12	42
26	13	2	9	22	9		16	2	8	34	115
27	19	2	6	11	10	24		2	2	19	95
28	4	0	15	2	1	1	0		10	4	37
29	3	5	61	6	1	4	1	3		10	94
30	11	2	7	26	8	23	12	3	10		102
	76	38	119	79	46	78	45	25	85	117	708

N = 10

Références

- ABRAMOVITCH, R. (1976). The relation of attention and proximity to rank in preschool children, In M.A.R. Chance et Larsen (Eds): The social structure of attention. London, Wiley. 153-176.
- ABRAMOVITCH, R. et STRAYER, F.F. (1977). Preschool social organization: agonistic, spacing and attentional behaviors, In P. Pliner, T. Kramer et T. Alloway (Eds.), Recent advances in the study of communication and affect, New-York, Academic press, vol. IV.
- ANDERSON, S., MESSICK, S. (1974). Social competency in young children. Developmental Psychology, 10, 282- 293
- ASHER, S.R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. Child development, 54, 1424 - 1434.
- ASHER, S.R., HYMEL, S. (1981). Children's social competence in peer relations: sociometric and behavior assessment, In J.D. Wine and M.D. Smye (Eds). Social competence, New-York, Guilford Press
- ASHER, S.R., RENSHAW, P. (1981). Children without friends: social knowledge and social skill training, In M.S.R. Asher and J.M. Gottman (Eds). The development of children's friendship, New-York, Cambridge University Press.
- ASHER, S.R., TAYLOR, A.R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: sociometric assessment and beyond. Exceptional education Quarterly, 1, 13 - 30
- ASHER, S.R., MARKELL, R.A. et HYMEL, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: A critique of the rate-of-interaction approach to assessment. Child development, 52, 1239-1245.
- ASHER, S.R., SINGLETON, L.C., TINSLEY, B.R. et HYMEL, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. Developmental psychology, 15, 443-444.

- BATES, P. (1978). La sollicitation non-verbale chez l'enfant. Sociologie et société, 10, No. 1, 124-148.
- BEGIN, G. (1980). Isolement social chez le jeune enfant: Identification et traitement. Apprentissage et socialisation, 3, 25-34.
- BEGIN, G., MARQUIS, D. (1986). La perception comportementale des pairs en fonction des statuts sociométriques chez des enfants de maternelle. Revue canadienne de psycho-éducation, 15, No. 2, 107-132.
- BLURTON-JONES, N.G. (1972). Characteristics of Ethological Studies of Human Behaviour, In Blurton Jones (Eds.), Ethological Studies of Child Behaviour, Cambridge, Cambridge University Press.
- BLYTH A. (1983). Surviving and thriving in the social word: A commentary on six new studies of popular, rejected, and neglected children. Merrill-Palmer quarterly, 29, No. 4, 448-459.
- BOWLBY, J., (1958). The nature and the child's tie to his mother. Int. J. Psycho-Anal., 39, 350-373.
- BOIVIN, M., BEGIN, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children, Canadian Journal of Behavioural Science, 18, 167-172.
- BROWNELL, C. (1986). Convergent developments: cognitive - developmental correlates of growth in enfant/ toddler peer skills. Child development, 57, 275 - 286
- CAIRNS, R.B., CAIRNS, B.D., (1983). The dynamics of agressive development: Towards and interactional and evolutionary synthesis, In J. Block, D. Olwens et M. Radke-Yarrow (Eds.), Developmental of antisocial and prosocial behavior, New-York, Academic Press.
- CHANCE, M.R.A. (1976). Attention structure as the basis of primate rank orders, In M.R.A. Chance et R.R. Larsen (Eds.), The social structure of attention. London: John Wiley.

