

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC DE TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
FRANCE LACHANCE
ANALYSE DE L'ÉVOLUTION
DE LA QUALITÉ DE LA RELATION
ENFANTS - ADULTES

AOÛT 1989

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Sommaire

Sommaire

Cette étude exploratoire s'intéresse à l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes. En fait, dans un premier temps, la recherche tente d'évaluer s'il y a ou non une évolution de la relation entre les enfants et les adultes. Par ailleurs, s'il y a une évolution, est-ce que celle-ci est qualitativement différente à mesure que la relation progresse sur une période d'une année scolaire.

Pour se faire, une grille comportementale préalablement établie a permis d'inventorier chacune des interactions observées entre les enfants et les adultes, dans une perspective longitudinale et dans un contexte naturel. A cette taxonomie fut ajoutée une pondération qualitative utilisée pour évaluer la qualité de la relation.

En regard des résultats obtenus, il semble qu'il soit possible d'observer une évolution de la relation enfants/adultes. En effet, à chacune des sessions d'observations correspond des comportements sociaux spécifiques qui ne se retrouvent qu'à la session observée. Cependant, ces comportements sociaux ne sont pas qualitativement différents d'une session d'observations à l'autre. En fait, les comportements sociaux sont principalement positifs à chacune des sessions. Donc, cette évolution s'observe à partir des changements de comportements plutôt qu'à partir de la qualité de ces comportements.

Certaines différences sexuelles ont pu être également observées. Ainsi, les garçons privilégièrent, pour interagir, un adulte différent pour chacune des sessions d'observations alors que les filles interagissent indifféremment en présence d'un adulte des deux sexes.

De plus, la relation garçons/adultes se déroule dans un contexte social différent pour chacune des sessions alors que pour les filles cette différenciation n'est pas observée.

Finalement, les adultes émettent vers les garçons des comportements qualitativement différents à chacune des sessions d'observation alors que vers les filles, les adultes émettent des comportements dont l'appréciation qualitative est sensiblement la même pour chacune des sessions d'observation.

Table des matières

Liste des tableaux	viii
Introduction	1
Chapitre premier - Contexte théorique	4
Le processus de socialisation	11
Les différences comportementales entre enfants selon l'âge et le sexe de l'enfant	13
Les différences comportementales dans la relation enfants/ adultes selon l'âge de l'enfant	22
Les différences comportementales dans la relation enfants/adultes selon le sexe de l'enfant et de l'adulte . .	26
Chapitre II - Méthodologie	37
Sujets	38
Cadre expérimental	39
Matériel	40
Déroulement de l'expérience	41
Élaboration d'une grille	42
Technique de cotation	45
Le taux de concordance	47

Chapitre III - Présentation des résultats	49
Méthodes statistiques	50
Analyse de la demande des enfants à l'adulte	51
Analyse de la réponse de l'adulte à l'enfant	62
Analyse de la qualité de la relation	66
Analyse des contextes de séquences	72
Chapitre IV - Discussion des résultats	80
Demande initiée par les enfants vers l'adulte	81
Réponses émises par l'adulte vers l'enfant	90
La qualité de la relation	93
Contextes de séquences	99
Conclusions	103
Résumé - Conclusions	104
Implications théoriques	111
Sur le plan méthodologique	111
Sur le plan théorique	111
Appendice A - Unités de comportements et regroupement des catégories	113
Appendice B - Définitions des unités de comportements et regroupements des catégories	116

Appendice C - Relevé de la documentation de la pondération qualitative des unités de comportements	122
Appendice D - Fréquences des unités de comportements: données de base	128
Remerciements	137
Références	138

Liste des tableaux

Total des fréquences observées pour l'ensemble des séquences comportementales initiées par les enfants vers l'adulte par session	51
Total des fréquences observées et analyses statistiques de l'ensemble des séquences initiées par les garçons vers l'adulte	53
Total des fréquences observées et analyses statistiques de l'ensemble des séquences initiées par les filles vers l'adulte	54
Total des fréquences observées et analyses statistiques des catégories de comportements initiées par l'enfant vers l'adulte par session	57
Total des fréquences observées et analyses statistiques des catégories de comportements initiées par les garçons par session	59
Total des fréquences observées et analyses statistiques des catégories de comportements initiées par les filles par session	60
Total des fréquences observées et analyses statistiques des catégories de comportements émis par l'adulte à l'enfant par session	63
Total des fréquences observées et analyses statistiques de l'appréciation des comportements émis par l'adulte aux garçons par session	69
Total des fréquences observées et analyses statistiques de l'appréciation des comportements émis par l'adulte aux filles par session	70
Total des fréquences observées et analyses statistiques des contextes de séquences pour chacune des sessions	72
Total des fréquences observées et analyses statistiques des contextes de séquences obtenus par les garçons par session	75
Total des fréquences observées et analyses statistiques des contextes de séquences obtenus par les filles par session	77
Fréquences des unités de comportements initiés par les enfants vers les adultes par session	129

Fréquences des unités de comportements émis par l'adulte vers les enfants par session	131
Fréquences des unités de comportements initiés par les enfants vers les adultes	133
Fréquences des unités de comportements émis par les adultes vers les enfants	135

Introduction

La relation entre l'enfant et l'adulte en milieu préscolaire a suscité beaucoup d'intérêt depuis quelques années. Plusieurs chercheurs se sont attardés à étudier différents facteurs pouvant influencer cette relation dyadique. Cependant, il semble que peu de recherche ait considéré l'évolution de la qualité de la relation entre l'enfant et l'adulte. Donc, la présente étude tentera d'une part, d'observer s'il y a une évolution dans la relation enfant-adulte et si, d'autre part, cette évolution diffère qualitativement selon les sessions d'observations.

Conséquemment, cette évolution fut observée suite à une étude longitudinale dont la durée correspond à une année scolaire. De plus, la qualité de la relation enfant-adulte fut évaluée à partir d'une pondération qualitative attribuée à chaque unité de comportements observés.

Il convient de préciser que la présente étude se conforme à la méthode éthologique qui est préconisée dans l'observation des relations dyadiques. En fait, cette méthode s'adapte très bien à cette recherche exploratoire.

Dans un premier chapitre, le lecteur pourra prendre connaissance des différentes recherches concernant la relation dyadique, dans un premier

temps, entre l'enfant et la mère, puis avec les pairs, pour se terminer avec l'adulte.

Un second chapitre sera consacré à la méthodologie employée dans cette étude. Le troisième chapitre présentera les résultats obtenus pour chacune des variables observées.

Finalement, au dernier chapitre, les résultats seront interprétés et discutés. Le tout sera suivi d'une conclusion et des recommandations suggérées pour des recherches ultérieures.

Chapitre premier
Contexte théorique

Contexte théorique

Cette recherche est avant tout une étude exploratoire de l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes. En fait, très peu d'auteurs ont considéré la relation enfants/adultes à partir du point de vue de l'enfant. Comme le mentionne Fiset (1987), l'évolution de la qualité de la relation enfant/adulte n'est pas considérée dans la documentation. Les chercheurs s'attardent davantage sur des caractéristiques de l'enfant qui peuvent influencer le comportement de l'adulte ou le rôle de ce dernier comme agent de socialisation (Mussen, Conger et Kagan, 1969).

Cependant, la revue de la documentation a permis de circonscrire bon nombre d'auteurs qui, sans parler d'évolution de la qualité de la relation entre l'enfant et l'adulte, appuient la pondération qualitative suggérée dans la présente recherche, afin d'évaluer l'évolution de la qualité de la relation. Pour ce faire, la présente recherche retient huit catégories de comportements et il apparaît important dès maintenant de fournir une définition opérationnelle des termes utilisés.

Donc, les catégories de comportements seront présentées à partir de la pondération suggérée. Ainsi, seront vues les catégories de comportements positifs suivies des catégories de comportements négatifs pour terminer avec les catégories de comportements ayant reçu la pondération neutre.

Les catégories de comportements positifs

1) L'attention sociale: L'attention sociale est considérée par plusieurs auteurs comme un élément positif dans une relation dyadique. Ainsi, selon eux, regarder son partenaire social est un signe d'intérêt, de respect, d'attention, d'appréciation et d'intimité. (Anastasi, 1958, Argyle, 1972a, 1972b, 1975, Argyle et Dean, 1973, Exline, 1963, Freedman, 1972, Galloway, 1979, Haase et Tepper, 1972, Hall, 1963, Heller, 1972, Lacroix, 1975, Mehrabian, 1968a, 1968b, Mehrabian et Ksionzky, 1974, Montagner, 1978, 1985, Reece et Whitman, 1962, Weitz, 1979, Wiener et Mehrabian, 1968, Williams, 1964, Wolfgang, 1979).

2) Les comportements

affiliatifs: Le signe de tête affirmatif, le sourire et consoler sont interprétés par bon nombre d'auteurs comme des signes positifs d'approbation et d'affection qui facilitent et encouragent la communication. (Argyle, 1972a, 1972b, 1975, Argyle et Dean, 1973, Blurton-Jones, 1972a, 1972b, Brannigan et Humphries, 1969, Eibl-Eibesfeldt, 1972, 1979, Galloway, 1979, Heller, 1972, Krasner, 1965, Lacrosse, 1975, Landsheere et Delchambre, 1979, Matarazzo et al., 1965, Matarazzo, Wiens et Saslow, 1965, McGrew, 1972, Mehrabian, 1972, Mehrabian et Ksionzky, 1974, Montagner, 1978, 1985, Plante, 1983, Reece et Whitman, 1962, Rosenfeld, 1965, 1966, Scheflen, 1972, Tomkins, 1972, Tremblay, Baillargeon et Mineau, 1982, Walters, Pearce et Dahms, 1957, Wiener et Mehrabian, 1968, Williams, 1964, Wolfgang, 1979).

3) La proximité:

Une réduction de la proximité tel: s'approcher, s'asseoir près de ou se pencher vers correspond à une attitude positive qui s'inscrit, selon certains auteurs, dans un modèle de comportement affiliatif. (Argyle, 1972a, 1972b, 1975, 1979,

Argyle et Dean, 1973, Blurton-Jones, 1972a, 1972b, Haase et Tepper, 1972, Little, 1965, Mehrabian, 1968a, 1968b, Mehrabian et Ksionzky, 1974, Montagner, 1978, Plante, 1983, Rosenfeld, 1965, Strayer, 1978, Walters, Pearce et Dahms, 1957).

4) Le contact physique: Contacter, caresser/embrasser, prendre la main, serrer contre, prendre dans les bras et s'asseoir sur sont considérés comme des marques d'affection dont le but, selon certains auteurs, serait de renforcer positivement le lien existant entre deux partenaires sociaux. (Argyle, 1975, Eibl-Eibesfeldt, 1979, Fisher, Rytting et Heslin, 1976, Haase et Tepper, 1972, Landsheere et Delchambre, 1979, McDonald et Allen, 1973, McGrew, 1972, Mehrabian, 1972, Montagner, 1978, Plante, 1983, Strayer, 1978, Tremblay, Baillargeon et Mineau, 1982, Walters, Pearce et Dahms, 1957).

5) Les comportements

coopératifs: Les comportements coopératifs tels que offrir, prendre ou montrer un objet sont interprétés par plusieurs auteurs comme des gestes positifs présents lors d'un échange dyadique affiliatif.

(Blurton-Jones, 1972a, 1972b, McGrew, 1972, Montagner, 1978, Strayer, 1978, Walters, Pearce et Dahms, 1957).

6) La communication

verbale:

La communication verbale, lorsqu'elle s'inscrit dans un contexte non-agonistique, facilite, selon certains auteurs, le maintient de la relation sociale. Dans cette catégorie, on retrouve: parler, communiquer brièvement, signaler verbalement et faire du renforcement verbal positif. (Argyle, 1972a, 1972b, Blurton-Jones, 1972a, 1972b, McGrew, 1972, Mehrabian et Ksionzky, 1974, Montagner, 1985, Williams, 1964).

Les catégories de comportements négatifs

7) Les comportements

agonistiques:

Les comportements agonistiques sont considérés par plusieurs auteurs comme des éléments négatifs dans une relation dyadique. Ainsi, selon eux, signaler négativement de la tête, retenir le geste, saisir, pousser, compétitionner et fragment de compétition sont des attitudes de menace et d'agression qui

nuisent aux interactions sociales. (Argyle, 1972a, 1972b, Blurton-Jones, 1972a, 1972b, Landsheere et Delchambre, 1979, McDonald et Allen, 1973, Montagnier, 1978, 1985, Plante, 1983, Strayer, 1978, Walters, Pearce et Dahms, 1957).

Les catégories de comportements neutres

8) Signaler:

Le comportement neutre est déterminé par l'unité de comportement signaler qui est considéré comme un code gestuel propre à chaque individu et qui peut se retrouver tout aussi bien dans une interaction affiliative qu'agonistique.

Cette pondération sera utilisée ultérieurement pour évaluer la qualité de la relation enfants/éducateurs.

D'autre part, il importe de connaître de quelle façon évolue la relation entre l'enfant et l'adulte. La revue de documentation consacrera donc un second volet au processus de socialisation des enfants puisque la relation enfants/adultes découle avant tout du phénomène de socialisation.

Le processus de socialisation

L'évolution des relations sociales de l'enfant avec ses pairs et les adultes étrangers succède à la relation d'attachement de l'enfant avec sa mère ou la personne nourricière. Donc, avant même de considérer cette évolution, il importe de s'attarder au processus de socialisation.

La première relation sociale que l'enfant établit au début de sa vie est celle avec sa mère. La forme d'interaction privilégiée à cet âge est exclusivement non-verbale (Ainsworth, Bell et Stayton, 1974, Moss, 1974, Mussen, Conger et Kagan, 1969, Richards et Bernal, 1972, Schaffer, 1971, Spencer et Kass, 1970, Tavecchio et Ijzendoorn, 1987).

Ainsi les comportements du nourrisson amènent la mère à répondre différemment selon le message perçu. On reconnaît trois types de réponses: les soins, le contact physique et le jeu (Bell, 1974, Osofsky, 1975, Stern, 1974).

A mesure que l'enfant grandit, la relation d'attachement à la mère s'établit. Certains auteurs (Bowlby, 1969, Schaffer, 1971, Tracy, Lamb et Ainsworth, 1976) identifient cette période au maintien de la proximité de l'enfant à sa mère. Cependant, la proximité physique est remplacée graduellement par la proximité visuelle et auditive (Lewis et Ban, 1971, Lewis et Weinraub, 1974).

Finalement, entre deux et cinq ans, il y a une évolution de la relation d'attachement au profit du développement des rapports sociaux entre pairs (Blurton-Jones, 1972, Smith, 1974). Donc, l'attachement primaire fait place aux liens affectifs secondaires (Strayer, 1978). La relation d'attachement serait vue ici comme un continuum qui part de l'attachement primaire pour se développer vers l'attachement secondaire. Ce ne sont donc pas deux systèmes indépendants mais inter reliés le long d'un continuum (Cloutier, 1986).

Avec la fréquentation de groupes préscolaires, l'enfant a la possibilité d'augmenter ses contacts sociaux non seulement avec ses pairs mais également avec des adultes étrangers. D'ailleurs, ces nouveaux liens ont donné lieu à plusieurs recherches concernant les relations dyadiques entre pairs ou entre enfants et adultes. Parmi celles-là, mentionnons les travaux de Baudonnière, 1988, Blurton-Jones, 1972a, 1972b, 1972c, Brophy et Good, 1974, Cherry, 1975, Fiset, 1987, Gauthier et Jacques, 1985, Harper et Huie, 1987, Hartup, 1972, Hartup et Willard, 1983, McGrew, 1972, Smith et Connolly, 1980, Strayer, 1978, Strayer, Tessier et Gariepy, 1985.

Même si l'étude en cours porte principalement sur les relations enfants/adultes, un bref aperçu des relations entre les enfants préscolaires permettra d'identifier les comportements qui s'appliquent aux deux types de dyades suggérées (enfants/enfants, enfants/adultes) ou exclusivement à l'une ou l'autre des dyades.

Dans un premier temps, la revue de documentation s'attardera aux relations dyadiques enfants/enfants. Par la suite, l'interaction enfants/adultes sera considérée à partir des différentes caractéristiques qui la composent.

Les différences comportementales entre enfants
selon l'âge et le sexe de l'enfant

La revue de documentation tentera de démontrer de quelle façon évolue la relation entre pairs d'âges préscolaires et si cette évolution diffère de celle observée entre enfants/adultes. Par ailleurs, il importe de démontrer si la relation enfants/enfants évolue différemment selon le sexe de l'enfant. Parallèlement, est-ce que ces différences sexuelles peuvent être observées dans la relation enfants/adultes. Il est possible d'observer l'évolution de la relation entre pairs à partir des différents comportements sociaux (jeu, verbalisation, affiliation, coopération, etc.).

Ainsi, Parten (1933) identifie que l'enfant préscolaire adopte des styles de jeux spécifiques à différents âges. Vers deux ans, le jeu de l'enfant est défini comme "solitaire"; toutefois, cette forme de jeu décroît vers l'âge de trois à quatre ans. Par la suite, le jeu de l'enfant devient parallèle, mais cette forme diminue de fréquence vers quatre et cinq ans au profit des activités associatives et coopératives qui augmentent à mesure

que l'enfant vieillit. Il est donc possible d'observer une certaine évolution des activités ludiques.

Cloutier (1986) quant à lui, constate qu'à l'âge de deux ans les enfants pleurent et regardent les autres enfants plus souvent que les enfants de quatre ans qui s'engagent plus fréquemment dans la communication et dans le jeu avec ses pairs.

De la même façon, Smith et Connolly (1980) ont observé que les comportements parler et le jeu social sont plus fréquents dans les groupes d'enfants âgés de quatre ans et neuf mois tandis que les comportements regarder, pleurer, pointer et se soumettre apparaissent plus fréquemment dans les groupes d'enfants âgés de deux ans et neuf mois.

