

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTÉ A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARTIN DUMONT

LE REFUS D'AGIR PROSOCIALEMENT ET LA POPULARITE DE L'ENFANT DANS SON
GROUPE DE PAIRS

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.

Les trois lois de la robotique

Première loi

Un robot ne peut porter atteinte à un être humain ni, restant passif, laisser cet être humain exposé au danger.

Deuxième loi

Un robot doit obéir aux ordres donnés par les êtres humains, sauf si de tels ordres sont en contradiction avec la première loi.

Troisième loi

Un robot doit protéger son existence dans la mesure où cette protection n'est pas en contradiction avec la première ou la deuxième loi.

Asimov (1967)

Table des matières.

Exergue

Table des matières

Liste des tableaux

Liste des figures

Sommaire

Chapitre premier: contexte théorique	1
La socialisation de l'humain	6
Le grégarisme	8
A. L'interaction altruiste	9
B. L'altruisme réciproque	11
C. L'interaction mutualiste	13
D. L'interaction compétitive	14
E. La tromperie	17
L'action prosociale et antisociale	19
L'ontogénèse des comportements prosociaux et antisociaux	20
L'altruisme et le prosocial	22
Développement du prosocial	24
A. L'aide émotionnelle et non émotionnelle	25
B. La coopération	27

C. Le partage	28
La détection du signal	29
L'agression et l'action antisociale	32
A. L'opérationnalisation de l'agression	32
B. L'antisocial actif	36
C. Le refus d'agir prosocialement	37
La popularité et l'impopularité	39
L'action antisociale et la popularité	41
L'action prosociale et la popularité	43
L'action antisociale passive	44
Hypothèses de recherche	45
 Chapitre 2: Méthodologie	48
Sujet	49
Cueillette de données	50
La grille d'observation	51
A. L'action prosociale	52
B. L'action antisociale active	54
C. L'action antisociale passive	55
Les mesures externes	55
Le Q.E.C.P.	56
La sociométrie	57
Procédure	58
L'observation	58

Le questionnaire aux éducatrices	60
L'échelle sociométrique	61
Chapitre 3: résultats	63
Analyse des données	64
Les mesures externes	65
A. Le Q.E.C.P.	65
B. La sociométrie	66
C. Relations entre le Q.E.C.P. et la sociométrie	68
Analyse des données d'observation	71
A. Le point de vue solliciteur	71
B. Le point de vue sollicité	72
C. Traitement des données d'observation	75
L'action antisociale passive et l'âge	76
L'action antisociale passive et la popularité	82
Les relations entre les actions antisociales passives aux différentes sous-catégories prosociales et la popularité	87
A. Position de solliciteur	87
B. Position de sollicité	95
La tromperie et la popularité	104
La réciprocité de l'action antisociale passive	106
Chapitre 4: Discussion	112
L'âge et le refus d'agir prosocialement	115

Le refus et son impact sur la popularité	118
La tromperie et la réciprocité	126
Conclusion	129
Remerciements	132
Annexe	
Annexe A	133
Annexe B	136
Annexe C	138
Annexe D	152
Annexe E	160
Annexe F	162
Annexe G	164
Annexe H	168
Références bibliographiques	172

Liste des tableaux.

Tableau 1:	Description de l'âge (en mois) de la population selon le groupe et le sexe des enfants.	50
Tableau 2:	Moyenne et écart-type pour chacunes des échelles du Q.E.C.P..	67
Tableau 3:	Corrélations entre le Q.E.C.P. et les scores de sociométrie.	69
Tableau 4:	Description des fréquences d'apparition des différentes classes de comportements.	75
Tableau 5:	Corrélations entre l'âge des enfants et ses classes de comportement à partir des deux positions: solliciteur et sollicité.	77
Tableau 6:	Corrélations entre l'âge de l'enfant et les comportements antisociaux passifs en fonction des sous-catégories comportementales pour les deux positions.	80
Tableau 7:	Corrélations entre les mesures externes et les classes de comportement en fonction de la position de l'enfant.	83

Tableau 8:	Corrélations entre les mesures convergentes (Q.E.C.P. et sociométrie) et les offres, les divers types de réponses aux sollicitations des sous-catégories prosociales et aux actions antisociales actives pour la position de solliciteur.	88
Tableau 9:	Corrélations entre les diverses classes de comportement pour la position de solliciteur.	94
Tableau 10:	Corrélations partielles, en contrôlant l'âge, entre les mesures convergentes (Q.E.C.P. et sociométrie) et les offres, les divers types de réponses aux sollicitations des sous catégories prosociales et aux actions antisociales actives pour la position de sollicité.	97
Tableau 11:	Corrélations entre les classes de comportement pour la position de sollicité.	102
Tableau 12:	Corrélations entre les indices comportementaux et les scores sociométriques.	107
Tableau 13:	Corrélations partielles, en contrôlant l'âge, entre les diverses classes de comportement de la position de solliciteur et celles de la position de sollicité.	108
Tableau 14:	Scores obtenus pour chacun des enfants au Q.E.C.P.	161

Tableau 15:	Scores de popularité obtenus par chacun des enfants.	163
Tableau 16:	Données en fréquence des réponses aux sous-catégories prosociales pour la position de solliciteur.	165
Tableau 17:	Données en fréquence des réponses aux sous-catégories prosociales pour la position de sollicité.	166
Tableau 18:	Données en fréquence des comportements antisociaux actifs pour chacune des positions.	167
Tableau 19:	Données en pourcentage des réponses aux sous-catégories prosociales pour la position de solliciteur.	169
Tableau 20:	Données en pourcentage des réponses aux sous-catégories prosociales pour la position de sollicité.	170
Tableau 21:	Données en pourcentage des comportements antisociaux actifs pour chacune des positions.	171

Liste des figures

Figure 1: La signification des codes pour chacune des positions.

74

Sommaire

Depuis plusieurs années déjà, plusieurs chercheurs se sont intéressés au développement de l'enfant et plus particulièrement à la contribution de cette nouvelle écologie sociale dans le processus de socialisation de l'enfant. L'orientation de ces recherches touchaient des dimensions telles que le développement de l'agression, celui de l'action prosociale, des comportements susceptibles de favoriser ou non la popularité à l'intérieur du groupe, les différents types de popularité, l'établissement de la hiérarchie de dominance, pour ne nommer que ceux-là.

Il appert que, dans l'ensemble, l'enfant possède certaines aptitudes sociales et un intérêt à l'autre et que tout au long du processus de socialisation, les pressions socialisatrices et la maturation vont accroître certaines dispositions comme l'aide, le partage et la coopération et en inhiber d'autres comme c'est le cas avec l'agression. En effet, l'enfant doit apprendre à inhiber ses comportements antisociaux et dérangeants et doit apprendre à s'engager dans un comportement socialement requis et approuvé.

Cependant, très peu de chercheurs se sont intéressés au refus d'agir prosocialement suite à une sollicitation. En effet, ces actions antisociales passives furent incluses à l'intérieur de quelques recherches mais le refus n'a vraiment pas fait l'objet d'une recherche particulière. Parmi les

questions soulevées, la présente recherche s'intéresse aux liens entre l'âge et le refus, aux liens et/ou à l'impact du refus d'agir prosocialement sur la perception que les pairs ont des "refuseurs" et sa place dans le processus de socialisation.

Les données ont été recueillies auprès de trois sources soit l'observation des comportements des enfants, l'éducatrice et les pairs. Trente enfants, âgés entre 38 et 71 mois et fréquentant la garderie ont été observés à l'aide d'une grille d'observation de type séquentiel. Chaque enfant est observé 30 fois durant les activités dites de jeux libres sur une période s'étendant d'octobre 1987 à avril 1988. La grille d'observation allait permettre d'avoir en main la quantité de réponse de type "accepte", "refuse" et "ignore" que l'enfant donne lorsqu'il est sollicité, ou qu'il reçoit lorsqu'il est solliciteur, pour chacune des sous-catégories prosociales (aide non émotionnelle et émotionnelle, partage et coopération).

L'éducatrice, par le biais du Q.E.C.P. (Tremblay et Baillargeon, 1984), évalue les comportements de l'enfant alors que les enfants, par l'utilisation de la technique dite de l'échelle sociométrique, accordent des scores de popularité à leurs pairs.

L'analyse des corrélations démontre, contre toutes attentes, que: 1) il existe une relation positive entre ce qu'un enfant refuse et son âge chronologique et 2) le refus n'est pas la cause de l'impopularité mais bien son effet.

La discussion porte sur le processus de socialisation et les "pressions socialisatrices" à travers lesquels le refus d'agir prosociallement représenterait la seule alternative adéquate, compte tenu du contexte, et serait socialement accepté parce qu'il n'est pas vraiment sanctionné. En effet, c'est la seule alternative qui s'offre à l'enfant qui ne veut pas s'engager dans une interaction initiée par un enfant impopulaire, sans que le "refuseur" soit blâmé par l'éducatrice.

Chapitre premier

Contexte théorique

Habituellement, nous presupposons deux tendances chez l'humain. Il y a d'abord la nature cohésive qui est évidente très tôt dans le développement de l'enfant via des mécanismes innés tel le sourire. Ce mécanisme prend l'allure d'un patron de relations capable de déclencher une réponse chez la mère. Il semblerait que ce soit au niveau de la survie de l'individu que l'évolution ait favorisé ce mécanisme compte tenu de l'état d'extrême dépendance de l'enfant durant cette période. Par la suite, l'enfant s'oriente de plus en plus vers les autres, augmentant la quantité d'interactions avec ses pairs et diminuant celle qu'il entretient avec sa mère (Youniss, 1986; Hartup, 1983).

L'autre tendance, celle qui a longtemps préoccupé l'homme, est sa tendance belliqueuse naturelle. Cette tendance semble enracinée au plus profond de lui: une tendance naturelle au mal (Lorenz, 1969).

L'essence même de l'homme a longtemps suscité notre curiosité, et ce, afin de savoir si l'homme était bon ou mauvais. Cette question a marqué durant des siècles la vision que l'humain avait de lui-même. Les Grecs de la Grèce Antique avaient tendance à imputer aux dieux les états internes, les hommes n'étant que les marionnettes de l'état d'âme des dieux. La période du Moyen-Age percevait les choses différemment. Pour

eux, l'homme naissait corrompu et voué au mal. Il était mauvais et il fallait le corriger, par son éducation, afin de sauver son âme. Au XVIII^e siècle, J.J. Rousseau propose une philosophie éducative à l'opposé de celle du Moyen-Age, qui stipulait que l'humain naissait bon et que le mal en lui n'était que l'apport de la société.

Puis vint Locke et son "*tabula rasa*" où, à sa naissance, l'enfant a tout à apprendre, que ce soit le mal ou le bien. A ce moment, la lutte entre le bien et le mal dans l'orientation de l'individu dans la société prenait fin. Cette vision dualiste laissa alors sa place à une vision où, entre le bien et le mal, il y avait un continuum où chacun de nous prenait place.

Ainsi, la vision du développement humain à caractère immuable et fataliste, c'est-à-dire un processus où l'orientation de la personne était prédéterminée et fixée dès la naissance céda sa place à une conception plus souple. Une conception où l'enfant, les parents et la famille jouent un rôle actif dans le développement de l'individu.

En fait, plusieurs auteurs (Gottlieb, 1983; Chapais, 1984) presupposent que les enfants naissent avec certaines limites et aptitudes qui favorisent ou contraignent certains apprentissages: le génotype. Ce génotype se définit comme un bagage inné et héréditaire, acquis au cours de l'évolution. Il se distingue du phénotype qui, lui, est davantage le résultat de l'interaction entre le génotype et les expériences de l'enfant.

Admettons plutôt que ces deux types de propriété offrent un potentiel plastique qui peut être stimulé par l'environnement (Gottlieb, 1983). Comme le dit Chapais (1984): "...l'influence du génotype sur le comportement ne correspond pas à un déterminisme étroit, spécifique à chaque comportement. La contribution du génotype peut être conçue comme un ensemble de critères sur la base desquels le cerveau prend les décisions et produit les comportements (...) L'hypothèse générale est que ces critères orientent l'apprentissage dans le sens adaptatif (au sens darwinnien) et que, par conséquent, les différences interindividuelles peuvent être expliquées en termes biologiques sans qu'interviennent pour autant des différences génétiques."(p. 24).

Si nous reprenons cette position où l'hypothèse générale dit que tout comportement se veut adaptatif à un environnement donné (Gottlieb, 1983), il semble adéquat de supposer que l'arrivée du grégarisme chez nos ancêtres ait laissé une trace phylogénétique (génotype), une base sur laquelle se bâtit la socialisation de l'individu à travers ses expériences (phénotype).

Ainsi, nous remarquons qu'à la naissance, l'enfant possède certains mécanismes innés qui favorisent la création et/ou le maintien des interactions entre l'enfant et sa mère (Bowlby, 1969; Cairns, 1979). Toutefois, l'environnement social primaire que constitue la mère à la

naissance de l'enfant n'est pas le même que ceux auxquels sera confronté l'enfant ultérieurement. Nous pouvons supposer que ce qui était primordial à l'adaptation de l'enfant dans sa toute première relation avec sa mère sera désuet dans sa relation avec les pairs.

En ce sens, depuis plusieurs décennies, la recherche tente d'établir certains corrélaires entre la relation mère-enfant et l'adaptation ultérieure de l'enfant. Toutefois, même s'il est possible de prédire un style général de fonctionnement social à partir de cette première relation, il n'en demeure pas moins mal aisé de prédire la nature des relations qui s'établiront entre l'enfant et ses nouveaux partenaires sociaux que sont les pairs (Gauthier et Jacques, 1985). L'environnement social diffère trop pour comparer la relation à la mère à celle qui liera les enfants entre eux. Sans dénigrer l'impact du modèle adulte (parents, éducatrice ou étranger) qui affecte à la fois l'apparition des comportements prosociaux et antisociaux dans les interrelations entre enfants du même âge (Radke-Yarrow, Scott et Zahn-Waxler, 1973), c'est davantage le renforcement et le modeling au sein d'un système de pairs qui est déterminant dans la construction des interactions enfant-enfant (Hartup, 1976, 1983; Lafrenière, 1988).

En effet, nous ne pouvons comparer la relation mère-enfant à celle qui liera l'enfant et ses pairs car trop de caractéristiques les séparent. Dans le cas de la relation mère-enfant, la relation subit une pression

sociale externe compte tenu de l'aspect "obligatoire" qui caractérise la relation de la mère envers son enfant. Cependant, il n'en est pas de même pour la relation enfant-enfant. Cette dernière est volontaire et chacun des partenaires peut la quitter à n'importe quel moment et chacune des parties doit accepter l'obligation d'agir de façon à maintenir le lien entre eux par risque de voir la relation prendre fin (Youniss, 1980; voir Maccoby et Martin, 1983). C'est sans doute ce qui fait dire à Hartup (1976) que la relation enfant-enfant est plus importante que celle parent-enfant dans l'inhibition adéquate et le contrôle de la motivation à l'agression.

Ainsi la capacité de bien fonctionner d'un enfant peut se résumer à la façon de "sauver" l'interaction lorsqu'elle montre des signes de détérioration. Les enfants ayant des problèmes de fonctionnement ne peuvent anticiper ce qu'il adviendra de l'interaction ou démontrent un manque de patrons de comportements pour corriger cet état de fait (Dodge, 1986; Raush, 1965; voir Maccoby et Martin, 1983).

La socialisation de l'humain

Dans le cadre d'une perspective éthologique, le processus de socialisation de l'enfant avec ses pairs pourrait être vu sous le même angle que l'installation du grégarisme chez l'humain. Cette perspective

éthologique ne se veut pas basée sur un réductionnisme biologique. Les propriétés phylogénétiques acquises au cours de l'évolution de notre espèce n'expliquent pas, à elle seule, la sociabilité contemporaine, pas plus que les nouvelles propriétés acquises (Chapais, 1984) ou les différents stades d'apprentissage de l'enfant. Il s'agit davantage d'un modèle explicatif afin de comprendre et saisir la construction des interactions entre les pairs et sa contribution au processus de socialisation de l'enfant.

Consciente des limites inhérentes à l'analogie homme-animal (différences entre les espèces animales et l'espèce humaine, différences entre la complexité organisationnelle et les comportements spécifiques aux espèces [Hinde, 1983b]), l'approche analogique tente de démontrer certains facteurs causaux dans le développement d'un comportement par la méthode expérimentale. Les modèles animaux sont particulièrement utiles dans la phase analytique de l'étude de développement. Plusieurs études ont pu éclairer des développements similaires dans le processus ontogénique de l'homme, tout autant que chez les animaux (Gottlieb, 1983). Ainsi, l'étude des primates non humains pourrait permettre de saisir et comprendre les conditions sociales de la vie en groupe des premiers hominidés (Chapais, 1984) et peut-être d'expliquer de quelle(s) façon(s) le groupe influence l'apparition, le maintien ou l'inhibition de certains comportements.

Il sera donc question dans ce qui suit d'une vision sommaire de concepts découlant de l'anthropologie et de la primatologie, pour voir de quelle façon s'est construite la vie en groupe.

Le grégarisme

Au cours de l'évolution, l'homme a senti le besoin de se rassembler. Qu'il s'agisse de "clan", "tribu" ou "peuple", ce rassemblement visait à offrir à ces partenaires sociaux certains avantages. Les trois principaux avantages sont la réduction du risque de prédateur, un accroissement de la capacité compétitive de l'individu en alliance avec son groupe face à d'autres groupes et un accès accru, pour les mâles, aux femelles réceptives (Hinde, 1983a, 1986; Chapais, 1984). Malgré cela, le grégarisme n'est pas à proprement parler un idéal dans l'évolution mais se veut davantage une optimisation des avantages de l'individu et ceux du groupe, un compromis social entre l'individu et ses besoins, et le groupe.

Bien entendu, les membres qui composent le groupe entrent en interaction les uns avec les autres. Il sera sans doute plus aisément de comprendre les différentes composantes de la vie de groupe à travers la définition des différents types d'interactions. Chapais (1984) définit

trois types d'interactions possibles: les interactions altruistes, les interactions mutualistes et les interactions compétitives.

A. L'interaction altruiste

Par altruisme, Chapais (1984) entend habituellement toute action qui se veut au bénéfice de l'autre, et ce, sans que l'individu bienfaiteur attende quoique ce soit en retour. L'action, qui profite alors davantage à une des parties, est dite asymétrique. L'action altruiste implique donc une notion de sacrifice de soi, d'une perte ou du moins d'un coût. L'action altruiste pourrait s'imaginer comme suit: un individu "A" réduit la satisfaction de ses propres besoins au profit d'une augmentation de la satisfaction de ceux de "B". L'action altruiste nécessite de la part du donneur un faible coût énergétique qui découle de la mise en action de l'action altruiste (ou sacrifice) et un grand bénéfice pour le receveur (Trivers, 1971).

Au point de vue de l'adaptation d'une espèce à son milieu, nous pouvons nous demander quelle est la fonction de l'action altruiste pour la survie. Ceci est d'autant plus vrai que l'action altruiste semble aller à l'encontre de la théorie de l'évolution où seuls les individus les plus forts devraient survivre.

Comme l'ajout d'un nouveau comportement au niveau du répertoire comportemental, autant celui de l'individu que celui de l'espèce, a pour fonction d'assurer une plus grande adaptation au milieu, quels peuvent être les avantages de l'altruisme pour la survie de l'espèce et celle de l'individu? Il y aurait deux avantages. Dans le premier cas, à long terme, elle vise la perpétuation de l'espèce et des gènes de l'individu. Dans le deuxième cas, davantage à court ou moyen terme, l'altruisme permettra à l'individu d'augmenter ses propres chances de survie. Il s'agit de l'altruisme réciproque.

Ainsi, dans le premier cas, l'action altruiste devient alors une façon de perpétuer les gènes dont le donneur est le possesseur, ou encore de permettre la perpétuité de ses gènes à travers ceux qui partagent les mêmes gènes (individus apparentés) (Hamilton, 1964; Wilson, 1965; Hinde, 1986; Trivers, 1971). Certaines études vont dans ce sens. Les actions altruistes semblent surtout s'orienter vers les individus de même matri-linéage, c'est-à-dire partageant les mêmes gènes (Bowen, 1987; Silk, 1982). De cette façon, la survie des gènes est assurée. Néanmoins, ces mêmes études révèlent que les actions altruistes ne sont pas exclusivement orientées vers les individus apparentés à l'émetteur. Dans ce cas, l'action altruiste vise un bénéfice calculé à court terme entre deux individus. Trivers (1971) offre une hypothèse intéressante, l'altruisme réciproque, dont voici les principales lignes.

B. L'altruisme réciproque

Dans le contexte particulier de l'action altruiste aux gens non apparentés, deux conditions doivent prévaloir pour que ces actions puissent apparaître. Tout d'abord, il faut une concentration de la population sous la forme d'un groupe stable et mutuellement dépendant et, en deuxième lieu, les individus de ce groupe doivent avoir une espérance de vie assez longue (Trivers, 1971). Ces deux conditions permettent de mettre en place une forme d'échange de services qui découle de la spécialité de chacun. Dans ce cas, la vie en groupe permettra qu'une action altruiste soit remise plus tard à l'émetteur (réciprocité) et que, de façon différée, il augmente ses chances de survie. De cette façon, l'émetteur de l'action altruiste devient le "débiteur" du destinataire qui devra rembourser sa "dette" et lui venir en aide à son tour.

Cette forme d'échange d'actions altruistes n'est pas pré-établie mais lierait deux partenaires entre eux. Si "A" vient en aide à "B", "B" aura une obligation envers "A", "A" étant alors le débiteur de "B". Trivers, de par son hypothèse, a établi quatre règles qui devraient alors servir de paramètres à ce type d'échange, ou de lien commercial, entre les individus: 1) plus le besoin est grand pour le bénéficiaire, plus la réciprocité sera grande; 2) plus le prix est élevé pour le donneur, plus le bénéficiaire lui rendra la pareille; 3) on agirait de façon plus altruiste envers ceux que l'on aime et l'on aime davantage ceux qui sont altruistes; 4) un bénéficiaire

répondra par la réciprocité lorsqu'il ne perçoit pas, chez le donneur, d'actions calculées laissant entrevoir qu'il espérait quelque chose en retour de son action.

De plus, selon cet auteur, chacune des parties aurait tendance à remettre plus ou moins afin qu'il y ait toujours entre les membres de la dyade, une dette à couvrir. Comme il y aura toujours un "débiteur", le "climat social" n'en sera que plus efficace, chacun gardant contact avec l'autre, de façon à effacer la dette altruiste afin d'équilibrer la relation (Gouldner, 1960).

Cependant, l'amitié n'est pas un préalable à l'installation de l'altruisme réciproque. Dans certains cas, l'amitié surviendrait comme pour régulariser le système mis en place par un lien réciproque. D'ailleurs, Sawyer (1966 in Trivers, 1971) démontre qu'il y a davantage d'actions altruistes face à des amis qu'à des étrangers. La relation entre l'altruisme et l'amitié pourrait donc être bidirectionnelle.

Néanmoins, il n'est pas nécessaire de faire appel au principe de l'altruisme pour le groupe, ou à l'altruisme génétique, pour expliquer l'origine du grégarisme et de la cohésion sociale. La satisfaction des besoins de l'individu apparaît comme la source même de la vie sociale et la structure sociale, considérée à tout moment, semble refléter un équilibre

entre les compromis individuels de tous les membres du groupe à ce moment (Chapais, 1984).

C. L'interaction mutualiste

L'action mutualiste consiste en une relation symétrique où chacun des individus tire partie de sa relation avec l'autre. Cette coopération permettra une plus grande cohésion entre les partenaires en cause et chacun sera alors intéressé à reprendre l'échange social car chacun retire un bénéfice de ce type d'interaction.

L'interaction mutualiste est un accroissement de la satisfaction des besoins de "A" et "B" plus que chacun ne le ferait sans l'apport de l'autre (Chapais, 1984). Il est clair que la coopération de deux individus amène ceux-ci à obtenir une satisfaction plus rapide et plus efficace de leurs besoins.

De plus, l'action mutualiste pourrait se définir comme de la coopération contrairement à un échange de services entre les partenaires sociaux, services rendus en des temps différents et reposant sur des actions différentes. En ce sens, contrairement à l'action altruiste, l'action mutualiste se veut symétrique et le bénéfice est immédiat alors que dans le cas de l'altruisme réciproque les gains sont répartis dans le temps.

L'avantage de l'interaction mutualiste est de permettre la création, le maintien et la solidification des liens entre les individus (Gouldner, 1960) et ainsi, maintenir un intérêt pour le groupe et sa cohésion.

D. L'interaction compétitive

Dans l'interaction compétitive, "A" accroît la satisfaction de ses besoins en réduisant ceux de "B" (Chapais, 1984). Cette lutte entre les individus pour l'obtention d'une ressource quelconque n'est pas à proprement parler un débalancement dans l'équilibre individu-groupe comme il était question plus haut. Habituellement, ces interactions compétitives n'opposent que deux ou trois membres du groupe, ou des groupes entre eux, et ne peuvent se manifester autrement que par l'agression et la compétition (Lorenz, 1969). Malgré qu'elles n'impliquent que très peu d'individus, nous pouvons facilement comprendre que ces interactions peuvent être dommageables à la survie du groupe et de ses membres.

Essentiellement, l'agressivité est nécessaire à l'adaptation et la survie de l'espèce. L'agression permet le maintien et la distribution optimale de la population au sein d'une société et, entre les sociétés, la sélection des partenaires et le maintien d'un "bassin génétique" optimal et la défense de la progéniture et la protection des jeunes de l'espèce (Cairns, 1979; Lorenz, 1969).

Ce répertoire comportemental n'est heureusement pas fréquemment utilisé entre les membres d'un groupe. Compte tenu de l'impact dramatique que peuvent avoir ces comportements sur les individus, l'évolution a favorisé une structure régissant ce type d'interaction car, autrement, l'agression ne pouvait qu'avoir un effet dispersif sur le groupe (Gauthier et Jacques, 1985). L'évolution a permis la mise en place d'une forme de ritualisation des conflits à partir de l'utilisation de fonctions symboliques, comme la menace physique et/verbale qui amènent une diminution des expériences conflictuelles (Lorenz, 1969). Cette ritualisation permet à chacun des individus de se retirer avant que le combat s'engage. De plus, cette ritualisation permet de mieux saisir la différence entre les dominants et leurs subordonnés. C'est ce que l'on a nommé la hiérarchie de dominance, hiérarchie qui se construit à partir de séquences de comportements agonistiques.

Scott et Fredericson (1951) introduisent le terme "agonisme" et hiérarchie de dominance en observant les animaux afin d'offrir un cadre de référence aux rapports de force et les activités de lutte qui opposent parfois les individus. La dominance fait alors référence à un patron d'interrelations complémentaires à l'intérieur d'un groupe et possède quelques propriétés descriptives et explicatives. Le rang de dominance peut être prédicteur de la nature et de la direction des interactions autres

que celles associées aux comportements agonistiques ou de compétition (Hinde, 1983a).

Selon Etkin (1964; voir Strayer et Strayer, 1976) et Hinde (1983b) l'existence de la dominance dyadique ainsi que le maintien d'une hiérarchie de dominance stable ont pour fonction de diminuer l'agression intra-groupe en établissant une séquence de prérogatives individuelles semi-permanentes. La hiérarchie de dominance sociale se veut davantage un concept descriptif qui réfère à un patron observable dans la résolution de conflits sociaux entre les membres d'un groupe sociale stable (Trudel et Strayer, 1985). Il s'agit donc ici d'une relation entre eux plutôt que d'une propriété individuelle comme c'est le cas avec l'agression (Strayer et Strayer, 1976). Il s'agit donc d'une hiérarchisation qui détermine la direction des réponses agonistiques et/ou la préséance à la ressource, préséance qui, il est raisonnable de le supposer, repose sur le passé ou sur le potentiel de réponses agressives. Toutefois, cette préséance à la ressource ne repose pas seulement sur les rapports de dominance. Chez le rhésus adulte (*Macaca mulatta*), cette direction du rapport de dominance peut être spécifique à la valeur de l'objet du conflit, du point de vue des partenaires engagés dans l'action agonistique. Ainsi, l'individu qui a le plus à tirer de la victoire, ou le moins à perdre, investira davantage d'énergie au combat (Chapais, 1984).

E. La tromperie

La tromperie n'est pas à proprement parler une interaction. En fait, il s'agit davantage d'un déséquilibre entre deux individus, déséquilibre entre les actions altruistes de l'un à l'égard de l'autre et l'inaction de cet autre individu à l'égard du premier.

La tromperie survient dans des conditions similaires à celles qui entourent l'altruisme réciproque. Dans ce cas, l'individu bénéficiaire de l'action altruiste ne rend pas la pareille à l'émetteur. Il bénéficie des gains de l'action sans toutefois rien remettre en échange. Il cherche à profiter de l'autre au maximum, sous-tirant tout ce qu'il peut de cette aide où l'autre investit dans l'échange mais ultérieurement, il ne recevra aucun avantage à ses actions. Le trompeur se sacrifiera rarement pour l'autre. Ainsi, à l'intérieur d'une interaction altruiste réciproque, le trompeur aurait donc tendance à rechercher une maximisation de ses profits, c'est-à-dire, à recevoir plus qu'il ne veut donner.