- COIE, J.D., DODGE, K.A. et COPPOTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental psychology, 18, 557-570.
- COIE, J.D., DODGE, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261 - 282
- COOK, H., STINGLE, S. (1974). Cooperative behavior in children, Psychological bulletin, 81, 12, 918-933.
- CROOK, J.H. (1970). Social organization and the environment: Aspects of contemporary social ethology, Animal Behavior, 18, 197-209.
- DODGE, K.A. (1983) Behavioral antecedents of peer social status. Child development, 54, 1386-1399.
- DODGE, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children, In M.B. Scheider, K. Rubin, S. Ledingham (Eds), Children's peer relations: Issues in assessment and intervention, New-York: Springer-Verlag, 3 - 22
- DODGE, K.A., SCHLUNDT, D.C., SCHOCKEN, I. et DELU-GACH, D. (1983), Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. Merril-Palmer Quarterly, 29, 309-336.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1970a). Ethology. The biology of behavior, New-York, Holt, Rinehart and Winston.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1970b). Contre l'agression, Paris, Seuil.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1972). Similarities and differences between cultures in expressive movements, In R.A. Hinde (Ed.), Non-verbal communication, Royal Society and Cambridge University Press, 297-314.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1975). Aggression in the Ko-Bushmen, T.W. Williams, 317-332.

- ETKIN, W. (1964). Social behavior and organization among vertebrates. Chicago: University of Chicago Press
- FABRE, J.P., (1978). La hiérarchie fondée sur les tâches: une méthode d'analyse, Sociologie et société, 10, 1, 87-108.
- FOOT, H.C., CHAPMAN, A.J., SMITH, J.R. (1977). Friendship and social responsiveness in boys and girls, Journal of personality and social psychology, 35, 6, 401-411.
- FURNAM, W. (1982). Children's friendship, In T. Field, G. Finley, A. Huston, H. Quay et L. Troll (Eds), Review of human development, New-York, Wiley, 327 - 342.
- FURNAM, W. BIERMAN, K. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship, Child development, 54, 549 - 556
- GAUTHIER, R., JACQUES, M. (1985). La dominance et l'affiliation chez les enfants d'âge préscolaire: analyse transversale, In R.E. Tremblay, M.A. Provost et F.F. Strayer, Ethologie et développement de l'enfant, Paris, Stock.
- GOTTMAN, J.M., PARKHUST, J.T. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintanceship process, In W.A. Collins (Eds.), Development of cognition, affect and social relations. Vol. 13, Hillsdale, N.J.; Lawrence Erlbaum Associates.
- GOTTMAN, J. (1983). How children become friends. Monographs of the Society for Research in child development, 48 (2)
- GOTTMAN, J., GONSO, J., RASMUSEN, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. Child development, 46, 709 - 718
- GREENWOOD, C.R., TODD, N.M., WALKER, H.M. et HOPS, H. (1978). Social assessment manual for preschool level, Eugene, Oregon
- HARLOW, H.F. (1958). The nature of love, American Psychology 13, 673-685.

- HARTUP, W.W. (1970). Peer interaction and social organization. In P.H. Mussen (Ed.): Carmichael's manual of child psychology (pp. 361-456). New-York: Wiley.
- HARTUP, W.W. (1983). Peer relations. M.P.H. Mussen (Ed.) Handbook of child psychology, Vol. 9. New-York: John Wiley and Sons.
- HARTUP, W.W., GLAZER, U.A. et CHARLESWORTH, R., (1967). Peer reinforcement and sociometric status, Child development, 38, 1017 - 1024.
- HINDE, R.A. (1972). Non-verbal communication, Cambridge, Cambridge University Press.
- HINDE, R.A. (1974). Biological bases of human social behavior, McGraw Hill.
- HINDE, R. (1975). Interactions, relationship and social structure, Man, II, 1-17
- HOLD, B.C.L. (1976). Attention structure and rank-specific behaviour in pre-school children. In: M.A.R. Chance et R.R. Larsen (Eds): The social structure of attention. London, Wiley 157-202.
- HOLD, B.C.L. (1980). Attention structure and behavior in G/wi San Children, Ethology and socio-biology, 1, no.4.
- HOLD, B.C.L. ; BORSUTZKY, D. (1986). Strategies to obtain high regard: Longitudinal study of a group of preschool children, Ethology and socio-biology, 7, no.1.
- HOPS, H. (1983). Children's social competence and skill: current research practices and future directions, Behavior Therapy, 14, 3 - 18
- HOWES, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. Child development, 56, 1253-1258.
- HOWES, C. (1987). Social competence with peers in young children: developmental sequences, Developmental review, 7, 252-272.