Selon Baudonnière (1988), vers l'âge de quatre ans, la communication verbale devient prédominante dans les interactions avec les pairs alors qu'entre deux et trois ans, la communication verbale est moins fréquente. Nadel, (1986) observe également que le langage est utilisé considérablement dans les échanges sociaux des triades âgés de trois ans et six mois.

Parler semble donc être plus commun dans les dyades et triades de quatre et cinq ans que dans les dyades et triades de trois ans. Les enfants tendent ainsi à abandonner des actions sociales immatures ou inefficaces avec l'augmentation de l'âge (Mueller, 1972). Strayer, Tessier et Gariepy

(1985) constatent que l'augmentation de la conversation entre pairs s'accompagne d'une réduction importante des taux de communications brèves ainsi que de l'utilisation des gestes non-verbaux.

Les contacts sociaux apparaissent par le fait même plus souvent dans les situations dyadiques d'enfants de cinq ans que dans celles des enfants de trois ans (Lougee et al., 1977). Néanmoins, selon Hartup et Willard (1983), les premiers comportements sociaux se manifestent vers deux ans.

Cependant, certains types d'échanges se retrouvent davantage chez les enfants plus âgés. Des comportements tels que donner de l'attention, de l'affection, se soumettre ou donner un objet obtiennent un taux plus élevé de fréquence dans les dyades de quatre ans que dans celles de trois ans (Charlesworth et Hartup, 1967).

Non seulement, les interactions sociales positives augmentent avec l'âge, mais également la compétition et la rivalité (Hartup, 1970). Cependant, les interactions positives apparaissent plus fréquemment que les échanges agonistiques dans une proportion approximative de sept à huit échanges positifs pour un échange agonistique (Walters, Pearce et Dahms, 1957).

En fait, le total des fréquences des interactions agressives entre pairs augmente entre l'âge de deux et quatre ans, mais décroît rapidement vers l'âge de quatre et cinq ans (Blurton-Jones, 1972c, Gauthier et Jacques, 1985, Hartup, 1972, Walters, Pearce et Dahms, 1957). Les comportements agonistiques tels crier, frapper, et les attaques physiques diminuent de fréquence tandis que les agressions verbales augmentent avec l'âge (Jersild et Markey, 1935).

Donc, il est possible d'observer une évolution des comportements sociaux avec l'augmentation de l'âge. En fait, vers deux ans, l'enfant joue seul. Il émet plus d'actions immatures ou inefficaces tels les pleurs, pointer du doigt et regarder l'autre. Cependant, de trois à cinq ans ses comportements sociaux se modifient considérablement. En effet, l'enfant verbalise beaucoup plus et parallèlement, il initie davantage des comportements agonistiques quoique ceux-ci sont moins nombreux que les comportements affiliatifs et qu'ils tendent à diminuer vers cinq ans.

Bien que l'âge soit un facteur important dans l'étude des comportements d'enfants préscolaires, il semble que le sexe de l'enfant soit également une variable pouvant influencer les rapports sociaux. En effet, il est possible d'observer des différences considérables dans la relation dyadique entre les garçons et les filles d'âge préscolaire. La revue de la documentation tentera de mettre en relief certaines différences observées entre les garçons et les filles ainsi que les similitudes.

Langlois, Gottfried et Seay (1973) observent que les enfants de cinq ans montrent plus de sourires, de verbalisations et de contacts physiques avec les pairs de même sexe qu'avec les pairs de sexe opposé. D'ailleurs les interactions coopératives des enfants préscolaires sont près de quatre fois plus fréquentes dans les dyades de même sexe entre les enfants de sexe opposé. Dans le jeu parallèle, les contacts entre enfants du même sexe sont deux fois plus élevés que ceux avec le sexe opposé (Serbin et al., 1973). En fait, plus de comportements positifs et négatifs sont dirigés vers des partenaires de même sexe que de sexe opposé (Maccoby, 1976).

De plus, les groupes de pairs renforcent les comportements sexuels appropriés et l'enfant qui ne se conforme pas à ces comportements est habituellement rejeté du groupe (Hetherington, 1970, Marshall, 1961).

Certains comportements semblent être davantage attribués à un sexe plutôt qu'à l'autre. Ainsi, il appert pour plusieurs auteurs (Blurton-Jones, 1972c, Maccoby et Jacklin, 1974, Mussen, Conger et Kagan, 1969) que les garçons sont plus agressifs que les filles. Selon Hetherington (1970), les garçons sont plus agressifs que les filles à la maison, à l'école, avec les pairs et dans le jeu. Sur ce dernier point, Smith (1973) identifie que c'est précisément par les jeux de corps à corps que les garçons se distinguent des filles. En fait, les jeux de corps à corps, selon l'auteur, conduisent souvent à l'agressivité et sont moins fréquemment initiées par

les filles. D'où les différences observées entre les filles et les garçons dans l'émission des comportements agressifs. Whiting et Edwards (1973) en arrivent à la même conclusion mais selon eux, les garçons sont également plus agressifs que les filles dans leur verbalisation. Selon ces auteurs, l'agressivité des garçons se distingue principalement de celle des filles par les jeux de corps à corps et la verbalisation. De plus, il semble que les comportements agressifs soient plus souvent initiés par les garçons que par les filles. En fait, les garçons initient et sont impliqués dans des altercations agressives plus souvent que les filles (Hutt, 1972, Jersild et Markey, 1935, Maccoby, 1976).

Missakian (1980) quant à lui, n'observe aucune différence dans l'émission des comportements agressifs entre les garçons et les filles. Plante (1983) explique cette inconsistance entre les auteurs par l'existence d'une influence environnementale qui diffère d'un milieu d'observation à l'autre.

D'autres différences comportementales entre les filles et les garçons semblent être observées. Ainsi, Brindley et al. (1973) notent que les filles de trois à cinq ans sont plus coopératives que les garçons de même âge.

Selon Hutt et Hutt (1970), les enfants de tous les âges s'associent plus fréquemment avec les partenaires de même sexe qu'avec ceux de

sex opposé. Mussen, Conger et Kagan (1969) observent également que les premiers partenaires sociaux sont généralement de même sexe que l'enfant. L'âge durant lequel s'établit ce premier contact est, selon les auteurs, entre deux et cinq ans.

D'autres auteurs (Charlesworth et Hartup, 1967, Parten, 1933) considèrent qu'à partir de trois ans, les rapports sociaux des enfants de même sexe sont évidents et peuvent être mesurés par les activités associatives et coopératives.

De plus, les filles seraient plus affiliatives que les garçons qui sont, quant à eux, considérés comme plus actifs (Hutt 1974).

Par ailleurs, les filles semblent plus souvent observées dans des groupes de pairs homogènes comparativement aux garçons qui se retrouvent dans des groupes plus variés (Lever, 1976, Omark, Omark et Edelman, 1973). Les interactions des garçons impliquent des contacts plus fréquents avec des groupes d'âges différents que les filles (Lever, 1976). Donc, les filles ont tendance à se paire par dyade de même âge et de même sexe tandis que les garçons se regroupent davantage dans de grands groupes d'âges divers.

En fait, non seulement est-il possible de noter une évolution des comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire mais de plus cette évolution diffère selon le sexe de l'enfant. En effet, les garçons démon-

trent plus d'agressivité que les filles dans le jeu et la verbalisation alors que les filles sont plus coopératives et affiliatives. De plus, les garçons seraient vus comme étant plus actifs dans leurs rapports sociaux que le sont les filles. D'autres part, les filles interagiraient davantage dans de petits groupes homogènes alors que les garçons se retrouveraient dans des groupes d'âges différents.

Il y a lieu de se demander si l'enfant diffère beaucoup dans ses comportements lorsqu'il est en relation avec un adulte. Plusieurs chercheurs (Baker et Wright, 1955, Brophy et Good, 1974, Cherry, 1975, Fiset, 1987, Harper et Huie, 1987, Jackson, 1968, Konner, 1975, Montagner, 1978, Mussen, Conger et Kagan, 1969, Plante, 1983, Provost et Desbiens, 1988, Serbin et al., 1973, Smith et Connolly, 1980, Walters, Pearce et Dahms, 1957) se sont intéressés aux différents aspects qui composent la relation enfants/adultes.

Pour les fins de cette recherche, deux caractéristiques ont été retenues soient d'une part, les différences comportementales observées dans la relation dyadique enfants/adultes selon l'âge de l'enfant et d'autre part, selon le sexe de l'enfant et de l'adulte.

En fait, il sera possible, par l'âge, d'évaluer s'il y a une évolution de la relation enfants/adultes. De plus, si cette évolution est différente selon qu'elle implique les garçons ou les filles dans une rela-

tion dyadique enfant/adulte. De la même façon, si les éducateurs diffèrent des éducatrices dans leur relation avec les enfants.

Les différences sexuelles permettront d'observer, d'autre part, si les modifications dans les rapports sociaux entre l'enfant et l'adulte s'appliquent davantage à un sexe plutôt qu'à l'autre ou si cette évolution se fait indifféremment selon le sexe.

Les différences comportementales dans la relation
enfants/adultes selon l'âge de l'enfant

Les différents comportements sociaux initiés par les enfants vers l'adulte à des niveaux d'âges distincts nous informent sur l'évolution possible de la relation enfants/adultes. Cependant, avant même de parler d'évolution, il convient de démontrer que dans des situations spécifiques, l'enfant privilégie l'adulte à ses pairs. Donc, dans un premier temps, la revue de la documentation informera sur les situations favorisant l'établissement de la relation entre l'enfant et l'adulte.

Mussen, Conger et Kagan (1969) observent que durant les premières semaines de fréquentation d'un groupe préscolaire, l'enfant recherche particulièrement l'attention et l'approbation de l'éducateur ou des autres adultes. Selon Takaniski et Spitzer (1980), les enfants de quatre ans choisissent les éducateurs plutôt que les pairs pour différentes situations ou besoins. En effet, les auteurs notent que les enfants de quatre ans se tournent systématiquement vers l'adulte dans des situations où ils ont besoin d'aide, de réconfort, de contact et de proximité. Edwards et Lewis (1979) observent également que les enfants d'âge préscolaire associent l'adulte aux besoins d'aide alors qu'ils choisissent les pairs plus que les adultes dans des situations de jeux.

Par ailleurs, les adultes, plus souvent que les pairs, sont les récipiendaires des contacts affectifs initiés par les garçons et les filles de cinq ans (Walters, Pearce et Dahms, 1957).

Fiset (1987) observe, quant à elle, que sur une période de huit mois les enfants de quatre et cinq ans ont au fur et à mesure des sessions d'observations plus d'interactions avec les adultes.

Selon Harper et Huie (1987) les enfants de deux ans interagissent davantage avec les adultes que ceux de trois et quatre ans, et ce indépendamment du sexe de l'enfant. En fait, les auteurs observent qu'avec l'augmentation de l'âge, les enfants consacrent plus de temps à interagir avec les pairs qu'avec les adultes.

Baker et Wright (1955) remarquent également que la proportion des activités sociales des enfants avec les adultes baisse avec l'âge. Ainsi, à l'âge de onze ans, près de 50% des activités sociales des enfants incluent les autres enfants.

Reuter et Yunik (1973) attribuent l'augmentation ou la diminution des activités sociales des enfants avec l'adulte davantage aux types de classes préscolaires fréquentés plutôt qu'à l'âge des enfants. Ainsi, l'implication des enfants avec l'adulte peut varier considérablement dépendamment des objectifs éducatifs établis.

Smith et Connolly (1980) observent, quant à eux, que les contacts verbaux, visuels et physiques initiés par les enfants vers les intervenants, augmentent lors des activités structurées plutôt que libres.

Selon Provost et Desbiens (1988) le profil social des enfants de quatre et cinq ans semble déterminer la fréquence des interactions entre l'adulte et l'enfant. En fait, l'enfant qui s'avère être de profil dominé-craintif reçoit davantage d'interactions de l'adulte que celui qui démontre un profil dominant-leader.

Il semble donc que les variations observées dans la relation enfants-adultes peuvent être attribuables à plusieurs facteurs. Ainsi, la fréquence des interactions entre l'adulte et l'enfant ne peut être étudiée qu'à partir d'une seule variable.

Néanmoins, les rapports sociaux avec l'adulte changent avec l'âge. Les enfants de quatre ans utilisent plus souvent les comportements montrer, donner et parler avec l'adulte alors que les enfants de deux ans initient davantage des comportements tels que regarder et se tenir près de l'adulte (Blurton-Jones, 1972c). Brannigan et Humphries (1969) observent également que les enfants de trois et quatre ans utilisent assez librement le discours pour communiquer avec l'adulte.

Donc, il semble que même si l'âge n'est pas la seule variable pouvant expliquer l'augmentation ou la diminution de la fréquence des interactions entre l'enfant et l'adulte, il permet cependant d'observer que les comportements sociaux entre l'enfant et l'adulte se modifient à mesure que l'enfant vieillit.

En effet, l'enfant de trois et quatre ans verbalise et coopère davantage avec l'adulte que l'enfant de deux ans (Blurton-Jones, 1972c). Cette observation est similaire à celle obtenue dans la relation entre pairs d'enfants préscolaires (Parten, 1933; Smith et Connolly, 1980). En fait, nous constatons, dans les deux cas, qu'avec l'augmentation de l'âge l'enfant utilise plus souvent le discours pour interagir avec l'autre au détriment des comportements non-verbaux. Blurton-Jones (1972c) affirme que les comportements sociaux entre pairs se développent parallèlement à ceux observés entre l'enfant et l'adulte.

Donc, une certaine évolution des comportements peut être observée dans la relation dyadique enfants/adultes. Toutefois, cette évolution peut différer selon le sexe de l'enfant. C'est pourquoi il importe de connaître les différences observées dans les rapports sociaux des filles et des garçons avec l'adulte. De plus, il est nécessaire d'observer si les adultes de sexe masculin établissent leurs interactions avec les enfants de manière différente que les adultes de sexe féminin.

Les différences comportementales dans la relation enfants/adultes selon le sexe de l'enfant et de l'adulte

Selon Rubin et Everett (1982) la relation enfants/adultes pourrait difficilement être égalitaire du moins dans la pensée de l'enfant. Les jeunes enfants peuvent être réticents à se montrer autoritaires, agressifs ou à argumenter lorsqu'ils sont en compagnie de l'adulte.

Cependant, lorsque les garçons entrent aux classes préscolaires, ils semblent plus résistants à l'autorité de l'adulte comparativement aux filles (Baumrind, 1972). En général, les filles tendent à avoir plus d'attitudes favorables vers les professeurs et l'école que les garçons (Jackson, 1968, Gregersen et Travers, 1968).

Certaines différences peuvent être observées dans la fréquence des comportements sociaux initiés par les garçons et les filles vers l'adulte. Ainsi, selon Blurton-Jones (1972c) qui a observé les interactions entre les enfants de deux et quatre ans et les éducatrices conclut que les garçons interagissent moins avec l'enseignante qu'avec les autres enfants et ce, contrairement aux filles qui émettent plus de comportements sociaux vers l'adulte féminin.

Dans un même contexte, Smith et Connolly (1972) notent que les filles de deux ans et neuf mois et quatre ans et neuf mois interagissent

plus que les garçons de même âge avec l'éducatrice. Blurton-Jones (1972c) explique cette différence entre les garçons et les filles à partir du sexe de l'adulte. En effet, selon l'auteur, l'adulte féminin semble plus attentif aux filles qu'aux garçons. En fait, l'adulte féminin, de par ses intérêts différents de l'adulte masculin, encourage moins l'interaction avec les garçons qu'avec les filles.

Cependant lorsqu'un comportement social spécifique est observé, il semble que d'autres résultats soient obtenus. Ainsi, Cherry (1975) observe que les garçons de deux ans et neuf mois et de quatre ans ont plus d'interactions verbales avec l'adulte féminin que les filles.

Donc, de façon générale, les filles de deux et quatre ans interagissent plus avec l'adulte féminin que les garçons de même âge. Cependant, les garçons verbalisent davantage avec l'adulte féminin que les filles.

Peu d'études ont permis d'observer les enfants d'âge préscolaire en relation avec l'adulte masculin. Ce manque d'information est probablement dû à la faible présence d'éducateurs masculins au préscolaire. Toutefois, certaines observations ont pu être faites en milieu scolaire.

Ainsi les recherches de Brophy et Good (1974) et de Felsenthal (1970) faites durant la première année au primaire permettent d'observer des différences entre les garçons et les filles vers les éducateurs des deux

sexes. Selon eux, les filles et les garçons de six ans interagissent différemment dans la classe selon que le professeur est de sexe masculin ou féminin. Les garçons tendent à avoir plus d'interactions de toutes sortes, positives et négatives, avec les professeurs masculins et féminins que les filles. Garai et Scheinfeld (1968) observent également que les garçons au primaire, pour leurs contacts pédagogiques, interagissent davantage que les filles de même âge avec les professeurs, plus encore si le professeur est de sexe masculin.

Donc, il est possible d'observer des différences entre les garçons et les filles dans la fréquence des comportements initiés vers les éducateurs des deux sexes. Conséquemment, il semble que les filles et les garçons émettent différents comportements sociaux vers l'adulte.

Ainsi, il appert que les filles âgées de trois à neuf ans font plus d'approches dépendantes à l'adulte que les garçons de même âge, dans des situations de jeux libres (Mussen, Conger, et Kagan, 1969, Otis et McCandless, 1955). Dans un milieu où l'éducateur est féminin, les filles de deux ans et neuf mois et de quatre ans et neuf mois ont un plus grand besoin d'approbation que les garçons de même âge. En effet, les filles montrent continuellement à l'adulte féminin leurs réalisations alors que les garçons le font moins (Blurton-Jones, 1972c). Fagot (1978) et Serbin et al. (1973) observent de plus que les filles de trois à cinq ans restent davantage à proximité de l'adulte féminin contrairement aux garçons.

Cependant dans un contexte où l'enfant peut interagir avec un ou l'autre des éducateurs des deux sexes, d'autres résultats sont observés. Ainsi, Perdue et Connor (1978) observent que les garçons de trois à cinq ans contactent plus les éducateurs que les éducatrices tandis que les filles ne font pas de distinction selon le sexe des éducateurs.