Ces "trompeurs" peuvent appartenir à deux catégories différentes. Il y a les "grossiers", ceux qui ne remettent rien de ce qu'ils reçoivent, les donneurs souffrant alors d'une perte nette dans leur action prosociale et il y a les trompeurs "subtils" qui, dans leur interaction, font preuve de réciprocité mais en tentant de donner moins qu'ils ont reçu. Ces derniers sont difficilement identifiables compte tenu de la complexité des échanges qui se déroulent dans le cadre du groupe.

Pour l'auteur de cette théorie (Trivers, 1971), il appert que la tromperie entre les membres d'un groupe peut amener une sanction de la part du groupe. Cette sanction peut aller du simple refus d'actions prosociales, suite à une "dette cumulée", jusqu'au meurtre du trompeur. Ici, nous devons considérer un fait: est-ce que ces manifestations se veulent davantage une démonstration d'agressivité ou une agression morale? Trivers croit qu'elle a une valeur morale. Les membres du groupe sont à même de voir l'impact immédiat, et à long terme, des actions altruistes et de la tromperie. L'individu, témoin de cette séquence, peut mieux comprendre l'implication de son action au sein du groupe et, ainsi, modifier son comportement afin d'éviter ces sanctions.

Compte tenu qu'un groupe ne contient pas que des échanges dyadiques, l'évolution a permis la mise en place d'un système de règles et de sanctions contre ces trompeurs. Une des premières sanctions est la dissuasion par l'observation du trompeur qui subit une agression morale.

Le groupe serait donc en possession d'une énergie coercitive directe contre les trompeurs. Cette énergie ne sert pas seulement lors de l'agression morale, mais elle exerce une pression sur le trompeur de façon à ce qu'il rembourse sa dette et agisse de façon altruiste. L'agression morale qui survient alors à la découverte d'un trompeur ne vient pas seulement du trompé mais de tout le groupe.

Ainsi, il existerait une réglementation des échanges entre les individus car le système multipartite (ou polyadyque) altruiste amène des difficultés cognitives au niveau de la détection du trompeur. Le langage facilite, là encore, la détection de la tromperie en mettant en place certaines règles, le trompeur devenant celui qui commet une infraction à la loi.

L'action prosociale et antisociale

Malgré l'apparence d'exclusion entre ces interactions altruistes, mutualistes et compétitives, les chercheurs regroupent souvent ces trois types d'interactions en deux principales catégories: les activités prosociales et antisociales.

Les activités prosociales sont celles qui favorisent la cohésion des partenaires sociaux en maintenant le lien social et la poursuite des échanges que ce soit sous la forme d'une "dette" (interaction altruiste) ou sous la forme d'un intérêt commun à augmenter ses gains (interaction mutualiste).

Pour ce qui est des activités antisociales, elles auront pour conséquence de mettre fin à l'interaction, soit d'une façon active et

soudaine (interaction compétitive), soit de façon passive (tromperie). Même si cette dernière n'amène pas l'éclatement immédiat de l'interaction avec le trompeur, à long terme, elle favorisera son exclusion du groupe.

L'ontogénèse des comportements prosociaux et antisociaux

Dans le processus de socialisation de l'enfant, les parents occupent un rôle primordial. Le but du processus de socialisation est de favoriser l'internalisation des standards sociaux où l'enfant apprend à inhiber ses comportements antisociaux et dérangeants et à s'engager dans un comportement socialement requis et approuvé, même si cela signifie un effort ou le sacrifice d'objectifs personnels immédiats (Maccoby et Martin, 1983; Grusec et Dix, 1986). Ainsi, l'action prosociale est favorisée et l'action antisociale est sanctionnée.

Toutefois, même si le but des parents est habituellement l'internalisation réussie des valeurs et des croyances sociales, il peut arriver que le but puisse diverger en ce qui a trait à certains comportements. Pour certains parents, leur action s'orienterait davantage sur les comportements agressifs émis par l'enfant plutôt que sur l'indifférence au malheur d'autrui, reflétant ainsi leur attitude face à cette différence (Grusec et Dix, 1986). Même si nous ne pouvons douter de

l'impact des parents sur l'enfant et sur l'intérêt qu'il portera à ses pairs, il importe de séparer la relation parent-enfant de celle enfant-enfant. En effet, le groupe impose à l'enfant des contraintes sur le type, le nombre et la nature des relations maintenues par celui-ci avec son nouvel environnement social qui diffère de l'environnement primaire qu'était la mère. Le groupe constitue une nouvelle écologie sociale de l'enfant (Gauthier et Jacques, 1985). Il importe de savoir comment l'enfant réagit à ce nouvel environnement et sur la façon dont il s'adapte, ou non, à ce milieu. Habituellement, l'enfant utilise ses aptitudes et ses habiletés pour s'adapter à son milieu et ainsi acquérir une maîtrise de son environnement physique et social, ce que certains appellent compétence.

Dans le cas de la compétence sociale, Flavell (1981; voir Asher, 1983) définit cette compétence comme une habileté de l'enfant à contrôler ses interactions sociales et à régulariser son comportement à partir des réactions de l'environnement à ses propres comportements. Le milieu devient alors une source importante de feed-back qui servira à moduler les interactions sociales de l'enfant.

Pour sa part, Asher (1983) ajoute deux autres dimensions qui sont "réponse positive" face à l'interaction initiée par l'autre et la compréhension du processus de formation du lien social (voir Asher, 1983, pp1428-1429 pour plus de détails).

Dans l'élaboration de la section suivante, il sera d'abord question des actions prosociales et antisociales et des difficultés rencontrées dans l'étude de ces comportements. De plus, il sera question de leur développement et de leur interaction possible au cours du processus de socialisation et, enfin, la répercussion de ces actions sur la popularité de l'enfant.

L'altruisme et le prosocial

L'altruisme, même s'il inclut une vaste gamme de comportements, se définit à partir de trois critères: 1) le comportement est émis volontairement; 2) la cible, ou le bénéficiaire, profite d'une façon ou d'une autre de l'action de l'émetteur et 3) l'émetteur fait preuve de sacrifice de soi pour le bénéfice de l'autre (Ginsburg et Miller, 1981). L'action altruiste est volontaire, intentionnelle et n'est pas accomplie dans le but d'obtenir une récompense externe. Toutefois, pour certains auteurs (Radke-Yarrow, Scott et Zahn-Waxler, 1973; Staub, 1978; voir Underwood et Moore, 1982), l'altruisme inclut toute action qui avantage l'autre sans égard à la motivation.

Compte tenu de l'intérêt porté par certaines études antérieures sur l'intention et la motivation sous-jacentes au comportement de type

altruiste, Eisenberg (1982) remplace "altruisme" par "prosocial" où la motivation et l'intention sont reléguées au second plan. Elle regroupe donc une vaste gamme de comportements, autant ceux sans attentes que ceux où il y a un bénéfice calculé.

Ainsi, même s'il existe certaines différences conceptuelles au niveau de la définition de l'altruisme (motivation et intention), les théoriciens s'entendent généralement sur une conceptualisation globale qui inclut le partage, la coopération, l'aide et le réconfort qui sont d'abord orientés sur le bénéfice de l'autre (Marcus, 1986; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler et Chapman, 1983).

L'apparition de l'action prosociale semble fortement déterminée par les aspects spécifiques de la situation. Trois types de spécificités sont à retenir: 1) une spécificité sociale où l'enfant agit différemment en fonction de la cible et du but du comportement; 2) une spécificité de réponse où c'est la relation entre le signal que l'enfant a reçu et sa réponse à ce même signal qui importe et 3) une spécificité contextuelle qui permet de tenir compte des influences de l'environnement physique (Strayer, Wareing et Rushton, 1979).

Voyons maintenant de quelle façon s'effectue le développement de l'action prosociale au cours de l'enfance.

Développement du prosocial

L'enfant à la naissance aurait une prédisposition génétique à répondre aux besoins de l'autre (Cairns, 1979). Déjà, dix jours seulement après la naissance, Sagi et Hoffman (1976: voir Radke-Yarrow *et al.*, 1983) remarquent une réaction de l'enfant aux pleurs des autres et même mettent en évidence une différence au niveau de la sensibilité des enfants à ces signaux. Ceci laisse croire que certains individus seraient davantage altruistes, tous n'ayant pas le même seuil de réaction.

Pour Zahn-Waxler et Radke-Yarrow (1982), plusieurs enfants sont capables d'agir de façon maternante, ou de prendre soin d'un autre enfant, entre 18 et 24 mois et pas seulement en carressant, en serrant contre soi ou en donnant des objets, mais par l'utilisation de méthodes sophistiqués. Selon ces auteures, l'enfant de 20 mois est capable de démontrer une certaine sympathie face à l'autre alors qu'à 10 mois, il en serait incapable. C'est ce qui leur fait supposer qu'une réponse prosociale à la détresse de l'autre apparaîtrait entre 10 et 20 mois.

Néanmoins, il importe donc de discerner entre les différentes actions prosociales car le patron d'apparition et de développement n'est pas le même pour tous les comportements. Nous ne pouvons faire une généralisation du prosocial chez le jeune enfant (Underwood et Moore,

1982; Radke-Yarrow *et al.*, 1983). En fait, l'apparition des différents types de comportement (partage, aide et réconfort) diffèrent l'un de l'autre sans qu'il semble y avoir de généralisation de l'action prosociale (Underwood et Moore, 1982; Rushton, 1976). Ainsi, l'aide augmente avec l'âge, jusqu'aux environs de sept ans, pour ensuite diminuer et se stabiliser vers la fin de l'enfance. Le développement de l'aide se présente donc sous la forme de "U" inversé dont le sommet serait vers sept ou huit ans (Eisenberg, 1982) alors que le partage s'accroît toujours avec l'âge (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler et Chapman, 1983). Voyons plus en détail ces patrons d'apparition.

A. L'aide émotionnelle et non émotionnelle

Depuis sa naissance, l'enfant est en relation de complète dépendance avec sa mère où cette dernière comble tous ses besoins. Par la suite, il y a un changement progressif où l'enfant s'oriente de plus en plus vers les pairs sous les pressions socialisatrices des parents (Grusec et Dix, 1986). Ces pressions, aux environs de la troisième ou quatrième année de vie, favorisent l'acquisition d'une certaine autonomie et une forme d'auto-satisfaction des besoins autres que primaires. L'enfant réfère alors à ses pairs de plus en plus pour satisfaire ses besoins tels que les activités ludiques, les jouets, etc., l'adulte étant toujours présent en cas de problèmes plus graves (Stith et Connors, 1962).

Néanmoins, Heathers (1955) déclare qu'il ne peut savoir si c'est parce que l'enfant est vraiment attiré par ses pairs où si c'est dû aux inhibitions grandissantes qui empêchent l'enfant d'aller vers l'adulte, de lui demander de l'aide.

Stith et Connors (1962) remarquent que les enfants anxieux et/ou dépendants recherchent davantage l'aide émotionnelle auprès des éducatrices, quête qu'ils attribuent à une carence au niveau de la relation à la mère. Ces enfants sont alors non disponibles aux besoins des autres enfants car trop centrés sur leur propre besoin de réassurance. Néanmoins, compte tenu des pressions socialisatrices, l'enfant s'oriente vers ses pairs.

Cette réorientation forcée de la satisfaction de ses besoins auprès des pairs est supportée par la relation positive entre l'âge et l'aide donnée par un enfant. En effet, les relevés de littérature de Marcus (1986) et Radke-Yarrow *et al.* (1983) démontrent, dans l'ensemble, que cette relation est positive. Les différences qui peuvent apparaître ne seraient dues, selon ces auteurs, qu'aux comportements que chacune de ces recherches ont inclus dans l'opérationnalisation de l'aide où plus l'éventail de comportements est grand, plus la relation avec l'âge est forte.

B. La coopération

En observant la participation sociale de l'enfant, Parten (1932) a remarqué une modification du type d'activité sociale. En effet, les enfants délaissement les activités non interactives (solitaire ou parallèle) pour des activités où l'enfant est en interaction avec ses pairs (associatif et coopératif). Ce changement se produit durant la période préscolaire et varie en fonction du sexe de l'enfant, de l'âge des enfants qui composent le groupe et du temps passé à la garderie (Dumont, Provost et Coutu, 1987).

Toutefois, le jeu coopératif n'est pas une simple alternance de comportements entre des enfants mais une interaction organisée où l'activité doit avoir un but et où l'un des membres du groupe assure le leadership et l'organisation du jeu coopératif (Marcus, 1986). Le jeu coopératif est donc une co-construction entre les partenaires de l'activité ludique. Même s'il s'agit d'un gain mutuel avec sacrifice mutuel, le coût n'appartenant pas seulement à l'émetteur, cette action nécessite des comportements en accord avec l'état de l'autre et avec ses propres besoins (Marcus, Telleen et Roke, 1979).

Dans le cas de la coopération, il existe une relation positive entre l'âge et ce type d'activité. D'ailleurs, pour Marcus (1986), il existerait un changement tant au niveau quantitatif que qualitatif avec l'âge de l'enfant entre deux et six ans, changement dû à l'acquisition de certaines habilités

sociales découlant à la fois de l'expérience sociale et de la maturation cognitive.

C. Le partage

Le partage apparaît très tôt dans le développement de l'enfant. Rheingold, Hay et West (1976) l'ont observé chez des enfants de 18 mois. De plus, les enfants sont sensibles à la détresse de l'autre et plus le besoin est manifeste, plus la quantité partagée s'accroîtrera (Stith et Connors, 1962). Néanmoins, l'enfant aura tendance à partager les objets qui lui sont moins attrayants (Zinser, Perry et Edgar, 1975).

Ici, comme pour la coopération et pour l'aide, il existe une relation positive entre l'âge et le partage mais cette relation varie selon la globalité ou la restrictivité des comportements qui peuvent caractériser le partage (Marcus, 1986).

Comme nous pouvons le constater dans le cas de l'aide et du partage, il est nécessaire que l'enfant détecte l'état de détresse ou de besoin de l'autre pour agir de façon prosociale. De même, dans la coopération, l'enfant doit être sensible à l'autre s'il veut maintenir l'activité. Cet intérêt à l'autre nous amène donc à aborder le processus de détection du signal.

La détection du signal

Par détection du signal, nous entendons la prise en connaissance des signaux, verbaux ou non, émis par un enfant et reçus par un autre. Ici, le signal se veut particulier car il se veut une démonstration du besoin ou de la détresse de l'enfant. Autrement, la notion de signal englobe une multitude de comportements.

Entre le moment où l'enfant perçoit le signal et y répond, tout un processus interne se déroule. Pour certains auteurs, c'est la référence à une expérience similaire antérieure ou encore l'apparition d'un état affectif. C'est à partir de l'expérimentation de divers rôles sociaux et des comportements d'enfants en interaction sociale que se développerait cette sensibilité (Hartup, 1970; voir Karniol, 1982). De plus, la référence à son expérience de vie lui permet de comprendre ce qui peut arriver à l'autre en imaginant une expérience antérieure similaire (Mead, 1934; voir Radke-Yarrow *et al.*, 1983; Cummings *et al.*, 1986). L'enfant développe alors un intérêt à aider l'autre à travers le partage de l'état de détresse (Hoffman, 1982).

Ces façons de faire obligent l'enfant à se décentrer. Pour Karniol (1982), cette capacité à prendre la perspective de l'autre est un préalable

à une interaction sociale adéquate et serait la base d'une bonne compréhension de l'autre puisqu'elle offre à l'enfant une bonne capacité prédictive des comportements de l'autre. Cette capacité prédictive nécessite de la part de l'enfant une expérience sociale à laquelle l'enfant peut se référer et à partir de laquelle il construira sa réponse à partir de son but.

Cependant, certaines recherches en cognition sociale ont démontré que les enfants d'âge préscolaire sont moins aptes que les enfants plus vieux à percevoir les signaux subtils d'une situation et de faire des inférences spontannées sur les causes et les émotions qui sous-tendent les comportements (Pearl, 1985). Ainsi, le développement du comportement altruiste peut être caractérisé par un changement qualitatif aussi bien que quantitatif car plus l'enfant vieillit, plus sa conception de la situation nécessitant de l'aide se modifie et devient plus apte à identifier le problème et à déterminer comment l'aide pourrait se manifester (Pearl, 1985). Même si l'enfant agit de façon aidante, il n'en demeure pas moins que la réponse est fonction du type de besoin, de l'expression de ce besoin et de la compréhension que l'autre en a, et ce, même en l'absence d'habiletés cognitivo-sociales sophistiquées.

Enfin, comme le souligne Iannotti (1985), même si l'enfant a la capacité de comprendre ou qu'il possède une "conscience cognitive" de l'autre, cela n'assure pas qu'il agira de façon prosociale du moins d'une

façon à soulager adéquatement l'état de détresse de l'autre. Pour employer l'expression de Murphy (1937), les enfants ne sont pas des personnes qui se décentrent facilement afin de percevoir l'état de l'autre. Pour Piaget (1952), l'expérience entre l'enfant et ses pairs conduit hors de l'égocentrisme qui n'est pas, dès lors, total chez le jeune enfant. D'ailleurs, on remarque cette capacité de décentration de façon évidente dans la jalousie et la sympathie que manifeste un enfant à l'égard de ses congénères.

Hoffman (1982) ne partage pas tout à fait ce point de vue. Pour lui, ce n'est pas par la maturation cognitive que l'enfant réussit à comprendre l'état de détresse de l'autre mais c'est d'abord affectif. L'enfant apprend petit-à-petit à se cloisonner face à la détresse affichée par l'autre. Hoffman explique la grande réactivité émotionnelle de l'enfant naissant par ce qu'il appelle une contagion émotionnelle où l'enfant est incapable de différencier la détresse de l'autre de la sienne: c'est la fusion entre le self et l'autre. Puis survient l'empathie égoïste où l'enfant, après avoir détecté certains signaux, a tendance à appliquer à l'autre ce qui, lui, le soulagerait. Puis entre deux ou trois ans, jusqu'aux environs de six ou sept ans, il y a un raffinement dans la détection du signal qui se produit et l'enfant se différencie alors de l'autre. Au cours de ce stade, l'enfant peut alors reconnaître et réagir à différentes émotions vécues par l'autre.

Ainsi, pour Gottman et Parkhurts (1980), ce développement précoce de la sensibilité aux autres, ou aptitudes sociales non égoïstes démontre une capacité de réponse aux signaux affectifs. Cependant, l'enfant qui possède certaines lacunes concernant la détection ou l'interprétation du signal sera dans l'incapacité de répondre adéquatement à la détresse ou besoin de l'autre. Nous ne pouvons donc douter de l'importance de la détection des signaux de l'enfant car de tels comportements sont favorables au maintien et à l'évolution de ces liens sociaux et dans la création de liens prévilegiés avec ses pairs. Ainsi, un enfant qui répond aux besoins des autres sera préféré par les pairs.

L'agression et l'action antisociale

A. L'opérationnalisation de l'agression

Il n'y a pas de définition simple de l'agression car la notion d'agression comprend à la fois la diversité des concepts populaires et la variété de stratégies de recherche appliquées à ces concepts (Parke et Slaby, 1983). L'agression peut être une action: "...pouvant rencontrer la résistance de celui qui la subit. C'est aussi un désir de destruction, de porter atteinte à autrui d'une manière quelconque et de lui montrer, de façon plus ou moins évidente, qu'il est l'objet de l'hostilité" (Collette, 1985, p. 204). Kagan (1974), pour sa part, affirme que l'agression est un

comportement dirigé, une atteinte physique à l'autre, ce qui implique que l'enfant ne peut être agressif sans qu'il n'y ait comme une "intuition psychique" d'atteindre l'autre par son action. De telles définitions ne sont aucunement opérationnalisables et ne demeurent que purement théoriques car elles nécessitent une inférence quant à la motivation. Cette validation de la part de l'enfant agresseur est fort difficile à obtenir avec des enfants d'âge préscolaire compte tenu de leur répertoire linguistique restreint.

De plus, il existerait plusieurs types d'agression. Il y a tout d'abord celle reliée à l'exploration comme c'est le cas chez le tout jeune enfant d'un an qui en frappe un autre. Nous pouvons douter qu'il le fait dans le but de blesser l'autre, avec une intention hostile ou intuition psychique de l'atteindre. Nous pouvons aussi concevoir cette action comme étant celle d'un enfant qui frappe un autre afin de voir ce qui va se passer. L'autre devient ni plus ni moins qu'un objet qui éveille en lui de la curiosité au même titre que n'importe quel objet nouveau (Provost, 1985). Dans le cas de l'agression d'exploration, elle semble suscitée chez le jeune enfant par son insensibilité sociale où c'est l'indifférence à la nature sociale de l'interaction qui domine plutôt que l'interaction elle-même (Maudry et Nekula, 1939).

Il y a l'agression instrumentale qui représente les luttes pour la possession des objets. L'agression instrumentale doit son nom au fait que

l'enfant ne se soucie guère de l'autre et que seul l'objet qu'il manipule, ou qu'il a en sa possession, l'intéresse (Provost, 1988).

Enfin, il y a l'agression hostile, c'est-à-dire dirigée vers un pair avec l'intention de lui porter atteinte. Cette dernière forme correspond davantage aux définitions offertes par Collette (1985) et Kagan (1974).

Ainsi, la notion d'agression est à la fois simple et insaisissable dans ses nuances. Il semble que l'agression est une construction qui répond à un cadre social et théorique dans le temps. Contrairement aux animaux, l'expression de l'agression chez l'humain adopte un répertoire de comportements très vaste. De plus, comme il était question plus haut, il semble bien que ce soit davantage le jugement social de l'observateur qui détermine si oui ou non le comportement figurera dans le répertoire des comportements agressifs. Dans ce cas, c'est l'intentionnalité qui pose ici un problème comme pour les définitions de Kagan (1974) et Collette (1985). Dans le cas d'enfants très jeunes, qui n'ont pas un répertoire linguistique très évolué, il peut être difficile d'inférer l'agression (Provost, 1988) à la fois à cause de l'intentionnalité, comme dans le cas de l'agression exploratoire et instrumentale, et à la fois par le problème soulevé par l'opérationnalisation de ce concept. Même si la communication non verbale est bien documentée chez les tout jeunes enfants, il n'existe pas de code commun de communication conventionnelle dans les échanges avec les pairs même si Harding (1983) croit qu'elle est là.

Pour ce qui est de l'intentionnalité, certains auteurs mettent en doute les capacités cognitives des jeunes enfants à se mettre à la place de l'agresseur et à comprendre ses buts et la façon de faire pour y parvenir (Bowlby, 1969). Pour certains, cela serait impossible avant le début de l'âge scolaire où l'enfant aura acquis les processus cognitifs nécessaires (Piaget, 1952) alors que pour d'autres auteurs, cette habileté à prendre la place de l'autre est présente très tôt (Karniol, 1982).

L'étude de l'agression ne peut être possible qu'en adoptant un des quatre points de vue suivant: 1) le point de vue topographique qui consiste à observer les faits sans la moindre interprétation; 2) l'observation basée sur les antécédants de l'action et qui vise à connaître les conditions entourant la manifestation d'agressivité et qui se base sur l'intentionnalité; 3) l'effet de l'agression où c'est le résultat qui compte, peu importe l'intentionnalité et 4) le jugement social où ce sont les inférences de l'observateur qui importent (Parke et Slaby, 1983).

L'agression, comme nous le constatons, est difficilement interprétable et identifiable en milieu naturel, du moins telle que définie précédemment. Le problème d'intentionnalité et de motivation sous-jacentes rattachées au concept d'agression nous oblige à modifier notre terminologie. Certains comportements qui peuvent porter atteinte à l'autre tels que le vol, le mensonge et la tricherie ne sont pas des

comportements vraiment agressifs mais ils ont un impact sur l'adaptation de l'enfant et son acceptation par les pairs.

Maintenant, plutôt que d'employer le terme "agression", nous utiliserons le terme "action antisociale". Cette façon de faire nous permettra d'utiliser le point de vue topographique dont parlait Parke et Slaby (1983) tout en reléguant au second plan les inférences au niveau des motivations. De plus, nous distinguerons deux types d'actions antisociales soit "l'action antisociale active" et "l'action antisociale passive".

B. L'antisocial actif

Dans le développement de l'enfant, il y a une nette diminution de l'agression d'exploration et de l'agression instrumentale et un maintien de la proportion de l'agression hostile à travers le temps (Provost, 1988). Quant à l'agression hostile, seul le mode d'expression change à mesure que l'enfant vieillit: il y a une diminution des attaques physiques et des cris et une augmentation de l'agression verbale (Hartup, 1983). Une raison pour expliquer ce changement pourrait être l'émergence d'une structure de dominance à l'intérieur des groupes (Strayer et Strayer, 1976; Hinde, 1983b).

Néanmoins, les pairs peuvent contribuer à l'inhibition de la motivation à l'agression (Hartup, 1976; Lafrenière, 1988). Ainsi, dans

l'observation de dyades d'enfants, Hall (1973: voir Parke et Slaby, 1983) remarque un contrôle réciproque du niveau d'agression. Si un pair devient agressif, l'autre enfant agira de même. Cette "synchronisation" des actions, que ce soit par "modelage" ou en réponse à l'autre, peut avoir, ou non, un effet à long terme. S'il s'agit de modeling par un pair inconnu pour l'enfant, l'effet ne sera que de courte durée (Hicks, 1965). Par contre, l'observation en garderie démontre que si un enfant répond à une attaque d'un pair par la soumission, il sera à nouveau attaqué. Par contre, s'il contre-attaque ou offre une résistance, l'attaquant le laissera tranquille (Patterson *et al.*, 1967; Eisenberg *et al.*, 1981). Il se peut, dès lors, que les pairs qui composent un groupe stable puissent modifier le comportement d'un enfant selon le degré d'aversion de leur réponse.

C. Le refus d'agir prosocialement

Murphy (1933: voir Radke-Yarrow, Zahn-Waxler et Chapman, 1983) remarque, dans son étude, que lorsque l'enfant émet des signaux de détresse, la réponse pour pallier à l'état de l'enfant n'est pas toujours émise. Même si une réponse favorable à une sollicitation ou à la détresse des autres peut démontrer un certain conformisme social (Underwood et Moore, 1982), une soumission (Eisenberg *et al.*, 1981; Dumont, Bowen et Provost, 1988), un développement moral ou encore une sensibilité sociale (Bryant et Crockenberg, 1980), le refus d'agir prosocialement, ou l'indifférence, n'est pas à proprement parler une action antisociale.

Feshbach (1969) qui a observé ce type de comportement chez les adolescentes délinquantes, parle "d'agression indirecte". Compte tenu que le refus d'agir prosocialement est contraire à la réponse prosociale qui devrait normalement apparaître dans une situation quelconque, Bryant et Crockenberg (1980) considèrent le refus comme une action antisociale. Néanmoins, comme il se différencie de l'agression, le refus serait donc davantage une "action antisociale passive" où l'enfant qui n'émet pas le comportement prosocial contribue au maintien et/ou à l'augmentation du malaise chez l'enfant en détresse.

Comme le mentionnent Miller et Eisenberg (1988), certains comportements négatifs tels que la tricherie, le mensonge et le vol impliquent fréquemment des rencontres agressives et une atteinte à l'autre. Ces comportements ainsi exprimés et extériorisés par l'enfant agissent directement sur l'autre même s'il ne sont pas à proprement parler "agressifs". Il pourrait en être de même avec l'indifférence affichée à la détresse et aux besoins des autres où, sans provoquer de rencontre agressive, cette attitude indifférente peut susciter chez l'individu en détresse de la rancœur envers l'enfant qui émet l'action antisociale passive.

La popularité et l'impopularité

Les pairs influencent le développement prosocial et antisocial de l'enfant à travers les réactions qu'ils affichent aux autres (Eisenberg, Cameron, Tryon et Dodez, 1981; Lafrenière, 1988). A ce propos, Gauthier et Jacques (1985) mentionnent que l'organisation sociale dans les groupes d'enfants en garderie est sous-tendue par des règles communes de fonctionnement, quel que soit l'âge des enfants. Un répertoire de comportements amicaux, prosociaux et compétents est un bon prédicteur de l'acceptation sociale alors que les comportements déviants et les réactions aversives aux autres enfants augmentent les chances de "rejet social".

Youniss (1986), qui s'est intéressé à la notion d'amitié chez les enfants de six ans, rapporte que les enfants définissent l'amitié en terme d'action réciproque et symétrique. Si des enfants initient des échanges positifs, ils sont amis. Si l'interaction est négative, ils ne sont pas amis. D'ailleurs, ils ne le sont pas davantage amis si un initie des échanges positifs et que l'autre n'y répond pas. Cette symétrie des échanges sociaux avait été remarquée auparavant par d'autres auteurs (Bigelow, 1977; Gauthier et Jacques, 1985). Ainsi, un enfant qui est positif, autant dans ce qu'il initie que dans ce qu'il répond, pourrait être aimé de ses pairs et devenir un enfant populaire.