- HURTIG, M. et M.C., JULIEN-LAFERRIERE, M.H., (1971). Jeux et activités des enfants, Enfance, 4-5, 433-518.
- HYMEL, S. (1983). Preschool children's peer relations: Issues in sociometric assessment. Merrill-Palmer quarterly, 29, 237-260.
- LADD, G. (1983). Social networks of popular, average and rejected children in school settings, Merrill-Palmer quarterly, 29, 283-308.
- LADD, G., ODEN, S. (1979). The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness, Child development, 50, 402-408.
- LAFRENIERE, P.J., SROUFE, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history, Developmental psychology, 21, 56-59.
- LAFRENIERE, P.J., CHARLESWORTH, W.R. (1983). Dominance, attention and affiliation in a preschool group: A nine-month longitudinal study, Ethology and sociobiology, 4, 55-67.
- LEDERGERG, A. (1985). Temporary and long term friendships in hearing and deaf preschoolers. University of Texas
- LORENZ, K. (1931). Contributions to the study of the ethology of social corvidea, Studies in animal and human behaviour, Cambridge, Harvard University Press, 1970, vol.1, 1-56.
- LORENZ, K. (1932). A consideration of methods of identification of species - specific instructions behavior patterns in bird. Studies in animal and human behavior, Cambridge: Harvard University Press, 1970, vol.1
- LORENZ, K. (1935). Le compagnon dans l'environnement propre de l'oiseau. In: Essais sur le comportement humain et animal. (pp.7-189). Paris: Seuil, 1970

- LORENZ, K. (1937). Sur la formation du concept d'instinct, In: Essais sur le comportement humain et animal. (pp.255-301). Paris: Seuil, 1970
- LORENZ, K. (1941). Comparative studies of motor patterns of anatinae, In: Studies In animal and human behaviour. (pp. 14-114). Cambridge: Harvard University Press, 1971, vol.2
- LORENZ, L. (1965). Evolution et modification du comportement. L'inné et l'acquis. Paris, Payot, 1970.
- MAC WHINNEY, B., OSSER, H. (1977). Verbal planning functions in children's speech, Child development, 48, 978-985.
- MARCOS, H. (1986). Effet de l'environnement sur le développement de la communication chez le bébé: La demande de coopération, Enfance, 2-3, 181-187.
- MASTERS, J.C.; FURMAN, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children, Developmental psychology, 17, 344-350.
- MCCANDLESS, B.R.; MARSHALL, H.R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendships, Child development, 28, 139-148.
- MCFALL, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral assessment, 4, 1 - 33
- MCGREW, W.C. (1972). An Ethological Study of Children's Behavior, New York, Academic Press.
- MCGUIRE, J.M., HANRATTY THOMAS, M. (1975). Effects of sex, competence, and competition on sharing behavior in children. Developmental psychology, 32, 3, 490-494.

- MISSAKIAN, E.A. (1981). Gender differences in agonistic behavior and dominance relations of synanen communically reared children. In: Dominance relations, D.R. Omark, F.F. Strayer, D.B. Freedman (Eds), New-York: Garland St P.M. Press
- MONTAGNER, H. (1973). Approche éthologique des communication non-verbales du jeune enfant à la crèche. Psychomotricité, Education et Rééducation. 51-65.
- MONTAGNER, H. (1974). Communication non-verbale et discrimination olfactive chez les jeunes enfants: approche éthologique, In E. Morin et M. Piattelli-Palmarini (Eds.), L'unité de l'homme, Paris, Seuil, 246-270.
- MONTAGNER, H. et al. (1977). Sur la différenciation de profils comportementaux chez les enfants de 1 à 5 ans à partir de l'étude des communications non-verbales, Science Psychomo-trice, 2, 53-88.
- MONTAGNER, H. (1978). L'enfant et la communication. Paris: Stock.
- MORENO, J.L. (1934). Who shall survive? Washington, D.C.: Nervous and mental disease.
- OMARK, D.R., EDELMAN, M.S. (1976). The development of attention structures in young children, In M.R.A. Chance et R.R. Larsen (Eds.), The social structure of attention. London: John Wiley.
- OMARK, D.R., STRAYER, F.F. et FREEDMAN, D.G. (1980), Dominance relations: an ethological view of human conflict and social interaction. N.Y.: Garland STPM Press.
- PARTEN, M.A., NEWHALL, S.M. (1943). Child behavior and development, In R. Barker et Al. (Eds), Child behavior and development, New-York, McGraw Hill.
- PETITCLERC, L., SAUCIER, J.F. (1985): In R.E. Tremblay, M.A. Provost et F.F. Strayer (Eds), Ethologie et développement de l'enfant, Paris, Stock, 329 - 347