Tremblay, Baillargeon et Mineau (1982) observent également que les enfants de six à douze ans touchent plus souvent l'éducateur que l'éducatrice. Plante (1983) observe par ailleurs, que les garçons de trois à cinq ans émettent vers les adultes des deux sexes, un nombre supérieur de comportements de la catégorie opposition alors que les filles émettent, plus que les garçons, des comportements de la catégorie intérêt. Cependant, les filles émettent en nombre supérieur des comportements de la catégorie sollicitation et désintérêt vers les éducateurs alors que, vers les éducatrices, elles émettent plutôt des comportements de la catégorie apprentissage. Quant aux garçons, ils choisissent les éducatrices plus souvent comme cible vers laquelle ils émettent des comportements de la catégorie désapprobation alors qu'ils choisissent les éducateurs comme cible pour les comportements de la catégorie sollicitation.

Donc, en résumé il semble que les filles de trois à cinq ans démontrent, vers les éducateurs des deux sexes, un plus grand besoin d'approbation, un plus grand intérêt et plus de contacts physiques alors que les garçons de même âge s'opposent davantage aux adultes féminins et mas-

lins. De plus, les filles de trois à cinq ans se tiennent davantage à proximité des éducatrices, font plus d'approches dépendantes et émettent plus de comportements de la catégorie apprentissage alors que les garçons initient davantage des comportements de la catégorie désapprobation. Finalement, les filles de trois à cinq ans initient, vers les éducateurs, davantage des comportements de la catégorie sollicitation et désintérêt alors que les garçons de même âge contactent plus l'éducateur et émettent plus de comportements de la catégorie sollicitation.

Selon Brophy et Good (1974), les enfants des deux sexes interagissent davantage en fonction de la perception qu'ils ont de l'adulte plutôt que de leur sexe. Smith et Connolly (1980) et Jackson (1968) observent également que les enfants de trois à cinq ans ont une nette préférence pour un éducateur plutôt qu'un autre indépendamment du sexe de l'adulte.

Donc, deux écoles de pensée s'opposent. Ainsi, selon certains (Fagot, 1978, Plante, 1983, Provost et Desbiens, 1988) les enfants interagiraient avec l'adulte différemment selon le sexe de ce dernier tandis que d'autres (Smith et Connolly, 1980, Takaniski et Spitzer, 1980) considèrent que l'enfant interagit avec différents adultes selon la perception qu'il a de l'adulte plutôt que du sexe de celui-ci.

Néanmoins, il semble que les garçons et les filles émettent différents comportements sociaux vers l'adulte. Par ailleurs, est-ce que les adultes féminins interagissent différemment des adultes masculins avec les enfants des deux sexes. En fait, étant donné qu'une relation dyadique se compose avant tout de l'interaction entre deux individus, il est possible que les différences observées entre les garçons et les filles, dans leurs rapports sociaux avec l'adulte soient influencées ou modifiées par les comportements de l'adulte. C'est pourquoi il importe de retenir, dans la revue de documentation, les informations se rapportant à l'adulte.

En général, il semble que les femmes engagent plus que les hommes des contacts visuels et se tiennent davantage à proximité du partenaire social (Long, Ziller et Henderson, 1968, Norum, Russo et Sommer, 1967, Sommer, 1959).

Tremblay, Baillargeon et Mineau (1982) observent, quant à eux, que l'adulte féminin fait, avec les enfants de six à douze ans, plus de signes

dit empathiques tels les signes de tête affirmatifs. Pour leur part, les éducateurs utilisent plus souvent que les éducatrices le signe de pointer l'enfant, signe de domination. Néanmoins, selon les auteurs ci-haut mentionnés, le comportement le plus fréquemment utilisé par les adultes des deux sexes, dans leurs interactions dyadiques avec les enfants de six à douze ans des deux sexes, semble être un geste utilitaire soit pointer une direction ou un objet.

Serbin et al. (1973) observent que la relation entre les enfants de trois à cinq ans et l'adulte féminin se déroule différemment selon que la réponse de l'éducatrice s'adresse aux filles ou aux garçons. En effet, les réponses de direction et d'instruction, émises par l'éducatrice, précédent plus souvent une demande de sollicitation venant des garçons que des filles. L'adulte féminin répond à la sollicitation des filles par des comportements de soins, de contacts physiques et d'aides.

De plus, l'éducatrice répond plus fréquemment et intensément aux comportements agressifs des garçons qu'à celui des filles. Les auteurs observent également que les éducatrices encouragent les filles à demeurer plus près d'elles en leur donnant plus d'attention lorsqu'elles sont proches que lorsqu'elles sont éloignées. Les garçons, quant à eux, reçoivent plus d'encouragement et d'attention lorsqu'ils participent, de façon appropriée, à une activité en dehors de la proximité immédiate des éducatrices.

Mussen, Conger et Kagan (1969) observent également que les garçons de trois à neuf ans sont renforcés dans leurs comportements individualistes tandis que les filles de même âge le sont pour leurs comportements sociaux. En fait, les filles tendent à être plus positivement orientées vers les autres que les garçons (Dubin et Dubin, 1965).

Cependant, pour Brophy et Good (1974) il est évident que les adultes des deux sexes donnent plus d'attention aux garçons de six à onze ans qu'aux filles de même âge. Inévitablement, selon eux, les filles sont oubliées et ignorées. Toutefois, ils conviennent que le renforcement des éducateurs des deux sexes se fait avant tout sur la base du niveau de réalisation et ensuite en fonction du sexe de l'enfant.

Dans un autre contexte, Serbin et al. (1973) observent également que le taux d'attention donné par les éducatrices aux enfants de trois à cinq ans qui participent aux activités de la classe, sans comportements agressifs ou dépendants, est plus élevé pour les garçons que pour les filles. Malgré tout, il semble que les filles de deux à quatre ans reçoivent significativement plus d'informations verbales à leurs questions des éducatrices que les garçons de même âge (Cherry, 1975).

Perdue et Connor (1978) observent, quant à eux, que les éducateurs masculins et féminins touchent les enfants de leur sexe plus souvent que ceux de l'autre sexe. Tremblay, Baillargeon et Mineau (1982) identifient de

plus que les enfants de six à douze ans touchent aussi souvent les éducateurs que ces derniers les touchent, mais les garçons touchent beaucoup moins souvent les éducatrices que ces dernières touchent les garçons.

Donc, il semble que les éducateurs des deux sexes émettent d'une part, plus de comportements de direction vers les garçons et les filles et d'autre part, ils touchent plus les enfants de leur sexe que ceux de sexe opposé. Par ailleurs, les éducatrices émettent vers les enfants des deux sexes plus de comportements empathiques alors que les éducateurs émettent davantage des comportements de domination. Finalement, l'éducatrice encourage les filles à rester près d'elle alors qu'elle donne plus d'attention aux garçons lorsqu'ils sont éloignés. Cependant, lorsqu'aucun comportement dépendant ou agressif n'est initié par les garçons et les filles alors l'éducatrice donne plus d'attention aux garçons. Il semble également que les professeurs des deux sexes interagissent davantage avec les garçons que les filles.

Encore là, peu d'informations sont disponibles concernant la relation enfants/adultes masculins. La raison étant la même que celle mentionnée précédemment soit le manque d'éducateurs masculins en milieu préscolaire. Ce milieu étant, jusqu'à tout récemment, presqu'exclusivement réservé aux femmes.

Néanmoins, il est possible d'observer que les éducateurs féminins diffèrent à certains niveaux des éducateurs masculins dans leurs interactions avec les enfants. Ainsi, la revue de documentation a soulevé plusieurs facteurs susceptibles d'influencer l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes.

Nécessairement, le choix des variables a dû être limité. Toutefois, d'autres facteurs tels l'organisation sociale de l'enfant (Montagner, 1978, Provost et Desbiens, 1988, Strayer, 1978), la personnalité de l'adulte (Lippitt et White, 1958), le type de classes préscolaires (Reuter et Yunik, 1973), le nombre d'adultes disponibles par groupe d'enfants (Smith et Connolly, 1980), les différences socio-économiques (Marion-Mignon et al., 1987) et bien d'autres pourraient ultérieurement être considérés dans des recherches similaires.

Il faut convenir, par ailleurs, que la préoccupation majeure de cette recherche n'est pas la manipulation de différentes variables, mais bien l'observation systématique d'une évolution possible, dans le temps, des rapports sociaux entre les enfants et les adultes. En fait, cette étude préconise l'approche éthologique. Cloutier (1986) résume ce qu'est cette approche:

Strictement parlant, l'approche éthologique n'appelle pas d'hypothèses explicatives il suffit (ce qui est déjà fort complexe) que le phénomène à l'étude soit décrit de façon systématique. A partir d'une série d'observations rigoureuses, l'éthologue, comme il a déjà été souligné, peut arriver à cerner les différents niveaux de l'organisation sociale d'un groupe, depuis les schèmes d'action individuelle jusqu'à l'écologie sociale du groupe.

Donc, cette recherche n'émet pas d'hypothèse quant à l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes. En fait, le but est d'observer s'il y a d'une part une évolution de la relation enfants/adultes et si d'autre part, cette évolution est de qualité différente à mesure que progresse la relation entre les enfants et les adultes.

Chapitre 2
Méthodologie

Sujets

Les sujets sont neuf garçons et sept filles agés entre trois ans et deux mois et quatre ans, venant de milieux socio-économiques divers, selon l'index socio-économique des occupations au Canada (Blishen et Roberts, 1976). Les sujets fréquentent la pré-maternelle du Centre de services à l'enfance de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à raison de deux-demi journées par semaine.

L'échantillon a été élaboré à partir de la liste de tous les enfants inscrits au Centre de services à l'enfance. Ainsi, la direction du Centre a sélectionné, selon le modèle de l'urne (Ouellet 1985), le nombre d'enfants désiré dans chacun des groupes à former.

Les sujets observés forment donc l'échantillon total du groupe à l'étude.

Les enfants sont pris en charge par un éducateur, une éducatrice et une personne dite "étrangère" qui, pour une raison ou une autre, interagit circonstanciellement avec ces derniers.

Les intervenants sont choisis par la direction du Centre suite à une entrevue de sélection, pour leurs capacités à interagir adéquatement avec les enfants. Ces éducateurs(trices) sont des étudiants(es) stagiaires en formation au Baccalauréat en psycho-éducation et en enseignement préscolaire et primaire.

Donc, deux intervenants réguliers et un occasionnel ont seize enfants sous leur responsabilité.

Cadre expérimental

Cette recherche se situe dans un contexte éthologique. L'observation des enfants s'est donc faite dans leur milieu qu'il faut aujourd'hui considérer comme naturel, notamment la pré-maternelle.

La pièce mesurant environ sept mètres par dix est aménagée en fonction de la facilité d'accès pour l'enfant et des différents types d'activités.

Entre autres, un futon et des coussins sont à la disposition des enfants, pour la détente et le repos. Une autre partie est constituée de tables et chaises pour la collation et les jeux de table tel: peinture, casse-tête, pâte à modeler, etc. Une troisième et dernière section est

composée d'une maison de carton d'environ trois pieds et d'un théâtre de marionnettes.

De plus, certains accessoires récréatifs ou éducatifs sont mis à la disposition de l'enfant tels: des livres d'histoires, des marionnettes, des blocs de construction, des poupées, des casse-tête, des camions, un bac à sable, etc. Il va de soi que les enfants ne peuvent utiliser le matériel que lors de périodes de jeux.

Enfin, un lavabo et une salle de bain sont à la disposition des enfants.

Matériel

Le Centre de services à l'enfance à l'intérieur duquel s'est déroulée cette recherche, se subdivise en plusieurs salles dont deux sont utilisées pour les fins de cette recherche.

Dans une première salle se trouvent les éducateurs(trices) avec leurs groupes d'enfants. Une seconde salle, appelée la régie, est aménagée pour les enregistrements vidéoscopiques.

Dans la régie se trouve un moniteur vid oscopique (Panasonic MV763) muni de mini-téléviseurs reliés ´ un sélecteur d'images et un magnétoscope. Une commande ´ distance (VICON V11PT et Canon CC21T) permet l'ajustement des caméras. De plus, une horloge digitale (vidéo-timer, Lafayette 51013) chronomètre la durée de l'observation tout en enregistrant directement sur les bandes vidéoscopiques.

Déroulement de l'expérience

Des équipes formées de deux expérimentateurs enregistrent, ´ partir de la salle de régie, les comportements des enfants, sur bandes vidéoscopiques.

Chacun des expérimentateurs suit, pendant cinq minutes, le même enfant (Altmann 1974), ´ l'aide de caméras multidirectionnelles. L'angle retenu par les expérimentateurs est celui dont l'image apparaît la plus précise.

Ainsi, chacun des expérimentateurs a des tâches spécifiques. Dans un premier temps, ils doivent suivre l'enfant observé. Toutefois, le premier expérimentateur doit, de plus, transférer l'image retenue tandis que le second voit au minutage de chaque période d'observations.

Comme cette recherche est longitudinale, les expérimentateurs filment chacun des enfants à des sessions différentes soit à l'automne (Septembre-Octobre), à l'hiver (Décembre-Janvier) et au printemps (Mars-Avril). Au total, les expérimentateurs ont filmé quarante-cinq minutes d'observations par enfant par session soit deux heures quinze minutes par enfant pour l'ensemble des sessions.

Ces périodes d'observations se déroulent selon l'horaire des groupes observés lors des activités libres (période durant laquelle l'enfant peut faire ce qu'il désire à l'intérieur de la classe) ou semi-structurées (période durant laquelle l'enfant peut choisir entre trois activités différentes) et ce, afin d'obtenir des interactions plus spontanées entre les enfants et les intervenants.

Les consignes données aux intervenants(es) sont d'une part, d'ignorer les caméras et d'autre part, d'agir le plus naturellement possible avec les enfants.

élaboration d'une grille

La méthode éthologique est l'observation systématique des comportements qui sont par la suite inventoriés selon différentes catégories de comportements sociaux. Pour les besoins de la présente recherche, l'expé-

riementateur s'est servi de grilles déjà existantes, notamment et principalement de l'inventaire des comportements de Strayer (1978). Par ailleurs, puisque cette grille s'adresse aux relations enfants/enfants, certaines unités de comportements ont dû être ajoutées afin de répondre aux exigences de l'étude en cours soit les relations dyadiques enfants/adultes.

Les ajouts sont tirés des taxonomies de Plante (1983) et Montagner (1978).

Une grille de comportements sociaux spécifiques à l'adulte n'a pas été élaborée puisque tout comme Brannigan et Humphries (1969), nous croyons que "plusieurs des éléments expressifs qui apparaissent chez les enfants peuvent être vus également chez les adultes", et comme Montagner (1978) que "l'homme présente dans de multiples situations, les mêmes enchaînements moteurs et vocaux que l'enfant."

Les comportements retenus (voir appendice B pour la description des comportements) de chacune des grilles sont verbaux et non-verbaux. Au total, trente-quatre comportements sociaux déterminent les unités de comportements de la taxonomie de la présente recherche. Ces comportements ont été par la suite regroupés en huit catégories spécifiques soit: l'attention sociale, les comportements affiliatifs, la proximité, le contact physique, la coopération, la communication verbale, les comportements agonistiques et

finalemment les terminateurs. Ces regroupements de comportements s'inspirent, en grande partie, des regroupements des grilles utilisées dans les grilles mentionnées précédemment.

Étant donné la question à l'étude, c'est-à-dire l'évolution de la qualité de la relation entre l'enfant et l'adulte, une valeur qualitative a été attribuée à chacun des comportements retenus dans la taxonomie.

Un relevé de la documentation a permis de circonscrire un nombre important d'auteurs (Argyle, 1972a, 1972b; Blurton-Jones, 1972c; Galloway, 1979; Hall, 1963; Mehrabian, 1967; Rosenfeld, 1966; Wolfgang, 1979) qui appuient la pondération suggérée.

Seuls les terminateurs ne sont pas cotés puisqu'ils sont utilisés pour fin de syntaxe et ne déterminent pas nécessairement la qualité de la relation.

D'autre part, le comportement signaler (mouvement gestuel, corporel ou facial) est évalué comme étant une action neutre donc qui n'est coté ni positif, ni négatif. En effet, signaler est considéré, dans cette taxonomie, comme un code gestuel propre à chaque individu. Il ne détermine en aucune sorte la qualité de la relation puisqu'il peut se retrouver tout aussi bien dans une situation affiliative qu'agonistique.

Ainsi, chaque unité de comportement obtient une pondération (négatif, neutre, positif, terminateur) qui est utilisée par la suite pour déterminer la qualité de la séquence d'interaction. Une séquence étant l'ensemble des unités de comportements d'une même interaction.

Finalement, à la grille est ajoutée, comme information supplémentaire, le contexte de la séquence dans lequel la relation dyadique s'est déroulée. Dans la taxonomie, huit contextes de séquences différents sont notés soit: coopération, réconforter, activité ludique, instructions pédagogiques, amorce de contact, échange verbal ou instrumental, plainte et réprimande. (voir appendice B pour la description des contextes de séquences).

Technique de cotation

La procédure de cotation s'inspire de la méthode proposée par Hinde et Stevenson-Hinde (1976). Ainsi, un observateur préalablement entraîné devait, dans un premier temps, noter la personne qui initiait le comportement ainsi que la demande qu'elle émettait. Par la suite, il devait coter qualitativement cette demande et noter à qui elle était adressée et quelle était la réponse de la personne cible. Cette réponse devait à son tour être cotée de façon qualitative. La séquence était rompue lorsqu'appa-

raissait un terminateur. Finalement, l'observateur pondérait la séquence et notait dans quel contexte s'était déroulé l'interaction.