Le moyen le plus utilisé pour déterminer la popularité d'un enfant dans son groupe est la sociométrie. Selon la technique sociométrique utilisée, les données, recueillies auprès des membres de son groupe, apportent des informations particulières sur l'enfant et sa popularité. Ainsi, la technique de l'échelle sociométrique permet d'attribuer un score de popularité à chacun des enfants. L'échelle sociométrique se présente comme un continuum qui va du moins populaire (impopulaire) au plus populaire. L'autre technique, la nomination positive des pairs, consiste en une nomination d'un nombre prédéterminé de camarades que l'enfant préfère et aussi ceux qu'il aime le moins. Ceci permet de classer les enfants selon quatre statuts sociométriques: populaire, négligé, contreversé ou rejeté.

Certaines études se sont intéressées à la relation qui peut exister entre le niveau sociométrique de l'enfant et l'émission de certains types de comportements. Cependant, même s'il semble exister une inconsistance, selon les études, dans la relation entre la popularité et l'expression de certains comportements (Rubin, 1983; Hartup, 1983), nous remarquons un certain nombre de corollaires entre la popularité d'un enfant dans un groupe et les différents profils comportementaux. Ceci nous amène donc à voir quelles sont les répercussions de l'action antisociale et prosociale sur la popularité de l'enfant.

L'action antisociale et la sociométrie

Dodge (1983) démontre que le rejet par les pairs a comme préalable les comportements antisociaux. Ceci est d'autant plus vrai que les enfants, de moins de sept ou huit ans, ont davantage tendance à imputer une intention négative aux actions ambiguës dont ils sont la cible (Gelfand et Hartman, 1982; Shantz et Voydanoff, 1973; Seldak, 1979; Smith, 1978). Selon Dodge (1985, 1986), les enfants rejetés imputent des intentions hostiles à ces actions équivoques alors que les enfants populaires attendent de voir la suite des événements avant de porter un jugement. Cette attribution sur l'action de l'autre nous permet de saisir l'impact de ces actions sur l'interaction de l'enfant avec ses camarades et dans la création de liens privilégiés avec d'autres enfants (Youniss, 1986).

Ainsi, les enfants qui agissent d'une façon antisociale, dérangeante ou inappropriée dans les interactions avec les autres sont rejetés, tout comme les enfants qui s'engagent dans l'agression physique et les verbalisations hostiles (Coie et Kupersmidt, 1981 et Dodge 1981; voir Parke et Slaby, 1983; Hartup, 1983), qui défient les normes (Hartup, Glazer et Charlesworth, 1967) ou, encore, qui sont inadéquats dans l'initiation d'interaction sociale selon les normes du groupe (Putallaz et Gottman, 1981).

Donc, les normes du groupe se révèlent d'une grande importance dans l'acceptation ou le rejet d'un pair. L'organisation des relations sociales dans les groupes d'enfants est sous-tendue par des règles communes de fonctionnement (Fine, 1980; Gauthier et Jacques, 1985). D'ailleurs, Hayes (1978) remarque que l'agression, les comportements aberrants et le non-conformisme aux règles sont parmi les éléments qui sont les plus susceptibles d'entraîner le rejet. Les enfants rejetés sont perçus par les pairs comme étant antisociaux. Dodge et Frame (1982), Shantz et Voydanoff (1973) et Hartup (1983) remarquent aussi qu'ils initient et reçoivent davantage d'interactions négatives. De plus, tout comme Hartup et al. (1967), Dodge (1983) remarque que le profil des garçons rejetés est à la fois agressif et inadapté à l'interaction aux pairs.

Un autre facteur de l'impopularité est la demande d'attention. Pour Putallaz (1983), une grande demande d'attention d'un enfant à un autre est liée à l'impopularité. Même si la demande d'attention semble une façon aisée d'entrer en interaction, compte tenu du peu d'engagement qu'elle nécessite, elle démontre une forme d'imcompétence (Krasnor et Rubin, 1983). Asher et Renshaw (1981) suggèrent qu'il y aurait une tendance générale pour les enfants à faible statut sociométrique à agir ou à proposer des actions ou des stratégies qui sont négatives et beaucoup moins prosociales que celles utilisées par les enfants de statut élevé.

L'action prosociale et la popularité

Certaines actions prosociales sont corrélées avec l'acceptation positive des enfants en terme sociométrique. Parmi ces actions, il y a la conformité dans le quotidien et l'acceptation de la situation (Kock, 1933 et Lippitt, 1941; voir Hartup 1983), la perception que les pairs ont de sa conformité (Moore 1967), la perception adéquate des normes et des attentes du groupe de même qu'un agissement en harmonie avec les dites normes (Putalaz et Gottman, 1981), la coopération et les interactions prosociales (Rubin, 1983; Rubin, Daniels-Beirness et Hayvren, 1982).

Les enfants qui seraient coopératifs et qui démontreraient une forte participation à la conversation sociale sont perçus comme populaires (Dodge, 1983; Coie et Kupersmidt, 1980; voir Parke et Slaby, 1983). L'enfant populaire manifeste davantage de comportements prosociaux tels que la coordination, le partage et le respect des normes. De plus, il a aussi une propension à diriger l'aide, autant celle offerte que celle sollicitée, vers les enfants populaires (Raviv, Bar-Tal, Ayalon et Raviv, 1980; voir Radke-Yarrow *et al.*, 1983; Youniss, 1980; voir Maccoby et Martin, 1983). D'ailleurs, Hartup *et al.* (1967) remarquent que les populaires reçoivent davantage de renforcement des pairs et davantage de coopération que les enfants impopulaires.

L'action antisociale passive

Il semble donc que l'action prosociale soit liée à la popularité de l'enfant alors que ses actions antisociales, de type agressif, de même que l'inadéquacité sociale, soient liées à l'impopularité de l'enfant auprès de ses pairs. Néanmoins, compte tenu du biais d'attribution que les enfants ont à l'égard des motivations internes des comportements qui leur sont destinés (intentionnalité), d'autres comportements antisociaux sont à inclure dans la catégorie antisociale. Le refus d'agir prosocialement suite à une sollicitation, ou l'indifférence affichée par l'enfant à la détresse ou aux demandes de l'autre, démontre une insensibilité et/ou une inadéquacité sociale qui peut influencer la popularité de l'enfant tout comme les autres actions antisociales ou prosociales.

Le refus d'agir prosocialement est présent dans certaines recherches (Iannotti, 1985; Eisenberg-Berg, Hand et Haake, 1981; Eisenberg *et al.*, 1981; Bryant et Crockenberg, 1980). Malgré cet intérêt, les auteurs se sont peu souciés de l'impact de ce comportement sur la perception que les pairs ont de ces enfants et la façon dont réagissent les pairs aux enfants qui refusent d'agir prosocialement.

Hypothèses de recherche

Première hypothèse: L'action antisociale passive et l'âge.

Si nous imputons à une connaissance cognitive ou cognitivo-affective la sensibilité des enfants à la détresse de l'autre, nous pouvons supposer qu'il devrait y avoir une relation inverse entre l'âge et le refus. Le jeune enfant est insensible à l'autre alors que plus vieux, il possède les habilités nécessaires à la compréhension du problème, source de détresse, et la façon d'y remédier.

Deuxième hypothèse: L'action antisociale passive et la popularité.

Si nous considérons la compétence sociale comme une réponse positive à ce qui est initié par l'autre et comme un comportement pertinent à la situation (Asher, 1983), nous pouvons supposer que le refus d'agir prosociallement démontre une certaine inadéquacité sociale de la part du "refuseur". De plus, l'intentionnalité (biais d'attribution) qui peut être prêtée à l'action, pour l'enfant qui essuie un refus, et l'état de détresse dans lequel il se retrouve peut amener cet enfant en détresse à

une perception négative du refuseur. En conséquence, l'enfant qui refuse souvent d'agir prosociallement devrait avoir une popularité moindre que l'enfant qui refuse moins souvent. Nous pouvons supposer que l'antisocial passif, comme manifestation de la tromperie et/ou comme un manque de compétence sociale de la part de l'enfant trompeur, influence la popularité de l'enfant ou l'attitude des autres à son égard.

Troisième hypothèse: Relations entre les actions antisociales passives aux différentes sous-catégories prosociales et la popularité.

Le développement des différents types d'actions prosociales (aide émotionnelle et non émotionnelle, partage et coopération) n'est, à la fois, pas homogène entre eux ni constant. Le refus d'agir prosociallement, en fonction des différentes catégories prosociales, peut affecter différemment la popularité de l'enfant auprès de ses pairs.

Quatrième hypothèse: La tromperie et la popularité.

De plus, Trivers (1971) mentionne que le groupe possède une énergie coercitive qui se manifeste non seulement de la part du trompé mais par

tout le groupe. Si nous concevons le refus d'agir prosocialement comme de la tromperie, il serait intéressant de voir son impact sur la popularité de l'enfant. Ainsi, un déséquilibre dans les échanges prosociaux au profit de l'enfant-trompeur, pourrait être un précurseur important du facteur d'impopularité.

Cinquième hypothèse: La réciprocité de l'action antisociale passive.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant qui initie des actes agressifs reçoit en retour des actes agressifs (Shantz et Voydanoff, 1973; Gelfand et Hartman, 1982; Hartup, 1983; Dodge et Frame, 1982; Putallaz, 1983) et que les enfants prosociaux sont la cible de comportements prosociaux (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler et Chapman, 1983). Nous pouvons donc nous demander ce qu'il advient des enfants qui refusent d'agir prosocialement à d'autres enfants. Si nous tenons le même principe de réciprocité qui semble gérer les actions prosociales et antisociales, le refus devrait, selon toutes vraisemblances, entraîner à son tour le refus.

Chapitre 2

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous aborderons l'aspect de la méthodologie. Il sera d'abord question des sujets qui composent l'échantillon puis la cueillette des données. En ce qui concerne la cueillette des données, nous décrirons les instruments de mesures et la grille d'observation. Enfin, suivra une description de la procédure employée.

Sujets

L'échantillon comprend 30 enfants (15 garçons et 15 filles) répartis inégalement en trois groupes dont l'âge moyen est de 54.28 mois (é.t.: 8.04 mois) (tableau 1). Le premier groupe fréquente la garderie La Culbute et les deux autres groupes fréquentent la garderie Saute-Mouton. Ces enfants proviennent de niveau socio-économique moyen et de familles intactes (voir annexe A).

Le choix des sujets reposait sur deux conditions: l'enfant devait être âgé de plus de 36 mois et il devait être présent au moins deux jours

Tableau 1

Description de l'âge (en mois) de la population selon
le groupe et le sexe des enfants

<u>Groupes/sexe</u>	<u>Moyenne</u>	<u>Ecart-Type</u>	<u>n</u>
Groupe 1:			
Filles:	55.00	3.22	6
Garçons:	52.00	3.61	5
Total:	53.64	3.59	11
Groupe 2:			
Filles:	48.00	6.36	3
Garçons:	48.67	7.25	6
Total:	48.36	6.53	9
Groupe 3:			
Filles:	59.67	9.31	6
Garçons:	64.25	4.27	4
Total:	61.50	7.74	10

par semaine à la garderie. Cette dernière condition allait permettre un minimum d'interactions avec les autres partenaires sociaux de son groupe.

Cueillette de données

Afin d'établir la relation entre les actions prosociales, antisociales, actives et passives, et la popularité de l'enfant, nous avons recueilli trois séries de données, chacune de ces séries relevant d'un point de vue différent: observateurs, éducatrice et pairs. Tout d'abord, des observateurs recueillent le comportement social des enfants entre eux à partir d'une grille des actions pro et antisociales.

Un autre point de vue est celui des personnes ayant la responsabilité du groupe d'enfants. Nous demandons aux éducatrices d'évaluer les sujets à partir du "Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire" (Q.E.C.P.).

Enfin, une autre mesure est destinée aux enfants. Ces derniers devaient évaluer leurs pairs à partir d'un questionnaire sociométrique.

La grille d'observation

Cette grille d'observation comporte trois catégories principales d'actions: l'action prosociale, l'action antisociale active et l'action

antisociale passive qui se divisent, à leur tour, en sous-catégorie comportementale (voir annexe B).

Les items contenus dans cette grille proviennent de deux sources. Quelques items sont le résultat d'une synthèse entre des concepts théoriques provenant d'un relevé exhaustif de la documentation alors que d'autres ont été empruntés à des études antérieures. La création de cette grille élargit l'ensemble des comportements habituellement utilisés dans de telles études (voir annexe C).

A. L'action prosociale

Ce type d'action entraîne une cohésion entre les partenaires sociaux car elle favorise, maintient et prolonge l'échange social. C'est pour cette raison que l'on dit que l'action prosociale constitue le ciment de l'interaction sociale cohésive. La grille utilisée ici comprend les sous-catégories habituellement présentées dans la documentation (Marcus, 1986; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler et Chapman, 1983). Ces catégories sont la coopération, le partage, l'aide non émotionnelle et l'aide émotionnelle.

1- La coopération Il s'agit de toute action mutuelle où l'enfant est engagé dans une activité organisée de groupe et où le contrôle et la division des tâches incombent à un ou plusieurs enfants (Parten, 1932).

Quant aux types d'activités coopératives utilisées dans cette grille, elles découlent directement de la nomenclature de Marcus (1986) (voir annexe C pour une définition de chaque unité).

2- Le partage Il s'agit d'un don ou d'une permission d'utiliser le matériel possédé par un enfant (Eisenberg-Berg et Hand, 1979; Eisenberg-Berg, Hand et Haake, 1981; Eisenberg-Berg et Lennon, 1980); la permission d'utiliser un espace de jeu (Eisenberg-Berg et al., 1981; Eisenberg-Berg et Lennon, 1980) ou toute offre d'objets (Iannotti, 1985).

3- L'aide non émotionnelle Globalement, l'aide est une réponse à un besoin d'autrui. L'aide se veut facilitante et permet au bénéficiaire d'atteindre son but plus efficacement (Yarrow et Waxler, 1976; Strayer et al., 1979) ou, encore, de faire disparaître le besoin d'aide du bénéficiaire (Eisenberg-Berg et Lennon, 1980).

4- L'aide émotionnelle Il s'agit d'une réponse à la perception d'un signal de détresse chez un autre enfant. L'aide non-matérielle peut apparaître en réponse aux pleurs d'un enfant (Strayer, Wareing et Rushton, 1979; Main et George, 1985) ou suite à une recherche active (sollicitation) de compliments (louange) ou de réassurance (Stith et Connor, 1962).

B. L'action antisociale active

La partie antisociale de la présente grille d'observation contient presque tous les éléments de la taxonomie de Strayer et son équipe (Gauthier et Jacques, 1985; Strayer, 1980; Strayer et Noël, 1986; Strayer et Strayer, 1976; Strayer, Strayer et Chaperskie, 1980; Strayer, Tessier et Gariépy, 1985; Trudel et Strayer, 1985). Seules quelques unités comportementales ont été modifiées. Certaines unités ont changé de sous-catégories alors que d'autres ont tout simplement été rajoutées.

Ainsi, quatre sous-catégories forment la catégorie "action antisociale active". Nous retrouvons 1) l'insulte, 2) la menace, 3) l'interférence et 4) l'atteinte physique.

1- Insulte Cette catégorie contient les actions verbales et non verbales qui sont l'expression d'une indignation ou une injure orientée vers un pair sans aucun signe d'intimidation (Manning, Heron et Marshall, 1978).

2- Menace Elle inclut toute action, tant verbale que non verbale, visant à informer un pair d'une tension interne dont il est la source. Cette action est donc un avertissement.

3- Interférence C'est une action volontaire par laquelle un enfant brise ou détruit l'oeuvre, le jouet ou le jeu d'un pair. S'approprier le jouet, l'oeuvre ou l'espace occupé par un pair sans qu'il y ait eu de contacts

physiques constitue aussi une interférence (Manning, Heron et Marshall, 1978).

4- L'atteinte physique Il s'agit d'une action volontaire où l'enfant porte atteinte, ou tente de porter atteinte, à un autre par contact physique ou via un objet.

C. L'action antisociale passive

Quatre items de refus d'agir prosocialement composent cette sous-catégorie. Nous retrouvons donc le refus de coopérer, le refus de partager, le refus d'aide émotionnelle et le refus d'aide nonémotionnelle. Ces refus concernent donc les mêmes sous-catégories que pour les actions prosociales pour lesquelles l'enfant a été sollicité. Il s'agit alors soit d'une réponse négative (Iannotti, 1985), soit d'attitude indifférente, à l'égard d'une sollicitation (Bryant et Crockenberg, 1980).

Les mesures externes

Compte tenu du fait que la grille est nouvelle, nous avons recueilli des informations auprès d'une autre source afin de valider les observations. Il s'agit d'un questionnaire complété par les éducatrices: le Q.E.C.P..

De plus, étant donné que nous nous intéressons à l'impact de l'action antisociale passive sur la popularité de l'enfant, nous utiliserons l'échelle sociométrique.

Le Q.E.C.P.

La première version de ce questionnaire destiné aux éducatrices a été élaborée par Rutter (1967) dans le but d'identifier divers types de problèmes émotifs chez les jeunes enfants. La version que nous utilisons ici est le fait d'un regroupement du P.B.Q. (Preschool Behavior Questionnaire) de Behar et Stringfield (1974) qui offre des renseignements sur l'agressivité et l'anxiété de l'enfant et qui est une adaptation améliorée du questionnaire de Rutter ainsi que du W.-P.B.Q. (Prosocial Behavior Questionnaire) de Weir et Duveen (1981) qui, lui, donne un indice "prosocial" (Tremblay et Baillargeon, 1984).

Le Q.E.C.P. contient 48 énoncés qui couvrent un ensemble de comportements de l'enfant à la garderie. Ce questionnaire permet d'attribuer un score à chaque enfant sur trois échelles différentes: agressivité (13 énoncés), anxiété (15 énoncés) et prosocialité (20 énoncés) (voir annexe D).

L'éducatrice doit indiquer si le comportement énoncé est un "comportement occasionnel" ou un "comportement fréquent". Elle peut aussi opter pour "ne s'applique pas".

La sociométrie

Nous avons opté pour une catégorisation des enfants plus communément appelée "l'échelle sociométrique" (Asher *et al.*, 1979) compte tenu du bas âge des sujets. En effet, les deux autres méthodes connues, la nomination positive des pairs et la comparaison dyadique, ne peuvent être utilisées que très difficilement avec des sujets de cet âge (Alain et Bégin, 1987).

La méthode dite de l'échelle sociométrique consiste en une catégorisation des photographies de tous les enfants qui composent le groupe de pairs. L'ensemble des photographies est alors classé en trois piles représentées par trois visages. L'enfant doit catégoriser ses pairs selon qu'il aime jouer avec eux (visage joyeux), qu'il n'aime pas jouer avec eux (visage triste) ou ni l'un ni l'autre (visage neutre).

Procédure

Dans cette section, nous aborderons la méthodologie en ce qui a trait à la cueillette des données tant observationnelles que celles des éducatrices et des pairs.

L'observation

Toutes les données d'observation ont été recueillies sur une période qui s'étend de la fin d'octobre à avril, pendant l'année académique 1987-88.

Toutes les observations du comportement ont été faites directement sur place. Deux observateurs entraînés agissaient séparément. Au moment de la cueillette des données, les observateurs prenaient discrètement place dans un coin de la salle et notaient les comportements des enfants-cibles. Ils utilisaient la technique du "refus poli" de McGrew (1972) et, très rapidement, les enfants ne se souciaient plus de leur présence.

Avant de débuter la cueillette des données, les observateurs ont subi un entraînement rigoureux et ont observé des bandes vidéoscopiques jusqu'à l'obtention d'un taux d'accord inter-juge de .82, selon le Kappa de Cohen. Les désaccords initiaux dans la cueillette des données sont discutés et résolus entre les observateurs. Ces résolutions fournissent les standards à

utiliser lors de la cueillette des données d'observation et permettent une augmentation du taux d'accord inter-juges. Dans le cas d'un désaccord entre les deux observateurs, le comportement est rejeté.

Les observations ont lieu pendant les périodes de jeux libres où 70% des enfants sont présents et utilisent la technique du sujet-cible (Altman, 1974) qui permet de récolter des échantillons du comportement de l'enfant par session de cinq minutes d'observations.

Chaque enfant a été la cible de 30 sessions de cinq minutes réparties au cours des sept mois de l'étude, au rythme d'environ une session par semaine.

Avant chaque session, l'ordre d'observation des enfants est déterminé au hasard. Ces observations se déroulent habituellement dans le local assigné à chacun des groupes alors que ceux-ci sont isolés des autres groupes.

Durant ces sessions d'observation, l'observateur notait, en fonction de la grille d'observation, toutes les interactions auxquelles l'enfant-cible prenait part. Les interactions étaient notées sous forme séquentielle où on retrouvait l'initiateur, son comportement, le destinataire du comportement et la réponse de ce destinataire, s'il y avait lieu. Contrairement à d'autres auteurs (Krasnor et Rubin, 1983), l'observateur notait l'interaction, non

seulement lorsque l'enfant-cible agissait comme initiateur, mais aussi lorsqu'il était la cible d'un comportement émis par un pair qui n'était pas l'enfant-cible de la session.

Les observations sont surtout réalisées à l'intérieur de la garderie (environ 8% des sessions ont été réalisées à l'extérieur, dans le parc aménagé par la garderie).

Ces périodes de jeux libres se déroulent à des moments précis: entre 9h45 et 11h00, entre 12h20 et 13h15 et entre 14h45 et 15h30 et ce, sur une possibilité de cinq jours par semaine.

Le questionnaire aux éducatrices

Chaque groupe d'enfants est à la charge de deux éducatrices. Chacune des ces deux éducatrices devait répondre à un questionnaire sur les problèmes comportementaux des enfants en groupe (Q.E.C.P.).

Cette étape se déroule à la fin de l'année, au mois d'avril, au moment où les éducatrices ont une bonne compréhension de ce qui se passe à l'intérieur du groupe. Les éducatrices complètent alors un Q.E.C.P. pour tous les enfants qui font partie de la recherche. Pour ce faire, chaque questionnaire est alors identifié au nom de chacun des enfants.

L'échelle sociométrique

Pour établir l'échelle sociométrique, nous demandons la participation de tous les enfants du groupe. L'expérimentateur qui a pris les photographies, deux mois auparavant, amène les sujets dans une pièce autre que celle où se trouve le groupe. Par la suite, l'expérimentateur essaie de créer un climat de confiance en parlant avec l'enfant.

Il présente à l'enfant, dans un premier temps, trois dessins qui se trouvent sur la table. Il s'agit de cartons de 15 cm x 20 cm, sur lesquels apparaissent des visages. Le premier arbore un sourire, le deuxième, un visage triste et le troisième, un visage neutre.

Dans un premier essai, l'expérimentateur demande de catégoriser des aliments selon qu'il les aime beaucoup, qu'il les déteste ou, encore, qui ne font pas partie d'aucunes des catégories précédentes. L'expérimentateur présente des photos couleur d'aliments. L'enfant doit catégoriser les aliments en trois piles selon qu'il les aime beaucoup (visage joyeux), les déteste (visage triste) ou qu'il les aime peu (visage neutre). Les données sont notées lors de cet entraînement pour que l'enfant ne soit pas surpris lorsque l'on notera la catégorisation qu'il fera de ses pairs.

Lorsque l'enfant semble avoir saisi la signification des "visages" et en quoi consiste cette catégorisation, l'expérimentateur lui demande alors de classifier les enfants qui composent son groupe de pairs tout en utilisant le même support visuel. Il remet à l'enfant les photos des pairs (10cm X 15 cm) qui composent son groupe. Le critère de classification est s'il aime jouer beaucoup, un peu ou pas du tout avec l'enfant qui apparaît sur la photographie.

Pour le remercier, l'expérimentateur offre un auto-collant à l'enfant et le raccompagne à son groupe. L'expérimentateur recommence le même protocole avec chaque enfant.

Six semaines plus tard, la même procédure est reprise avec le même expérimentateur afin d'établir la fidélité de cette mesure.

Contrairement aux deux mesures précédentes où seuls les sujets de la recherche étaient cotés, la sociométrie utilise tous les enfants des groupes où se trouvent nos sujets. En effet, il s'agit ici d'avoir la perception de tout le groupe sur nos sujets.

Chapitre 3
Résultats

Analyse des données.

Cette section se divise en deux principaux blocs d'analyse. Dans un premier temps, l'analyse portera sur les mesures externes (Q.E.C.P. et sociométrie) et sur les liens qui peuvent exister entre ces mesures. Par la suite, nous mettrons en rapport ces mesures externes avec les éléments de la grille d'observation et nous reprendrons, une à une, les hypothèses de la présente recherche. Nous tenterons alors de mettre en évidence les liens qui peuvent exister entre les comportements que l'enfant émet, et plus particulièrement l'action antisociale passive et sa popularité.

De plus, il est à noter que même si la taille de l'échantillon permettait l'utilisation de statistiques paramétriques, nous avons opté pour le non paramétrique car la distribution n'était pas normale pour certaines variables du Q.E.C.P.. Ainsi, afin de ne pas allourdir le texte, les corrélations qui inclueront les mesures convergentes (Q.E.C.P. et sociométrie) seront de type Spearman alors que celles qui n'impliqueront que la grille seront de type Pearson.

Les mesures externes.

A. Le Q.E.C.P..

Les scores de chacune des échelles du Q.E.C.P. sont établis selon la pondération suivante: la réponse "ne s'applique pas" reçoit la valeur "0"; la réponse "comportement occasionnel" reçoit la valeur "1" et la réponse "comportement fréquent" reçoit la valeur "2" (Trembay et Baillargeon, 1984).

La première étape d'analyse consiste à vérifier si les deux éducatrices d'un même groupe perçoivent les enfants de la même façon. Nous avons donc compilé les réponses des éducatrices et nous avons mis en relation, dans chaque groupe, les cotes données pour chaque enfant par les deux éducatrices. Les corrélations données ici sont fonction de tous les sujets de notre échantillon regroupés en un seul groupe.

La corrélation (rho de Spearman) entre les scores attribués par les éducatrices est de .82 ($p < .01$) pour l'échelle d'agressivité, de .69 ($p < .01$) pour l'échelle d'anxiété et de .59 ($p < .01$) pour l'échelle prosociale.

Les corrélations entre les scores des deux éducatrices allant de fortes à modérées, nous avons fait une moyenne des deux scores pour obtenir un score moyen par enfant, et ce, pour les trois échelles (voir annexe E). Le

tableau 2 présente les moyennes, écart-type, de même que le minimum et le maximum pour chacune des échelles du Q.E.C.P. pour l'échantillon total.

Les moyennes obtenues sur l'ensemble de l'échantillon diffèrent quelque peu des résultats des recherches antérieures, du moins pour l'échelle d'agressivité. En effet, la moyenne est légèrement supérieure à celle obtenue par Tremblay et Baillargeon (1984) mais demeure comparable aux résultats obtenus par Behar et Stringfield (1974).

En ce qui concerne l'échelle d'anxiété, notre résultat est plus élevé que celui obtenu par Tremblay et Baillargeon (1984) de même que celui obtenu par Behar et Stringfield (1974) auprès de ses classes régulières mais moindre que celui obtenu auprès des classes spéciales (enfants présentant des difficultés de comportements).

Quant à l'échelle de prosocialité, la moyenne de notre échantillon est semblable à celles obtenues par Wier et Duveen (1981).

B. La sociométrie.

Pour attribuer le score de popularité de l'enfant auprès de ses pairs, la cote de popularité est attribuée selon la catégorie sur laquelle la photographie de l'enfant est classée par chacun de ses pairs. La pile du "visage joyeux" lui vaut la cote "3", le "visage neutre", "2" et le "visage

Tableau 2

Moyenne et écart-type pour chacune des échelles du Q.E.C.P. (n=30)

<u>Echelle</u>	<u>Moyenne</u>	<u>Ecart-type</u>	<u>Minimum</u>	<u>Maximum</u>
Agressivité	7.10	5.16	0	18.5
Anxiété	3.22	2.10	0	7
Prosociale	21.52	6.12	8.5	34

triste", la cote "1" (Rubin, Daniels-Beirness et Hayvren, 1982). La cote de l'enfant est alors la sommation des cotes attribuées par l'ensemble de ses pairs. Par la suite, trois moyennes sont établies. Une première calculée à partir des scores attribués par les enfants de même sexe, une seconde à partir de ceux du sexe opposé et une troisième à partir de la totalité du groupe. Nous avons procédé de cette façon aux deux étapes (test-retest).

La corrélation (rho de Spearman) entre les deux étapes est de .66 ($p < .01$) pour les enfants du même sexe, de .48 ($p < .01$) pour les enfants du sexe opposé et de .52 ($p < .01$) pour l'ensemble du groupe. Cette dernière corrélation, quoique plus faible que celle obtenue par Asher *et al.* (1979), démontre une constance dans l'évaluation que les enfants ont entre eux. De plus, ces trois corrélations démontrent un degré de fidélité test-retest relativement élevé et justifie l'utilisation de la moyenne des deux scores

que l'enfant a obtenus aux deux étapes. L'annexe F donne les valeurs des moyennes des enfants, pour chacunes des sources.