- PROVOST, M.A., CLOUTIER, A. (1982). Ethologie et Intervention. Apprentissage et Socialisation, 5, 4-11.
- PROVOST, M.A. (1985). Perspective historique de l'éthologie, In R.E. TREMBLAY, M.A. PROVOST, F.F. STRAYER, (Eds) Ethologie et développement de l'enfant, Stock, 29-40.
- PUTTALAZ, M., GOTTMAN, J.M. (1981). Social skills and group acceptance, In M.S.R. Asher and J.M. Gottman (Eds). The development of children's friendship, New-York: Cambridge University Press
- RENSHAW, P.D., ASHER, S.R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. Merrill-Palmer quarterly, 29, No. 3, 352-375.
- RESTOIN, A. (1985). Aspects fonctionnels et ontogénétiques des comportements de communication chez le jeune enfant. Thèse de doctorat inédite, Université de Franche-Comté.
- RESTOIN, A., RODRIGUEZ, D., ULLMANN, V. et MONTAGNER, H. (1983). Données nouvelles sur l'ontogénèse des séquences de comportement chez le jeune enfant. Ecologie Ethologie Humaine, 1, 41-65.
- RESTOIN, A., MONTAGNER, H., RODRIGUEZ, D., GIRARDOT, J.J., ULLMANN, V., CASAGRANDE, C. et TALPAIN, B. (1983). Données nouvelles sur le développement chronologique des systèmes de communication du jeune enfant avec ses pairs. Recherche de psychologie sociale, 5, 31-56.
- ROISTACHER, R.C. (1974). A microeconomic model of sociometric choice, Sociometry, 37, 219 - 238
- SINGLETON, L.C., ASHER, S.R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in a integrated school district. Journal of educational psychology, 69, 330-336.
- SLUCKIN, A.M.; SMITH, P.K. (1977). Two approaches to the concept of dominance in preschool children. Child development, 48, 917-923.

- STEIN, N.L., GOLDMAN, R.R. (1981). Children's knowledge about social situations: from causes to consequences In M.S.R. Asher and J.M. Gottman (Eds.). The development of children's friendship. New-York: Cambridge University Press.
- STRAYER, F.F. (1978). L'organisation sociale chez des enfants d'âge pré-scolaire. Sociologie et société, 10, no.1, 43-65.
- STRAYER, F.F. (1980). Social ecology of the pre-school peer group, In W.A. Collins (Eds.), The Minnesota symposium on child psychology, vol.13, Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.
- STRAYER, F.F. (1981). Attention, popularity and dominance: A cross-selectional study of preschool social organization. Article présenté à la conférence biennale de la société d'étude du comportement de l'enfant, Boston.
- STRAYER, F.F. et STRAYER, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance among preschool children, Child Development, 47, 980-989.
- STRAYER, F.F., TESSIER, O., GARIEPY, V.L. (1985): In R.E. Tremblay, M.A. Provost et F.F. Strayer, (Eds), Ethologie et développement de l'enfant, Paris, Stock, 277 - 291
- STRAYER, F.F., JACQUES, M. et GAUTHIER, R. (1983). L'évolution du conflit social et des rapports de force chez les jeunes enfants, Recherches de psychologie sociale, 5, 57-73.
- TREMBLAY, R.E.; PROVOST, M.A.; STRAYER F.F.(Eds) (1985). Ethologie et développement de l'enfant, Paris, Stock.
- TINBERGEN, N. (1951). L'étude de l'instinct, Paris, Payot.
- TRUDEL, M., STRAYER, F.F. (1985). La dominance et l'influence sociale chez les jeunes enfants, In R.E. TREMBLAY, M.A. PROVOST, F.F. STRAYER, Ethologie et développement de l'enfant, Paris, Stock 277-327.

- VAUGHN, B.E. et WATERS, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. Developmental psycholoqy, 17, 275-288.
- WALDROP, M.F., HALVERSON, C.F. (1975). Intensive and extensive peer behavior: Longitudinal and cross-sectional analyses. Child development, 46, 19-26.
- WATERS, E., SROUFE, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. Developmental review, 3, 79-97.
- WILSON, O. (1975). Sociobiology: the modern synthesis. Cambridge: Harvard University.
- YOUNNIS, J. (1980). Parents and peers in social development. Chicago: University of Chicago Press