Donc, l'observateur devait enregistrer:

- 1º L'initiateur: L'individu qui initie un comportement. Dans cette recherche, l'enfant observé était toujours l'initiateur.
- 2º La demande: Le comportement émis par l'initiateur.
- 3º L'appréciation de la demande: La pondération qualitative de la demande.
- 4º La cible: L'individu vers lequel l'initiateur émet la demande, notamment l'adulte.
- 5º La réponse: Le comportement émis par la cible.
- 6º L'appréciation de la réponse: La pondération qualitative de la réponse.
- 7º L'appréciation totale: La pondération qualitative de la séquence.
- 8º Le contexte de la séquence: Le contexte dans lequel s'est déroulé la séquence.

Des feuilles de cotation divisées par colonnes étaient mises à la disposition de l'observateur. Sur chacune de ces feuilles étaient inscrits au préalable les différents aspects à enregistrer, ceci afin d'éviter l'oubli d'une variable. Par la suite, chacune des données fut entrée dans l'ordinateur pour la compilation des résultats.

Le taux de concordance

Dans un premier temps, l'observateur fut entraîné avec d'autres afin de se familiariser avec la taxonomie et éclaircir les points litigieux. Après un entraînement supervisé d'environ soixante heures, il a débuté la cotation des bandes vidéoscopiques à l'étude.

L'observateur a visionné deux mille cent soixante minutes des six mois d'enregistrement. Toutefois, neuf cent soixante minutes ont été retenues pour les fins de cette recherche, et ce afin d'obtenir un nombre égal de minutes d'observation par session.

Après environ quatre cent quatre-vingt minutes du temps de visionnement, l'observateur cotait de nouveau les premières bandes vidéoscopiques jusqu'à concurrence de cent unités de comportements, ceci afin d'évaluer la fidélité des observations intrajuges.

Par la suite, le taux de concordance des deux séances de cotation a été calculé par une formule statistique élaborée par Cohen (1960).

$$\text{Kappa} = \frac{\text{Accords observés} - \text{Accords corrigés}}{1 - \text{Accords corrigés}}$$

Dans la présente recherche, l'observateur a obtenu un taux de concordance entre les deux séances de plus de 85%.

Chapitre 3
Présentation des résultats

Méthodes statistiques

Les tests statistiques utilisés pour les fins de cette recherche sont premièrement le chi-carré (χ^2). Celui-ci permet de comparer la fréquence observée avec la fréquence théorique. Cette dernière détermine la façon que doit se distribuer normalement la fréquence des différentes variables compte tenu de la fréquence totale. Cette valeur permet d'identifier les variables qui ont influencé le degré de signification. Deuxièmement, a été utilisée la corrélation de Pearson. Celle-ci permet d'estimer la relation possible entre deux variables. Ce test statistique a été privilégié au dépend du chi-carré compte tenu de sa plus grande puissance statistique.

Ainsi, par ces tests statistiques, sera évaluée l'évolution de la relation enfants/adultes. Cette évolution ne peut être vue qu'à travers le temps. Or, les principales variables de cette recherche longitudinale sont les différentes sessions d'observations soit: l'automne, l'hiver et le printemps. Donc, tous les résultats obtenus sont comparés entre ces sessions.

Les autres variables observées sont: le sexe de l'enfant, les demandes de l'enfant, les réponses de l'adulte, l'appréciation de la demande

et de la réponse ainsi que l'appréciation totale et finalement les contextes de séquences.

Analyse de la demande des enfants à l'adulte

Au tableau 1 apparaissent les résultats pour l'ensemble des demandes faites par les enfants à l'adulte, et ce, pour chacune des sessions.

TABLEAU 1

Total des fréquences observées pour l'ensemble des séquences initiées par les enfants vers l'adulte par session

Adultes	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Éducateur	177	123.2	126	134	45	90.8
Éducatrice	236	251.8	290	273.7	185	185.3
étrangère	35	73	71	79.3	100	53.7

* F.O. = fréquences observées
 * F.T. = fréquences théoriques

Compte tenu des statistiques utilisées, le niveau de signification apparaît pour l'ensemble du tableau et non pour chacune des données. Ceci s'applique pour tous les tableaux vus dans cette recherche.

Ainsi, dans ce premier tableau, la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques est significative à .05 pour l'ensemble des adultes. En fait, pour chacune des sessions et pour l'ensemble des sessions, l'éducatrice reçoit le plus grand nombre de demandes et obtient ainsi pour toutes les périodes d'observations plus de la moitié des séquences initiées par les enfants.

Cependant, en tenant compte de la distribution des fréquences théoriques, chacun des adultes, à une des sessions, a reçu un nombre plus élevé de demandes que la valeur théorique.

Ainsi, à la session automne, seul la valeur obtenue de l'éducateur est supérieure à la valeur théorique. A la session hiver, l'éducatrice reçoit plus de demandes que la valeur théorique et à la session printemps, seul la personne étrangère obtient une valeur observée supérieure à la valeur théorique.

Or, même si dans l'ensemble l'éducatrice a reçu le plus grand nombre de demandes, il n'en demeure pas moins, de par la distribution des

fréquences théoriques, que les enfants aient privilégiés pour chacune des sessions un adulte différent.

Suite à ces résultats, est-il possible d'observer une relation entre le sexe de l'enfant et les différences obtenues? Donc, aux tableaux suivants, les résultats seront analysés selon la dichotomie garçons/filles.

TABLEAU 2

Total des fréquences observées et analyses statistiques de l'ensemble des séquences initiées par les garçons vers l'adulte

Adultes	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Éducateur	124	88.6	67	82.6	42	61.9
Éducatrice	123	125.1	125	116.6	81	87.3
étrangère	5	38.4	43	35.8	53	26.8

La différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques est significative à .05 pour l'ensemble des adultes. Ainsi, même si pour l'ensemble des sessions, l'éducatrice reçoit des garçons le plus grand nombre de demandes, il semble que les garçons aient toutefois privilégiés un adulte différent pour chacune des sessions.

En fait, à la session automne, seul l'éducateur a reçu des garçons plus de demandes que la valeur théorique. À la session hiver, l'éducatrice reçoit des garçons, plus que tout autre adulte, des demandes supérieures à la valeur théorique. Finalement, à la session printemps, seule la personne étrangère a reçu des garçons plus de demandes que la valeur théorique. Donc, en considérant la distribution des fréquences théoriques, les garçons ont privilégiés un adulte spécifique à une session précise.

Au tableau 3, les résultats seront considérés en fonction des filles.

TABLEAU 3

Total des fréquences observées et analyses statistiques de l'ensemble des séquences initiées par les filles vers l'adulte

Adultes	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Éducateur	53	37.4	59	48.1	3	29.4
Éducatrice	113	124.4	165	159.9	104	97.7
Étrangère	30	34.2	28	44	47	26.9

Dans ce tableau, il n'y a pas de différences significatives entre les fréquences observées et les fréquences théoriques pour l'ensemble des adultes. Il semble donc que les filles interagissent indifféremment avec l'un ou l'autre des adultes.

Effectivement, même si les filles tendent à suivre le même modèle que les garçons, il semble que cette tangente soit moins prononcée. En fait, elle ne détermine pas en soi une préférence pour un adulte spécifique à une session précise.

Donc, il apparaît que les garçons se préoccupent davantage de la cible dans leurs interactions que les filles.

De plus, les garçons interagissent deux fois plus avec l'éducateur que les filles. L'éducatrice, quant à elle, reçoit le plus grand nombre de demandes indépendamment du sexe de l'enfant. Cependant, celle-ci en reçoit moins des garçons comparativement aux filles.

Donc, il semble que ce soit les garçons, plus que les filles, qui déterminent de façon significative, le choix de l'adulte avec lequel ils vont intervenir et ce, à une session précise.

Pour les fins de cette recherche, il importe de connaître dans quelle catégorie de comportements se retrouvent principalement les interactions et à quelle session. De cette façon, il est possible d'évaluer l'évolution de la relation entre l'enfant et l'adulte.

Le regroupement des unités en catégories de comportements a dû être élaboré pour des besoins statistiques.

Ainsi, au tableau 4 apparaissent les catégories de comportements initiées par les enfants.

Dans ce tableau, la catégorie terminateur ne figure pas puisqu'elle ne détermine en aucune sorte l'évolution de la relation mais est utilisée pour fin de syntaxe, comme vu précédemment dans la méthodologie.

TABLEAU 4

Total des fréquences observées et analyses statistiques
des catégories de comportements initiées par
l'enfant vers l'adulte par session

Comportements	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Affiliatif	37	35.2	46	38.9	18	26.9
Coopératif	95	87.9	108	97.1	49	67
Agonistique	5	3.1	4	3.5	0	2.4
Attention sociale	103	108.8	125	120.3	84	83
Contact	34	34.5	40	38.2	25	26.3
Communication						
verbale	76	90	78	99.4	104	68.6
Proximité	29	19.5	18	21.6	9	14.9

Les résultats indiquent des différences significatives ($p < .05$) entre les fréquences observées et les fréquences théoriques pour l'ensemble des catégories de comportements.

Ainsi, selon les fréquences observées, l'attention sociale est la catégorie de comportements la plus souvent initiée par les enfants, suivie des comportements verbaux et des comportements coopératifs pour l'ensemble des sessions.

Cependant, l'écart entre la valeur théorique et la valeur observée est plus considérable lorsqu'il s'agit des comportements verbaux que pour tout autre comportement. Cette différence s'observe à toutes les sessions.

Ainsi, à la session automne, l'enfant verbalise beaucoup moins que prévu au profit des comportements de proximité. A la session hiver, les comportements coopératifs sont privilégiés au détriment des comportements verbaux. Finalement, à la session printemps, la catégorie verbale est nettement supérieure aux autres catégories tant au niveau de la valeur observée que de l'écart entre les deux valeurs. Donc, la catégorie des comportements verbaux explique en grande partie les différences significatives observées.

Toutefois, il est possible que les catégories de comportements varient selon le sexe de l'enfant. En fait, il importe de savoir si les garçons initient les mêmes comportements que les filles à la même session.

Aux tableaux 5 et 6 sont donc présentées les catégories de comportements initiées par les garçons et par les filles pour chacune des sessions.

Compte tenu de la similarité des résultats, les tableaux sont présentés consécutivement.

TABLEAU 5

Total des fréquences observées et analyses statistiques
 des catégories de comportements initiées par
 les garçons par session

Comportements	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Affiliatif	21	18.3	18	16.7	9	13
Coopératif	49	51	55	46.7	30	36.4
Agonistique	5	3	3	2.8	0	2.2
Attention sociale	58	57.4	56	52.6	37	41
Contact	19	20.9	21	19.2	15	14.9
Communication						
verbale	47	50.6	31	46.3	55	36.1
Proximité	14	11.8	11	10.8	6	8.4

TABLEAU 6

Total des fréquences observées et analyses statistiques
des catégories de comportements initiées par
les filles par session

Comportements	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Affiliatif	16	16.7	28	22.5	9	13.8
Coopératif	46	37.2	53	50.2	19	30.7
Agonistique	0	.3	1	.4	0	.3
Attention sociale	45	50.7	69	68.4	47	41.9
Contact	15	13.9	19	18.7	10	11.4
Communication						
verbale	29	39.4	47	53.1	49	32.5
Proximité	15	7.9	7	10.6	3	6.5

Les résultats indiquent des différences significatives ($p < .05$) entre les fréquences observées et les fréquences théoriques pour l'ensemble des catégories de comportements initiées par les garçons et les filles.

Selon les fréquences observées, les garçons et les filles initient plus souvent les catégories de comportements attention sociale suivie des comportements verbaux et des comportements coopératifs pour l'ensemble des sessions.

Toutefois, l'écart entre la valeur observée et la valeur théorique est supérieure pour les comportements verbaux initiés par les garçons et les filles à toutes les sessions.

En effet, les comportements verbaux, à la session automne, sont moins souvent initiés, par les garçons et les filles au profit des comportements de proximité. De plus, à cette session, les garçons initient plus des comportements affiliatifs et agonistiques alors que les filles initient des comportements coopératifs et de contacts.

A la session hiver, les garçons et les filles verbalisent beaucoup moins au profit des comportements coopératifs pour les garçons et affiliatifs pour les filles.

Finalement, à la session printemps, la valeur observée et l'écart entre les deux valeurs sont supérieurs pour les comportements verbaux initiés par les garçons et les filles.

Donc, en général, les garçons et les filles interagissent de façon similaire avec l'adulte. Les comportements verbaux varient parallèlement entre les garçons et les filles. En fait, seuls les comportements coopératifs et affiliatifs sont initiés à des sessions différentes pour les garçons et les filles. Les garçons initient davantage des comportements affiliatifs

à la session automne et coopératifs à la session hiver alors que c'est l'inverse qui se produit chez les filles.

Néanmoins, il semble qu'à chacune des sessions correspond des catégories de comportements spécifiques initiées par les garçons et les filles vers l'adulte.

Analyse de la réponse de l'adulte à l'enfant

Pour le but de cette recherche, il convient de tenir compte de la réponse émise par l'adulte suite à la demande de l'enfant. Cette réponse peut modifier le déroulement de la relation. Il est possible que l'évolution de la qualité de la relation repose en partie sur les réponses des personnes cibles.

Conséquemment, au tableau 7 apparaissent les réponses émises par l'adulte aux demandes de l'enfant.

TABLEAU 7

Total des fréquences observées et analyses statistiques
 des catégories de comportements émis par l'adulte
 vers l'enfant par session

Comportements	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Affiliatif	48	46.1	57	54	30	34.9
Coopératif	54	47.8	65	56	21	36.2
Agonistique	2	3.4	6	4	2	2.6
Attention sociale	63	74.8	89	87.6	67	56.7
Contact	24	22.9	28	26.8	15	17.3
Communication verbale	102	101.8	102	119.1	94	77.1
Proximité	12	8.2	10	9.6	2	6.2

Les résultats démontrent qu'il n'y a pas de différences significatives ($p > .05$) entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'ensemble des catégories de comportements émis par l'adulte, contrairement aux enfants.

Ainsi, les réponses émises par l'adulte ne semblent pas influencer la relation dyadique enfants/adultes.

Cependant, la réponse de l'adulte (tableau 7) semble étroitement correspondre à la demande de l'enfant (tableau 4).

En fait, seul à la session automne certaines différences sont observées entre la demande de l'enfant et la réponse de l'adulte. En effet, à cette session, l'enfant verbalise moins, mais initie davantage des catégories de comportements de proximité alors que l'adulte émet moins des catégories de comportements d'attention sociale que la valeur théorique, mais utilise plus les comportements coopératifs.

Pour les autres sessions, les résultats sont similaires. Ainsi, à la session hiver, l'enfant verbalise moins au profit des comportements coopératifs tout comme l'adulte. A la session printemps, l'adulte et l'enfant privilégient les comportements verbaux au détriment des comportements coopératifs.

Il semble donc, que c'est principalement l'enfant qui va déterminer dans quelle catégorie de comportements va se dérouler la relation. L'adulte, quant à lui, répond à la demande de l'enfant sans toutefois déroger dans une autre catégorie de comportements que celle initiée par l'enfant.

De plus, l'adulte ne semble pas répondre différemment selon le sexe de l'enfant. En effet, la différence entre la valeur observée et la valeur théorique des catégories de comportements émis par l'adulte n'est pas significative ($p > .05$) en fonction du sexe de l'enfant.

Compte tenu que cette recherche s'intéresse principalement à l'enfant, une élaboration plus détaillée des comportements de l'adulte tel que le sexe de l'adulte en comparaison aux réponses émises, n'a pas semblé nécessaire à une meilleure compréhension du sujet à l'étude.

En résumé, il semble que les garçons choisissent un adulte spécifique à une session précise pour interagir. Plus particulièrement, les garçons privilégient l'éducateur à la session automne, l'éducatrice à la session hiver et la personne étrangère à la session printemps. Les filles, quant à elles, semblent interagir indifféremment du sexe de l'adulte. Tout comme l'adulte qui interagit indépendamment du sexe de l'enfant.

Par ailleurs, les demandes faites par l'enfant à l'adulte sont semblables chez les filles et les garçons. Pour l'ensemble des sessions, ce sont les comportements d'attention sociale, verbaux et coopératifs qui sont privilégiés. Cependant, c'est par la catégorie des comportements verbaux que s'expliquent les différences significatives observées pour chacune des sessions.

De plus, même si les réponses de l'adulte correspondent aux demandes de l'enfant, celles-ci n'influencent pas la relation dyadique. En fait, c'est davantage les demandes de l'enfant qui caractérisent la relation. L'adulte, quant à lui, poursuit dans le même sens que l'enfant, l'interaction que ce dernier a entamée. C'est donc l'enfant qui détermine la catégorie de comportements dans laquelle la relation va se dérouler.

Un des points considérés dans cette recherche est la qualité de la relation. C'est à partir de la cotation qualitative des unités et des séquences de comportements que sera évaluée la qualité de la relation dyadique.

Analyse de la qualité de la relation

Pour chacune des unités de comportements émises par l'enfant et l'adulte ainsi que pour la séquence de comportements, une cotation était attribuée. L'appréciation de ces comportements était positive, neutre ou négative.

Le but de cette cotation était d'évaluer d'une part, s'il y a une évolution dans le temps de la qualité de la relation. D'autre part, de vérifier si la qualité de la relation diffère dépendamment du sexe de l'enfant.

Ainsi, dans un premier temps, était évaluée l'appréciation totale des demandes initiées par l'enfant vers l'adulte. Les résultats observés indiquent que la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'appréciation des demandes n'est pas significative ($p > .05$). Il semble donc que l'appréciation de la demande de l'enfant n'indique pas une évolution spécifique de la qualité de la relation.

De la même façon, la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'ensemble de l'appréciation des réponses émises par l'adulte n'est pas significative ($p > .05$). Par conséquent, l'appréciation des réponses de l'adulte ne détermine pas une évolution particulière de la qualité de la relation.

Quant à l'appréciation de la séquence d'interaction, il semble qu'elle n'estime pas l'évolution de la qualité de la relation puisque la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'ensemble de l'appréciation des séquences n'est pas significative ($p > .05$).

Donc, l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes ne s'observe pas par l'appréciation des unités et des séquences d'interaction faite indépendamment du sexe de l'enfant. En fait, la relation enfants/

adultes semble se dérouler positivement et ce, indépendamment des sessions d'observations.