C. Relations entre le Q.E.C.P. et la sociométrie.

Afin d'établir la validité interne et externe entre les échelles du Q.E.C.P. et les divers scores de popularité de l'enfant à la sociométrie, nous avons effectué des corrélations. Le tableau 3 présente ces relations entre les échelles du Q.E.C.P. et la sociométrie.

Pour le Q.E.C.P., l'échelle d'agressivité est négativement liée à l'échelle de prosocialité ($r=-.80$, $p<.01$) alors que l'échelle d'anxiété n'est pas significativement liée à aucune des deux échelles ($r=-.15$, $p>.05$ et $r=.01$, $p>.05$ respectivement).

Le lien inverse entre l'échelle d'agressivité et l'échelle de prosocialité démontre bien la nature opposée de ces deux dimensions. De plus, l'absence de liens significatifs entre ces deux échelles et l'échelle d'anxiété indique, quant à elle, qu'il s'agit de sphères comportementales différentes.

Pour la sociométrie, le score qui provient des pairs de même sexe et

Tableau 3

Corrélations^a entre le Q.E.C.P. et les scores de sociométrie
(n=30)

	Q.E.C.P.			Sociométrie		
	Agressivité	Anxiété	Prosociale	Même sexe	Sexe opposé	Total
Q.E.C.P.						
Agressivité	-.15		-.80**	-.18	-.16	-.40*
Anxiété		.01		-.32*	-.07	-.10
Prosociale				.23	.34*	.51**
Sociométrie						
Même sexe					.09	.53**
Sexe Opposé						.82**
Total						

^a Corrélations de Spearman

* p< .05

** p< .01

celui provenant des pairs de sexe opposé sont liés au score global ($r=.53$, $p<.01$ et $r=.82$, $p< .01$ respectivement) mais ne sont pas significativement liés entre eux. Ceci est dû au fait que les scores qui proviennent de l'autre sexe ne sont pas indépendants, tout comme ceux provenant du même sexe, du score global de popularité. Toutefois, malgré cette dépendance, nous conserverons ces scores car, d'une part, les autres études se sont surtout intéressées à la popularité telle qu'évaluée par l'ensemble du groupe et, d'autre part, il est possible que certains comportements aient un impact différent selon qu'ils sont destinés à un enfant de même sexe ou de l'autre sexe. En ce sens, l'absence de relation entre les scores provenant des pairs

de même sexe et ceux provenant des pairs du sexe opposé, indique certaines différences dans l'évaluation et l'attribution des scores de popularité ($r=.09$, $p>.05$).

Quant à la relation entre ces deux instruments de mesure, il semble que l'agressivité de l'enfant, telle que perçue par l'éducatrice, soit inversement liée à sa popularité auprès de tous ses pairs ($r=-.40$, $p<.05$). L'échelle d'anxiété est en relation opposée et significative avec la popularité de l'enfant auprès des pairs de même sexe ($r=-.32$, $p<.05$). En effet, il semble que l'anxiété est négativement liée à la popularité de l'enfant. Finalement, la relation est significativement positive pour les liens entre le comportement prosocial et la popularité avec l'autre sexe ($r=.34$, $p<.05$) et la popularité globale ($r=.51$, $p<.01$).

Dans l'ensemble, ces deux mesures démontrent une bonne congruence entre les deux sources d'évaluation que sont les éducatrices et les pairs. L'agressivité manifestée par les enfants est liée à l'impopularité de ce dernier alors que l'évaluation prosociale est liée à la popularité de l'enfant auprès de ses pairs.

Nous tenterons maintenant d'établir les relations entre ces deux sources (éducatrices et pairs) et les mesures d'observation recueillies par les observateurs.

Analyses des données d'observation.

Les données recueillies lors des observations ont été compilées de façon à avoir en main tous les comportements qu'un enfant a émis ou reçus. Chaque enfant se retrouve dans les deux positions possibles, solliciteur et sollicité, et ce, pour tous les comportements (aide non émotionnelle, aide émotionnelle, coopération et partage).

L'utilisation d'une grille d'observation séquentielle permet d'obtenir deux types d'information qui découlent de deux points de vue différents: solliciteur (émetteur) et sollicité (destinataire ou cible).

A. Le point de vue du solliciteur.

Dans cette position, nous retrouverons toutes les sollicitations émises par un enfant et la réponse qu'il a obtenue à sa demande. Chaque comportement, dans ce cas, consiste en la réponse obtenue et non à la sollicitation en tant que telle car, dans le cadre de la présente recherche, seule la réponse importe. Donc, dans la position solliciteur, nous retrouverons les réponses que l'enfant a obtenues suite à ses demandes, que les réponses obtenues soient prosociales (acceptées) ou antisociales passives (refusées ou ignorées).

De plus, lorsqu'il sera question des offres ou des actions antisociales actives pour la position de solliciteur, il s'agira des comportements dont l'enfant aura été le destinataire ou la cible, c'est-à-dire que les pairs lui auront offert un objet ou l'auront insulté, menacé, etc.

Donc, dans la position de solliciteur, les fréquences représentent les actions prosociales et antisociales qui sont destinées à l'enfant. En procédant ainsi, nous avons en main toutes les actions qui lui sont destinées de façon à voir quels sont les comportements des pairs à l'égard de l'enfant.

B. Le point de vue de sollicité.

En position de sollicité, nous retrouvons les réponses qu'un enfant donne aux sollicitations dont il est la cible. Ici aussi c'est la réponse de l'enfant qui importe où les réponses données par l'enfant aux demandes de ses pairs nous indiquent la tendance prosociale et/ou antisociale passive de l'enfant.

En ce qui a trait à l'offre ou à l'action antisociale active pour la position de sollicité, elle regroupe tous les comportements antisociaux actifs que l'enfant émet. Quant aux offres, ces comportements regrouperont toutes les actions prosociales spontanées, c'est-à-dire en l'absence de toutes sollicitations, que l'enfant aura émises.

Ainsi, dans la position de sollicité, il s'agit de déterminer le potentiel prosocial et antisocial d'un enfant, et ce, à travers les acquiescements, les offres, les réponses antisociales passives ou encore dans les comportements antisociaux actifs émis par l'enfant dans ses interactions avec les pairs (pour résumer ces deux positions et faciliter la compréhension des comportements en fonction des positions, voir figure 1).

Le tableau 4 donne la fréquence d'apparition des différentes classes de comportement pour l'ensemble des 30 sujets (annexe G présente les fréquences d'apparition des comportements observés). Les actions antisociales passives, lorsque combinées ($X=32.90$), représentent autant que les acquiescements (accepte) ($X=37.10$) et apparaissent plus souvent que les actions antisociales actives ($X=23.23$). L'importance relative de ce type de réponse, par rapport au prosocial et l'antisocial actif, mérite donc notre intérêt.

Les présents résultats sont comparables avec certaines études antérieures. Malgré les différences qui existent entre notre grille d'observation et celles des autres recherches, qui ne comprenaient souvent qu'une seule dimension prosociale ou qui se sont surtout intéressées à l'action prosociale en tant que telle, il est possible de les comparer.

En ce qui concerne l'action prosociale, "offre" et "accepte" et l'action antisociale passive, nos résultats sont plus élevés que ceux obtenus par

Ce que signifie le comportement pour la position de:

Solliciteur:

- Accepte:** Suite à une sollicitation que l'enfant émet, l'autre accepte;
- Refuse:** Suite à une sollicitation que l'enfant émet, l'autre refuse;
- Ignore:** Suite à une sollicitation que l'enfant émet, l'autre demeure indifférent;
- Offre:** Un pair agit spontanément de façon prosociale envers l'enfant;
- Antisocial actif:** Un pair agit de façon antisociale active envers l'enfant;

Sollicité:

- Accepte:** L'enfant accepte d'agir prosocialement suite à une sollicitation qu'un pair lui a faite;
- Refuse:** L'enfant refuse d'agir prosocialement suite à une sollicitation qu'un pair lui a faite;
- Ignore:** L'enfant demeure indifférent suite à une sollicitation qu'un pair lui a faite;
- Offre:** L'enfant offre spontanément une action prosociale envers un pair;
- Antisocial actif:** L'enfant agit de façon antisociale active envers un pair.

Figure 1: Signification des codes pour chacune des deux positions.

Iannotti (1985) mais demeure moindre que ceux de Eisenberg *et al.* (1981). Quant à l'action antisociale active, notre fréquence d'apparition est inférieure à celle obtenue par Strayer *et al.* (1980).

Tableau 4

Description des fréquences d'apparition des différentes
 classes de comportement
 (n=30)

Classes de Comportement	<u>Moyenne</u>	<u>Ecart-type</u>	<u>Minimum</u>	<u>Maximum</u>	<u>fréquence d'apparition/minute</u>
Prosocial:					
Accepte	37.10	13.98	14	65	0.24
Offre	21.47	11.30	6	55	0.16
Antisocial passif:					
Refuse	12.57	7.01	1	29	0.08
Ignore	20.33	15.02	4	55	0.14
Total	32.90	19.51	7	73	0.22
Antisocial actif	23.23	15.37	4	62	0.16

C. Traitement des données d'observation.

Les données recueillies sous forme de fréquence sont alors modifiées en pourcentages à partir de l'ensemble des comportements pro et antisociaux de l'enfant, et ce, selon chacune des positions de l'enfant. Cette façon de faire, appelée "mesure dérivée" (Hinde et Hermann 1977; voir Maccoby et Martin, 1983), possède l'avantage de relativiser les comportements entre eux et de permettre l'établissement d'un rapport entre un comportement spécifique et l'ensemble des actions de l'enfant. L'annexe H présente les pourcentages obtenus pour chacune des catégories de comportement selon la position de l'enfant.

A partir d'ici, nous vérifierons chacune des hypothèses avancées. Ainsi, l'analyse portera d'abord sur l'incidence de l'âge de l'enfant sur ses classes de comportement. Par la suite, nous mettrons en relation les comportements observés et la popularité de l'enfant, et ce, pour chacunes des positions. Enfin, nous nous intéresserons à la tromperie et sa relation avec la popularité de même qu'à l'éventuelle réciprocité des actions antisociales passives.

L'action antisociale passive et l'âge.

Il s'agit ici de vérifier la première hypothèse qui stipulait qu'il devrait y avoir une baisse du nombre d'actions antisociales passives à mesure que l'enfant vieillit compte tenu des acquisitions cognitives qui permettraient à l'enfant une plus grande compréhension du problème de l'autre.

Il s'agit d'abord d'établir les liens entre l'âge de l'enfant et ses classes de comportement selon la position occupée par l'enfant (voir tableau 5). Par classes de comportement, nous référons à la classe prosociale (acceptation et offre), la classe antisociale passive (refus, ignore et total) et active (agression).

Lorsque l'enfant est en position de solliciteur, les comportements ne sont aucunement liés à l'âge de l'enfant sauf pour l'antisocial actif qui est négativement lié avec l'âge ($r = -.30$, $p < .05$). Par contre, lorsque l'enfant est

Tableau 5

Corrélations^a entre l'âge de l'enfant et ses classes de comportement à partir des deux positions solliciteur et sollicité.
(n=30)

Position	Prosocial		Antisocial			Actif	
	Accepte	Offre	Passif	Refuse	Ignore		
Solliciteur^c							
Age	-.01	.10	-.23	.20	.24	-.30*	
Sollicité^d							
Age	-.05	-.15	.27	.49**	.53**	-.35*	

^a Corrélations de Pearson (r).

^b Sommation de "refus" et "Ignore".

^c Les classes de comportement représentent les réponses que l'enfant a obtenues suite à ses sollicitations, les offres prosociales reçues ou les actions antisociales actives dont il a été la cible (destinataire).

^d Pour la position sollicité, les classes de comportement représentent soit les réponses qu'il a donné lorsque l'enfant a été sollicité, les offres ou les actions antisociales passives qu'il a émises vers ses pairs.

* $p < .05$

** $p < .01$

en position de sollicité, les catégories "Ignore" et "antisocial passif total" sont positivement liées avec l'âge ($r = .47$, $p < .01$ et $r = .53$, $p < .01$ respectivement) alors que "l'action antisociale active" donnée est en relation inverse avec l'âge ($r = -.35$, $p < .05$). Il semblerait donc que plus un enfant vieillit, moins il est agressé et moins il agresse.

De plus, en vieillissant, l'enfant accéderait de moins en moins aux demandes de ses pairs, et ce, non pas de façon directe (refus) mais par l'indifférence (ignore). Quant à l'acquiescement aux sollicitations (accepte), elle ne semble être liée à l'âge pour l'une et l'autre des positions.

Il y aurait donc une diminution des manifestations antisociales actives tout comme tend à le démontrer la littérature (Parke et Slaby, 1983; Hartup, 1983; Provost, 1988). Néanmoins, l'absence de relations significatives et positives entre le prosocial et l'âge de l'enfant diffère de l'augmentation avec l'âge dont parlent certains auteurs (Radke-Yarrow *et al.*, 1983; Eisenberg, 1982).

De plus, les résultats qui concernent l'action antisociale passive infirment l'hypothèse qui voulait qu'il y ait une diminution de l'action antisociale passive avec l'âge. Il est possible que le développement hétérochronique des différentes sous-catégories prosociales (aide non émotionnelle et émotionnelle, coopération et partage) puisse interférer dans cette relation entre l'âge et le refus d'agir prosociallement.

Regardons plus en détail, quels sont les liens entre l'âge et les réponses antisociales passives en fonction de chacune de ces sous-catégories comportementales.

Le tableau 6 permet de constater qu'il existe un lien pour certains comportements antisociaux passifs et l'âge de l'enfant lorsqu'il est sollicité. La coopération, l'aide émotionnelle et l'aide non émotionnelle sont les trois seules catégories comportementales où l'antisocial passif est significativement lié à l'âge, pour la position sollicité, alors qu'en position solliciteur, ce sont l'aide émotionnelle et le partage qui sont liés à l'âge.

Dans le cas de la coopération, la catégorie "ignore" augmente avec l'âge ($r=.36$, $p< .05$) tout comme la catégorie "ignore" de l'aide non émotionnelle ($r=.32$, $p< .05$). La catégorie "ignore" et le total des réponses antisociales passives de l'aide émotionnelle augmentent aussi avec l'âge ($r= .32$, $p< .05$ et $r=.30$, $p< .05$ respectivement).

Pour ce qui est de la position solliciteur, les catégories "ignore" et "total" sont liées à l'âge ($r=.31$, $p< .05$ et $r= .30$, $p< .05$ respectivement) de même que les réponses de type "refus" au partage ($r=.31$, $p< .05$).

Il semble donc, dans un premier temps, que l'antisocial passif tend à augmenter avec l'âge de l'enfant, du moins entre la période de 38 à 71 mois, alors que l'antisocial actif diminue. Il se peut que, compte tenu des pressions socialisatrices, des contraintes des éducatrices et des pairs concernant l'action antisociale active, que l'enfant ait recours à ce que Feshbach (1969) appelait "l'agression indirecte", compromis entre l'agression et les contraintes externes.

Tableau 6

Corrélations^a entre l'âge de l'enfant et les comportements antisociaux passifs en fonction des sous-catégories comportementales pour les deux positions (n=30)

	Coopération			Aide non émotionnelle			Aide émotionnelle			Partage		
	Refus	Ignore		Refus	Ignore	Total ^b	Refus	Ignore	Total ^b	Refus	Ignore	Total ^b
Sollicité^c												
Age	.22	.36*		.02	.32*	.26	-.07	.32*	.30*	.14	.24	.22
Solliciteur^d												
Age	-.15	.00		.12	.01	.08	-.03	.31*	.30*	.31*	.03	.27

^a Corrélation de Pearson (r).

^b Sommation de "refus" et "ignore".

^c Il s'agit des réponses que l'enfant a donné lorsqu'il a été sollicité.

^d Il s'agit des réponses que l'enfant a obtenues suite à ses sollicitations.

* p< .05

** p< .01

De plus, ce lien entre l'âge et les actions antisociales passives est présent dans les deux positions. Cette relation entre l'âge et le refus d'agir prosocialement apparaît au niveau de la coopération, de l'aide non émotionnelle et de l'aide émotionnelle mais pas avec le partage pour la position sollicité, et pour l'aide émotionnelle et le partage pour la position solliciteur. Dans le cas des trois premières sous-catégories prosociales, compte tenu des contraintes externes dont il était question précédemment, il est possible que les réponses antisociales passives soient une façon socialisée de rejeter, ou du moins, de ne pas entrer en interaction avec un pair.

De plus, il est possible, dans le cas du partage, que d'autres facteurs entrent en ligne de compte telles que la dominance et la différence entre le potentiel agressif de l'enfant solliciteur et celui de l'enfant sollicité pour la possession de l'objet. Ce type d'analyse dyadique, entre toutes les paires d'enfants possibles au sein d'un groupe, aurait pu révéler des faits intéressants mais elle déborde grandement l'intérêt de la présente recherche.

Après avoir mis en relation les classes de comportements et les réponses antisociales passives en fonction des sous-catégories comportementales avec l'âge de l'enfant, nous allons mettre en relation les données recueillies par l'observation avec celles recueillies auprès des pairs. Nous procéderons, par la même occasion, à l'établissement des relations qui peuvent exister entre les comportements observés à l'aide de la grille et le Q.E.C.P.. De cette façon, nous pourrons valider nos observations en comparant les données recueillies à l'aide de la grille d'observation et l'évaluation complétée par l'éducatrice (antisocial actif et l'échelle d'agressivité, action prosociale et échelle de prosocialité).

L'action antisociale passive et la popularité

Cette deuxième hypothèse stipulait que l'action antisociale passive émis par un enfant, c'est-à-dire suite à une sollicitation qui lui était destinée, devrait être liée à son impopularité, cette action révélant alors un manque de compétence sociale.

Les corrélations entre les scores obtenus au Q.E.C.P. et à la sociométrie avec les classes de comportements, selon la position occupée par l'enfant, apparaissent au tableau 7. Toutefois, compte tenu des relations entre les comportements et l'âge des enfants en position de sollicité (voir tableau 5), nous utiliserons, pour cette position, les corrélations partielles qui permettront de contrôler l'effet "âge".

Dans un premier temps, les échelles du Q.E.C.P. sont en relation avec certains comportements. Il existe une relation négative entre le pourcentage d'offre qu'obtient un enfant (position de solliciteur) et son agressivité au Q.E.C.P. ($r=-.33$, $p<.05$). Ainsi, plus l'enfant est agressif, moins ses pairs auront tendances à agir de façon spontanée et prosociale à son égard. L'échelle d'agressivité de Q.E.C.P., en relation avec la catégorie "refus", démontre un lien positif entre ces catégories ($r=.40$, $p<.05$).

En position de sollicité, l'acquiescement d'un enfant aux demandes de

Tableau 7

Corrélations^{ab} entre les mesures externes et les classes de comportement
en fonction de la position de l'enfant.
(n=30)

Position/classes de comportements	Q.E.C.P.			Sociométrie		
	Agressivité	Anxiété	Prosociale	Même sexe	Sexe opposé	Total
Solliciteur^c						
Prosocial:						
Accepte	-.11	-.01	.15	-.09	.32*	.18
Offre	-.33*	-.16	.28	-.07	.07	.01
Antisocial passif:						
Refuse	.40*	-.10	-.24	-.20	-.44**	-.43**
Ignore	.18	-.08	-.07	.05	-.48**	-.31*
Total	.27	-.10	-.13	-.01	-.55**	-.40*
Antisocial actif:	.05	.22	-.20	.16	.15	.20
Sollicité^d						
Prosocial:						
Accepte	-.40*	-.10	.31*	-.02	.27	.17
Offre	-.10	.05	.17	.20	-.03	.09
Antisocial passif:						
Refuse	.15	-.03	-.05	.00	-.06	-.04
Ignore	-.08	-.17	.01	.20	-.20	-.03
Total	.00	-.17	-.02	.18	-.21	-.04
Antisocial actif:	.60**	.24	-.53**	-.30	-.12	-.26

a Corrélations de Pearson (r) pour la position "solliciteur".

b Corrélations partielles en contrôlant l'âge pour la position "sollicité".

c Les classes de comportement représentent les réponses que l'enfant a obtenues suite à ses sollicitations, les offres prosociales reçues ou les actions antisociales actives dont il a été la cible (destinataire).

d Pour la position sollicité, les classes de comportement représentent soit les réponses qu'il a donné lorsque l'enfant a été sollicité, les offres ou les actions antisociales passives qu'il a émises vers ses pairs.

* p<.05

** p<.01

ses pairs est en relation négative avec l'échelle d'agressivité ($r= -.40$, $p< .05$) mais en relation positive avec l'échelle prosociale ($r= .31$, $p< .05$). Quant aux actions antisociales, l'échelle d'agressivité est positivement liée avec l'émission d'actes antisociaux actifs ($r= .60$, $p< .01$) et l'échelle prosociale est négativement liée à ces mêmes émissions d'actes antisociaux ($r= -.53$, $p< .01$).

Il existe donc une cohérence entre la perception de l'éducatrice, évaluée par le Q.E.C.P., et les comportements émis par un enfant et recueillis par les observateurs.

Pour ce qui est de la sociométrie, il existe une relation positive entre la popularité de l'enfant auprès du sexe opposé et les acquiescements qu'il obtient à ses demandes ($r= .32$, $p<.05$). De plus, pour ce qui est des actions antisociales passives que l'enfant reçoit (position de solliciteur), il y a une relation inverse entre la popularité auprès des pairs de sexe opposé et auprès de l'ensemble du groupe pour la catégorie "refus" ($r= -.44$, $p<.01$ et $r= -.43$, $p< .01$ respectivement), pour la catégorie "ignore" ($r= -.48$, $p< .01$ et $r= -.31$, $p< .05$ respectivement) et pour la catégorie "antisocial passif total" ($r= -.55$, $p< .01$ et $r= -.40$, $p< .05$ respectivement). En effet, les seuls liens significatifs entre les mesures d'observation et la sociométrie sont presque tous exclusivement situés au niveau de l'antisocial passif et de la catégorie "accepte" de la position de solliciteur.

Dans la position de sollicité, aucune des classes de comportement n'est liée à la popularité de l'enfant.

Dans l'ensemble, les corrélations obtenues entre la grille d'observation et les informations recueillies auprès des éducatrices et des pairs démontrent une certaine congruence entre ces deux points de vue. Les enfants qui agissent de façon prosociale sont perçus comme tels par les éducatrices tout comme celles-ci perçoivent correctement l'antisocial actif émis par l'enfant. Toutefois, outre le lien entre l'échelle d'agressivité et la catégorie "refus" de la position de solliciteur, il semble que le Q.E.C.P. soit inapte à percevoir l'antisocial passif émis par l'enfant. Même si ce questionnaire n'a pas été conçu pour évaluer le refus d'agir prosocialement, il est étonnant de ne trouver aucune relation inverse significative entre l'échelle prosociale et le refus de la position de sollicité. De plus, outre le fait que le Q.E.C.P. évalue des dimensions particulières du comportement, certaines relations, ou absence de relations, suscitent des interrogations. Il est étrange que l'échelle prosociale du Q.E.C.P. ne soit pas en relation significative avec les comportements prosociaux observés pour la position de sollicité soit émis par l'enfant. De plus, l'action antisociale passive, en position de sollicité, c'est-à-dire où l'enfant refuse à ses pairs, n'est aucunement liée à la popularité de l'enfant, tout comme l'action antisociale active de cette même position.

Cependant, l'évaluation que les pairs font du comportement entre eux démontre une relation toute particulière. En effet, contrairement à l'hypothèse soulevée, l'impopularité ne semble pas être une conséquence de refus de l'enfant mais semble davantage liée au nombre de refus qu'essuie un enfant. De plus, ses comportements prosociaux et antisociaux actifs émis ne sont nullement liés à sa popularité.

Trois explications s'offrent à nous pour expliquer ces résultats. Une première explication pourrait être que les classes de comportement sont grossières et regroupent des éléments hétérogènes. Le regroupement du même type de réponses, sans égard à leurs sous-catégories comportementales respectives, ne permet pas vraiment de différencier l'impact de chacune des réponses. De fait, nous sommes en droit de nous demander si le refus de coopérer est similaire, au niveau de l'impact, au refus d'aide émotionnelle ou à tout autre type de refus. La vérification de la troisième hypothèse nous permettra de confirmer, ou non, cette explication.

Une deuxième explication résiderait dans l'incohérence interne de l'enfant pour la position sollicité. L'enfant ne serait pas constant dans ses réponses aux différentes sous-catégories comportementales et dans l'émission d'actions antisociales actives, c'est-à-dire que les relations entre les actions antisociales et prosociales ne sont pas en totale opposition et que ces deux dimensions peuvent très bien coexister au sein d'un individu.

L'autre explication apparaît dans la relation entre les deux positions. Il est possible que l'enfant agisse de façon incongruente dans ses réponses parce que ses réponses reflètent l'inconsistance des actions de l'ensemble du groupe à son égard. L'enfant agit, en interaction avec le groupe, de façon réciproque et devient congruent avec son environnement social, ce qui correspond à notre cinquième hypothèse et que nous vérifierons plus loin.

Les relations entre les actions antisociales passives aux différentes sous-catégories prosociales et la popularité.

Cette hypothèse soulevait la possibilité que les refus, selon les différentes sous-catégories prosociales, pourraient être liés différemment à la popularité. Toutefois, compte tenu des résultats obtenus jusqu'ici, nous nous consacrerons non seulement à la position de sollicité mais aussi à celle de solliciteur. De plus, comme précédemment, nous tiendrons compte de l'évaluation des comportements de l'enfant par l'éducatrice (Q.E.C.P.).

A. Position de solliciteur.

Si nous regardons le type de réponse obtenue aux différentes catégories prosociales pour la position de solliciteur (voir tableau 8) et leur relation avec les échelles du Q.E.C.P. et la sociométrie, on distingue trois blocs principaux: 1) la coopération et l'aide émotionnelle; 2) l'aide non

Tableau 8

Corrélations^a entre les mesures convergentes (Q.E.C.P. et sociométrie) et les offres, les divers types de réponses aux sollicitations des sous-catégories prosociales et aux actions antisociales actives pour la position de solliciteur^b.
(n=30)

	Q.E.C.P.			Sociométrie		
	Agressivité	Anxiété	Prosociale	Même sexe	Sexe Opposé	Total
Coopération:						
Accepte	.24	.27	-.04	.10	.26	.24
Refuse	.47**	-.14	-.22	-.05	-.18	-.16
Ignore	.43**	.06	-.40*	-.14	-.54**	-.46**
Aide émotionnelle:						
Accepte	-.17	-.02	.17	-.03	.23	.15
Offre	-.25	.01	.14	-.16	.24	.08
Refuse	.60**	.08	-.60**	-.32*	-.43**	-.48**
Ignore	-.07	-.16	.20	.18	-.26	-.08
Aide non émotionnelle:						
Accepte	-.31*	-.21	.24	-.17	.33*	.14
Offre	-.05	-.16	.16	-.11	-.25	-.24
Refuse	-.16	-.05	.32*	-.07	.03	-.01
Ignore	-.13	-.14	.17	.12	.02	.02
Partage:						
Accepte	.36*	.08	-.30	-.11	-.25	-.24
Offre	-.34*	-.20	.26	.18	.09	.16
Refuse	-.11	.03	-.08	.01	-.20	-.14
Ignore	.19	.25	-.21	.12	-.20	-.08
Antisocial actif:						
Insulte	-.05	-.20	.11	-.08	.24	.13
Menace	.20	.24	-.18	.16	.09	.15
Interférence	-.08	.26	-.14	.25	.24	.31*
Atteinte physique	.15	.31*	-.34*	.09	-.18	.08

^a Corrélations de Spearman (rho).

^b Les classes de comportement représentent les réponses que l'enfant a obtenues suite à ses sollicitations, les offres prosociales reçues ou les actions antisociales actives dont il a été la cible (destinataire).

* p<.05

** p<.01

émotionnelle et le partage et 3) l'action antisociale active. L'analyse se fera en fonction de ces trois blocs.

1- La coopération et l'aide émotionnelle. Dans les relations entre les échelles du Q.E.C.P. et de la coopération, la catégorie "refus" est liée à l'échelle d'agressivité ($r=.47$, $p<.01$). Quant à l'indifférence face aux sollicitations de coopération ("ignore"), elle est liée positivement à l'échelle d'agressivité ($r=.43$, $p<.01$) et négativement à l'échelle prosociale ($r=-.40$, $p<.05$).

Dans les relations entre la sociométrie et les réponses qu'obtient un enfant à ses sollicitations de coopération, il existe des liens significatifs pour les réponses de type "ignore" en relation avec la popularité auprès des pairs de sexe opposé ($r=-.54$, $p<.01$) et avec sa popularité globale ($r=-.46$, $p<.01$).

Au niveau de l'aide émotionnelle, les réponses de type "refus" sont corrélées positivement avec l'échelle d'agressivité ($r=.60$, $p<.01$) et négativement avec l'échelle prosociale ($r=-.60$, $p<.01$). Quant aux liens entre ce type de réponses et la sociométrie, la quantité de "refus" d'aide émotionnelle que subit un enfant est négativement liée à sa popularité auprès des enfants de même sexe ($r=-.32$, $p<.05$), ceux de l'autre sexe ($r=-.43$, $p<.01$) et auprès de son groupe de pairs en général ($r=-.48$, $p<.01$).

Dans le cas de la réponse "ignore" aux sollicitations de coopération et des réponses "refus" à l'aide émotionnelle, ces catégories de réponse sont non seulement liées négativement à la popularité de l'enfant mais elles sont aussi liées positivement à l'échelle d'agressivité. Dans ces cas, l'agressivité pourrait interférer dans la relation entre ces catégories et la popularité des enfants.

Pour pallier à cette interférence possible de l'agressivité, nous avons décidé de procéder à des corrélations partielles, en contrôlant l'agressivité de l'échelle du Q.E.C.P., au niveau des actions antisociales passives pour la coopération et l'aide émotionnelle.

Pour ce qui est de la relation entre la catégorie "ignore" aux sollicitations de coopération et les scores de popularité, lorsque l'agressivité est contrôlée, ces réponses sont négativement liées à la popularité de l'enfant auprès de l'autre sexe ($r=-.46$, $p < .01$) et auprès du groupe en général ($r=-.35$, $p < .05$). Dans ces deux cas, l'agressivité n'agit donc pas comme facteur confondant entre les indifférences affichées au niveau des sollicitations des demandes de coopération et la popularité de l'enfant.

Pour ce qui est de l'aide émotionnelle, la corrélation partielle, en contrôlant l'agressivité, nous indique qu'il n'y a pas de liens significatifs entre les refus d'aide émotionnelle et la popularité auprès des enfants de

même sexe ($r=-.19$, $p>.05$) et auprès de ceux de sexe opposé ($r=-.28$, $p>.05$). Par contre, la relation entre sa popularité globale et la réponse de type "refus" est significative lorsque l'agressivité est contrôlée ($r=-.31$, $p<.05$). Ainsi, lorsque nous atténuons l'effet de l'agressivité, le refus d'aide émotionnelle que subit un enfant est négativement lié à sa popularité globale au sein du groupe de pairs mais n'est pas lié aux deux autres scores de popularité.

2- L'aide non émotionnelle et le partage. Pour ce qui est de l'aide non émotionnelle, le fait qu'un enfant reçoive l'aide sollicitée semble lié négativement à l'indice d'agressivité tel qu'évalué par le Q.E.C.P. ($r=-.31$, $p<.05$). Ceci laisse supposer que les enfants aideraient davantage les enfants non agressifs parce que l'enfant sollicité ne craint pas de s'engager en interaction avec le sollicitateur compte tenu de son bas potentiel agressif. D'ailleurs, l'acquiescement à une sollicitation d'aide non émotionnelle est lié à la popularité de l'enfant auprès des pairs de même sexe ($r=.33$, $p<.05$).

Pour le partage, il semble que le consentement des pairs au partage (accepte) soit lié positivement à son score d'agressivité ($r=.36$, $p<.05$). Ici, les pairs pourraient avoir une connaissance du potentiel agressif de l'enfant solliciteur et agir de façon à éviter une agression avec les enfants dont le potentiel agressif est élevé. Toutefois, il n'existe pas de liens significatifs

entre la popularité de l'enfant et les réponses à ses sollicitations de partage.

2- L'action antisociale active. Les diverses sous-catégories qui composent la catégorie antisociale active ne sont pas toutes liées aux échelles du Q.E.C.P. et à la sociométrie. En fait, seul le nombre "d'atteintes physiques" que reçoit un enfant est corrélé positivement avec l'échelle d'anxiété ($r=.31$, $p<.05$) mais négativement lié à l'échelle prosociale du Q.E.C.P. ($r=-.34$, $p<.05$). Dans le cas de la relation avec l'anxiété, il se peut que l'atteinte physique répétée des pairs favorise l'éclosion et/ou le maintien d'un état d'anxiété chez celui qui subit ces attaques. Quant à la relation inverse entre "l'atteinte physique" et l'échelle prosociale, elle peut s'expliquer de deux façons: 1) par le manque d'actions prosociales de l'enfant pouvant amener des sanctions de la part du groupe ou 2) par un écoirement de l'enfant victime des agressions répétées de ses pairs, le poussant alors à se retirer et/ou à cesser d'agir prosocialement.

De plus, le nombre d'interférences reçues est lié positivement à la popularité de l'enfant auprès de l'ensemble du groupe ($r=.31$, $p<.05$) ce qui est pour le moins étrange. L'explication résiderait dans le fait que l'enfant populaire est attrayant pour les autres enfants. Certains d'entre eux pourraient entrer en contact avec l'enfant populaire, de façon inadéquate, par l'intrusion dans l'activité de l'enfant populaire. De plus, les enfants

populaires, s'ils sont en interaction avec leur pairs plus fréquemment, voient les probabilités d'un "incident" dans leurs activités s'accroître.

4- Relations entre les classes de comportement pour la position de solliciteur. Pour vérifier l'hypothèse de l'inconsistance entre les diverses actions prosociales et antisociales (passives et actives) qu'un enfant reçoit de la part de ses pairs, nous avons mis en relation les diverses classes de comportement entre elles pour la position solliciteur. Le tableau 9 nous indique qu'il semble y avoir un lien négatif entre ce que les pairs acquiescent à un enfant et les actions antisociales dont il est victime tant au niveau de l'indifférence ($r=-.66$, $p<.01$), de l'antisocial passif total ($r=-.63$, $p<.01$) que de l'antisocial actif ($r=-.54$, $p<.01$). Quant aux offres faites à l'enfant, elles sont en relation inverse avec l'action antisociale active ($r=-.37$, $p<.05$). Cependant, il ne semble pas exister de liens entre la catégorie "refus" et la catégorie "ignore", tout comme il n'y a pas de liens entre les comportements antisociaux actifs et passifs. En ce qui concerne les relations entre l'action antisociale passive totale et les catégories de réponses "refus" et "ignore", ces relations n'indiquent que la contribution de chacune dans la sommation qu'est "total".

Ces résultats indiquent une certaine cohérence entre le prosocial et l'antisocial envers l'enfant où il y a relation négative entre ces deux catégories. Par contre, la congruence s'arrête là. Entre les actions

Tableau 9

Corrélations^a entre les diverses classes de comportement
pour la position de solliciteur^b.
(n=30)

	<u>Prosocial</u>		<u>Antisocial</u>			<u>Actif</u>	
	<u>Accepte</u>	<u>Offre</u>	<u>Passif</u>				
			<u>Refuse</u>	<u>Ignore</u>	<u>Total</u>		
Prosocial							
Accepte:		.04	-.12	-.66**	-.63**	-.54**	
Offre:			-.18	-.21	-.28	-.37*	
Antisocial passif							
Refuse:				.22	.48**	-.18	
Ignore:					.96**	-.11	
Total:						-.15	

^a Corrélations de Pearson (r).

^b Les classes de comportement représentent les réponses que l'enfant a obtenues suite à ses sollicitations, les offres prosociales reçues ou les actions antisociales actives dont il a été la cible (destinataire).

* p<.05

** p< .01

prosociales destinées à l'enfant (accepte et offre), il n'y a pas de liens significatifs. Quant aux actions antisociales actives et passives, elles ne sont pas liées entre elles. Ainsi, un enfant peut recevoir des actions antisociales passives sans toutefois qu'il subisse des actions antisociales actives.

En bref, et pour résumer les résultats obtenus pour la position solliciteur, voici les principaux points: 1) l'impopularité des enfants serait

en relation avec les refus où les impopulaires sont davantage refusés dans leur requête de coopération et d'aide émotionnelle que les populaires; 2) les acquiescements au niveau de l'aide non émotionnelle sont liés à la popularité mais la présence ou l'absence d'un potentiel agressif pourrait faciliter l'obtention des objets et services auprès de ses pairs. Dans le cas du partage, le potentiel agressif d'un enfant semble favoriser ses requêtes mais ne favorisera aucunement les offres spontanées de partage et pourrait faire avorter l'initiation d'interaction par ses offres spontanées; 3) les réponses de la catégorie "accepte" que l'enfant reçoit ne sont aucunement liées à la popularité de l'enfant sauf pour l'aide non émotionnelle; 4) au niveau de la popularité, l'impact des comportements de type "refus" et "ignore" apparaît surtout auprès des pairs de sexe opposé et de l'ensemble du groupe; 5) enfin, en ce qui a trait à l'action antisociale active, les populaires reçoivent davantage d'interférences.

B. Position de sollicité.

Nous retrouverons dans cette section les liens entre le Q.E.C.P. et la sociométrie, et les réponses de type accepte et les réponses antisociales passives que l'enfant a émis suite à une requête qui lui était destinée ou, encore, une offre prosociale spontanée ou une action antisociale active envers ses pairs.

Contrairement à la position de solliciteur, les relations entre les comportements de l'enfant en position de sollicité n'offrent pas de patrons communs entre les sous-catégories prosociales. Pour cette raison, chaque sous-catégorie prosociale sera analysée séparément.

1- La coopération. En ce qui concerne la position de sollicité (voir tableau 10), l'indifférence (ignore) d'un enfant face aux sollicitations de coopération de ses pairs est négativement corrélée avec l'échelle prosociale ($r=-.36$, $p<.05$) mais aucun des types de réponses à cette sous-catégorie n'est lié à la popularité de l'enfant.

2- L'aide non émotionnelle. Au niveau de l'aide non émotionnelle, en relation avec le Q.E.C.P., l'acquiescement d'un enfant aux sollicitations de ses pairs est négativement lié à l'échelle d'agressivité ($r=-.44$, $p<.01$). Les offres spontanées d'aide non émotionnelle faites par l'enfant sont en relation négative avec la popularité de celui-ci auprès des pairs de sexe opposé ($r=-.31$, $p<.05$). Par contre, la réponse de type "ignore" dans cette sous-catégorie semble être négativement corrélée avec l'échelle d'anxiété ($r=-.42$, $p<.05$) et positivement liée à l'échelle prosociale ($r=.41$, $p<.05$). De même, l'indifférence (ignore) affichée par un enfant suite à une sollicitation d'aide non émotionnelle est liée positivement à sa popularité auprès des pairs de même sexe ($r=.33$, $p<.05$) et sa popularité globale ($r=.35$, $p<.05$). Compte tenu du lien manifeste entre l'anxiété et la catégorie "Ignore", et de

Tableau 10

Corrélations partielles, en contrôlant l'âge, entre les mesures externes (Q.E.C.P. et sociométrie) et les offres, les divers types de réponses aux sollicitations des sous-catégories prosociales et aux actions antisociales actives pour la position de sollicité^a.
(n=30)

	Q.E.C.P.			Sociométrie		
	Agressivité	Anxiété	Prosociale	Même sexe	Sexe opposé	Total
Coopération						
Accepte	-.07	-.05	-.07	.01	.18	.13
Refuse	.15	-.11	-.05	-.08	.08	.00
Ignore	.12	.21	-.36**	-.12	-.15	-.19
Alde non émotionnelle						
Accepte	-.44**	-.24	.33*	-.03	.22	.13
Offre	-.14	.06	.13	-.26	-.31*	-.06
Refuse	-.02	-.11	.01	-.29	.07	-.12
Ignore	-.27	-.42*	.41*	.33*	.21	.34*
Alde émotionnelle						
Accepte	-.36*	-.02	.37*	.01	.26	.19
Offre	-.15	.05	.27	.14	.21	.22
Refuse	.11	-.09	-.20	-.16	-.42*	-.38*
Ignore	-.08	-.26	.11	.19	-.24	-.06
Partage						
Accepte	.38*	.23	-.37*	-.11	-.35*	-.30
Offre	.18	-.04	-.20	.01	-.19	-.12
Refuse	.01	.10	.05	.34*	-.07	.15
Ignore	.00	.18	-.11	.15	-.02	.07
Antisocial actif						
Insulte	.25	-.02	-.17	-.22	.01	-.12
Menace	.30	.37*	-.35*	-.01	-.02	.02
Interférence	.43*	.18	-.28	-.20	-.06	-.16
Atteinte Physique	.56**	.27	-.64**	-.23	-.26	-.31*

^a Pour la position sollicité, les classes de comportement représentent soit les réponses qu'il a donné lorsque l'enfant a été sollicité, les offres ou les actions antisociales passives qu'il a émises vers ses pairs.

* p<.05

** p<.01

la relation positive entre cette même catégorie de réponse et l'échelle prosociale, il se pourrait que ces enfants, compte tenu de leur assurance et de leur prosocialité, soient souvent sollicités et même sur-sollicités, l'indifférence devenant alors une réponse socialement accepté. Cette façon de faire permettrait de maintenir leur popularité. De plus, la présence de l'éducatrice peut pallier à l'inaction du sollicité où le sollicitateur, en état de besoin, se tourne vers l'éducatrice qui peut alors lui apporter satisfaction. Ainsi, l'enfant qui ne répond pas à la demande d'aide non émotionnelle ne cause aucun préjudice durable au sollicitateur.

3- L'aide émotionnelle. Au niveau de l'aide émotionnelle, l'acceptation semble liée à l'échelle d'agressivité ($r=-.36$, $p<.05$) et à l'échelle prosociale ($r=.37$, $p<.05$). La catégorie "refus", elle, est liée négativement à la popularité de l'enfant auprès de ses pairs de sexe opposé ($r=-.42$, $p<.05$) et celle de son groupe ($r=-.38$, $p<.05$).

4- Le partage. Quant au partage, l'acquiescement est lié significativement avec l'échelle d'agressivité ($r=.38$, $p<.05$) et l'échelle prosociale ($r=-.37$, $p<.05$). Quant aux relations qui peuvent exister entre les réponses aux sollicitations de partage et la popularité, l'acquiescement est lié négativement à la popularité de l'enfant auprès de ceux du sexe opposé ($r=-.35$, $p<.05$). Toutefois, comme l'acceptation de partage est liée à l'échelle d'agressivité du Q.E.C.P., il se pourrait que l'agressivité devienne un facteur confondant dans ce lien entre l'acquiescement et la popularité.

La corrélation partielle démontre que l'acquiescement n'est pas significativement lié à la popularité auprès des pairs de l'autre sexe ($r=-.22$, $p>.05$) lorsque l'agressivité est contrôlée.

Enfin, la relation positive entre la popularité auprès des pairs de même sexe et les réponses de type "refus" au partage ($r=.34$, $p<.05$) peut s'expliquer par le statut du possesseur de l'objet. L'explication la plus plausible est que l'enfant populaire fascine ses pairs de par l'utilisation qu'il fait de l'objet. Sa créativité fait en sorte que les pairs, en l'observant, peuvent découvrir de nouvelles façons d'utiliser l'objet. Ils désirent alors posséder l'objet pour essayer à leur tour et ainsi développer une compétence utilitaire de l'objet sans toutefois que le possesseur ait eu le temps de se lasser de l'objet, refusant alors les requêtes de ses pairs.

5- L'antisocial actif. Concernant l'antisocial actif, la sous-catégorie "menace" est liée à l'échelle d'anxiété ($r=.37$, $p<.05$) et à l'échelle prosociale ($r=-.35$, $p<.05$). Il est possible que, compte tenu de son anxiété, l'enfant soit inapte à saisir les intentions de ses pairs et à agir d'une façon prosociale qui soit adaptée. Il interprète mal l'action de l'autre et, alors, le menace.

"L'interférence" et "atteinte physique" sont positivement liées à l'échelle d'agressivité ($r=.43$, $p<.05$ et $r=.56$, $p<.01$ respectivement) mais seule "l'atteinte physique" est négativement liée à l'échelle prosociale

($r=-.64$, $p<.01$). Enfin, les "atteintes physiques" émises par l'enfant sont en relation inverse avec sa popularité auprès de l'ensemble du groupe ($r=-.31$, $p<.05$).

Revoyons maintenant les principaux éléments révélés par l'analyse entre les comportements en position de sollicité et la popularité. Il semble bien que l'impact du refus sur la popularité de l'enfant ne se voit confirmé qu'avec la sous-catégorie aide émotionnelle où le refus est en relation négative avec la popularité.

Pour la sous-catégorie coopération, les réponses données à une sollicitation ne sont pas liées à la popularité même s'il existe certaines tendances. Quant aux sous-catégories aide non-émotionnelle et partage, elles infirment l'hypothèse de l'impact du refus d'agir prosociallement sur la popularité de l'enfant.

De plus, les comportements qui composent l'antisocial actif, même s'ils sont congruents avec l'échelle d'agressivité et prosocial du Q.E.C.P., ne sont pas en relation significative avec la sociométrie. Il est possible que les comportements qu'un enfant émet (prosociaux et antisociaux) soient liés entre eux et que, par l'évaluation que font les pairs de l'enfant, ceux-ci font une évaluation globale de l'enfant, chaque comportement faisant partie d'un tout.

6- Relations entre les classes de comportements pour la position de sollicité. Ici, comme pour la position de solliciteur, nous voulons vérifier s'il existe une certaine cohérence dans les comportements émis par l'individu. Ainsi, la question vise à savoir s'il existe une relation entre les actions prosociales et antisociales qu'un enfant émet.

Comme le tableau 11 le démontre, il semble exister une congruence interne pour l'enfant en position sollicité. Le comportement prosocial est lié négativement à l'indifférence (ignore) ($r=-.45$, $p<.01$), à l'antisocial passif total ($r=-.44$, $p<.01$) et à l'antisocial actif ($r=-.62$, $p<.01$). En ce qui concerne les offres que l'enfant fait à ses pairs, elles sont en relation négative avec la catégorie "refus" ($r=-.39$, $p<.05$), la catégorie "ignore" ($r=-.32$, $p<.05$) et l'antisocial passif total ($r=-.44$, $p<.01$). Ainsi, l'offre spontané faite par un enfant est en relation négative avec l'ensemble des réponses antisociales passives qu'il émet.

Quant à la réponse de type "refus", elle n'est liée à aucune des autres classes de comportements sauf à l'antisocial passif total ($r=.50$, $p<.01$). En fait, cette corrélation ne représente que l'apport du "refus" dans la sommation qu'est l'antisocial passif total.

Tableau 11

Corrélations^a entre les classes de comportement
pour la position de sollicité^b.
(n=30)

	<u>Prosocial</u>		<u>Antisocial</u>			<u>Actif</u>	
	<u>Accepte</u>	<u>Offre</u>	<u>Passif</u>				
			<u>Refuse</u>	<u>Ignore</u>	<u>Total</u>		
Prosocial							
Accepte:		-.17	-.12	-.45**	-.44**	-.62**	
Offre:			-.39*	-.32*	-.44**	-.16	
Antisocial passif							
Refuse:				.12	.50**	-.03	
Ignore:					.92**	-.12	
Total:						-.12	

^a Corrélations de Pearson (r)

^b Pour la position sollicité, les classes de comportement représentent soit les réponses qu'il a donné lorsque l'enfant a été sollicité, les offres ou les actions antisociales passives qu'il a émises vers ses pairs.

* p < .05

** p < .01

De plus, il n'y a pas un lien significatif entre l'antisocial passif et l'antisocial actif que l'enfant émet ce qui démontre une certaine inconsistance dans les comportements antisociaux.

Il existe donc bien une cohérence interne au niveau de l'opposition entre le prosocial et l'antisocial mais pas entre leurs composantes. Il n'y a pas de lien entre l'offre et l'acquiescement, pas plus qu'entre les catégories

de réponse "refus" et "ignore" et entre l'antisocial passif total et l'antisocial actif. Toutefois, il semble exister une opposition entre les éléments de la classe comportementale "prosocial" et "antisocial".

Donc, pour résumer cette section sur la position de sollicité, le refus d'agir prosociallement n'est pas lié de façon significative avec la popularité auprès des pairs. Seul le refus d'aide émotionnelle supporte l'hypothèse du refus comme étant lié à l'impopularité. Dans le cas du partage et de l'aide non émotionnelle, les corrélations infirment cette hypothèse, alors que dans le cas de la coopération, il ne semble pas y avoir de liens. Malgré l'apparence d'une congruence interne au niveau de l'orientation prosociale et antisociale de l'enfant, cette congruence n'existe pas entre les items prosociaux, ni entre les items de l'antisocial passif, ni entre l'antisocial passif et actif. Ici, nous ne pouvons parler d'orientation prosociale ou antisociale, du moins d'une façon générale. Cette orientation n'existe seulement qu'au niveau des réponses aux sollicitations et, aussitôt que nous tentons d'inclure l'antisocial actif, l'orientation unique, c'est-à-dire prosociale ou antisociale, n'existe plus.

En fait, il se pourrait que cette orientation existe mais seulement dans les interactions entre l'enfant et le groupe plutôt que de façon interne, i.e. comme étant une caractéristique propre à l'individu.

La tromperie et la popularité.

Selon l'hypothèse de Trivers (1971), la tromperie apparaît lorsqu'il existe un déséquilibre au sein de l'altruisme réciproque, c'est-à-dire entre ce qu'un enfant donne et ce qu'il reçoit. L'hypothèse avancée stipulait que les trompeurs devraient s'attirer l'animosité du groupe. Cette animosité serait davantage passive c'est-à-dire qu'elle se rattacherait à l'impopularité de l'enfant.

Comme nous l'avons constaté précédemment, le refus d'agir prosocialement, en position de sollicité, est plus ou moins lié à la popularité, l'hypothèse de départ étant que le refus d'agir prosocialement pourrait influencer négativement la popularité de l'enfant. Par contre, il semble que le groupe refuse davantage d'agir prosocialement envers les enfants impopulaires. Ainsi, plutôt que d'être lié à l'impopularité pour la position de sollicité, le refus est lié à l'impopularité de la position de solliciteur.

Toutefois, il est possible que la tromperie devienne un facteur important pour l'explication de ces résultats où les pairs refusent d'agir prosocialement à l'égard du trompeur. Ainsi, la tromperie articulée comme la différence entre ce qui est reçu et donné, soit la différence entre les deux positions, pourrait permettre de nuancer les résultats obtenus.

Trois indices ont été créés. Le premier représente la différence entre ce qui a été reçu et émis, pour le prosocial. Cette différence, que nous appellerons le "bilan prosocial", représente un genre de balance commerciale des échanges prosociales entre les pairs (les profits [actions reçues] moins les coûts ou sacrifices [actions prosociales émises]).

Le deuxième indice se veut aussi une "balance commerciale" mais au niveau de l'antisocial passif. Cet indice, que nous nommerons "bilan antisocial" est une différence de pourcentage entre ce que les pairs lui ont refusé et ce que lui leur a refusé, c'est-à-dire le même principe que le "bilan prosocial".

Dans ces deux cas, nous ne pouvons vraiment parler de tromperie car ces indices ne mettent en cause que les profits de l'enfant et les profits des pairs. Pour reprendre l'analogie commerciale, c'est comme si l'on comparait les profits de deux compagnie, ou leurs pertes. Dans le cas du troisième indice, que nous nommerons "tromperie", il représente, toujours selon l'analogie, les gains d'une compagnie au détriment de l'autre.

L'indice de "tromperie" est calculé à partir de la différence entre la quantité d'actions prosociales qu'il a reçue de ses pairs moins les réponses antisociales passives qui leur sont données suite à leurs sollicitations.

Ces indices ont été corrélés avec l'âge afin de mettre en évidence un éventuel lien entre l'âge et ces indices. Aucun des indices n'est lié à l'âge.

Les résultats du tableau 12 indiquent que la tromperie est liée négativement à la popularité de l'enfant auprès des pairs du sexe opposé ($r=-.44$, $p<.01$). Ainsi, plus la différence, entre les actions prosociales dirigées vers l'enfant et les actions antisociales passives émises vers les pairs est grande, plus l'enfant sera impopulaire auprès des pairs de sexe opposé.

En ce qui concerne les indices, seul l'indice de tromperie est lié à l'impopularité de l'enfant, et ce, auprès des pairs de sexe opposé. Il semble donc qu'une grande différence entre ce que l'enfant refuse et ce que les pairs acquiesce à ses demandes, au détriment des pairs, pourrait favoriser son impopularité mais seulement auprès des pairs de l'autre sexe.

La réciprocité de l'action antisociale passive.

Cette hypothèse stipulait que le refus d'agir prosocialement tout comme le prosocial et l'agression (action antisociale active) devrait être réciproque. Ainsi, dans cette section, nous mettrons en relation les classes de comportements d'une position avec les classes de comportements de

Tableau 12

Corrélations^a entre les indices comportementaux et
les scores sociométriques
(n=30)

Indices comportementaux	Sociométrie		
	Même sexe	Sexe opposé	Total
Bilan prosocial	.20	-.04	.08
Bilan antisocial passif	.11	.15	.16
Tromperie	.14	-.44**	-.24

^a Corrélations de Pearson (r)

* p< .05

** p< .01

l'autre. Ces relations permettront de faire ressortir s'il existe, oui ou non, une réciprocité dans les interactions enfant-enfant.

Les corrélations du tableau 13 démontrent un rapport étroit entre ce qu'un enfant donne et ce qu'il reçoit. Les relations entre les mêmes classes de comportement des deux positions sont liées entre elles. Ainsi, pour la catégorie "accepte" ($r=.62$, $p<.01$), la catégorie "ignore" ($r=.51$, $p<.01$), l'antisocial passif total ($r=.36$, $p< .05$) et l'antisocial actif ($r=.40$, $p< .05$), il semble exister une réciprocité entre les deux positions. Toutefois, il existe une relation inverse entre ce qu'un enfant offre et ce qu'il s'est vu offrir

Tableau 13

Corrélations partielles, en contrôlant l'âge, entre les diverses classes de comportement de la position de solliciteur^a et celles de la position de sollicité^b.
(n=30)

Solliciteur	Sollicité						
	Prosocial		Antisocial			Actif	
	Accepte	Offre	Passif	Refuse	Ignore		
Prosocial							
Accepte:	.62**	-.05		.01	-.51**	-.44**	-.27
Offre:	.22	-.44**		.15	.31*	.33*	.25
Antisocial passif							
Refuse:	-.12	.15		.06	-.10	-.06	.09
Ignore:	-.58**	.27		-.05	.51**	.42*	.04
Total:	-.55**	.29		-.03	.43	.36*	.07
Antisocial actif:	-.28	.02		-.08	-.05	-.07	.40*

^a Les classes de comportement représentent les réponses que l'enfant a obtenues suite à ses sollicitations, les offres prosociales reçues ou les actions antisociales actives dont il a été la cible (destinataire).

^b Pour la position sollicité, les classes de comportement représentent soit les réponses qu'il a donné lorsque l'enfant a été sollicité, les offres ou les actions antisociales passives qu'il a émises vers ses pairs.

* $p < .05$

** $p < .01$

($r = -.44$, $p < .01$). Enfin, il n'existe pas de réciprocité pour la catégorie "refus".

Concernant la catégorie "refus", il existe un aspect singulier: l'absence de toutes relations significatives avec les autres classes de comportement, et ce, pour les deux positions.

De plus, la catégorie "accepte" en position solliciteur est négativement liée aux mesures antisociales passives de la position sollicité pour la catégorie "ignore" ($r=-.51$, $p<.01$) et l'antisocial passif total ($r=-.44$, $p<.01$). De même, les réponses de la catégorie "accepte" que donne un enfant aux sollicitations des pairs sont négativement liées aux réponses antisociales passives (ignore: $r=-.58$, $p<.01$; total: $r=-.55$, $p<.01$).

De plus, il semble que la catégorie "offre" de la position de solliciteur, c'est-à-dire toutes les offres qui lui ont été faites, est en relation positive avec les réponses de type "ignore" ($r=.31$, $p<.05$) et antisociales passives totales ($r=.33$, $p<.05$) qu'il émet.

Au niveau des relations concernant l'antisocial passif et actif entre les deux positions, deux faits ressortent. Premièrement, les actions antisociales actives d'une position ne sont pas liées aux actions antisociales passives de l'autre. Les réponses antisociales passives données par un enfant (position de sollicité) ne sont pas corrélées significativement à l'action antisociale active reçue (position de solliciteur). Dans le cas des actions antisociales passives reçues (position de solliciteur), il n'y a pas de relations significatives aux actions

antisociales actives données (position de sollicité). Il semble donc que le refus d'agir prosociallement ne soit pas sanctionné par des actions antisociales actives des pairs.

Deuxièmement, il semble que les actions antisociales passives d'une position soient liées à l'action antisociale passive de l'autre. Là aussi, les relations significatives entre l'action antisociale passive d'une position et la catégorie "Ignore" de l'autre peuvent n'être dues qu'à la sommation "Ignore" et "refus" pour donner "antisocial passif total". Ces corrélations significatives ne représenteraient que l'apport de la catégorie "ignore" dans la sommation qu'est l'antisocial passif total.