Par ailleurs, la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'ensemble de l'appréciation de la demande initiée par les garçons ($p > .05$) et les filles ($p > .05$) n'estime pas significativement l'évolution de la qualité de la relation.

La différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'ensemble de l'appréciation des séquences d'interaction des garçons ($p > .05$) et des filles ($p > .05$) ne détermine pas l'évolution de la qualité de la relation.

Toutefois, il en est autrement lorsqu'il s'agit de l'appréciation de la réponse émise par l'adulte dépendamment du sexe de l'enfant.

Ainsi, au tableau 8 et 9 sont présentés les résultats relatifs à l'appréciation des réponses émises par l'adulte selon le sexe de l'enfant.

TABLEAU 8

Total des fréquences observées et analyses statistiques
de l'appréciation des comportements émis par
l'adulte aux garçons par session

Appréciation	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Positif	154	160	145	146.5	118	110.5
Neutre	22	14.6	13	13.3	3	10.1
Négatif	2	3.5	5	3.2	2	2.4

Les résultats indiquent que la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'appréciation des réponses émises par l'adulte aux garçons estime significativement ($p < .05$) l'évolution de la qualité de la relation entre l'adulte et les garçons.

En fait, même si dans l'ensemble l'appréciation positive est nettement supérieure aux autres appréciations, chacune des sessions obtient une appréciation spécifique.

Ainsi, à la session automne, seule l'appréciation neutre est supérieure à la valeur théorique. A la session hiver, l'appréciation négative est supérieure à la valeur théorique. Tandis qu'à la session

printemps, seule l'appréciation positive obtient une valeur supérieure à la valeur théorique.

Donc, à travers différentes sessions, il est possible d'évaluer l'évolution de la qualité de la relation entre l'adulte et les garçons, par l'appréciation des réponses émises par l'adulte aux garçons.

Le tableau suivant indique les résultats obtenus de l'appréciation des réponses émises par l'adulte aux filles.

TABLEAU 9

Total des fréquences observées et analyses statistiques
de l'appréciation des comportements émis par
l'adulte aux filles par session

Appréciation	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
<hr/>						
Positif	118	114	167	172.8	99	96.2
Neutre	10	13.7	26	20.8	10	11.6
Négatif	0	.3	1	.5	0	.3

Les résultats indiquent que la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'ensemble de l'appréciation des réponses émises par l'adulte vers les filles n'est pas significative ($p > .05$).

Il semble donc que, contrairement aux garçons, l'évolution de la qualité de la relation entre l'adulte et les filles ne s'observe pas à travers l'appréciation des réponses émises par l'adulte aux filles.

Il apparaît cependant que, tout comme les garçons, l'appréciation positive est supérieure aux autres appréciations pour chacune des sessions et pour l'ensemble des sessions.

Toutefois, les variations observées entre les différentes fréquences sont attribuables au hasard et n'expliquent pas une évolution particulière entre l'adulte et les filles.

Dans un dernier temps, il a été pris en considération le contexte dans lequel chaque séquence entre l'enfant et l'adulte s'est déroulé.

Analyse des contextes de séquences

Au tableau 10 sont présentés les contextes de séquences obtenus pour chacune des sessions.

TABLEAU 10

Total des fréquences observées et analyses statistiques des contextes de séquences pour chacune des sessions

Contextes de séquences	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Coopérer	26	21.9	19	19.9	12	15.2
Réconforter	1	.4	0	.3	0	.3
Activités ludiques	29	21.5	18	19.6	9	14.9
Instructions pédagogiques	7	10	16	9.1	3	6.9
Amorce de contact	13	18.5	15	16.8	20	12.8
Échange verbal et instrumental	62	67.3	60	61.2	53	46.6
Plainte	5	3.1	1	2.8	2	2.1
Réprimande	0	.4	1	.3	0	.3

Les résultats obtenus indiquent que la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'ensemble des contextes de séquences diffère significativement ($p < .05$) d'une session à l'autre.

Ainsi, l'échange verbal et instrumental est le contexte de séquences qui se retrouve le plus souvent à chacune des sessions. Cependant, en tenant compte de la valeur théorique, à la session automne ce sont les contextes activités ludiques et coopération qui obtiennent des résultats supérieurs à la valeur théorique. Toutefois, à la même session, les contextes de séquences amorce de contact et échange verbal et instrumental obtiennent, quant à eux, une valeur observée inférieure à la valeur théorique.

A la session hiver, la valeur obtenue du contexte de séquences instructions pédagogiques est nettement supérieure à la valeur théorique et ce, contrairement aux autres contextes de séquences.

Finalement, à la session printemps, les contextes de séquences amorce de contact et échange verbal et instrumental obtiennent une valeur observée supérieure à la valeur théorique, au détriment des contextes de séquences activités ludiques et instructions pédagogiques dont la valeur observée est inférieure à la valeur théorique.

Donc, pour l'ensemble des sessions, les échanges dyadiques se déroulent dans un contexte d'échange verbal et instrumental. Cependant, il semble qu'à chacune des sessions correspond un contexte de séquences spécifique. Ainsi, au début, les échanges se déroulent, plus, dans un contexte de jeu et de coopération. Par la suite, les échanges se construisent davantage autour des instructions pédagogiques pour se terminer à la dernière session par des échanges verbaux et instrumentaux.

Il est possible, par ailleurs, que les contextes de séquences varient selon le sexe de l'enfant.

Ainsi aux tableaux 11 et 12 sont présentés les résultats relatifs aux contextes de séquences en fonction du sexe de l'enfant.

TABLEAU 11

Total des fréquences observées et analyses statistiques
des contextes de séquences obtenues pour
les garçons par session

Contextes de séquences	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Coopération	16	12.4	11	11.9	6	8.7
Activités						
ludiques	12	8.3	6	7.9	4	5.8
Instructions						
pédagogiques	2	4.1	8	4	1	2.9
Amorce de						
contact	8	9	5	8.6	11	6.4
Échange verbal						
et instrumental	33	38.6	40	37.1	30	27.3
Plainte	4	2.3	1	2.2	1	1.6
Réprimande	0	.4	1	.4	0	.3

Les résultats obtenus indiquent que la différence entre la valeur observée et la valeur théorique de l'ensemble des contextes de séquences est significative à .05 lorsque la relation dyadique inclut l'adulte et les garçons.

En fait, même si pour l'ensemble des sessions le contexte de séquences échange verbal et instrumental est le plus souvent retenu dans la

Donc, la relation dyadique entre les garçons et l'adulte se déroule, au début, dans un contexte de jeu et de coopération. Elle se poursuit, par la suite, dans un contexte d'instructions et d'échanges et se termine, à la dernière session, dans un contexte d'échanges et d'amorce de contact.

Le tableau suivant présente les résultats en fonction de la relation filles/adultes.

TABLEAU 12

Total des fréquences observées et analyses statistiques des contextes de séquences obtenues pour les filles par session

Contextes de séquences	automne		hiver		printemps	
	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.	F.O.	F.T.
Coopération	10	9.5	8	8.1	6	6.4
Activités ludiques	17	13.4	12	11.5	5	9.1
Instructions pédagogiques	5	5.9	8	5.1	2	4
Amorce de contact	5	9.5	10	8.1	9	6.4
Échange verbal et instrumental	29	28.5	20	24.3	23	19.3
Plainte	1	.8	0	.7	1	.5
Réconforter	1	.4	0	.3	0	.3

Les résultats obtenus indiquent que la différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques de l'ensemble des contextes de séquences pour la relation dyadique filles/adultes n'est pas significative ($p > .05$).

Donc, il semble que les contextes de séquences n'évoluent pas de façon significative lorsque la relation dyadique inclut les filles et l'adulte.

Néanmoins, le contexte de séquences échange verbal et instrumental est celui le plus souvent retenu pour l'ensemble des sessions dans la relation filles/adultes tout comme la relation garçons/adultes.

Cependant, contrairement aux garçons, à la session automne, seul le contexte de jeu est celui qui est le plus retenu dans la relation dyadique filles/adultes, en considérant la valeur théorique.

A la session hiver, la relation entre les filles et l'adulte se déroule dans un contexte d'instructions pédagogiques.

Finalement, à la session printemps, indépendamment du sexe de l'enfant, le contexte le plus souvent retenu est l'échange et l'amorce de contact.

Toutefois, l'évolution du contexte de séquences dans lequel se déroule la relation dyadique diffère selon le sexe de l'enfant. Cette évolution est significativement plus marquée lorsque la relation implique les garçons que lorsqu'elle implique les filles.

Chapitre 4
Discussion des résultats

Discussion des résultats

Cette recherche longitudinale s'intéresse principalement à l'évolution de la qualité de la relation entre les enfants et les adultes. Cette évolution fut évaluée à partir de différentes variables. Dans un premier temps, la discussion se fera à partir de la demande de l'enfant à l'adulte.

Demande initiée par les enfants vers l'adulte

Le tableau 2 indique que les garçons choisissent de façon significative un adulte précis à une session donnée alors que les filles interagissent indifféremment de l'adulte. En fait, les garçons privilégient, pour chacune des sessions d'observations, un adulte spécifique et ce, contrairement aux filles. Les filles, quant à elles, suivent le même modèle que les garçons mais de façon moins marquée.

Il est donc possible d'observer, chez les garçons, une certaine évolution dans le choix de l'adulte avec lequel ils interagissent. Ainsi, à la session automne, les garçons initient plus de comportements avec l'éducatrice selon la valeur théorique. A la session hiver, l'éducatrice a été privilégiée par les garçons et à la session printemps, seule la personne

étrangère obtient plus de demandes des garçons en considérant la valeur théorique.

Comme cette recherche est avant tout une étude exploratoire, il existe peu de documentation concernant l'évolution de la qualité de la relation dyadique enfants/adultes (Fiset, 1987). Conséquemment, les résultats seront comparés à des éléments pouvant influencer la qualité plutôt qu'à la qualité de la relation elle-même.

Plante (1983) constate que les filles et les garçons diffèrent dans leurs demandes selon le sexe de l'adulte. Perdue et Connor (1978), quant à eux, observent que les garçons touchent plus les éducateurs que les éducatrices tandis que les filles ne font pas de distinction entre les deux sexes pour les mêmes comportements. De plus, selon Gold et al. (1979), la performance des garçons est meilleure dans le cas où l'enseignement est donné par une équipe mixte. Par contre, la performance des filles n'est pas influencée par le sexe des éducateurs.

En fait, il est possible que les garçons soient plus sensibles que les filles aux différences observées entre les éducateurs des deux sexes. Les garçons se préoccupent davantage de leurs cibles dans les interactions sociales comparativement aux filles. Bien sûr qu'un nombre plus important

d'éducateurs des deux sexes aurait permis une élaboration plus détaillée et approfondie.

Il est important à ce moment-ci de se rappeler que les éducateurs et les éducatrices étaient une équipe de deux adultes composée d'un éducateur et d'une éducatrice réguliers. Occasionnellement venait s'ajouter à cette équipe une troisième personne appelée "étrangère". Cette tierce personne était de sexe féminin. Or, à la dernière session d'observations (printemps), les garçons ont privilégié la personne "étrangère" aux éducateurs(trices) réguliers(ères).

Il est difficile d'évaluer quel facteur a influencé le choix des garçons à cette session. D'autant plus que les recherches s'attardent soit sur l'influence des équipes d'éducateurs homogènes ou hétérogènes groupées par paires (Gold et al., 1979, Plante, 1983, Provost et Desbiens, 1988) ou soit sur le ratio éducateurs(trices)/enfants (Reuter et Yunik, 1973, Smith et Connolly, 1980).

La revue de documentation n'informe donc pas quant à l'influence que peut avoir des équipes d'éducateurs et d'éducatrices formées de trois adultes des deux sexes. Il n'en demeure pas moins qu'un troisième adulte puisse influencer significativement les comportements initiés, tout au moins, par les garçons.

D'autre part, l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes a été évaluée à partir des catégories de comportements initiées par les enfants vers l'adulte.

Ainsi, au tableau 4, il est possible d'observer des différences dans les catégories de comportements initiées par les enfants à différentes sessions d'observations. Notamment, à la session automne, indépendamment du sexe de l'enfant, la catégorie de comportement de proximité obtient une valeur supérieure à la valeur théorique anticipée. De plus, à cette même session, les catégories de comportements affiliatifs et agonistiques sont davantage initiées par le garçon selon la valeur théorique, alors que pour les filles ce sont les catégories de comportements coopératifs et de contacts; ceci au détriment des comportements verbaux. A la session hiver, les garçons initient la catégorie de comportements coopératifs alors que les filles émettent vers l'adulte la catégorie de comportements affiliatifs selon la valeur théorique et toujours au détriment des comportements verbaux. Finalement, à la session printemps, la catégorie des comportements verbaux est nettement supérieure aux autres catégories indépendamment du sexe de l'enfant.

Donc, les enfants verbalisent beaucoup moins à la session automne et hiver au profit des comportements de proximité et des catégories de

comportements affiliatifs et coopératifs selon la valeur théorique. De plus, pour les garçons, les comportements agonistiques sont privilégiés alors que pour les filles ce sont les comportements de contact, toujours en considérant la valeur théorique. À la session printemps, les enfants verbalisent plus qu'ils initient tout autre catégorie de comportements.

A la lueur de ces observations et celles obtenues précédemment sur le choix de l'adulte, il semble que les enfants s'affilient avec les éducateurs de même sexe et coopèrent avec les éducateurs de sexe opposé. Cependant, indépendamment du sexe de l'enfant, il semble que les comportements évoluent vers une plus grande verbalisation des enfants avec les éducateurs des deux sexes.

Plusieurs auteurs (Blurton-Jones, 1972c, Baudonnière, 1988, Branigan et Humphries, 1969, Mueller, 1972, Smith et Connolly, 1980, Strayer, Tessier et Gariepy, 1985) observent que le discours est utilisé assez librement par les enfants de quatre et cinq ans pour communiquer avec l'adulte.

Toutefois, même si les comportements verbaux ont été abondamment initiés par les enfants à la dernière session d'observations (printemps), il n'en demeure pas moins que les comportements non-verbaux (coopératif, affiliatif, proximité, agonistique, de contact) ont précédé cette catégorie de comportements durant les deux premières sessions d'observations.

Donc, comme l'indique Strayer, Tessier et Gariepy (1985) l'augmentation de la communication s'explique par une réduction importante de l'utilisation des gestes non-verbaux.

Il est possible également que l'augmentation des comportements verbaux à la dernière session d'observation (printemps) soit le résultat d'une plus grande maturité sociale chez les enfants puisque huit mois séparent la première session d'observations et la dernière.

Ainsi, selon Baudonnière (1988), parler semble être plus commun dans les dyades de quatre ans que dans les dyades de deux ans. Mueller (1972) explique cette augmentation de la conversation par l'abandon des actions immatures ou innéficaçes avec l'augmentation de l'âge. Or, les enfants observés dans la présente recherche ont trois ans et deux mois minimum au début des sessions d'observations (automne) alors qu'à la fin des sessions d'observations (printemps) ils ont pour la plupart quatre ans. Il est donc probable que l'augmentation de la conversation à la dernière session puisse être attribuable à l'augmentation de l'âge des enfants.

Néanmoins, à la première session d'observations, soit l'automne, les enfants indépendamment du sexe initient plus que la valeur théorique des comportements de proximité.

Cette observation rejoint celle de Baudonnière (1988). En effet, selon l'auteur la proximité est vue comme une précondition pour les échanges non-verbaux. Le contact entre partenaires sociaux est manifesté par une plus grande proximité avant que le langage devienne le principal échange social. Dans cette étude, il semble qu'effectivement la proximité soit la catégorie la plus initiée selon la valeur théorique à la première session. En fait, la catégorie de proximité précède toutes les autres catégories incluant la catégorie verbale tout comme le mentionne Baudonnière (1988).

De plus, selon Mussen, Conger et Kagan (1969), durant les premières semaines de pré-maternelle, l'enfant recherche particulièrement l'attention et l'approbation du professeur et des autres adultes. Or, il est possible que l'attention dont parlent les auteurs se traduise dans la présente étude par la recherche et le maintien de la proximité. Il serait intéressant d'étudier si le maintien de la proximité observé dans cette recherche a le même but que celui observé lors de la relation d'attachement de l'enfant à la mère (Bowlby, 1969, Schaffer, 1971, Tavecchio et Ijzendoorn, 1987, Tracy, Lamb et Ainsworth, 1976).

Outre la proximité, les garçons, à la session automne, initient plus que la valeur théorique des comportements affiliatifs et agonistiques alors que les filles initient des comportements coopératifs et de contacts

physiques. Il semble peu surprenant d'observer des comportements agonistiques chez les garçons et des comportements de contacts physiques chez les filles.

En effet, plusieurs auteurs (Fagot, 1978, Garai et Scheinfeld, 1968, Mussen Conger et Kagan, 1969, Otis et McCandless, 1955, Serbin et al., 1973) notent que les garçons sont plus agressifs que les filles dans leurs rapports sociaux alors que les filles sont plus dépendantes. Certains auteurs (Hoyenga et Hoyenga, 1979, Hutt, 1972, Lewis, 1972, Maccoby, 1976) expliquent ces différences sexuelles à partir des bases génétiques et du modèle éducatif différent selon qu'il s'adresse à un garçon ou à une fille.

Cependant, selon Smith (1973), Whiting et Edwards (1973), il est possible que les comportements agressifs des garçons puissent résulter du jeu de corps à corps plus souvent initiés par les garçons que les filles. Or, comme il sera vu ultérieurement, le contexte de séquence dans lequel se déroule la relation garçons/adultes, à la première session, se situe principalement dans un contexte de jeu. Il est donc probable, comme le mentionnent les auteurs précédemment, que le jeu des garçons conduisent à l'agressivité, spécialement les jeux de corps à corps.