Pour résumer cette section où nous avons mis en relation la position de solliciteur et la position de sollicité, un fait important apparaît. La réciprocité existe bel et bien pour les réponses de type "accepte", "Ignore", "antisocial passif total" et "antisocial actif" mais pas pour la catégorie "offre" et "refus". De plus, il y a une relation négative entre le prosocial d'une position et l'antisocial de l'autre. Ainsi, les enfants qui agissent de façon prosociale reçoivent moins d'actions antisociales et ceux qui reçoivent des réponses de la catégorie "accepte" sont moins antisociaux à leur tour. Toutefois, l'absence de relations significatives entre l'antisocial actif d'une position et l'antisocial passif de l'autre laisse supposer que chaque sous-catégorie d'actions antisociales n'entraîne pas d'actions d'autre type que celle dont l'enfant a été victime, c'est-à-dire que l'action

antisociale passive entraîne l'action antisociale passive et que l'action antisociale active entraîne l'action antisociale active. Nous pouvons presque dire qu'il s'agit là de la loi du talion.

Chapitre 4
Discussion

Nous sommes à même de le constater, cette étude implique un nombre considérable de corrélations. Compte tenu des nombreuses corrélations que nous avons effectuées et des probabilités d'obtenir par hasard des résultats significatifs au sein de ces corrélations, nous pourrions être tentés de douter ces résultats. Toutefois, un fait particulier plaide en leur faveur: la grande majorité des résultats obtenus vont tous dans le même sens.

Même s'il existe une congruence au niveau des résultats, elle n'explique pas certaines relations, pour le moins étrange, en ce qui a trait aux différentes hypothèses que nous voulions vérifier. En ce sens, et avant de reprendre une à une les hypothèses de la présente recherche et de tenter d'en comprendre les implications, nous aimerais aborder deux points qui concernent les résultats. Le premier concerne les données recueillies et leur limite (période de la cueillette et l'interaction de l'éducatrice) et le deuxième traite de la popularité auprès des pairs de l'autre sexe.

Nous l'avons constaté, il n'y a pas de relation entre le refus qu'un enfant émet et sa popularité. Par contre, cette relation existe en ce qui concerne les refus qu'essuie un enfant. Il est possible que le moment de la prise de données soit en cause. En effet, étant donné que la cueillette des données a débuté en octobre et que les groupes d'enfants étaient formés depuis la fin du mois d'août, les "refuseurs" ont pu être repérés par le groupe

durant ce laps de temps. Ainsi, il est possible que les refuseurs aient été catalogués comme tel durant ces deux mois et que les refus qui ont amené cette réputation aient échappé aux observateurs parce que la cueillette n'avait pas alors débuté. Après, au moment de la cueillette de données, seule la "conséquence" de l'action des refuseurs demeure: l'impopularité. Ces refuseurs devenus impopulaires sont à leur tour refusés. Ainsi, au moment de la cueillette de données, nous observons que les pairs refusent d'agir prosocialement envers les enfants impopulaires, ces derniers obtenant beaucoup de refus dans leurs requêtes.

Néanmoins, il est possible que d'autres facteurs que le refus soient en cause, du moins dans cette relation entre le refus et l'impopularité telle que l'attitude de l'éducatrice auprès des enfants. En effet, il est possible que l'attitude de l'éducatrice ait interféré dans l'image que les enfants ont entre eux à partir des commentaires, interventions, reproches et récompenses qu'elle a attribués aux enfants.

Dans le chapitre "résultats", la majorité des relations entre la popularité et les comportements observés semblaient surtout rattachées à la popularité auprès des pairs du sexe opposé. Il est possible que l'impact de certains comportements, s'il est plus fort chez les pairs de sexe opposé, soit à l'origine de la ségrégation sexuelle (Lafrenière, Strayer et Gauthier, 1984; Jacklin et Maccoby, 1978). Il serait, dès lors, utile de comparer ce que les enfants émettent et reçoivent en fonction du sexe de destinataire

et/ou de l'émetteur du comportement et de mettre en évidence les différences en fonction des comportements et le sexe des enfants impliqués dans l'interaction selon que les comportements sont destinés aux pairs de même sexe ou de l'autre sexe.

Dans les sections qui vont suivre, compte tenu de ces limites et du fait que nous n'avons pas en main ces renseignements, la discussion n'abordera pas ou très peu, et seulement à titre hypothétique, ces dimensions.

L'âge et le refus d'agir prosocialement

La première hypothèse de recherche stipulait que le refus d'agir prosocialement, ou l'action antisociale passive, que l'enfant émet devrait décroître avec l'âge. Il semble qu'au lieu de décroître, le refus d'agir prosocialement que l'enfant émet augmente avec l'âge. En effet, au lieu de diminuer avec l'âge, l'action antisociale passive augmente, et ce, malgré les habilités cognitives que l'enfant acquiert tout au long de son processus de développement comme le mentionnait Pearl (1985). Iannotti (1985) avait remarqué que même si l'enfant possède une conscience cognitive de l'état de

détresse de l'autre, ou de ses besoins, l'enfant n'agira pas obligatoirement de façon prosociale.

L'explication la plus plausible réside dans l'augmentation des interactions enfant-enfant que Stith et Connors (1962) ont abordée. Il est possible que cette nouvelle orientation des interactions, par le biais des pressions socialisatrices, ait favorisé l'augmentation des sollicitations entre eux et, par le fait même, une situation déconcertante. Pour l'enfant qui sollicite l'aide, les demandes qu'il adresse à ses pairs pourraient être pour eux difficile à décoder. L'enfant sollicitateur pourrait employer les mêmes signaux envers ses pairs que ceux qu'il utilisait avec les adultes, les pairs ne parvenant pas à saisir les informations pertinentes.

En ce sens, Karniol (1982) mentionne que l'enfant, dans ses expériences de tous les jours, fait appel à ses expériences antérieures les plus similaires. Ainsi, cette phase de transition des demandes des enfants, de l'adulte aux pairs, les confronte justement, d'une part, à certaines lacunes au niveau de la détection adéquate des signaux compte tenu de la nouveauté de ce type d'interaction et, d'autre part, au niveau de l'absence de certaines expériences nécessaires à l'élaboration d'une action qui permettrait à l'enfant d'atteindre son but. D'une façon ou d'une autre, l'enfant qui est sollicité peut n'avoir en lui aucun moyen d'apporter son aide à l'autre car il n'a jamais été confronté à ce type d'interaction auparavant.

De plus, il se pourrait que l'affect soulevé par les requêtes de certains enfants les empêche d'agir de façon prosociale. Il est possible, compte tenu de la sensibilité de l'enfant (Hoffman, 1982), que la détresse soulevée soit trop pénible pour l'enfant sollicité. Cette détresse interfère alors dans l'élaboration d'une réponse adéquate, ce qui peut susciter chez l'enfant un sentiment d'incompétence (Schrank et Abelson, 1977; voir Karniol, 1982). Ainsi, la détresse mêlée à ce sentiment d'incompétence peut être si pénible pour l'enfant sollicité qu'elle peut l'amener à défocuser et à se décentrer de l'état de la victime (Cialdini, Kenrick et Baumann, 1982).

Toutefois, qu'il s'agisse d'une difficulté liée à la détection du signal ou parce que l'affect soulevé est trop intense, il n'en demeure pas moins que dans le cas d'un affect très désagréable, l'enfant sollicité a deux possibilités de réponses: l'action prosociale ou antisociale. Si la contagion émotionnelle entre la victime et le sollicité est trop intense, l'enfant peut agir de façon prosociale afin de pallier la détresse de l'autre. Mais si l'enfant ressent cette détresse sans toutefois savoir qu'est-ce qui la cause et/ou ni ne se reconnaît aucunes compétences ou habilités à intervenir pour calmer cette détresse, l'enfant-témoin voudra à tout prix se débarasser de cette tension interne suscitée par l'autre. Ces enfants hautement sensibles ont alors à composer avec leur propre détresse et à négocier avec leur seuil de tolérance. C'est l'empathie égoïste (Hoffman, 1982).

Comme l'enfant ne peut intervenir adéquatement auprès de ses pairs, qu'il faut qu'il diminue cette tension interne et qu'il faut faire enlever la source de tension, l'enfant devra soit se décentrer de l'événement et de la victime ou encore attribuer à la victime des aspects négatifs dans le but de la discréditer. Main et George (1985) ont remarqué que parfois, la réaction à la détresse de l'autre amène l'enfant-témoin à l'attaquer comme par aversion à l'état intense qu'il soulève en lui. D'ailleurs, Cummings *et Al.* (1986) mentionnent que l'action antisociale et l'action prosociale ont toutes deux, comme racine commune, une haute réactivité aux stimuli sociaux.

Toutefois, il existe un interdit au niveau de l'action antisociale active véhiculée par les parents, les éducatrices et les pairs à travers le processus de socialisation qui fait partie intégrante de ce processus. L'agression d'un pair par un autre est sanctionnée par l'éducatrice. Si l'enfant ne peut aider ni agresser la source de tension, la seule possibilité qui lui reste alors est d'ignorer la victime.

Le refus et son impact sur la popularité

En ce qui concerne la deuxième et la troisième hypothèse, à savoir l'influence du refus d'agir prosocialement sur la popularité de l'enfant et l'impact des différentes sous-catégories prosociales, nous remarquons deux

faits intéressants: 1) le refus essuyé par un enfant semble davantage lié à l'impopularité que les refus qu'il a émis et 2) les patrons de réponses aux différentes sollicitations des sous-catégories comportementales en fonction de la popularité.

Contrairement à l'hypothèse avancée, le refus d'agir prosociallement qu'émet un enfant n'a rien à voir avec sa popularité. Il semble que les refus qu'essuie un enfant soient davantage en relation avec son impopularité. En fait, plus un enfant est impopulaire, plus il essuiera de refus. Deux explications s'offrent à nous qui pourraient fournir des éléments nécessaires à la compréhension de ces résultats.

Si nous acceptons l'hypothèse avancée plus haut qui concerne le refus comme alternative de l'enfant pour mettre fin à l'état de tension interne, il est possible que certains enfants requièrent davantage de soutien et de réassurance que d'autre pour bien fonctionner (Stith et Connors, 1962). Il est possible que ces requêtes de réassurance épuisent les autres enfants en les confrontant à leur seuil de tolérance ou à certaines difficultés dans l'intervention auprès de la victime (compétence, image de soi [self], etc.). Ils cherchent à s'éloigner de ces enfants, à avoir le moins d'interactions possible qui peuvent faire ressurgir leur propre besoin d'être réassurés (Hoffman, 1982). Ils refusent alors l'interaction initiée par l'autre afin d'éviter leur propre détresse émotionnelle qui pourrait surgir. Ainsi, dans le cas où un enfant sollicite constamment les autres, que les affects qu'il

éveille chez ceux-ci soient pénibles et qu'ils ne peuvent l'aider et/ou pallier à sa détresse, cette enfant sera évitée et pourrait même être rejeté. Toutefois, n'oublions pas que le rejet ouvert pourrait entraîner une réprimande de l'éducatrice et qu'elle fait partie des sources de pressions socialisatrices. L'enfant doit donc en tenir compte.

En ce sens, le refus d'agir prosociallement devient une façon de rejeter l'autre qui est socialement accepté. Plutôt que d'employer un comportement rejetant ouvert, comme l'action antisociale active, qui pourrait amener l'éducatrice à sévir, l'enfant adopte un comportement antisocial passif. De cette façon, il met fin à l'interaction initiée, ou n'y réagit pas, et évite les réprimandes et désapprobations de la part de l'adulte.

Néanmoins, comme le disait Asher (1983), si la compétence sociale est réponse favorable à ce qui est initié par l'autre, un patron comportemental tel que nous venons de le décrire, devrait être une démonstration d'une certaine incompétence. L'enfant ne répond pas favorablement à l'initiation de l'autre lorsqu'il refuse d'agir prosociallement. Il pourrait s'agir de ce que Strayer *et al.* (1979) nommaient la spécificité sociale où l'enfant agit différemment en fonction de la cible et du but du comportement. Ainsi, si l'enfant désire faire avorter l'interaction initiée par un enfant impopulaire, il l'ignore comme cela semble le cas avec la coopération et l'aide émotionnelle. Par contre, s'il désire maintenir l'interaction, il accepte la requête qui lui est faite.

Maintenant, abordons, plus en détail, l'impact différentiel des refus en fonction des sous-catégories prosociales selon chacune des positions occupées par l'enfant. Nous allons d'abord aborder chacune des positions et tenter d'en faire ressortir les caractéristiques propres pour ensuite synthétiser l'information.

En ce qui concerne la position de solliciteur, nous remarquons que l'impopularité est liée aux refus surtout au niveau de la coopération et de l'aide émotionnelle. Quant à l'aide non émotionnelle, elle va dans le même sens que les deux sous-catégories prosociales car l'acquiescement est lié positivement à la popularité, tandis que le partage, lui, ne se démarque pas autant que les autres sous-catégories.

En fait, le partage démontre une certaine ambiguïté au niveau des résultats. Il ne semble pas y avoir de différence au niveau des réponses de type "accepte" et les actions antisociales actives entre ce qui est accordé aux populaires et impopulaires. Si nous acceptons l'hypothèse du refus d'agir prosocialement comme une mise à distance de l'individu solliciteur, il est possible qu'une autre variable vienne interférer dans la relation entre la popularité et l'action antisociale passive: la dominance. Si la dominance est une préséance à la ressource d'un individu sur un autre et qu'il repose sur un rapport de force, il est possible que la sollicitation de partage sera acceptée si le solliciteur domine le sollicité, ce dernier pouvant craindre

les foudres du solliciteur (Seyfarth, 1983; Chapais, 1984; Strayer, 1980). Cette spécificité sociale, en terme de rapport de force entre les protagonistes, orienterait la réponse de l'enfant sollicité. Si l'enfant ne veut pas s'engager dans une interaction avec l'autre enfant et qu'il désire éloigner l'individu indésirable, il peut soit accéder à sa demande ou soit agir de façon antisociale passive dépendamment de la position respective de chacun dans la hiérarchie de dominance. Ainsi, plutôt que de frustrer un enfant qu'il sait dominant par rapport à lui, l'enfant sollicité pourra l'ignorer, le laissant alors dans l'ambiguïté. Cette ambiguïté pourrait alors favoriser l'inhibition de la motivation dont parlent certains auteurs (Hartup, 1976; Lafrenière, 1988). En absence de tous comportements évidents, l'enfant contient sa frustration parce que l'agression, si elle était exprimée, pourrait être réprimandée par l'éducatrice. L'enfant n'a alors d'autres alternatives que de ne pas réagir à l'indifférence de l'autre.

De plus, l'apparente consistance des actions reçues démontre qu'il existe un patron comportemental opposé entre l'ensemble des actions prosociales et antisociales, sans que cette consistance se retrouve dans ces unités composantes des classes comportementales. Les actions reçues par un enfant pourraient découler de la spécificité sociale dont parlait Strayer, Wareing et Rushton (1979). L'enfant cible, ou l'enfant solliciteur, orienterait et/ou prédisposerait les pairs sollicités à un type de réponse par la popularité dont il jouit au sein du groupe. Plus l'enfant solliciteur est populaire, plus ses chances de voir sa requête acceptée augmentent. Ainsi,

les actions reçues par un enfant ne relèvent pas du hasard mais pourraient découler de l'image que les autres en ont.

Ainsi, pour résumer les résultats de la position de solliciteur, les enfants impopulaires essuient davantage de refus que les enfants populaires. Ces derniers plus attrayants pour les pairs, seraient acceptés dans les interactions qu'ils initient alors que les impopulaires verraien leurs initiations avortées sauf dans le cas du partage où la hiérarchie de dominance peut interférer dans la relation entre la popularité et les refus qu'essuie un enfant.

Pour ce qui est de la position de sollicité, nous constatons un patron comportemental particulier soit l'utilisation des objets et services par les impopulaires dans l'initiation des interactions alors que les populaires vont surtout s'orienter vers un autre type d'initiation.

En effet, contrairement aux enfants populaires, les enfants impopulaires refusent d'apporter l'aide émotionnelle mais offrent spontanément leur service pour ce qui est de l'aide non émotionnelle et acquiescent aux demandes de partage qui leur sont adressées.

Dans le cas de l'aide émotionnelle, il est possible que les affects soulevés par la détresse des pairs, qui recherchent le réconfort ou la réassurance, inhibent toutes actions dues à leur haute sensibilité sociale et

leur faible tolérance à ces affects (Cummings *et al.*, 1986). Cette réactivité émotionnelle les empêcherait alors d'agir de façon prosociale parce qu'incapables de faire face à leur propre détresse ainsi soulevée. A titre d'exemple, voici une anecdote recueillie au cours de la cueillette de données: "Va", une fillette de 48 mois, est assise dans son coin et pleure. "Ma", un garçon de 52 mois s'approche et lui dit de se taire. "Va" continue à pleurer et "Ma" se moque alors d'elle en lui disant: "regardez le p'tit bébé". Il préfère alors se décentrer et va même jusqu'à imputer un aspect négatif à l'enfant et l'agresser de façon verbale.

Pour l'aide non émotionnelle offerte, tout comme l'acquiescement aux sollicitations de partage, l'enfant impopulaire en agissant de cette façon tente peut-être d'initier une interaction sociale parce qu'incapable de le faire autrement comme dans le cas de l'aide émotionnelle. Ainsi, dans le cas de l'aide non émotionnelle offerte, il est possible que l'enfant qui reçoit l'action perçoit l'action prosociale comme une intrusion dans son activité. L'action prosociale, dans ce cas, devient antisociale et peut même devenir une façon détournée de manipuler l'autre, de contrôler le bénéficiaire dans ses activités et de le dominer (Ginsburg et Miller, 1981; Bryant et Crockenberg, 1980).

Quant au partage, il est possible que l'enfant impopulaire puisse voir, dans l'acquiescement aux sollicitations qui lui sont destinées, une façon détournée à la fois d'initier l'interaction avec ses pairs (Stanjek, 1978: voir

Hartup, 1983). Cependant, lorsque le solliciteur obtient l'objet convoité, il délaisse l'ex-possesseur pour se consacrer à l'objet.

Ainsi, il y aurait une inadéquacité dans les stratégies d'initiation d'interactions utilisées comme certaines recherches l'ont déjà démontrée (Asher et Renshaw, 1981; Krasnor et Rubin, 1983; Putallaz, 1983; Dodge, 1983; Gagnon, 1988). Il appert que les impopulaires vont davantage utiliser les objets et services que les populaires qui, eux, vont privilégier l'aide émotionnelle.

Pour résumer les résultats obtenus concernant l'impact des différences entre les réponses aux sous-catégories prosociales et la popularité, il semble que la popularité oriente le type de réponses obtenues à ces sollicitations. L'enfant impopulaire sera refusé afin de faire avorter l'initiation qu'il a mis en place. Si, comme Dodge (1983) l'a démontré, les impopulaires sont agressifs et inadéquats, il est possible que les pairs cherchent à éviter tout contact prolongé avec ces enfants de peur de subir une agression, et ce, même s'ils ont l'air joyeux. A ce propos, Feshbach (1982) mentionne que des affects positifs puissants, qui dépassent le contrôle de l'enfant, peuvent conduire à des conduites impulsives, l'agression représentant une soupape accessible à cette tension interne.

D'un autre côté, les impopulaires réagiraient davantage négativement face à la détresse émotionnelle et éprouveraient certaines difficultés en ce

qui à trait aux stratégies utilisées dans l'initiation des interactions, soit par l'intrusion ou soit par l'inadéquacité à planifier leurs actions en fonction du but visé.

La tromperie et la réciprocité

En ce qui concerne la tromperie et la réciprocité au niveau du refus d'agir prosociallement, ces hypothèses sont plus ou moins confirmées.

La tromperie est liée à l'impopularité auprès de l'autre sexe seulement et non pas à sa popularité globale, c'est-à-dire auprès de l'ensemble de ses pairs. Ainsi, l'hypothèse de Trivers (1971) sur la tromperie, où le déséquilibre entre les actions prosociales qu'un individu reçoit et ce qu'il émet devait susciter l'impopularité, n'est confirmée qu'auprès des pairs de l'autre sexe. Mais, outre l'impopularité, nous ne pouvons préciser s'il s'agit d'agression coercitive ou autre forme de pression exercée sur le trompeur. En effet, nous avons remarqué l'absence de liens entre les refus d'agir prosociallement qu'un enfant émet et les différentes classes comportementales dont il est la cible, surtout au niveau des actions antisociales actives dont le trompeur pourrait être la cible. En fait, les relations entre ce qui est reçu et émis tend à indiquer que le groupe agit de la même façon que l'enfant à son égard, sauf pour les réponses de

type "refus" et les "offres". Il existe donc une "loi du talion" pour le prosocial et l'action agressive comme la littérature le démontre (Shantz et Voydanoff, 1973; Gelfand et Hartman, 1982; Hartup, 1983; Dodge et Frame, 1982; Putallaz, 1983) et les réponses de type "ignore".

Dans le cas des offres, la relation négative tendrait à indiquer que certains enfants offrent beaucoup plus qu'on ne leur offre. Si les offres ont pour but d'initier l'interaction pour les enfants impopulaires, il est possible qu'il ne se voit pas rendre la pareille parce que les autres enfants ne veulent pas initier d'interactions avec ces enfants.

A long terme, ce désintérêt pour les enfants impopulaires et les avortements répétés de leur tentative d'interaction pourrait conduire à la mésadaptation. Même si cette réciprocité des réponses de type "ignore" peut conduire l'enfant à susciter, par l'expérience similaire, une compréhension de l'impact du refus d'agir prosociallement comme le suggère Karniol (1982), elle peut aussi être la source d'un désintérêt progressif où, au lieu d'agir comme renforcements négatifs, cette attitude confirme la perception négative qu'il a des autres. Ainsi, pour Feshback et Feshback (1969), le groupe note et répond fréquemment par l'hostilité à l'agression ou, comme dans le cas présent, à l'indifférence par l'indifférence, mais tend à ignorer les actions prosociales qu'il émet. De plus, l'agression ou l'indifférence subit par l'enfant de la part du groupe, l'amène peu à peu à développer une

image négative des autres, ce qui pourrait alors réduire son intérêt à agir de façon prosociale.

Ce désintérêt progressif a aussi un autre impact, qui même s'il se rapproche du précédent, peut expliquer la faible emprise que le groupe de pairs peut avoir sur "l'éducation sociale" de l'enfant. En effet, pour Parke et Slaby (1983), l'enfant qui est moins sensible aux stimuli sociaux répond moins à ces mêmes stimuli. L'enfant ayant alors une faible capacité de réponse aux stimuli sociaux est, en retour, moins affecté par les renforcements sociaux telles que la menace, les réprimandes et les récompenses. Enfin, ces déficiences sociales peuvent conduire l'enfant à un manque au niveau de la discrimination des signaux sociaux émis par les pairs.

Même s'il ne s'agit là que de suppositions, nous pouvons constater que l'établissement de ces cercles vicieux pourraient avoir pour origine l'indifférence affichée par les pairs aux interactions initiées et avortées par le refus d'agir prosocialement.

Conclusion

Il appert que le refus d'agir prosociallement, ou action antisociale passive, s'accroît avec l'âge mais que cette accroissement représente la seule alternative offerte à l'enfant, compte tenu des pressions socialisatrices, pour faire avorter l'initiation d'une interaction d'un pair. Ainsi, plutôt que de mettre fin à l'initiation de façon brusque par l'utilisation d'un comportement antisocial actif et de risquer de se faire réprimander par l'adulte responsable du groupe (Staub, 1970; Yarrow et Waxler, 1976), l'enfant opte pour une attitude d'indifférence afin de décourager l'initiateur et de mettre fin à l'interaction.

En effet, l'ensemble des données démontre que les enfants impopulaires sont davantage refusés que les enfants populaires. En ce sens, les pressions socialisatrices ont favorisé l'acquisition de tels comportements et inhibent, chez l'enfant que se fait refusé, la motivation à l'agression.

De plus, nous remarquons des patrons différents quant au refus. Les impopulaires seront refusés au niveau de leur demande d'aide émotionnelle et de coopération alors que ces mêmes enfants vont acquiescer aux sollicitations de partage et vont même aller au devant des pairs en leur offrant de l'aide non émotionnelle, ce qui peut être alors perçu du

bénéficiaire comme une intrusion. Ainsi, les impopulaires vont entrer en interactions à travers les objets et les services contrairement aux populaires. Cette façon de faire pourrait représenter les difficultés qu'éprouvent ces enfants dans l'initiation d'interactions et dans les stratégies utilisées avec les membres de leur groupe. En ce sens, les pairs du sexe opposé pourraient être plus sensibles à cette inadéquacité.

Enfin, plus le déséquilibre est grand dans l'altruisme réciproque, ce que Trivers (1971) nomme la tromperie, plus l'impopularité sera grande. Ainsi, contrairement à l'hypothèse de Trivers, la tromperie ne suscite aucunement l'énergie coercitive de la part du groupe. La présence de l'adulte dans le groupe pourrait inhiber l'expression de l'agression morale envers le trompeur et favoriser une attitude d'indifférence. Nous avons pu le constater, la réponse de type "refus" est l'une des deux classes comportementales qui échappe à la réciprocité. Il est possible qu'en plus de la présence de l'éducatrice, d'autres facteurs puissent expliquer de tels résultats: période où a débuté la cueillette, hiérarchie de dominance, etc.

Remerciements

Même si ce mémoire est le travail d'un seul auteur, sa réalisation n'aurait pu être possible sans l'aide des nombreuses personnes qui m'ont épaulé.

Je tiens à remercier en tout premier lieu le directeur de ce mémoire, monsieur Marc A. Provost, Ph. D., professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui, par ses avis et ses conseils judicieux, de même que par l'intérêt qu'il a démontré, m'a guidé tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier les enfants et leurs parents ainsi que les éducatrices et la direction des garderies, Mmes Carole Champagne pour la garderie "Saute-Mouton" et Claire Lefèvre de la garderie "la Culbute", pour leur grande disponibilité et leur tolérance.

Enfin, j'aimerais remercier mes collègues de travail et amis pour la compréhension et le soutien qu'ils m'ont accordés. Je tiens tout particulièrement à remercier M. François Bowen qui m'a aidé dans la construction de la grille et dans la réalisation des observations.

Annexe A

Lettres aux parents.

Trois-Rivières, le 29 septembre 1987

Chers parents,

Depuis quelques années nous poursuivons une série de recherches sur le développement social et nous travaillons en étroite collaboration avec des garderies de la région. Vous avez peut-être déjà entendu parler de nous par la garderie ou par des amis qui ont participé à nos études. Aujourd'hui, nous aimerais prendre quelques minutes de votre temps pour vous demander votre collaboration.

Nos études portent en fait sur le développement normal des enfants. Il ne s'agit pas ici d'évaluer une performance chez l'enfant mais bien de décrire les divers aspects des relations que les enfants ont les uns envers les autres. En ce sens, la garderie est tout à fait l'endroit idéal pour observer la façon dont les enfants s'y prennent pour entrer en contact avec les autres et pour se faire des amis.

Notre projet comporte aussi un volet maison. Ce volet consiste en un questionnaire sur votre perception du comportement social de votre enfant. Nous sommes très conscients que nous vous demandons un peu de votre temps de sorte que nous donnons \$20 pour votre participation. En outre, nous vous donnerons à la fin du projet des résultats de nos analyses. Par ailleurs, nous serons toujours disposés à répondre à toutes vos questions au cours de l'année.

Toutes les observations recueillies auprès de vos enfants sont bien sûr strictement confidentielles. Nous sommes subventionnés par le gouvernement provincial et fédéral et nous sommes gérés par un code d'éthique que nous devons respecter rigoureusement. Nos résultats ne sont que des analyses de groupes d'enfants et nous ne publions jamais la liste des noms ou les résultats individuels.

Bientôt, Madame Lucie Desbiens, étudiante au doctorat, vous téléphonera pour vous demander si vous acceptez d'apporter votre collaboration à notre étude. Vous pourrez alors lui poser toutes les questions que vous jugerez bon de poser.

En attendant le plaisir de vous rencontrer, je demeure votre dévoué

Marc A. Provost, Ph. D.
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières, Qc
Canada, G9A 5H7

Trois-Rivières, le 25 Janvier 1988

Chers parents,

Dans le cadre de la recherche que nous menons en collaboration avec votre garderie sur le développement social des enfants, nous voulons à nouveau solliciter votre collaboration.

Nous voulons en fait simplement votre autorisation pour poser quelques questions à votre enfant. Il s'agit simplement pour nous de connaître la perception qu'a l'enfant de ses petits camarades. Pour ce faire, nous avons pris une photographie de votre enfant (vous recevrez bientôt une copie de cette photo) pour nous permettre de demander à tous les enfants leurs compagnons préférés. La photographie ne sert ici que de support visuel puisqu'il est très difficile à cet âge de poser ce genre de questions en ne demandant qu de nommer les camarades. La photographie nous permet d'être plus certain de la réponse de l'enfant.

Certains d'entre vous avaient accepté de participer à la recherche au début de l'année. Cependant, pour que nos résultats soient valides, nous avons besoin de l'accord de tous les parents pour que les enfants qui participent à notre étude puissent aussi nommer les autres enfants qui passent la journée avec eux.

Nous vous demandons simplement de signer le formulaire ci-joint et de le remettre à la directrice de la garderie le plus tôt possible.

Nous vous remercions de votre collaboration et nous profitons de l'occasion pour vous souhaiter une bien bonne année.

Marc A. Provost
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières

J'accepte que mon enfant participe à la partie de la recherche qui consiste à lui demander de désigner ses compagnons préférés dans le groupe.

Signature: _____

Annexe B

Présentation des catégories et sous-catégories qui composent la grille d'observation.

La grille d'observation se divise en trois catégories: l'action prosociale, l'action antisociale active et l'action antisociale passive. Ces trois catégories se subdivisent, à leur tour, en sous-catégories. Nous retrouvons quatre sous-catégories pour l'action prosociale, cinq pour l'action antisociale et deux pour l'action antisociale passive. Voici le schéma de ses catégories et sous-catégories.

<u>Catégorie</u>	<u>Sous-catégories</u>
Action prosociale:	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation suite à une sollicitation; - Offre spontannée sans sollicitation apparente.
Action antisociale active:	<ul style="list-style-type: none"> - L'insulte; - L'interférence; - La menace; - L'atteinte physique.
Action antisociale passive:	<ul style="list-style-type: none"> - Le refus; - L'indifférence.

Annexe C

Les sous-catégories comportementales, les comportements et leur définition.

Ici, il sera question des comportements et de leur définition en fonction des différentes sous-catégories auxquels ils appartiennent. Chacune des sous-catégories sera présentée, de même que leur racine conceptuelle et/ou opérationnelle ainsi qu'une description des items et des critères d'inférences nécessaires à l'application de cette grille d'observation.

Dans un premier temps, il sera d'abord question des sous-catégories qui composent l'action prosociale, de l'action antisociale active et l'action antisociale passive.

L'action prosociale.

Pour toutes les sous-catégories qui composent l'action prosociale, lorsque l'action dite prosociale apparaît, elle fait suite à une sollicitation claire, verbale ou non, auquelle le pair qui est sollicité, répond favorablement à la requête de l'enfant. L'action prosociale sera déclarée "sollicitée". Mais qu'arrive-t-il lorsqu'il n'y a pas de sollicitation évidente?

Dans le cadre d'une observation en milieu naturel, la perception des signaux, ou des sollicitations, peut susciter certains problèmes. Ces signaux sont parfois subtils, tant dans la cause de la demande que dans le besoin d'aide de l'enfant. Ces signaux peuvent échapper à l'attention de l'observateur. Comme le soulignent certains auteurs (Pearl, 1985; Elsenberg et Lennon, 1980), il est possible que la perception du signal de détresse chez l'enfant soit interprétable pour l'observateur mais non pour les pairs, et ce, pour quatre raisons: 1) l'enfant ne possède pas les capacités cognitives nécessaires à la détection des signaux subtiles en raison de son bas âge (Hoffman, 1982; Piaget, 1952); 2) l'enfant d'âge préscolaire vient à peine d'émerger de son "insensibilité sociale" (Provost, 1985; Maudry et Nekula, 1939); 3) en l'absence de toute détresse, l'enfant peut interpréter certains signaux de ses pairs comme étant des signaux de détresse alors, qu'en fait, il n'y a pas (Karniol, 1982) et 4) il se peut que l'action soit tout simplement un geste spontanné, sans la moindre perception de signaux.

Dans le cas où une action prosociale apparaît, mais dont la perception du signal ou de la sollicitation fait défaut, l'action sera dite spontannée ou offerte.

A. L'aide non émotionnelle.

Globalement, l'aide est une réponse à un besoin d'autrui où l'enfant tente de combler l'état de besoin de l'autre soit dans une tâche ou en lui offrant un objet qui ne lui appartient pas (Eisenberg et Lennon, 1980).

L'aide matérielle se caractérise par 1) le bénéficiaire est celui à qui l'action profite; 2) le niveau d'organisation de l'action est moindre que pour la coopération car elle ne nécessite pas une rencontre soutenue (mutualité de l'action) et 3) lorsque l'aide se manifeste sous forme d'un apport de l'objet, celui-ci ne devait pas être la possession de l'aidant.

On retrouve, dans cette sous-catégorie, quatre items:

- 1) Apporter le matériel nécessaire à l'autre (papier, crayon, etc.);
- 2) Apporter une information supplémentaire à l'autre dans son activité (diriger, suggérer, etc.);
- 3) Faciliter les activités de l'autre (réparer le jouet de l'autre, tenir sa bicyclette, etc.);
- 4) Apporter à l'enfant l'objet ou les services d'un tiers.

B. L'aide émotionnelle.

Ce type d'aide vise à éliminer l'état de détresse de l'autre (Eisenberg et Lennon, 1980). Néanmoins, des concepts tel que la "sympathie" (Murphy,

1937), "empathie" (Strayer, 1980) et "aide psychologique" (Severy et Davis, 1971) sont difficilement opérationnalisables en l'absence de toutes inférences de la part de l'observateur.

Néanmoins, deux recherches permettent une opérationnalisation de ce type d'aide qui soit moins hasardeuse que les autres ci-haut nommées: celles Strayer, Wareing et Rushton (1979) et Main et George (1985).

Cette sous-catégorie se compose de:

- 1) Regarde l'enfant en détresse;
- 2) S'approche de l'enfant en détresse;
- 3) Réconfort, verbal ou physique, de l'enfant en détresse;
- 4) Demande d'encouragements ou besoin d'être réassuré.

C. La coopération.

La notion de coopération semble avoir été l'objet de controverse comme c'est le cas dans l'étude de Marcus, Telleen et Roke (1979). Pour eux, le concept de coopération devait inclure toutes actions où il n'y avait pas de sacrifice pour l'émetteur, chacun ayant à retirer un bénéfice de ce type d'action (action symétrique). Ainsi, ce vocable devait inclure tout comportement qui n'impliquait pas de coûts pour l'émetteur, ce qui

explique que les auteurs en étaient venus à inclure des comportements très différents l'un de l'autre sous cette même terminologie (partage, coopération, etc).

Ce même accent sur la notion de sacrifice a relégué la coopération hors de l'altruisme (Eisenberg, 1982) ou du prosociale (Radke-Yarrow *et al.*, 1983) car ceux-ci n'y ont guère prêté d'attention. Néanmoins, compte tenu de l'intérêt de cette recherche et de l'aspect cohésif de la coopération, il apparaissait nécessaire d'inclure cette sous-catégorie comportementale.

Pour définir la coopération, nous avons opté pour la définition et l'opérationnalisation offertes par Marcus (1986). La coopération n'est pas seulement une alternance de comportements entre les individus mais une organisation comportementale nécessitant une série d'inférences: 1) l'activité doit avoir un but, 2) le leadership et l'organisation du groupe sont contrôlés par quelqu'un appartenant au groupe et, 3) il y a un lien entre ce qu'un enfant fait et l'action de l'autre. Il s'agit donc davantage d'une interaction, que d'une action, et implique au moins deux enfants.

Cette sous-catégorie contient cinq items:

- 1) Jouer des situations de la vie adulte (v.g.: au papa et à la maman, au docteur, etc.);
- 2) Participer ensemble à des jeux formels, c'est-à-dire jeux de règles (v.g.: "jeu de mémoire", "échelles et serpents", etc.);
- 3) Travailler ensemble à la réalisation d'un but commun (construction d'une tour, mise en place d'un "décor" pour un jeu de rôle, etc.);
- 4) Jouer de telle manière à ce qu'il y ait une division des tâches mais que chacune d'entre-elles se complète, c'est-à-dire que l'effort d'un enfant complète celui de l'autre (v.g.: dessin commun, etc.);
- 5) Jeu de lutte ("rough and tumble").

D. Le partage.

Certains auteurs ont défini le partage soit par le but, soit par le résultat escompté ou soit par l'action elle-même. Pour Rheingold et al.(1976), le partage se veut soit une démonstration d'objet, un don d'objet et/ou une tentative d'interaction avec une autre personne à travers un jouet ou tout autre objet.

Ici, cette inférence de la tentative d'interaction avec les pairs via le partage pose certains problèmes d'observation. Il sera donc plutôt question, dans le cadre de cette recherche, de don ou de permission d'utiliser quelque chose qui appartient déjà à l'enfant. Quant à l'appartenance d'un objet, elle s'opérationnalise par un critère temporel de possession. Si l'enfant est en possession d'un objet depuis plus de 90 secondes, les observateurs supposent son appartenance. C'est cette possession de l'objet qui différenciera le partage de l'aide non émotionnelle.

Cependant, il apparaît important, à ce stade, d'apporter certaines lumières concernant la différence entre l'aide matérielle et le partage. Pour Peterson, Hartman et Gelfand (1977: voir Radke-Yarrow *et al.*, 1983), cette différence réside surtout dans le fait que l'aide matérielle fait suite à la détection de la détresse de l'autre alors que le partage survient en l'absence de besoin chez le bénéficiaire.

Cette définition différentielle pose un problème quant à l'inférence de l'état de besoin. Ainsi, lorsque l'action n'est pas clairement sollicitée, c'est la possession de l'objet ou non, qui déterminera s'il s'agit de partage.

Les trois items qui composent cette sous-catégorie concernent autant l'espace de jeu que les objets, sont les suivant:

- 1) Le partage;
- 2) Le don d'objet;
- 3) L'échange.

L'action antisociale.

Par action antisociale, il sera question de toute action que nommait McGrew (1972) sous le vocable d'action dispersive. Habituellement, ce genre d'action met fin à l'interaction sociale entre deux partenaires sociaux plus qu'elle ne maintient cette interaction.

L'action antisociale se divise à partir d'ici, en deux types d'actions antisociales: active et passive.

L'action antisociale active.

Compte tenu des difficultés rencontrées lors de l'étude de l'agression (Parke et Slaby, 1983; Provost, 1988), il semblait à propos d'utiliser le matériel disponible des autres recherches pour bâtir cette section. C'est à partir de la taxonomie comportementale de Strayer et ses

collègues que s'est élaborée la majeure partie de notre grille sur l'action antisociale active.

Certaines modifications, au niveau de la taxonomie comportementale de Strayer, ainsi que l'ajout d'éléments qui proviennent d'autres recherches, vont permettre la mise en place d'un autre cadre théorique et conceptuel nécessaire à notre recherche. Ce cadre est rendu nécessaire dû au biais de l'enfant qui est d'attribuer une intentionnalité à l'action de l'autre (Seldak, 1979; Smith, 1978).

A. Insulte.

Cette catégorie n'apparaît pas dans la taxonomie de Strayer. Ceci peut être en partie dû au fait que ce type d'action ne met pas en évidence les rapports de force entre les individus qui seraient impliqués dans cette interaction. Bryant et Crockenberg (1980) parle d'une catégorie d'actions antisociales non physique et qui ressemble à ce que nous avions. Toutefois, nous avons décidé d'ajouter cet élément à partir du visionnement de bandes magnétoscopiques d'interactions d'enfants lors de l'élaboration de la grille.

Dans cette sous-catégorie, nous retrouvons quatre items:

- 1) Grimaces;
- 2) Insultes, injures, ridiculiser,etc.
- 3) Rejet d'un pairs en parole ("toi, vas-t'en!");
- 4) L'indignation.

B. La menace.

Cette sous-catégorie provient de la taxonomie comportementale de Strayer (1980). Seul l'item "tente de frapper" a été retranché de cette catégorie.

Nous y retrouvons trois items:

- 1) Menace non verbale (montrer le poing, etc.);
- 2) Crier après l'autre de façon inarticulée;
- 3) Intimidation à proximité qui peut être verbale et/ou non verbale.

C. L'interférence.

Cette catégorie se rapproche de ce que Strayer nommait compétition. En choisissant un terme à contenu plus neutre, il était alors

aisé d'y inclure d'autres formes d'atteintes à la propriété qui, même si elles ne peuvent permettre la mise en place d'une représentation de la hiérarchie de dominance, ne permettent aucun doute quant à son aspect dispersif.

Six items apparaissent dans cette catégorie:

- 1) Atteinte au jouet (v.g.: coup de pied à un camion);
- 2) Atteinte au jeu ou à sa réalisation (v.g.: détruire une tour de blocs);
- 3) Appropriation d'un espace de jeu déjà occupé;
- 4) Tentative d'appropriation;
- 5) Vol;
- 6) Dispute pour la possession d'un objet n'appartenant à aucun des protagonistes.

D. L'atteinte physique

Cette catégorie est semblable à celle de Strayer connue sous le nom de "attaque physique". Cependant nous y avons inclus "tentative de frapper" ainsi que "lance un objet vers...".

Nous y retrouvons donc:

- 1) Pousse un enfant;
- 2) Bouscule violemment;
- 3) Tente de frapper un autre enfant;
- 4) Lance un objet vers un pair dans le but manifeste de lui faire mal;
- 5) Frappe, mord un pair.

L'action antisociale passive.

Il s'agit de toute réponse négative, ou indifférence, qui fait suite à une sollicitation, verbale ou non verbale. Même si nous pouvons douter du caractère dispersif de cette sous-catégorie d'action, il n'en demeure pas moins que le refus ne favorise pas le maintien de l'interrelation et la cohésion des partenaires sociaux. Pour Bryant et Crockenberg (1980), il s'agit d'une réponse opposée à l'action qui devrait normalement apparaître dans ce contexte. Ceci fait dire à ces auteurs que ce type d'action est antisociale.

Nous retrouvons donc dans cette catégorie deux classes de refus d'agir prosociallement. Il y a le refus ouvert et l'attitude indifférente

suite à une sollicitation. Chacune de ces classes correspond à une action prosociale:

- 1) Refus d'apporter l'aide non émotionnelle;
- 2) Refus d'apporter l'aide émotionnelle;
- 3) Refus de coopérer;
- 4) Refus de partager;
- 5) Ignore la sollicitation d'aide non émotionnelle;
- 6) Ignore la sollicitation d'aide émotionnelle;
- 7) Ignore la sollicitation de coopération;
- 8) Ignore la sollicitation de partage.

Annexe D

Le Questionnaire Q.E.C.P.

Dans cette partie, Nous retrouverons les 48 énoncés du Q.E.C.P. regroupés selon leur échelle respective. A noter que les chiffres accolés aux énoncés ne correspondent pas à leur position au sein du questionnaire. Vous trouverez aussi une copie du questionnaire après la liste qui suit.

Echelle d'agressivité.

- 1- Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.
- 2- Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.
- 3- Détruit ses propres choses ou celles des autres.
- 4- Se bat avec les autres.
- 5- N'est pas très aimé des autres enfants.
- 6- Irritable. Il s'emporte facilement.
- 7- Désobéissant.
- 8- Dit des mensonges.
- 9- Malmène. Intimide les autres enfants.
- 10- Ne partage pas ses jouets.
- 11- Blâme les autres.
- 12- Sans égards pour les autres.
- 13- Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.

Echelle d'anxiété.

- 1- Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.
- 2- A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire.
- 3- A l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé.
- 4- Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles.
- 5- Pleure facilement.
- 6- Est "dans la lune".
- 7- A des tics nerveux ou des maniérismes.
- 8- Se mord les ongles ou les doigts.
- 9- A une faible capacité de concentration.
- 10- Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache aux détails.
- 11- A mouiller (déféquer) sa culotte à l'école.
- 12- Bégaye lorsqu'il parle.
- 13- A d'autres problèmes de langage.
- 14- Distrait.
- 15- Abandonne facilement.

Echelle prosociale.

- 1- Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre enfants.
- 2- Partage le matériel utilisé pour une tâche.
- 3- Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu.
- 4- Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé.
- 5- S'excuse spontanément après avoir fait une gaffe
- 6- Partage des friandises ou de la nourriture
- 7- A de l'égard pour les sentiments des enseignants.
- 8- Arrête rapidement de parler lorsqu'on lui demande.
- 9- Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappé.
- 10- Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile.
- 11- Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur.
- 12- Offre d'aider un autre enfant qui a de la difficulté en classe.
- 13- Aide un enfant qui se sent malade.
- 14- Peut travailler facilement dans un petit groupe de pairs.
- 15- Console un enfant qui pleure.
- 16- Applaudit ou sourit si quelqu'un fait quelque chose de bien en classe.
- 17- Essaie d'être équitable au jeu.
- 18- Efficace pour accomplir des tâches régulières.
- 19- Se met au travail rapidement.
- 20- Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre.

- 1- Voici une liste de 48 énoncés se rapportant au comportement possible d'un enfant durant la classe. D'après votre connaissance du comportement de l'enfant au dernier trimestre, cochez s'il-vous-plaît la colonne appropriée.
- 2- Même si cela peut vous apparaître difficile, il est important d'essayer de répondre à chaque question aussi objectivement que possible.
- 3- En évaluant chaque énoncé ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions; essayez de ne pas laisser influencer votre jugement par des impressions générales lorsque vous évaluez des aspects particuliers du comportement de l'enfant.
- 4- Si l'enfant manifeste régulièrement le comportement décrit par l'énoncé, cochez la colonne intitulée "comportement fréquent". Si l'enfant manifeste ce comportement à l'occasion, cochez la colonne "comportement occasionnel". Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, cochez la colonne "ne s'applique pas".
- 5- Si vous éprouvez des difficultés particulières à évaluer cet enfant pour quelque raison que ce soit, soyez bien à l'aise d'utiliser l'espace réservé aux commentaires à la fin du questionnaire.

ASSURER VOUS BIEN DE COTER CHACUN DES ENONCES.

NOM DU CODEUR : _____

NOM DE L'ENFANT : _____

GROUPÉ : _____

DATE : _____

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent	Pour fins d'analyse (ne pas remplir).
1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 35
2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 36
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 37
4. Détruit ses propres choses ou celles des autres.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 38
5. Partage le matériel utilisé pour une tâche.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 39
6. Se bat avec les autres enfants.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 40
7. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 41
8. N'est pas très aimé des autres enfants.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 42
9. Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 43
10. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 44
11. A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 45
12. S'excuse spontanément après avoir faire une gaffe.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 46
13. Irritable. Il s'emporte facilement.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 47
14. Partage ses friandises ou la nourriture qu'il a en trop.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 48
15. A l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 49
16. A de l'égard pour les sentiments de l'enseignant.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 50
17. A des tics nerveux ou des maniérismes.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 51
18. Arrête rapidement de parler lorsqu'on lui demande.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 52
19. Se mord les ongles ou les doigts.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 53

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
20. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 54
21. Désobéissant.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 55
22. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 56
23. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 57
24. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 58
25. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 59
26. Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 60
27. Dit des mensonges.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 61
28. Offre d'aider un enfant qui a de de la difficulté dans une tâche en classe.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 62
29. A mouillé (uriner) ou sailli (défèquer) sa culotte à l'école.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 63
30. Aide un enfant qui se sent malade.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 64
31. Bégaye lorsqu'il parle.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 65
32. A d'autres problèmes de langage.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 66
33. Peut travailler facilement dans un petit groupe de pairs.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 67
34. Malmené, intimide les autres enfants.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 68
35. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 69
36. Distrait.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 70
37. Efficace pour accomplir des tâches régulières (comme aider à distribuer la collation).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 71
38. Ne partage pas les jouets.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 72
39. Se met au travail rapidement.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 73
40. Pleure facilement.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 74

Annexe E

Scores obtenus par l'enfant au Q.E.C.P.
(échelle d'agressivité, d'anxiété et prosociale).

Tableau 14

Scores obtenus pour chacun des enfants aux Q.E.C.P.

<u>No de sujet</u>	<u>Q.E.C.P.</u>		
	<u>Agressivité</u>	<u>Anxiété</u>	<u>Prosocial</u>
01	6.00	1.00	16.00
02	2.00	5.00	25.00
03	16.00	0	17.00
04	0	7.00	34.00
05	0	1.00	22.00
06	14.00	2.00	20.00
07	8.00	3.00	22.00
08	11.00	2.00	23.00
09	1.00	2.00	32.00
10	6.00	5.00	21.00
11	1.00	4.00	23.00
12	7.00	3.00	22.50
13	8.50	3.50	19.50
14	8.00	7.00	20.00
15	18.50	5.00	12.50
16	7.00	5.50	17.00
17	7.50	4.00	20.00
18	10.00	3.00	20.00
19	11.00	3.50	18.00
20	3.50	6.00	22.00
21	3.00	.50	32.00
22	14.00	4.00	8.50
23	12.50	1.00	12.50
24	3.00	1.00	24.50
25	2.00	3.50	26.50
26	8.50	.50	19.00
27	4.00	3.00	27.00
28	1.00	7.00	30.00
29	15.00	3.50	12.00
30	4.00	0	27.00

Les numéros d'identification des sujets qui apparaissent en caractère gras représentent les enfants de sexe masculin.

Annexe F

Scores de popularité obtenus auprès de ses pairs
(même sexe, sexe opposé et le score total).

Tableau 15

Scores de popularité obtenus par chacun des enfants.

<u>No de sujet</u>	Sociométrie		
	<u>Même sexe</u>	<u>Sexe opposé</u>	<u>Total</u>
01	2.75	2.00	2.38
02	3.00	2.40	2.70
03	2.75	1.67	2.21
04	2.50	2.30	2.40
05	3.00	2.40	2.70
06	2.50	2.17	2.33
07	2.80	2.50	2.65
08	2.80	2.50	2.65
09	2.60	2.50	2.55
10	1.63	2.00	1.81
11	2.75	2.42	2.58
12	3.00	2.42	2.71
13	2.70	2.68	2.69
14	2.80	2.00	2.40
15	2.20	2.55	2.37
16	2.75	2.29	2.52
17	2.80	1.98	2.39
18	3.00	2.68	2.84
19	2.67	2.42	2.54
20	2.83	2.07	2.45
21	3.00	2.00	2.50
22	1.67	1.08	1.38
23	3.00	1.17	2.08
24	2.80	2.00	2.40
25	2.80	2.00	2.40
26	2.60	1.50	2.05
27	2.90	2.38	2.64
28	2.67	2.17	2.42
29	2.83	1.08	1.96
30	3.00	2.46	2.73

Les numéros d'identification des sujets qui apparaissent en caractère gras représentent les enfants de sexe masculin.

Annexe G

Données, en fréquence, des comportements prosociaux (accepte et offre), antisociaux passifs (refuse et ignore) et antisociaux actifs pour les deux positions.

Tableau 16

Données en fréquence des réponses aux sous-catégories prosociales pour la position de solliciteur.

No de sujet	Age en mois	Coopération			Aide non émotionnelle			Aide émotionnelle			Partage					
		Accepte	Refus	Ignore	Accepte	Offre	Refus	Ignore	Accepte	Offre	Refus	Ignore	Accepte	Offre	Refus	Ignore
01	51	5	2	0	12	2	3	0	17	9	1	1	1	2	2	0
02	58	7	1	1	6	1	3	4	14	5	0	1	0	2	1	0
03	47	10	10	16	7	2	1	4	18	16	1	5	2	2	3	0
04	51	10	2	1	10	2	5	1	18	11	0	4	2	1	2	0
05	52	2	1	2	8	2	0	3	8	7	0	1	0	1	4	0
06	52	7	6	3	11	8	5	5	17	8	2	5	3	2	1	0
07	56	9	2	1	11	4	1	1	19	17	1	0	4	5	7	1
08	54	14	5	4	14	2	2	1	22	9	0	3	3	0	2	0
09	59	5	2	3	14	2	5	0	15	9	0	0	1	7	2	0
10	57	6	5	3	13	6	0	5	12	16	1	4	1	2	3	0
11	53	5	1	0	10	2	0	0	18	14	0	3	3	4	3	0
12	47	19	4	2	4	14	0	2	14	21	0	4	2	10	6	2
13	58	18	8	9	9	2	0	0	7	15	1	6	4	10	8	1
14	52	14	8	15	5	2	2	2	8	7	1	7	7	2	7	6
15	42	25	10	12	9	5	1	3	21	20	6	19	10	2	8	4
16	44	18	5	19	11	5	1	1	11	18	1	3	7	6	2	1
17	41	17	9	24	5	2	1	2	11	14	1	10	5	5	6	2
18	55	22	4	8	8	5	1	5	13	14	0	3	10	2	11	0
19	48	10	2	9	11	4	2	5	10	12	1	6	4	9	7	1
20	53	6	0	3	2	1	0	0	5	5	2	3	2	2	4	1
21	55	10	1	13	4	11	3	3	5	10	0	15	3	6	7	0
22	67	5	0	10	4	4	1	2	7	5	1	1	3	2	5	0
23	65	10	9	22	8	3	1	2	9	17	2	16	5	6	13	3
24	71	13	3	2	5	6	3	4	14	14	0	14	1	8	8	2
25	52	4	2	4	7	7	0	6	5	10	0	14	3	9	6	0
26	64	16	14	6	16	12	6	6	9	14	4	23	20	8	9	5
27	48	5	8	1	11	6	0	18	25	11	2	20	4	7	4	2
28	58	6	3	7	1	6	0	1	4	7	0	10	3	1	6	1
29	67	17	7	13	3	13	1	3	23	11	5	21	8	5	4	2
30	68	18	5	10	17	11	0	8	16	12	1	33	8	6	5	1

Tableau 17

Données en fréquence des réponses aux sous-catégories prosociales pour la position de sollicité.

No de sujet	Coopération			Aide non émotionnelle			Aide émotionnelle			Partage					
	Accepte	Refus	Ignore	Accepte	Offre	Refus	Accepte	Offre	Refus	Accepte	Offre	Refus			
01	5	2	3	12	3	4	2	13	10	0	3	3	7	2	0
02	5	1	3	5	4	0	2	15	7	1	0	2	1	4	0
03	9	1	2	12	8	1	4	17	15	1	4	4	4	6	0
04	3	1	3	11	2	1	1	24	10	0	0	1	2	1	0
05	10	0	2	10	1	1	2	11	10	0	0	0	1	0	0
06	4	1	1	7	5	1	2	14	23	1	6	1	6	2	0
07	11	10	5	6	1	4	4	17	6	0	0	1	0	0	0
08	6	9	2	13	2	7	1	24	17	0	1	3	3	6	1
09	9	6	3	15	1	1	2	12	9	1	5	2	13	4	0
10	13	3	4	10	2	5	2	12	8	2	2	3	3	1	0
11	5	3	6	15	4	0	2	19	6	0	6	0	0	4	0
12	18	7	14	10	2	1	6	10	10	2	6	2	3	5	0
13	26	11	18	11	4	2	2	19	26	1	6	9	3	10	3
14	5	2	4	3	9	0	0	3	21	0	1	3	4	3	0
15	21	5	8	8	2	1	4	14	12	0	2	7	6	5	0
16	11	3	8	8	4	2	0	8	14	3	9	3	7	6	2
17	18	3	12	6	4	1	2	12	9	4	5	4	0	5	0
18	28	7	24	10	1	0	3	16	14	0	21	9	11	12	7
19	18	11	10	6	11	0	3	10	16	3	7	11	10	8	2
20	4	1	3	2	3	1	0	8	4	0	4	3	4	5	4
21	11	7	6	9	9	2	7	18	10	1	22	5	3	6	1
22	3	4	10	3	2	1	0	5	2	1	7	4	2	1	1
23	21	7	18	4	14	2	4	13	8	5	18	17	11	15	2
24	15	6	16	11	9	1	7	11	4	1	18	8	3	2	4
25	5	7	5	9	8	0	3	5	5	1	16	0	0	1	1
26	11	9	9	8	8	2	8	18	8	2	17	3	9	10	1
27	7	0	1	3	4	2	2	7	24	2	23	5	11	5	1
28	7	0	3	1	4	1	3	2	8	0	2	4	3	6	0
29	13	8	9	10	6	1	4	10	13	1	19	8	5	9	3
30	11	4	11	18	15	3	15	28	29	1	25	4	11	12	2

Tableau 18

Données en fréquence des comportements antisociaux actifs pour chacune des positions

No de sujet	Solliciteur				Sollicité			
	Insulte	Menace	Interférence	Atteinte physique	Insulte	Menace	Interférence	Atteinte physique
01	11	0	4	1	4	1	0	1
02	3	0	1	0	2	0	0	1
03	15	2	2	1	5	0	4	0
04	6	1	2	0	5	0	0	0
05	6	0	5	3	1	0	1	0
06	10	0	2	1	23	0	5	4
07	4	0	4	0	15	0	1	0
08	9	1	2	0	14	1	5	1
09	13	0	0	0	6	1	2	0
10	12	0	0	4	7	2	5	0
11	2	1	1	0	9	0	0	3
12	10	4	14	6	17	2	8	6
13	18	5	16	8	8	5	16	18
14	7	1	11	18	9	4	9	6
15	10	7	8	4	8	6	19	7
16	8	3	36	15	28	3	9	11
17	13	5	7	14	10	3	12	12
18	25	7	13	15	16	11	29	12
19	14	8	11	12	16	9	20	14
20	8	6	7	6	1	3	1	2
21	8	2	5	6	8	0	8	3
22	3	0	3	3	8	0	3	6
23	9	3	5	15	6	4	8	7
24	4	1	8	4	12	1	1	2
25	8	0	3	1	3	0	2	1
26	17	3	3	3	13	2	14	7
27	6	0	7	1	11	1	5	1
28	5	1	5	3	0	1	6	1
29	5	4	4	6	8	5	4	11
30	11	2	10	1	7	2	2	4

Annexe H

Données, en pourcentage, des comportements prosociaux (accepte et offre), antisociaux passifs (refuse et ignore) et antisociaux actifs pour les deux positions.