Toutefois, les comportements agonistiques des garçons et les comportements de contacts physiques des filles s'observent plus spécifiquement dans le contexte de jeu.

ment à la première session (automne). Il appert que ces résultats corroborent ceux de Baumrind (1972), Gregersen et Travers (1968), Jackson (1968), qui observent que les garçons lorsqu'ils entrent au préscolaire semblent plus résistants à l'autorité de l'adulte comparativement aux filles qui tendent à avoir plus d'attitudes favorables envers les professeurs et l'école.

Donc, plusieurs facteurs tel les bases génétiques, le modèle éducatif, le jeu et l'entrée scolaire pourraient expliquer les différences sexuelles observées entre les garçons et les filles quant aux comportements agonistiques et de contacts. Il est à noter que même si les comportements agonistiques des garçons ont obtenu un nombre supérieur, à la première session, à la valeur théorique anticipée, il n'en demeure pas moins que cette catégorie a été peu initiée par les enfants comparativement aux autres catégories.

Comme le mentionnent Rubin et Everett (1982) les enfants sont réticents à s'opposer, à être agressifs ou à se montrer autoritaires dans une relation moins égalitaire comme celle entre enfants et adultes. D'ailleurs les enfants entre eux initient peu de comportements agonistiques (Blurton-Jones, 1972c, Gauthier et Jacques, 1985, Smith et Connolly, 1980, Strayer, Tessier et Gariépy, 1985).

Donc, les enfants ont privilégié des catégories de comportements spécifiques à une session précise. Par conséquent, il est possible d'observer une évaluation dans les demandes que fait l'enfant à l'adulte.

L'évolution de la qualité de la relation entre les enfants et les adultes a également été évaluée à partir des réponses émises par l'adulte vers l'enfant.

Réponse émise par l'adulte vers l'enfant

Les données obtenues au tableau 7 indiquent qu'à la session automne, l'enfant initie principalement des demandes de proximité alors que l'adulte répond par des comportements coopératifs, et ce, en considérant la distribution théorique. À la session hiver, l'adulte émet la même catégorie de comportements que celle initiée par l'enfant soit la catégorie de comportements coopératifs toujours selon la valeur théorique. À la session printemps, l'enfant et l'adulte émettent plus de comportements de la catégorie verbale que de tout autre catégorie. En fait, seulement à la session automne, les comportements de l'adulte diffèrent de ceux de l'enfant. Il est possible que l'adulte, à cette première session d'observations s'ajuste aux demandes de l'enfant. Cette période permettrait à l'adulte de s'adapter aux différents comportements initiés par l'enfant. Ce qui expliquerait la

similarité des comportements entre l'enfant et l'adulte aux deux autres sessions d'observations.

Par ailleurs, l'adulte répond indifféremment aux comportements initiés par les garçons et les filles. Ainsi, la réponse de l'adulte ne semble pas influencée par le sexe de l'enfant. Donc, il n'est pas possible d'observer une évolution des réponses émises par l'adulte vers l'enfant.

Encore là, le manque de documentation ne permet pas de comparer les résultats obtenus quant à l'évolution des comportements des adultes. Cependant, plusieurs recherches ont obtenu des résultats différents dans les comportements émis par l'adulte vers les garçons et les filles.

Ainsi, selon Serbin et al. (1973), les intervenantes encouragent les filles à demeurer plus près d'elles en leur donnant plus d'attention lorsqu'elles sont proches. Les garçons, quant à eux, ont obtenu plus d'encouragement et d'attention lorsqu'ils participent de façon appropriée à une activité en dehors de la proximité immédiate des adultes féminins. De plus, Cherry (1975) observent que les filles reçoivent significativement plus de connaissances verbales à leurs questions des professeurs féminins que les garçons.

En fait, plusieurs auteurs (Alfgren et al., 1979, Brophy et Good, 1974, Gold et al., 1973, Jackson et Lahaderne, 1967, Perdue et Connor, 1978, Plante, 1983) identifient des différences significatives dans l'émission des comportements des adultes vers les garçons et les filles. Or, ces résultats vont à l'encontre de ceux obtenus dans la présente étude. Ce manque de consistance peut s'expliquer possiblement par le nombre limité d'adultes observés dans la présente recherche soit un éducateur, une éducatrice et une personne occasionnelle.

En effet, les chercheurs mentionnés précédemment ont observé un échantillon d'adultes dont le nombre était supérieur à celui de cette recherche. D'ailleurs, la plupart de ces recherches mettaient l'accent sur l'adulte. Or, il est possible qu'un échantillon d'adultes plus considérable que celui présenté dans cette étude puisse influencer le degré de signification.

Cependant, comme cette étude observe l'enfant avant tout, c'est pourquoi les différences sexuelles chez l'adulte ne sont pas retenues alors que celles des enfants le sont. De la même façon, un échantillon plus grand d'adultes n'a pas semblé nécessaire.

Néanmoins, l'observation de l'adulte a permis de noter que les adultes émettent sensiblement la même catégorie de comportements que celle

initiée par les enfants à l'exception de la première session d'observation. Cette session pourrait bien être la période nécessaire à l'adulte pour s'ajuster aux comportements de l'enfant.

Cette recherche s'attarde également à l'évolution de la qualité de la relation. Celle-ci fut évaluée à partir de la pondération qualitative (positif-neutre-négatif) des unités et des séquences d'interactions.

La qualité de la relation

Il semble que l'évaluation qualitative des comportements initiés par les enfants n'estime pas l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes. De la même façon, l'évaluation qualitative des comportements émis par l'adulte ne détermine pas l'évolution de la qualité de la relation dyadique enfant/adulte. Pas plus que l'évaluation des séquences d'interactions n'estiment l'évolution de la qualité de la relation enfant/ adultes. En fait, aucune des évaluations qualitatives ne permet d'observer une évolution qualitative de la relation entre l'enfant et l'adulte, indépendamment du sexe de l'enfant.

Donc, il semble que les comportements initiés par les enfants vers l'adulte évoluent différemment d'une session à l'autre. Cependant, cette

évolution n'est pas qualitativement différente selon la session d'observations.

De plus, les comportements émis par l'adulte vers les enfants se distribuent indifféremment selon les sessions observées. Par ailleurs, cette distribution n'est pas qualitativement différente d'une session à l'autre.

Cependant, lorsque le sexe de l'enfant est considéré, certaines différences significatives peuvent être observées. En fait, l'appréciation de la demande des garçons et des filles vers l'adulte ainsi que l'appréciation des séquences d'interactions des garçons et des filles se distribuent indifféremment des sessions d'observations. Donc, il n'est pas possible d'observer une évolution de la qualité de la relation enfants/adultes à partir de ces appréciations.

Toutefois, l'appréciation qualitative des réponses émises par l'adulte aux garçons diffère dépendamment des sessions d'observations contrairement aux filles.

Ainsi au tableau 2, il est possible d'observer que les comportements émis par l'adulte vers les garçons sont neutres, à la session automne, selon la distribution théorique. A la session hiver, les réponses de

l'adulte vers les garçons sont négatives alors qu'à la session printemps, elles sont positives, toujours en considérant la valeur théorique.

En fait, le regroupement des sept catégories de comportements initiés par les adultes vers les garçons en trois appréciations (positif-neutre-négatif) distinctes permet une plus grande valeur statistique. C'est pourquoi il n'est pas possible d'observer une évolution des catégories de comportements émis par l'adulte vers les garçons à travers les différentes sessions d'observations alors que l'appréciation de ces mêmes catégories de comportements évolue différemment selon les sessions d'observations. Donc, les adultes émettent vers les garçons des comportements neutres à la première session, négatifs à la deuxième session et positifs à la dernière session.

La documentation ne permet pas de comparer les résultats obtenus. Cependant, plusieurs auteurs (Fagot, 1978, Felsenthal, 1970, Garai et Scheinfeld, 1968, Jackson et Lahaderne, 1967, Plante, 1983) observent que les garçons plus que les filles reçoivent des interactions négatives des éducatrices.

Or, à la session hiver, les comportements émis par l'adulte vers les garçons sont négatifs. À cette même session, les garçons ont privilégié l'éducatrice pour interagir. Donc, il est possible que l'éducatrice émette

vers les garçons des comportements négatifs, du moins à la session hiver. Ce qui ne s'applique pas nécessairement aux autres sessions d'observations.

En fait, les résultats obtenus dans la présente recherche appuient ceux obtenus par les différents auteurs mentionnés précédemment en autant que ces chercheurs aient débuté leur période d'observations quelques mois après l'entrée à la pré-maternelle.

C'est précisément parce que peu d'auteurs mentionnent combien de temps s'est écoulé entre l'entrée scolaire des enfants et la première observation faite et le temps employé entre la première observation et la dernière que les résultats sont difficilement comparables. En effet, il est possible que si deux chercheurs observent la même variable mais n'obtiennent pas les mêmes résultats que cette inconsistance soit due, en partie, aux différences temporelles.

C'est pourquoi, à la lueur des résultats obtenus dans la présente étude, il importe de situer par rapport à la première journée des enfants à la pré-maternelle, le début des observations et la durée entre la première et la dernière observation.

Dans un autre ordre d'idée, il est possible que les comportements neutres émis par l'adulte vers les garçons à la session automne, négatifs à

la session hiver et positifs à la session printemps soient le résultat de l'adaptation de l'adulte face aux garçons. En fait, c'est à la session automne que les garçons initient le plus de comportements agonistiques vers l'adulte alors que l'adulte émet le plus de comportements négatifs vers les garçons à la session hiver.

Ainsi, à la session automne, indépendamment des comportements initiés par les garçons, l'adulte émet des comportements neutres. Il est possible qu'à la première session, l'adulte soit plus prudent et réservé. Peut-être est-il plus tolérant aux comportements agonistiques des garçons compte tenu que cette première session correspond à l'entrée à la pré-maternelle des enfants. Ainsi, plutôt que d'émettre des comportements négatifs face aux garçons, il est probable que l'adulte préfère, dans un premier temps, intervenir de façon plus neutre aux comportements agonistiques des garçons.

Cependant, à la session hiver, même si les garçons initient moins de comportements agonistiques qu'à la session précédente, l'adulte répond davantage par des comportements négatifs. L'adulte intervient aux comportements agonistiques des garçons de façon plus radicale, à cette deuxième session. L'adulte, à la session hiver, devient moins tolérant et plus rigide aux comportements initiés par les garçons.

Finalement, il est possible qu'à la dernière session, l'adulte et les garçons s'étant positionnés l'un face à l'autre durant les deux premières sessions, il ne soit plus nécessaire pour l'adulte d'intervenir négativement puisque les garçons n'initient aucun comportement agonistique à cette session d'observation. Donc, l'adulte à la dernière session n'a plus à intervenir négativement. Il répond aux comportements verbaux des garçons par des comportements positifs.

En fait, il semble que les comportements agonistiques initiés par les garçons ont constraint l'adulte à se situer face à de tels comportements et à intervenir contrairement aux filles qui ont initié qu'un seul comportement agonistique pour l'ensemble des sessions d'observations. C'est pourquoi il est possible d'observer une évolution de la qualité des comportements émis par l'adulte vers les garçons alors que cette évolution n'est pas observable pour les filles.

Finalement, l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes a été évaluée à partir des contextes de séquences.

Contextes de séquences

Les résultats observés au tableau 10 indiquent, selon la valeur théorique, qu'à la session automne les échanges entre l'enfant et l'adulte se déroulent dans un contexte de jeu et de coopération. A la session hiver, les échanges sont davantage au niveau des instructions pédagogiques alors qu'à la session printemps, les échanges se déroulent dans un contexte d'échange et d'amorce de contact.

Plante (1983) observe que l'éducateur est plus porté que l'éducatrice à jouer avec les enfants. L'éducatrice, quant à elle, accorde plus d'importance à l'apprentissage que l'éducateur.

Or, en associant les contextes d'interactions pour chacune des sessions avec le choix de l'adulte privilégié par les enfants à ces sessions données, l'éducateur est associé aux échanges de jeu et de coopération à la session automne alors que l'éducatrice est associée aux instructions pédagogiques à la session hiver. Ces observations correspondent à celles obtenues par Plante (1983).

Encore là, il n'est pas possible de comparer les observations obtenues sur la personne étrangère qui serait, quant à elle, associée à la session printemps, aux échanges verbales et instrumentales. En effet, le

manque de documentation sur l'influence d'un troisième adulte dans un groupe d'enfants préscolaires ne permet pas d'élaborer sur les résultats obtenus de la présente recherche.

D'autre part, en observant l'évolution des contextes de séquences il appert qu'ils sont non-verbaux au début des sessions d'observations (jeu, coopération) pour s'orienter graduellement vers des échanges plus verbaux. Cette évolution est similaire à celle observée dans les comportements initiés par les enfants vers l'adulte.

Il semble donc que ce soit principalement les enfants qui déterminent dans quel contexte l'interaction va se dérouler plutôt que l'adulte. Cette observation a d'ailleurs été faite dans la discussion des réponses émises par l'adulte vers les enfants.

Différents résultats sont obtenus lorsque le sexe de l'enfant est considéré dans le contexte de séquences. En fait, il est possible d'observer une évolution dans le contexte de séquences garçons/adultes alors que pour le contexte de séquences filles/adultes cette évolution ne s'observe pas. En effet, les contextes de séquences garçons/adultes sont activité ludique et coopération à la session automne. A la session hiver, les contextes de séquences dans la relation garçons/adultes sont instructions pédagogiques et échange verbal et instrumental alors qu'à la session

printemps, les contextes de séquences sont échange verbal et instrumental et amorce de contact. Pour les filles, l'évolution des contextes de séquences est sensiblement la même que les garçons mais de façon moins marquée de sorte qu'il n'est pas possible d'observer une évolution des contextes de séquences spécifique à la relation filles/adultes.

Il est intéressant à ce moment-ci d'observer que le contexte de séquences amorce de contact apparaît à la dernière session d'observation. En fait, il semble qu'à la session printemps, l'enfant tout comme l'adulte se permette davantage d'ignorer le comportement émis par l'initiateur. Chacun se préoccupe moins de répondre systématiquement aux demandes de l'autre.

Finalement, à la lueur des résultats obtenus pour l'ensemble de la recherche, il appert que l'évolution de la qualité de la relation enfants/adultes s'observe à différents niveaux.

Ainsi, il est possible d'observer une évolution des comportements sociaux des enfants vers l'adulte, cependant cette évolution n'est pas qualitativement différente d'une session à l'autre. Donc, il y a une évolution de la relation enfants/adultes mais non une évolution de la qualité de la relation.

Par ailleurs, certaines différences sexuelles ont pu être observées. Ainsi, les garçons contrairement aux filles, privilégient un adulte spécifique à une session donnée. De plus, les contextes de séquences de la relation garçons/adultes diffèrent d'une session à l'autre alors que pour les filles ces différences ne sont pas observées. Finalement, l'adulte émet des comportements qualitativement différents d'une session à l'autre vers les garçons contrairement aux filles.

Conclusions

Résumé - Conclusions

Cette étude exploratoire se proposait d'observer s'il y a une évolution qualitative de la relation enfants/adultes. Pour ce faire, seize enfants dont neuf garçons et sept filles ainsi que trois adultes dont un éducateur régulier, une éducatrice régulière et une personne étrangère qui interagissait circonstanciellement avec les enfants ont été observés. Les observations se sont déroulées à trois sessions différentes soit à l'automne (Septembre - Octobre), à l'hiver (Décembre - Janvier) et au printemps (Mars - Avril). Par ailleurs, les observations se sont faites selon la méthode éthologique. Cependant, plutôt que d'observer systématiquement tous les comportements et d'inventorier par la suite les comportements observés, la taxonomie de cette recherche fut élaborée à partir de l'inventaire de comportements de Strayer (1978) avec certains ajouts tirés des taxonomies de Montagner (1978) et Plante (1983). Au total, 34 unités de comportements sociaux divisés en 8 catégories verbales et non-verbales furent retenues. Chacune des unités furent qualifiées selon l'appréciation positive, neutre ou négative, ceci afin de déterminer la qualité de la relation. Un relevé de la documentation a permis de circonscrire un nombre important d'auteurs qui appuient la pondération suggérée.

Finalement, à la taxonomie, apparaît le contexte de la séquence dans lequel la relation dyadique s'est déroulée; au total huit contextes de séquences ont été retenus.

Donc les observations qui étaient filmées sur bandes vidéoscopiques devaient par la suite être retranscrites suivant la méthode proposée par Hinde et Stevenson-Hinde (1976) soit l'initiateur, la demande, l'appréciation de la demande, la cible, la réponse, l'appréciation de la réponse, l'appréciation totale et le contexte de séquence.

Les résultats ont permis d'observer qu'effectivement il y avait une évolution de la relation enfants/adultes. En fait, les comportements diffèrent d'une session d'observation à l'autre. Pour chacune des sessions, il est possible d'observer des comportements spécifiques différents de la session précédente et de la session suivante. Cependant, cette évolution n'est pas qualitativement différente d'une session à l'autre. En effet, même si les comportements sont différents dépendamment de la session d'observation, ils sont pour la plupart positifs, et ce, pour chacune des sessions. Donc, s'il est possible d'observer une évolution dans la relation enfants/adultes, il n'est cependant pas possible d'observer une évolution qualitative de la relation enfants/adultes telle que mesurée dans la présente recherche.

Ces résultats suscitent certaines questions. En fait, si pour chacune des sessions d'observations correspond des comportements spécifiques n'est-il pas essentiel de tenir compte de cette variable?

Est-il possible que des différences dans les périodes d'observation puissent expliquer, en partie, les résultats divergents pour une même étude.

A la lueur de résultats obtenus dans la présente recherche, il semble probable que le temps d'observation puisse représenter une variable importante dans l'étude des comportements. Bien sûr que d'autres études sur le sujet permettraient une analyse plus détaillée de cette variable. Cependant, il appert que dès lors le temps ne soit pas une variable négligeable.