Tableau 19

Données en pourcentage des réponses aux sous-catégories prosociales pour la position de solliciteur.

N° du sujet	Coopération			Aide non émotionnelle			Aide émotionnelle			Partage			
	Accepte	Refus	Ignore	Accepte	Offre	Refus	Accepte	Offre	Refus	Accepte	Offre	Refus	Ignore
01	6.85	2.74	0	16.44	2.74	4.11	0	23.29	12.33	1.37	1.37	2.74	2.74
02	14.00	2.00	2.00	12.00	2.00	6.00	8.00	28.00	10.00	0	2.00	0	4.00
03	8.55	8.55	13.68	5.98	1.71	.85	3.42	15.38	13.68	.85	4.27	1.71	1.71
04	12.82	2.56	1.28	12.82	2.56	6.41	1.28	23.08	14.10	0	5.13	2.56	1.28
05	3.77	1.89	3.77	15.09	3.77	0	5.66	15.09	13.21	0	1.89	0	1.89
06	7.29	6.25	3.13	11.46	8.33	5.21	5.21	17.71	8.33	2.08	5.21	3.13	2.08
07	9.89	2.20	1.10	12.09	4.40	1.10	1.10	20.88	18.68	1.10	0	4.40	5.49
08	15.05	5.38	4.30	15.05	2.15	2.15	1.08	23.66	9.68	0	3.23	3.23	0
09	6.41	2.56	3.85	17.95	2.56	6.41	0	19.23	11.54	0	0	1.28	8.97
10	6.45	5.38	3.23	13.98	6.45	0	5.38	12.90	17.20	1.08	4.30	1.08	2.15
11	7.46	1.49	0	14.93	2.99	0	0	26.87	20.90	0	4.48	4.48	5.97
12	13.77	2.90	1.45	2.90	10.14	0	1.45	10.14	15.22	0	2.90	1.45	7.25
13	12.41	5.52	6.21	6.21	1.38	0	0	4.83	10.34	.69	4.14	2.76	6.90
14	10.77	6.15	11.54	3.85	1.54	1.54	1.54	6.15	5.38	.77	5.38	5.38	1.54
15	13.59	5.43	6.52	4.89	2.72	.54	1.63	11.41	10.87	3.26	10.33	5.43	1.09
16	10.53	2.92	11.11	6.43	2.92	.58	.58	6.43	10.53	.58	1.75	4.09	3.51
17	11.11	5.88	15.69	3.27	1.31	.65	1.31	7.19	9.15	.65	6.54	3.27	3.27
18	13.25	2.41	4.82	4.82	3.01	.60	3.01	7.83	8.43	0	1.81	6.02	1.20
19	7.25	1.45	6.52	7.97	2.90	1.45	3.62	7.25	8.70	.72	4.35	2.90	6.52
20	9.52	0	4.76	3.17	1.59	0	0	7.94	7.94	3.17	4.76	3.17	3.17
21	8.93	.89	11.61	3.57	9.82	2.68	2.68	4.46	8.93	0	13.39	2.68	5.36
22	8.47	0	16.95	6.78	6.78	1.69	3.39	11.86	8.47	1.69	1.69	5.08	3.39
23	6.33	5.70	13.92	5.06	1.90	.63	1.27	5.70	10.76	1.27	10.13	3.16	3.80
24	11.40	2.63	1.75	4.39	5.26	2.63	5.51	12.28	12.28	0	12.28	.88	7.02
25	4.49	2.25	4.49	7.87	7.87	0	6.74	5.62	11.24	0	15.73	3.37	10.11
26	8.25	7.22	3.09	8.25	6.19	3.09	3.09	4.64	7.22	2.06	11.86	10.31	4.12
27	3.62	5.80	.72	7.97	4.35	0	13.04	18.12	7.97	1.45	14.49	2.90	5.07
28	5.57	4.29	10.00	1.43	8.57	0	1.43	5.71	10.00	0	14.29	4.29	1.43
29	10.97	4.52	8.39	1.94	8.39	.65	1.94	14.84	7.10	3.23	13.55	5.16	3.23
30	10.29	2.86	5.71	9.71	6.29	0	4.57	9.14	6.86	.57	18.86	4.57	3.43

Tableau 20

Données en pourcentage des réponses aux sous-catégories prosociales pour la position de sollicité.

No du sujet	Coopération			Aide non émotionnelle			Aide émotionnelle			Partage					
	Accepte	Refus	Ignore	Accepte	Offre	Refus	Ignore	Accepte	Offre	Refus	Ignore	Accepte	Offre	Refus	Ignore
01	6.67	2.67	4.00	16.00	4.00	5.33	2.67	17.33	13.33	0	4.00	4.00	9.33	2.67	0
02	9.43	1.89	5.66	9.43	7.55	0	3.77	28.30	13.21	1.89	0	3.77	1.89	7.55	0
03	9.28	1.03	2.06	12.37	8.25	1.03	4.12	17.53	15.46	1.03	4.12	4.12	4.12	6.19	0
04	4.62	1.54	4.62	16.92	3.08	1.54	1.54	36.92	15.38	0	0	1.54	3.08	1.54	0
05	20.00	0	4.00	20.00	2.00	2.00	4.00	22.00	20.00	0	0	0	2.00	0	0
06	3.77	.94	.94	6.60	4.72	.94	1.89	13.21	21.70	.94	5.66	.94	5.66	1.89	0
07	13.58	12.35	6.17	7.41	1.23	4.94	4.94	20.99	7.41	0	0	1.23	0	0	0
08	5.17	7.76	1.72	11.21	1.72	6.03	.86	20.69	14.66	0	.86	2.59	2.59	5.17	.86
09	11.25	7.50	3.75	18.75	1.25	1.25	2.50	15.00	11.25	1.25	6.25	2.50	1.25	5.00	0
10	15.48	3.57	4.76	11.90	2.38	5.95	2.38	14.29	9.52	2.38	2.38	3.57	3.57	1.19	0
11	6.19	3.66	7.32	18.29	4.88	0	2.44	23.17	7.32	0	7.32	0	0	4.88	0
12	13.95	5.43	10.85	7.75	1.55	.78	4.65	7.75	7.75	1.55	4.65	1.55	2.33	3.88	0
13	13.13	5.56	9.09	5.56	2.02	1.01	1.01	9.60	13.13	.51	3.03	4.55	1.52	5.05	1.52
14	5.81	2.33	4.65	3.49	10.47	0	0	3.49	24.42	0	1.16	4.49	4.65	3.49	0
15	14.48	3.45	5.52	5.52	1.38	.69	2.76	9.66	8.28	0	1.38	4.83	4.14	3.45	0
16	7.91	2.16	5.76	5.76	2.88	1.44	0	5.76	10.07	2.16	6.47	2.16	5.04	4.32	1.44
17	14.75	2.46	9.84	4.92	3.28	.82	1.64	9.84	7.38	3.28	4.10	3.28	0	4.10	0
18	12.12	3.03	10.39	4.33	.43	0	1.30	6.93	6.06	0	9.09	3.90	4.76	5.19	3.03
19	9.73	5.95	5.41	3.24	5.95	0	1.62	5.41	8.65	1.62	3.78	5.95	5.41	4.32	1.08
20	7.55	1.89	5.66	3.77	5.66	1.89	0	15.09	7.55	0	7.55	5.66	7.55	9.43	7.55
21	8.09	5.15	4.41	6.62	6.62	1.47	5.15	13.24	7.35	.74	16.18	3.68	2.21	4.41	.74
22	4.76	6.35	15.87	4.76	3.17	1.59	0	7.94	3.17	1.59	11.11	6.35	3.17	1.59	1.59
23	11.41	3.80	9.78	2.17	7.61	1.09	2.17	7.07	4.35	2.72	9.78	9.24	5.98	8.15	1.09
24	11.36	4.55	12.12	8.33	6.82	.76	5.30	8.33	3.03	.76	13.64	6.06	2.27	1.52	3.03
25	6.94	9.72	6.94	12.50	11.11	0	4.17	6.94	6.94	1.39	22.22	0	0	1.39	1.39
26	6.92	5.66	5.56	5.03	5.03	1.26	5.03	11.32	5.03	1.26	10.69	1.89	5.66	6.29	.63
27	6.09	0	.87	2.61	3.48	1.74	1.74	6.09	20.87	1.74	20.00	4.35	9.57	4.35	.87
28	13.46	0	5.77	1.92	7.69	1.92	5.77	3.85	15.38	0	3.85	7.69	5.77	11.54	0
29	8.84	5.44	6.12	6.80	4.08	.68	2.72	6.80	8.84	.68	12.93	5.44	3.40	6.12	2.04
30	5.39	1.96	5.39	8.82	7.35	1.47	7.35	13.73	14.22	.49	12.25	1.96	5.39	5.88	.98

Tableau 21

Données en pourcentage des comportements antisociaux actifs pour chacune des positions.

No de Sujet	Solliciteur				Sollicité			
	Insulte	Menace	Interférence	Atteinte physique	Insulte	Menace	Interférence	Atteinte Physique
01	5.33	1.33	0	1.33	7.14	1.79	4.46	5.36
02	6.00	0	2.00	0	3.77	0	0	1.89
03	12.82	1.71	1.71	.85	5.15	0	4.12	0
04	7.69	1.28	2.56	0	7.69	0	0	0
05	11.32	0	9.43	5.66	2.00	0	2.00	0
06	10.42	0	2.08	1.04	21.70	0	4.72	3.77
07	4.40	0	4.40	0	18.52	0	1.23	0
08	9.68	1.08	2.15	0	12.07	.86	4.31	.86
09	16.67	0	0	0	7.50	1.25	2.50	0
10	12.90	0	0	4.30	8.33	2.38	5.95	0
11	2.99	1.49	1.49	0	10.98	0	0	3.66
12	7.25	2.90	10.14	4.35	13.18	1.55	6.20	4.65
13	12.41	3.45	11.03	5.52	4.04	2.53	8.08	9.09
14	5.38	.77	8.46	13.85	10.47	4.65	10.47	6.98
15	5.43	3.80	4.35	2.17	5.52	4.14	13.10	11.72
16	4.68	1.75	21.05	8.77	20.14	2.16	6.47	7.91
17	8.50	3.27	4.58	9.15	8.20	2.46	9.84	9.84
18	15.06	4.22	7.83	9.04	6.93	4.76	12.55	5.19
19	10.14	5.80	7.97	8.70	8.65	4.86	10.81	7.57
20	12.70	9.52	11.11	9.52	1.89	5.66	1.89	3.77
21	7.14	1.79	4.46	5.35	5.88	0	5.88	2.21
22	5.08	0	5.08	5.08	12.70	0	4.76	9.52
23	5.70	1.90	3.16	9.49	3.26	2.17	4.35	3.80
24	3.51	.88	7.02	3.51	9.09	.76	.76	1.52
25	8.99	0	3.37	1.12	4.17	0	2.78	1.39
26	8.76	1.55	1.55	1.55	8.18	1.26	8.81	4.40
27	4.35	0	5.07	.72	9.57	.87	4.35	.87
28	7.14	1.43	7.14	4.29	0	1.92	11.54	1.92
29	3.23	2.58	2.58	3.87	5.44	3.40	2.72	7.48
30	6.29	1.14	5.71	.57	3.43	.98	.98	1.96

Références bibliographiques.

- ALAIN, M., BEGIN, G. (1987). Improving reliability of peer-nomination with young children. Perceptual and MotorSkills, 64, 1263-1273.
- ALTMAN, J. (1974). Observational study of behavior: sampling methods. Behavior, 49, 227-267.
- ASHER, S.R. (1983). Social competence and peer status: recent advances and future directions. Child Development, 54, 1427-1434.
- ASHER, S.R., RENSHAW, P.D. (1981). Children without friends: social knowledge and social skill training. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.): The development of children's friendship. New-York: Cambridge University Press.
- ASHER, S.R., SINGLETON, L.C., TINSLEY, B.R., HYMEL, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. Developmental Psychology, 15, 443-444.
- BEHAR, L., STRINGFIELD, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. Developmental Psychology, 10, 601-610.
- BIGELOW, B.J. (1977). Children's friendship expectations: a cognitive developmental study. Child Development, 48, 246-253.
- BOWEN, F. (1987). Une analyse expérimentale des rapports affiliatifs chez les macaques japonais (macaca fuscata). Thèse de maîtrise inédite, Université de montréal.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1, New-York: Basic Books.
- BRYANT, B.K., CROCKENBERG, S.B. (1980) Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings and their mothers. Child Development, 51, 529-544.

- CAIRNS, R.B. (1979). Social development: the origins and plasticity of interchanges. San-Francisco: W.H. Freeman and Company.
- CIALDINI, R.B., KENRICK, D.T., BAUMANN, D.J. (1982). Effects of mood on prosocial behavior in children and adults. In N. Eisenberg (Ed.): The development of prosocial behavior (pp. 339-362). Toronto: Academic Press,
- COLLETTE, A. (1985). Introduction à la psychologie dynamique: des théories psychanalytiques à la psychologie moderne. 8e éd. Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles.
- CHAPPAIS, B. (1984). Les relations sociales chez les humains: l'arrière plan de l'hominisation. Anthropologie et Société, 8, No 1, 21-44.
- COIE, J.D., KUPPERSMIDT, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. Child Development, 54, 1400-1416.
- CUMMINGS, E.M., HOLLENBECK, B., IANNOTTI, R., RADKE-YARROW, M., ZAHN-WAXLER, C. (1986). Early organisation of altruism and aggression: Developmental patterns and individual differences. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings & R. Iannotti (Eds.): Altruism and aggression: biological and sociological origins (pp. 165-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- DODGE, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. Child Development, 54, 1386-1399.
- DODGE, K.A. (1986). Social information processing variables in the development of aggression and altruism in children. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings & R. Iannotti (Eds.): Altruism and aggression: biological and social origins (pp 280-302). Cambridge: Cambridge University Press.

- DODGE, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.B. Ledingham (Eds.): Children's peer relation: issues in assessment and intervention (pp 3-22). New-York: Springer-Verlag.
- DODGE, K.A., FRAME, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. Child Development, 53, 620-635.
- DUMONT, M., BOWEN, F., PROVOST, M.A. (1988) Le refus d'agir prosocialement et la dominance perceptive. Actes du XIe Congrès de la S.Q.R.P., Montréal.
- DUMONT, M., PROVOST, M.A., COUTU, S. (1987) Le type de participation sociale émis par les enfants en fonction du sexe et du temps fréquentation à la garderie. Actes du Xe Congrès de la S.Q.R.P., Québec.
- EISENBERG, N. (1982). The development of prosocial behavior. Toronto: Academic Press.
- EISENBERG, N., CAMERON, E., TRYON, K., DODEZ, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. Developmental Psychology, 17, 773-782.
- EISENBERG-BERG, N., HAND, M. (1979). The relationship of preschooler's reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. Child Development, 50, 356-363.
- EISENBERG-BERG, N., HAND, M., HAAKE, R. (1981). The relationship of pre-school children's habitual use of space to prosocial, antisocial, and social behaviors. The Journal of genetic psychology, 138, 111-121.
- EISENBERG-BERG, N., LENNON, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. Child Development, 51, 552-557.

- FESHBACH, N.D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In N. Eisenberg (Ed.): The development of prosocial behavior (pp. 315-338). Toronto: Academic Press.
- FESHBACH, N.D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. Merrill Palmer Quarterly, 15, 249-258.
- FESHBACH, N.D., FESHBACH, S. (1969). Empathy training and the regulation of aggression: potentialities and limitations. Academic Psychology Bulletin, 4, 399-413.
- FINE, G.A. (1980). The natural history of preadolescent friendship group. In H. Foot, A. Chapman & J. Smith (Eds.): Friendship and social relations in children. New-York: Wiley.
- GAGNON, C. (1988). Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs. In P. Durning & R.E. Tremblay (Eds.): Relations entre enfants: recherches et interventions éducatives. Paris: Editions Fleurus.
- GAUTHIER, R., JACQUES, M. (1985). La dominance et l'affiliation chez les enfants d'âges pré-scolaire: analyse transversale. In R.E. Tremblay, M.A. Provost & F.F. Strayer (Eds.): Ethologie et développement de l'enfant (pp. 309-327). Paris: Stock/ Laurence Pernoud.
- GELFAND, D.M., HARTMAN, D.P. (1982). Response consequences and attributions: two contributors to prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.): The development of prosocial behavior (pp. 167-196). Toronto: Academic Press.
- GINSBURG, H.J., MILLER, S.M. (1981). Altruism in children: a naturalistic study of reciprocity and examination of the relationship between social dominance and aid-giving behavior. Ethology and Sociobiology, 2, 75-83.

- GOTTLIEB, G. (1983). The psychobiological approach to developmental issues. In P. H. Mussen (Eds.), Handbook of child psychology (4th Ed) Vol. 2: Infancy and developmental psychobiology (pp 1-28) New-York: John Wiley and Sons.
- GOTTMAN, J.M., PARKHURST, J.A. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintanceship processes. In W.A. Collins (Ed.): Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 13). Hillsdale, N.-J.: Lawrence Erlbaum.
- GOULDNER, A.J. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. American Sociological Review, 25, 161-178.
- GRUSEC, J.E., DIX, T. (1986). The socialization of prosocial behavior: theory and reality. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings & R. Iannotti (Eds.): Altruism and aggression: biological and social origins (pp. 218-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- HAMILTON, W.D. (1964). The genetical evolution of social behavior. Journal of Theoretical Biology, 7, 1-51.
- HARDING, C.G. (1983). Acting with Intention: a framework for examining the development of the intention to communicate. In C. Feagans, C. Garvey & R. Golinkoff (Eds.): The origins and growth of communication (pp 123-135). New-York: Ablex.
- HARTUP, W.W. (1976). Peer interaction and the behavioral development of the individual child. In E. Schopler & R.J. Reichler (Eds.): Psychopathology and child development: research and treatment (pp-203-218). New-York: Plenum.
- HARTUP, W.W. (1983). Peer relation. In P.H. Mussen (Ed.): Handbook of child psychology (4th Ed), Vol. 4: Socialization, personality, and social development (pp 103-196). New-York: John Wiley and Sons.
- HARTUP, W.W., GLAZER, J.A., CHARLESWORTH, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. Child Development, 38, 1017-1024.

- HAYES, D.S. (1978). Cognitive bases for liking and disliking among preschool children. *Child Development*, 49, 906-909.
- HEATHERS, G. (1965). Acquiring dependence and independence: a theoretical orientation. *Journal of Genetic Psychology*, 87, 277-291.
- HICKS, D.J. (1965). Imitation and retention of film-mediated aggressive peer and adults models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 97-100.
- HINDE, R.A. (1986). Some implications of evolutionary theory and comparative data for the study of human prosocial and aggressive behaviour. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.): *Development of antisocial and prosocial behavior: research, theories, and issues* (pp. 13-32). Orlando: Academic Press.
- HINDE, R.A. (1983a). Description of and proximate factors influencing social structure. In R.A. Hinde (Ed.): *Primate social relationship: an integrated approach*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- HINDE, R.A. (1983b). Ethology and child development. In P.H. Mussen (Ed.): *Handbook of child psychology* (4th Ed), Vol. 2: Infancy and developmental psychobiology (pp 27-94) New-York: John Wiley and Sons.
- HOFFMAN, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.): *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). Toronto: Academic Press.
- IANNOTTI, R.J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: the influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- JACKLIN, C.N., MACCOBY, E.E. (1978). Social behavior at thirty-three months in mixed sex dyads. *Child Development*, 49, 557-569.

- KAGAN, J. (1974). Developmental and methodological considerations in the study of aggression. In J. de Witt & W.W. Hartup (Eds.): Determinants and origins of aggressive behaviour. The Hague: Mouton.
- KARNIOL, R. (1982). Settings, scripts, and self schemata: a cognitive analysis of the development of prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.): The development of prosocial behavior (pp. 251-274). Toronto: Academic Press.
- KRASNOR, L.R., RUBIN, K.H. (1983). Preschool social problem solving: attempts and outcomes in naturalistic interaction. Child Development, 54, 1545-1558.
- LAFRENIERE, P.J. (1988). Une perspective développementale du rôle des pairs dans le processus de socialisation. In P. Durning & R.E. Tremblay (Eds.): Relations entre enfants: recherches et interventions éducatives. Paris: Editions Fleurus.
- LAFRENIERE, P.J., STRAYER, F.F., GAUTHIER, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: a developmental/ethological perspective. Child Development, 55, 1958-1965.
- LORENZ, K. (1969). L'agression: une histoire naturelle du mal. Tours, France: Flammarion.
- MACCOBY, E.E., MARTIN, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.): Handbook of child psychology (4th Ed), Vol 4: Socialization, personnalité, and social development (pp 1-101). New-York: John Wiley & Sons.
- MAIN, M., GEORGE, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates: a study in a day care setting. Developmental Psychology, 21, 413-418.

- MANNING, M., HERON, J., MARSHALL, T. (1978). Styles of hostility and social interactions at nursery, at school and at home: an extendal study of children. In L.A. Hersov, M. Berger & D. Schaffer (Eds.): Aggression and antisocial behaviour in childhood and adolescence. Oxford: Pergamon.
- MARCUS, R.F. (1986). Naturalistic observation of cooperation, helping, and sharing and their associations with empathy and affect. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings & R. Iannotti (Eds.): Altruism and aggression: biological and social origins (pp. 256-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCUS, R.F., TELLEEN, S., ROKE, E.J. (1979). Relation between cooperation and empathy in young children. Developmental Psychology, 15, 346-347.
- MAUDRY, M., NEKULA, M. (1939). Social relations between children of the same age during the first two years of life. Journal if Genetic Psychology, 54, 193-215.
- McGREW, W.C. (1972). An ethological study of children's behavior. New-York: Academic Press.
- MILLER, P.A., EISENBERG, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. Psychological Bulletin, 103, 324-344.
- MOORE, S.G. (1967). Correlates of peer acceptance in nursery school children. In W.W. Hartup & N.L. Smothergill (Eds.): The young child. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- MURPHY, L.B. (1937). Social behavior and child personnalit. New-York: Columbia University Press.

- PARKE, R.D., SLABY, R.G. (1983). The development of aggression. In P.H. Mussen(Ed.): Handbook of Child Psychology (4th Ed.), Vol. 4: Socialization, personnalité, and social development (pp 547-641) New-York: John Wiley & Sons.
- PARTEN, M.B. (1932). Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.
- PATERSON, G.R., LITTMAN, R.A., BRICKER, W. (1967). Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. Monographs of the Society for Research in Child Development, 32, Série no. 113.
- PEARL, R. (1985) Children's understanding of other's need for help: effects of problem explicitness and type. Child development, 56, 735-745.
- PIAGET, J. (1952). La naissance de l'Intelligence. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PROVOST, M.A. (1985). Social and cognitive aspects of the development of aggression in infancy. Aggressive Behavior, 11, 283-290.
- PROVOST, M.A. (1988). Aggression in infancy: theoritical and methodical problems an assessing aggressive acts in infants in interaction with agemates. International Journal of Family Psychiatry, 9, No. 1.
- PUTALLAZ, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. Child Development, 54, 1417-1426.
- PUTALLAZ, M., GOTTMAN, J.M. (1981). An interactionnal model of children's entry into peer groups. Child Development, 52, 986-994.
- RADKE-YARROW, M., SCOTT, P.M., ZAHN-WAXLER, C. (1973). Learning concern for others. Developmental Psychology, 8, 240-260.

- RADKE-YARROW, M., ZAHN-WAXLER, C., CHAPMAN M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P.H. Mussen (ed.) Handbook of child psychology (4th Ed), Vol. 4: Socialization, personnalité, and social development (pp 469-545) New-York: John Wiley and Sons.
- RHEINGOLD, H.L., HAY, D.F., WEST, M.J. (1976). Sharing in the second year of life. Child Development, 47, 1148-1158.
- RUBIN, K.H. (1983). Recent perspectives on social competence and peer status: some introductory remarks. Child Development, 54, 1383-1385.
- RUBIN, K.H., DANIELS-BEIRNESS, I., HAYVREN, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. Canadian Journal of Behavior Sciences, 14, 338-349.
- RUSHTON, J.P. (1976). Socialization and altruistic behavior of children. Psychological Bulletin, 5, 898-913.
- RUTTER, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8, 1-11.
- SCOTT, J.P., FREDERICSON, E. (1951). The causes of fighting in mice and rats. Physiological Zoology, 24, 273-309.
- SELDAK, A.J. (1979). Developmental differences in understanding plans and evaluating actors. Child Development, 50, 536-560.
- SEVERY, L.J., DAVIS, K.E. (1971). Helping behavior among normal and retarded children. Child Development, 42, 1017-1031.
- SEYFARTH, R.M. (1983). Grooming and social competition in primates. In R.A. Hinde (Ed.): Primate social relationship: an integrated approach (pp. 182-190). Oxford: Blackwell Scientific Publications.

- SHANTZ, D.W., VOYDANOFF, D.A. (1973). Situationnal effects on retaliatory aggression at three age levels. Child Development, 44, 149-153.
- SILK, J.B. (1982). Altruism among female macaca radiata: explanations and analysis of patterns of grooming and coalition formation. Behaviour, 79, 162-188.
- SMITH, M.C. (1978). Cognizing the behavior stream: the recognition of intention action. Child Development, 49, 736-743.
- STITH, M., CONNOR, R. (1962). Dependency and helpfulness in young children. Child Development, 33, 15-20.
- STRAYER, F.F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. In W.A. Collins (Ed.): The Minnesota on Child Psychology. Vol. 13 (pp 165-196). Hillsdale, N.-J.: Erlbaum.
- STRAYER, F.F., NOEL, J.M. (1986). The prosocial and antisocial functions of preschool aggression: an ethological study of triadic conflict among young children. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings & R. Iannotti (Eds.): Altruism and aggression: biological and social origins (pp. 107-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- STRAYER, F.F., STRAYER, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. Child Development, 47, 980-989.
- STRAYER, F.F., STRAYER, J., CHAPESKIE, T.R. (1980). The perception of social power relations among preschool children. In D.R. Omark, F.F. Strayer & D.G. Freedman (Eds.): Dominance relations: an ethological view of human conflict and social interaction (pp. 193-203). New-York: Garland.

- STRAYER, F.F., TESSIER, O., GARIEPY, J.L. (1985). L'activité affiliative et le réseau cohésif chez les enfants d'âge pré-scolaire. In R.E. Tremblay, M.A. Provost & F.F. Strayer (Eds.): Ethologie et développement de l'enfant (pp. 291-308). Paris: Stock/ Laurence Pernoud.
- STRAYER, F.F., WAREING, S., RUSHTON, J.P. (1979). Social constraints on naturally occurring preschool altruism. Ethology and Sociobiology, 1, 3-11.
- STRAYER, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. Child Development, 51, 815-822.
- STAUB, E. (1970). A child in distress: the influence of age and number of witness on children's attempts to help. Journal of Personnality and Social Psychology, 14, 130-140.
- TREMBLAY, R.E., BAILLARGEON, L. (1984). Les difficultés de comportements d'enfants immigrants dans les classes d'accueil, au préscolaire. Canadian Journal of Education, 9(2), 130-140.
- TRIVERS, R.L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. Quarterly review of Biology, 46, 35-57.
- 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 (Eds.): Ethologie et développement de l'enfant (pp. 277-289). Paris: Stock/ Laurence Pernoud.
- UNDERWOOD, B., MOORE, B.S. (1982). The generality of altruism in children. In N. Eisenberg (Ed.): The development of prosocial behavior (pp. 25-49). Toronto: Academic Press.
- WEIR, T., DUVEEN, G. (1981). Further development and validation of the pro-social behaviour questionnaire for use by teachers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, 357-374.

- WILSON, E.O. (1965). Sociobiology the new synthesis. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- YARROW, M.R., WAXLER, C. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. Child Development, 47, 118-125.
- YOUNISS, J. (1986). Development in reciprocity through friendship. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings & R. Iannotti (Eds.): Altruism and aggression: biological and social origins (pp. 88-106). Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YARROW, M. (1982). The development of altruism: alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.); The development of prosocial behavior (pp. 109-138). Toronto: Academic Press.
- ZINSER, O., PERRY, J.S., EDGAR, R.M. (1975). Affluence of the recipient, value of donations, and sharing behavior in preschool children. The Journal of Psychology, 89, 301-305.