Par ailleurs, est-il surprenant que la relation entre les enfants et les adultes soit positive, indifféremment selon les sessions d'observations. En fait, l'enfant au départ est beaucoup plus affiliatif qu'agonistique avec ses pairs. Or, dans une relation moins égalitaire comme celle observée entre l'enfant et l'adulte, l'enfant initie moins de comportements agonistiques avec l'adulte qu'il ne le fait avec ses pairs. Donc, la relation enfants/adultes se déroule principalement autour de comportements de proximité, d'affiliation, de coopération et de verbalisation. Tous des comportements qualifiés positifs.

Cependant, il ne faut pas croire que l'enfant n'émet aucun comportement agonistique vers l'adulte. En fait, les garçons initient plus que les filles des comportements agonistiques vers l'adulte. D'ailleurs, les comportements de l'adulte vers les garçons sont qualitativement différents contrairement aux comportements vers les filles. En effet, le regroupement des huit catégories de comportements en trois appréciations permet d'observer, suite à une plus grande valeur statistique, que l'adulte émet vers les garçons des comportements dont la pondération varie d'une session d'observations à l'autre. Ainsi, l'adulte émet vers les garçons des comportements neutres à la première session, négatifs à la deuxième session et positifs à la dernière session d'observations. Il semble que l'adulte, face aux comportements agonistiques des garçons, adopte, dans un premier temps, une attitude neutre. Par la suite, l'adulte semble moins permissif et plus rigide face aux comportements agonistiques des garçons. En effet, à la deuxième session, alors que les garçons ont initié trois comportements agonistiques et les filles un comportement agonistique, les adultes sont intervenus négativement à cinq reprises. Donc, il semble que chacun des comportements agonistiques des enfants a suscité une intervention de l'adulte. Finalement à la dernière session, l'adulte émet des comportements positifs vers les enfants puisque de toute façon, à cette session, aucun des enfants n'a initié de comportements agonistiques.

D'autres différences entre les garçons et les filles peuvent être observées. Ainsi, les séquences d'interactions sont différentes d'une session à l'autre lorsque la relation inclut les garçons et les adultes alors que cette différence ne peut être observée dans la relation fille/adulte. En fait, la relation garçon/adulte se déroule à la session automne dans un contexte de jeu et de coopération. A la session hiver, la relation garçon/adulte se développe dans un contexte d'instructions pédagogiques et d'échange verbal et instrumental alors que cet échange devient, à la session printemps, le contexte le plus souvent retenu dans la relation garçon/adulte avec le contexte amorce de contact. Les contextes de séquences de la relation dyadique fille/adulte sont sensiblement les mêmes que pour les garçons mais de façon moins marquée.

Donc, il semble que le jeu et la coopération soient, à la première session, le contexte servant à prendre contact avec l'autre. En fait, il appert que ce soit en jouant et en coopérant que les garçons et les adultes apprennent à mieux se connaître. Par la suite, il y a une préoccupation d'apprentissage et d'échange. Finalement, à la dernière session, les garçons et les adultes verbalisent beaucoup entre eux. Parallèlement à cette même session, il semble que les garçons échouent dans leur tentative d'établir une relation avec l'adulte puisque c'est à cette session que correspond l'amorce de contact. Donc, il est possible qu'à cette dernière session, il

y ait un relâchement de la part des adultes à répondre systématiquement aux demandes des garçons.

Finalement, une autre différence sexuelle entre les garçons et les filles peut être observée dans le choix de l'adulte privilégié pour chacune des sessions d'observations. En effet, il semble que les garçons priviléient à la session automne, l'éducateur. A la session hiver, les garçons initient plus de comportements vers l'éducatrice alors qu'à la session printemps, la personne étrangère semble être l'adulte privilégié par les garçons pour interagir. Cette différenciation ne peut être observée chez les filles. En fait, puisqu'à chacune des sessions correspond des comportements spécifiques initiés par les garçons, il est possible que les garçons considèrent qu'un adulte plutôt qu'un autre soit plus apte à répondre aux demandes. Les garçons feraient une plus grande distinction entre les adultes en fonction de la situation alors que les filles, peut-être par un plus grand besoin d'affiliation interagissent indifféremment selon l'adulte.

Donc, cette recherche a permis d'observer qu'il y a des différences entre les sessions d'observations. C'est à partir de ces différences qu'il est possible de déterminer une évolution de la relation enfants/adultes. De plus, même si les garçons et les filles évoluent sensiblement de la même façon avec l'adulte, certaines différences sexuelles peuvent être observées. Finalement, la qualité de la relation entre les enfants et les

adultes est positive d'une session d'observations à l'autre. Donc, il n'est pas possible d'observer une évolution de la qualité de la relation entre les enfants et les adultes.

Il convient de préciser que puisque la présente étude focalisait principalement sur l'enfant, un échantillon plus considérable d'adultes n'a pas semblé nécessaire, tout comme l'élaboration des différences sexuelles de l'adulte alors que ces différences ont été précisées pour les enfants.

Implications théoriquesSur le plan méthodologique

- 1) Il aurait été préférable que la taxonomie comporte un même nombre d'unités de comportements positifs, neutres et négatifs. En fait, il est possible que les résultats aient été plus détaillés sur la qualité de la relation enfants/adultes si la taxonomie eut été composée d'un nombre similaire d'unités de comportements ayant la même appréciation qualitative.
- 2) Un échantillon plus important d'adultes aurait pu informer davantage quant au rôle que joue l'adulte dans la relation avec l'enfant. De la même façon, il aurait été possible d'observer si les enfants choisissent un adulte, pour interagir, en fonction du sexe de l'adulte ou en fonction de la situation.

Sur le plan théorique

- 1) Il serait intéressant d'investiguer plus spécifiquement l'influence que peut avoir une tierce personne dans un groupe d'enfants. En effet, il semble que peu d'information soient disponibles sur le rôle que joue un troisième adulte. Parallèlement,

est-ce que les résultats auraient été différents si cet adulte eut été de sexe masculin?

- 2) Une période d'observation de deux ans aurait permis une étude plus détaillée de l'évolution de la relation entre l'enfant et l'adulte. En fait, l'observation des enfants sur deux ans permettrait de déterminer plus spécifiquement de quelle façon l'enfant évolue dans la relation qu'il établit avec l'adulte.

Appendice A

Unités de comportements
et regroupement des catégories

Regroupement

<u>Catégorie de comportements</u>	<u>Unités de comportements</u>
Attention sociale	Orienter Maintenir l'orientation
Affiliatif	Signaler Signe de tête affirmatif Sourire Consoler
Proximité	Approcher S'asseoir près de Se pencher vers
Contact physique	Contacter Caresser/embrasser Prendre la main Serrer contre Prendre dans les bras S'asseoir sur
Coopération	Offrir un objet Prendre un objet Montrer un objet
Communication verbale	Parler Communiquer brièvement Signaler verbalement Renforcement verbal positif
Agonistique	Signaler négativement de la tête Retenir le geste Saisir Pousser Compétitionner Fragment de compétition

Regroupement (suite)

<u>Catégorie de comportements</u>	<u>Unités de comportements</u>
Terminateur	Garder
	Se détourner
	Quitter
	Ignorer
	Manquer
	Pas décodable

Appendice B

Définitions des unités de comportements
et regroupement des catégories

Définitions

Attention sociale

Orienter: Comprend des regards

- a) rapides à courte distance = coup d'oeil
- b) soutenus à courte distance = regarder
- c) soutenus à longue distance = se tourner vers

Maintenir l'orientation: S'applique lorsqu'il y a maintien de l'orientation visuelle ou sociale par l'individu. (Strayer 1978)

Affiliation: Comprend toutes les activités sociales qui ont un rôle cohésif, c'est-à-dire qui impliquent un rapprochement entre les partenaires sociaux ou qui favorisent leur proximité. (Strayer 1978)

Signaler: Mouvement gestuel, corporel ou facial tel que hausser les épaules, hausser les sourcils, saluer de la main, geste d'appel.

Signe de

tête affirmatif: Mouvement répétitif de la tête de haut en bas signifiant l'accord. (Plante 1983)

Sourire: La bouche est partiellement ouverte et les coins de la bouche sont tournés vers le haut. (McGrew 1972)

Consoler: Par un touché ou une verbalisation, l'individu apaise le partenaire social. Le comportement consoler précède généralement un pleurer.

Proximité

Approcher: Aller vers quelqu'un, courir vers, marcher vers. Il y a réduction de la distance sociale entre les deux partenaires sociaux. (Strayer 1978)

S'asseoir près de: L'individu s'asseoit à côté du partenaire social. (Plante 1983)

Se pencher vers: Inclinaison latérale du buste vers le partenaire social. (McGrew 1972)

Contact physique

Contacter: Toucher quelqu'un directement ou par l'intermédiaire d'un objet. (Strayer 1978)

Caresser/embrasser: Contact physique à partir de la main en mouvements tendres. Les lèvres touchent une partie du corps du partenaire social. (Plante 1983)

Prendre la main: L'individu tient la main de son partenaire social à l'intérieur de sa main.

Serrer contre: L'individu se blottit contre son partenaire social.

Prendre dans

les bras: Prendre un enfant et le porter, cela sans être un jeu. (Plante 1983)

S'asseoir sur: Un des deux partenaires sociaux est assis sur l'autre.

Coopérer

Offrir un objet: L'individu tend un objet qu'il possède en direction du partenaire social, lui donne, le met devant lui. (Strayer 1978)

Prendre un objet: L'individu prend doucement, sans appliquer de force, il prend possession de l'objet d'un autre sans mouvements brusques. (Strayer 1978)

Montrer: A. L'individu présente un objet à un autre. Il y a généralement flexion de l'avant-bras tenant l'objet.
B. L'individu montre un endroit ou une personne. Il y a généralement extension du bras et l'index est pointé vers la cible.
C. L'individu indique une partie d'un objet en pointant cette partie avec l'index. (Strayer 1978)

Communication verbale

Parler: Expression verbale composée d'une ou plusieurs phrases complètes (raconter une histoire, informer, discuter). (Strayer 1978)

Communiquer

brièvement: Verbalisation courte qui n'est pas une phrase complète telle que "oui", "non", "ok". (Strayer 1978)

Signaler

verbalement: Vocalisation sans signification précise, comprend des comportements tels: babiller, rechigner. (Strayer 1978)

Renforcement

verbal positif: L'individu félicite ou encourage verbalement une réalisation du partenaire social.

Agonisme: Comprend toutes les activités sociales qui ont un rôle dispersif et nuisible à la proximité. (Strayer 1978)

Signaler négativement de la tête:

Mouvement répétitif de la tête de gauche à droite signifiant le désaccord. (Plante 1983)

Retenir le geste: L'individu empêche le partenaire social de poursuivre son action en contactant par la main la partie du corps en action. (Plante 1983)

Saisir: Précision ferme et brusque, avec une ou deux mains, d'une partie du corps de l'individu ou de l'objet appartenant au partenaire social sans que ce dernier le lui ait offert. (Strayer 1978)

Pousser: Contact d'une partie du corps suivi d'une application d'une force vers la cible. (Strayer 1978)

Compétitionner: Lutte d'objet = précision opposée et simultanée d'un objet avec mouvement de force entre deux partenaires. (Strayer 1978)

Fragment de

compétition: Geste partiel de compétition, l'individu essaie de prendre possession de l'objet de l'autre, le touche mais ne le saisit pas. (Strayer 1978)

Terminateurs de séquences

Garder: Conséquence qui implique le maintien de la possession d'un objet ou d'un espace contesté; s'applique tout particulièrement dans le cas d'un "fragment de compétition". (Strayer 1978)

Se détourner: Bris de l'orientation visuelle et/ou corporelle sans qu'il y ait de déplacement. (Strayer 1978)

Quitter: S'éloigner en marchant dans une trajectoire linéaire avec bris de l'orientation sociale. (Strayer 1978)

Ignorer: Absence de réponse à un message perçu par la cible. (Strayer 1978)

Manquer: Absence de réponse lorsque la cible n'est pas à même de percevoir un ou des comportements dirigés vers elle. (Strayer 1978)

Pas décodable: Réponse non-observable pour des raisons techniques ou suite à l'intervention d'une tierce personne ne permettant pas de donner objectivement le terminateur de la séquence. (Strayer 1978)

Contextes de séquences

Coopération:

Collaboration: Activités conjointes des partenaires sociaux visant la réalisation d'un but commun.

Partage: Caractérise une séquence où se produisent des échanges répétés d'objets ou d'espace.

Aide: Activité d'un individu qui contribue à l'atteinte du but de la cible. (Strayer 1978)

Réconforter: Activité comportementale dont le but semble être de diminuer l'inconfort des partenaires en détresse. (Strayer 1978)

Activité

Ludique: - **Agonistique:** caractérise une épisode de jeu entre deux partenaires. L'exagération des gestes agressifs démontre que l'échange social n'est pas relié à une séquence conflictuelle comme telle.

- **Ludique:** jeu de rôle

- Raconter une histoire (Strayer 1978)

Instruction

pédagogique: Caractérise une séquence à l'intérieur de laquelle un partenaire social transmet une ou plusieurs informations visant à améliorer les connaissances de la cible. (notion d'apprentissage) (Strayer)

Amorce de

contrat: La séquence est interrompue au début par un des deux partenaires suite à un détournement de l'attention. (Strayer 1978)

échange verbal

ou instrumental: Les deux partenaires sociaux discutent entre eux et/ou s'échangent des objets.

Plainte: Un des deux partenaires formule une plainte à l'autre concernant une tierce personne.

Réprimande: Un des deux partenaires dispute l'autre suite à un acte posé.

Appendice C

Relevé de la documentation de la pondération qualitative des unités de comportements

Comportements	Appréciation	Auteurs
Orienter	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Anastasi 1958 - Argyle 1972a, 1972b, 1975 - Argyle et Dean 1973 - Exline 1963 - Freedman 1972 - Galloway 1979 - Haase et Tepper 1972 - Hall 1963 - Heller 1972 - Lacrosse 1975 - Mehrabian 1968a, 1968b - Mehrabian et Ksionzky 1974 - Montagner 1978 - Reece et Whitman 1962 - Weitz 1979 - Wiener et Mehrabian 1968 - Williams 1964 - Wolfgang 1979
Maintenir l'orientation	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1972a, 1972b, 1975 - Exline 1963 - Galloway 1979 - Haase et Tepper 1972 - Hall 1963 - Mehrabian 1968a, 1968b, 1972 - Reece et Whitman 1962 - Williams 1964
Signaler	neutre	
Signe de tête affirmatif	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1972a, 1972b - Brannigan et Humphries 1969, 1972 - Eibl-Eibesfeldt 1972, 1979 - Galloway 1979 - Heller 1972 - Krasner 1965 - Lacrosse 1975 - Landsheere et Delchambre 1979 - Matarazzo, Wiens et Saslow 1965

Comportements	Appréciation	Auteurs
Signe de tête affirmatif (suite)	positif	<ul style="list-style-type: none"> - McDonald et Allen 1973 - McGrew 1972 - Mehrabian 1972 - Mehrabian et Ksionzky 1974 - Plante 1983 - Rosenfeld 1965-66 - Scheflen 1972 - Tremblay, Baillargeon et Mineau 1982 - Wiener et Mehrabian 1968 - Williams 1964 - Wolfgang 1979
Sourire	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1975 - Argyle et Dean 1973 - Blurton-Jones 1972a, 1972b - Brannigan et Humphries 1969 - Eibl-Eibesfeldt 1972 - Heller 1972 - Hinde 1972 - Izard 1979 - Krasner 1965 - Lacrosse 1975 - McDonald et Allen 1973 - McGrew 1972 - Mehrabian 1972 - Montagner et al. 1985 - Reece et Whitman 1962 - Rosenfeld 1966 - Tomkins 1972 - Van Hooff 1972 - Walters, Pearce et Dahms 1957 - Wiener et Mehrabian 1968 - Wolfgang 1979
Approcher	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1972a, 1972b - Argyle et Dean 1973 - Blurton-Jones 1972a, 1972b - Little 1965 - Mehrabian 1968a, 1968b - Mehrabian et Ksionzky 1974 - Rosenfeld 1965 - Strayer 1978 - Walters, Pearce et Dahms 1957

Comportements	Appréciation	Auteurs
S'asseoir près de	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1975, 1979 - Burton-Jones 1972a, 1972b - Haase et Tepper 1972 - Mehrabian 1967, 1968a, 1968b - Plante 1983
Se pencher vers	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1975 - Haase et Tepper 1972 - Mehrabian 1968a, 1968b - Montagner 1978 - Plante 1983
Contacter	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1975 - Fisher, Ryting et Heslin 1976 - Landsheere et Delchambre 1979 - McGrew 1972 - Mehrabian 1968a, 1968b - Montagner 1978 - Strayer 1978 - Tremblay, Baillargeon et Mineau 1982
Caresser/embrasser	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Eibl-Eibesfeldt 1979 - Landsheere et Delchambre 1979 - McDonald et Allen 1973 - McGrew 1972 - Montagner 1978 - Plante 1983 - Walters, Pearce et Dahms 1957
Prendre la main	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1975 - McDonald et Allen 1973 - McGrew 1972 - Montagner 1978
Serrer contre	positif	<ul style="list-style-type: none"> - Argyle 1975 - Haase et Tepper 1972 - McGrew 1972 - Mehrabian 1968a, 1968b - Plante 1983 - Walters, Pearce et Dahms 1957

Comportements	Appréciation	Auteurs
Prendre dans les bras	positif	- McGrew 1972 - Plante 1983
S'asseoir sur	positif	- Mehrabian 1968a, 1968b
Offrir un objet	positif	- Blurton-Jones 1972a, 1972b - McGrew 1972 - Montagner 1978 - Strayer 1978 - Walters, Pearce et Dahms 1957
Prendre un objet	positif	- Blurton-Jones 1972a, 1972b - Montagner 1978 - Strayer 1978 - Walters, Pearce et Dahms 1957
Montrer un objet	positif	- Blurton-Jones 1972a, 1972b - Strayer 1978
Parler	positif	- Argyle 1972a, 1972b - Blurton-Jones 1972a, 1972b - McGrew 1972 - Montagner et al. 1985
Communiquer brièvement	positif	- Montagner et al. 1985
Signaler verbalement	positif	- Montagner et al. 1985
Faire du renforcement verbal	positif	- Mehrabian et Ksionzky 1974 - Williams 1964
Consoler	positif	- Montagner 1978 - Plante 1983
Signaler négativement de la tête	négatif	- Argyle 1972a, 1972b - Landsheere et Delchambre 1979 - McDonald et Allen 1973

Comportements	Appréciation	Auteurs
Signaler négativement de la tête (suite)	négatif	- Plante 1983
Retenir le geste	négatif	- Landsheere et Delchambre 1979 - Plante 1983
Saisir	négatif	- Blurton-Jones 1972a, 1972b - Plante 1983 - Montagner 1978
Pousser	négatif	- Blurton-Jones 1972a, 1972b - Plante 1983 - Strayer 1978 - Walters, Pearce et Dahms 1957
Compétitionner	négatif	- Montagner 1978 - Strayer 1978
Fragment de compétition	négatif	- Strayer 1978
Garder	terminateur	
Se détourner	terminateur	
Quitter	terminateur	
Ignorer	terminateur	
Manquer	terminateur	
Pas décodable	terminateur	

Appendice D

Fréquences des unités de comportements:
données de base

TABLEAU 13

Fréquences des unités de comportements
initiés par les enfants vers
les adultes par session

UNITÉ DE COMPORTEMENTS	<u>Session</u>		
	Automne	Hiver	Printemps
Orienter	82	59	49
Maintenir l'orientation	49	64	35
Signaler	25	33	15
Signe affirmatif de la tête	11	5	2
Sourire	21	8	1
Consoler	0	0	0
Approcher	26	15	6
S'asseoir près de	2	3	4
Se pencher vers	2	0	0
Contacter	30	35	20
Caresser/embrasser	0	0	0
Prendre la main	5	1	0
Serrer contre	6	1	4
Prendre dans les bras	0	0	0
S'asseoir sur	5	3	1
Offrir un objet	21	14	1
Prendre un objet	14	34	8
Montrer un objet	81	60	40
Parler	89	76	97
Communiquer brièvement	6	1	6
Signaler verbalement	4	1	1
Renforcement verbal positif	0	0	0
Signaler négativement de la tête	5	0	0
Retenir le geste	0	0	0
Saisir	0	1	0
Pousser	3	0	0
Compétitionner	0	1	0
Fragment de compétition	0	1	0
Garder	0	1	0

TABLEAU 13
(Suite)

Fréquences des unités de comportements
initiés par les enfants vers
les adultes par session

UNITÉ DE COMPORTEMENTS	<u>Session</u>		
	Automne	Hiver	Printemps
Se détourner	31	26	20
Quitter	32	30	11
Ignorer	0	0	0
Manquer	1	0	0
Pas décodable	16	10	10
TOTAL	567	483	331

TABLEAU 14

Fréquences des unités de comportements
émis par l'adulte vers les enfants
par session

UNITÉ DE COMPORTEMENTS	<u>Session</u>		
	Automne	Hiver	Printemps
Orienter	72	82	63
Maintenir l'orientation	8	7	4
Signaler	47	39	13
Signe de tête affirmatif	8	11	5
Sourire	12	7	12
Consoler	1	0	0
Approcher	2	1	1
S'asseoir près de	2	0	0
Se pencher vers	11	9	1
Contacter	21	19	1
Caresser/embrasser	7	9	2
Prendre la main	2	0	2
Serrer contre	0	0	1
Prendre dans les bras	1	0	0
S'asseoir sur	0	0	0
Offrir un objet	9	18	6
Prendre un objet	30	21	9
Montrer un objet	29	26	6
Parler	121	99	78
Communiquer brièvement	4	1	16
Signaler verbalement	1	0	1
Renforcement verbal positif	6	1	0
Signaler négativement de la tête	3	1	0
Retenir le geste	0	1	0
Saisir	1	1	0
Pousser	0	0	0
Compétitionner	0	1	0
Fragment de compétition	0	0	0
Garder	0	1	0

TABLEAU 14

(Suite)

Fréquences des unités de comportements
 émis par l'adulte vers les enfants
 par session

UNITÉ DE COMPORTEMENTS	<u>Session</u>		
	<u>Automne</u>	<u>Hiver</u>	<u>Printemps</u>
Se détourner	56	52	44
Quitter	19	6	4
Ignorer	1	0	0
Manquer	0	0	0
Pas décodable	12	3	9
TOTAL	486	416	287

TABLEAU 15

Fréquences des unités de comportements
initiés par les enfants
vers les adultes

UNITÉ DE COMPORTEMENTS	<u>Adultes</u>		
	<u>Educateur</u>	<u>Educatrice</u>	<u>Etranger</u>
Orienter	53	110	27
Maintenir l'orientation	35	90	23
Signaler	11	48	14
Signe de tête affirmatif	4	13	1
Sourire	5	24	1
Consoler	0	0	0
Approcher	11	28	8
S'asseoir près de	5	1	3
Se pencher vers	1	1	0
Contacter	21	48	16
Caresser/embrasser	0	0	0
Prendre la main	1	5	0
Serrer contre	6	5	0
Prendre dans les bras	0	0	0
S'asseoir sur	1	8	0
Offrir un objet	14	17	5
Prendre un objet	19	31	6
Montrer un objet	53	100	28
Parler	55	167	40
Communiquer brièvement	4	9	0
Signaler verbalement	0	5	1
Renforcement verbal positif	0	0	0
Signaler négativement de la tête	1	4	0
Retenir le geste	0	0	0
Saisir	0	1	0
Pousser	3	0	0
Compétitionner	0	0	1
Fragment de compétition	0	0	1
Garder	0	0	1

TABLEAU 15

(Suite)

Fréquences des unités de comportements
 initiés par les enfants
 vers les adultes

UNITÉ DE COMPORTEMENTS	<u>Adultes</u>		
	<u>Educateur</u>	<u>Educatrice</u>	Etranger
Se détourner	26	34	17
Quitter	17	47	9
Ignorer	0	0	0
Manquer	0	1	0
Pas décodable	11	20	5
TOTAL	357	817	207

TABLEAU 16

Fréquences des unités de comportements
émis par les adultes vers les enfants

UNITÉ DE COMPORTEMENTS	<u>Adultes</u>		
	Educateur	Educatrice	Etranger
Orienter	52	127	38
Maintenir l'orientation	4	11	4
Signaler	33	60	6
Signe de tête affirmatif	2	17	5
Sourire	9	10	12
Consoler	0	1	0
Approcher	0	0	4
S'asseoir près de	1	1	0
Se pencher vers	1	19	1
Contacter	13	37	0
Caresser/embrasser	2	15	1
Prendre la main	1	1	2
Serrer contre	0	1	0
Prendre dans les bras	1	0	0
S'asseoir sur	0	0	0
Offrir un objet	16	14	3
Prendre un objet	22	30	8
Montrer un objet	10	46	5
Parler	76	167	55
Communiquer brièvement	5	9	7
Signaler verbalement	0	2	0
Renforcement verbal positif	1	6	0
Signaler négativement de la tête	1	2	1
Retenir le geste	0	0	1
Saisir	0	1	1
Pousser	0	0	0
Compétitionner	0	0	1
Fragment de compétition	0	0	0
Garder	0	0	1

TABLEAU 16

(Suite)

Fréquences des unités de comportements
émis par les adultes vers les enfants

UNITÉ DE COMPORTEMENTS	<u>Adultes</u>		
	<u>Educateur</u>	<u>Educatrice</u>	<u>Etranger</u>
Se détourner	40	93	19
Quitter	6	22	1
Ignorer	1	0	0
Manquer	0	0	0
Pas décodable	6	15	3
TOTAL	303	711	175

Remerciements

Nous aimerais remercier Monsieur André Cloutier pour son support, sa disponibilité et son intérêt pour cette étude. De plus, nos remerciements s'adressent au personnel du Centre de Services à l'Enfance qui a mis à notre disposition le matériel nécessaire et sans qui cette recherche n'aurait pu être réalisée.

Références

- AINSWORTH, M.D., BELL, S.M., STAYTON, D.J. (1974). Infant-Mother attachment and Social development Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals in Richards (ed.): The integration of a child into a social world. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALFGREN, S.H., ARIES, E.J., OLVER, R.R. (1979). Sex differences in the interaction of adults and preschool children. Psychological reports, 44, 115-118.
- ALTMANN, J. (1974). Observational study of behavior: Sampling methods, Behavior, 49, 227-265.
- ANASTASI, A. (1958). Differential psychology: individual and group differences in behavior. New York: MacMillan. 3d ed.
- ANDERSON, J.W. (1972). Attachment behaviour out of door, in N. Blurton-Jones (ed.): Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARGYLE, M. (1972a). La psychologie des relations interpersonnelles. Paulines: A.D.E.
- ARGYLE, M. (1972b). Non-verbal communication in human social interaction in R.A. Hinde (ed.): Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARGYLE, M. (1973). Social encounters: readings in social interaction. Harmondsworth: Penguin Books.
- ARGYLE, M., DEAN, J. (1973). Eye contact, distance and affiliation in M. Argyle (ed.): Social encounters: readings in social interaction. Harmondsworth: Penguin Books.
- ARGYLE, M. (1975). Bodily Communication. New-York: International Universities Press.
- ARGYLE, M. (1979). New developments in the analysis of social skills in Aaron Wolfgang (ed.): Non verbal behavior: applications and cultural implications. New-York: Academic Press.

- BAKER, R.G., WRIGHT, H.F. (1955). Midwest and its children. New-York: Harper et Row.
- BAUDOMNIERE, P.M. (1988). Evolution in mode of social exchange in 2, 3 and 4 year old peers. Cahiers de psychologie cognitive, vol 8, no 3, 241-263.
- BAUMRIND, D. (1972). Socialization and instrumental competence in young children in W.W. Hartup (ed.): The young child: reviews of research, vol 2. Washington D.C.
- BELL, R.Q. (1974). Contribution of human infants to care giving and social interaction in Lewis, Rosenblum (ed.): The effect of the infant on its caregiver. New-York: Wiley.
- BIRDWHISTELL, L.R. (1970). Kinesics and Context: Essays on body motion communication. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BLISHEN, B.R., Mc ROBERTS, H.A. (1976). A revised socioeconomic index for occupations in Canada. Revue Canadienne de sociologie et d'anthropologie 13, no 1, 71-79.
- BLURTON-JONES, N.G. (1972a). Ethological Studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLURTON-JONES, N.G. (1972b). Non-verbal communication in children in R.A. Hinde (ed.): Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLURTON-JONES, N. (1972c). Categories of child - child interaction in N. Blurton-Jones (ed.): Ethological Studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment and loss, vol 1: Attachment. New-York: Basic Books.
- BRANNIGAN, C.R., HUMPHRIES, D.A. (1969). I see what you mean in New scientist, 42, 406-408.
- BRANNIGAN, C.R., HUMPHRIES, D.A. (1972). Human non-verbal behaviour a means of communication in N. Blurton-Jones (ed.): Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINDLEY, C. (1973). Sex differences in the activities and social interaction of nursery school children in B.P. Michael et J. Crook (eds.): Comparative ecology and behaviour of primates. London: Academic Press.

- BRONSON, W.C. (1972). Competence of the growth of personality. Unpublished manuscript. University of California at Berkeley.
- BROPHY, J.E., GOOD, T.L. (1974). Teacher-student relationship: causes and consequences. New-York: Holt, Rinehart et Wilson.
- CHARLESWORTH, R., HARTUP, W.W. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. Child development, 38, 993-1002.
- CHERRY, L. (1975). Preschool teacher-child dyad: sex differences in verbal interaction. Child development, 46, 532-535.
- CLOUTIER, A. (1986). L'évolution des comportements sociaux des enfants perturbés affectifs d'âge préscolaire: une approche éthologique. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. Educ. and psychol. Meas. 20 (1): 37-46.
- DESBIEENS, L., PROVOST, M.A., LA BARRE, R. (1985). La communication éducateur-enfant en garderie in F.F. Strayer, R.E. Tremblay et M. Provost (eds.): Ethologie et développement de l'enfant. Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- DUBIN, R., DUBIN, E.R. (1965). Children's social perceptions: a review of research. Child development, 36, 809-838.
- EDWARDS, C.P. et LEWIS, M. (1979). Young children's concepts of social relations: Social functions and social objects in M. Lewis et L.A. Rosenblum (eds.): The child and its family: Genesis of behavior. (Vol 2). New-York: Plenum.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1972). Similarities and differences between cultures in expressive movements in R.A. Hinde (ed.): Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University Press.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1979). Universals in human expressive behavior in Aaron Wolfgang (ed.): Non verbal behavior: applications and cultural implications. New-York: Academic Press.
- EKMAN, Paul, FRIESSEN, W.V., ELLSWORTH, P. (1972). Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings. New-York: Pergamon Press.

- EXLINE, R.V. (1963). Explorations in the process of person perception: Visual interaction in relation to competition, sex and need for affiliation. *Journal of personality*, 31, 1-20.
- FAGOT, B.I. (1978). Reinforcing contingencies for sex-role behaviors: effect of experience with children. *Child development*, 49, 30-36.
- FELSENTHAL, H. (1970). Sex differences in teacher-pupil interaction in first-grade reading instruction. Papier présenté à l'American educational research association, Minneapolis.
- FISSET, R. (1987). Analyse des interactions sociales enfant-adulte chez des enfants d'âge préscolaire perturbés socio-affectifs et normaux. Thèse de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.
- FISHER, J.D., RYTTING, M., HESLIN, R. (1976). Hands touching hands: affective and evaluative effects of an interpersonal touch. *Sociometry*, 39, 416-421.
- FREEDMAN, N. (1972). The analysis of movement behavior during the clinical interview in A.W. Siegman, B. Pope (eds.): Studies in dyadic communication. New-York: Pergamon Press.
- GALLOWAY, C.M. (1979). Teaching and non verbal behavior in Aaron Wolfgang (ed.): Non verbal behavior: applications and cultural implications. New-York: Academic Press.
- GARAI, J.E., SCHEINFELD, A. (1968). Sex differences in mental and behavioral traits. *Genetic psychology monograph*, 77, 169-229.
- GAUTHIER, R., JACQUES, M. (1985). La dominance et l'affiliation chez les enfants d'âge pré-scolaire: analyse transversale in R.E. Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer (eds.): Éthologie et développement de l'enfant. Stock/Laurence Pernoud.
- GOLD, D., REIS, M., BERGER, C. (1979). Male teachers and development of nursery-school children. *Psychological Reports*, 44, 457-458.
- GOUPIL, G., COMEAU, M. (1986). Les problèmes de comportement à la garderie. Université du Québec à Montréal.
- GREGERSEN, G.F., TRAVERS, M.W.R. (1968). A study of the child's concept of the teacher. *Journal of educational research*, 61, 324-327.
- HAASE, R.F., TEPPER, D.T. (1972). Non verbal components of empathic communication. *Journal of counselling psychology*, 19, 417-424.

- HALL, S.T. (1963). A system for the notation of proxemic behavior. American anthropologist, 65, 1003-1026.
- HARPER, V.L., HUIK, S. (1987). Relations among Preschool children's adult and Peer Contacts and later academic Achievement. Child development, 58, 1051-1065.
- HARTUP, W.W. (1970). Peer interaction and social organisation in P. Mussen (ed.): Carmichael's manual of child psychology, vol 2, (3rd ed.). New-York: Wiley.
- HARTUP, W.W. (1972). The young child: reviews of research, vol 2. Washington D.C.
- HARTUP, W. WILLARD. (1983). Peer relations in Paul.H. Mussen (ed.): Handbook of child psychology, Vol 4: Socialization, personality and social development. New-York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & sons.
- HELLER, K. (1972). Interview structure and interviewer style in initial interviews in Aaron Wolfe Siegman, Benjamin Pope (eds.): Studies in dyadic communication. New-York: Pergamon Press.
- HETHERINGTON, E.M. (1970). Sex typing, dependency and aggression in T.D. Spencer, N. Kass (eds.): Perspectives in child psychology research and review. New-York: McGraw-Hill book company.
- HINDE, R.A. (1972). Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University Press.
- HINDE, R.A., STEVENSON-HINDE, J. (1976). Towards understanding relationships' dynamic stability in P.P.G. Bateson, R.A. Hinde (eds.): Growing points in ethology, Cambridge: Cambridge University Press.
- HOYENGA, K.B., HOYENGA, T. (1979). The question of sex differences. Canada Little et Brown.
- HUTT, C. (1972). Sex differences in human development. Human development, 15, 153-170.
- HUTT, C. (1974). Sex: what's the difference? New scientist, 62, 405-407.
- HUTT, S.J., HUTT, C. (1970). Direct observation and measurement of behaviour. Illinois: Thomas Springfield.

- IZARD, C.E. (1979). Facial expression, emotion and motivation in Aaron Wolfgang (ed.): Non verbal behavior: applications and cultural implications. New-York: Academic Press.
- JACKSON, P.W. (1968). Life in classrooms. New-York: Holt, Rinehart et Winston.
- JACKSON, P.W., LAHADERNE, H.M. (1967). Inequalities of teacher-pupil contacts. Psychology in the school, 4, 204-211.
- JERSILD, A.T., MARKEY, F.V. (1935). Conflicts between preschool children. Child development monogr. no 21.
- KONNER, M. (1975). Relations among infant and Juveniles in comparative perspective in M. Lewis, L.A. Rosenblum (eds.): Friendship and peer relations. New-York: Wiley.
- KRASNER, L. (1965). The development of verbal conditioning in L. Krasner, L.P. Ullman (eds.): Research in behavior modification: new developments and implications. New York: Rinehart and Winston. 213-229.
- KRASNER, L., ULLMANN, L.P. (1965). Research in behavior modification: New developments and implications. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- LACROSSE, M.B. (1975). Non verbal behavior and perceived counselor attractiveness and persuasiveness. Journal of counselling psychology, 22, 563-566.
- LANDSHEERE G., DELCHAMBRE, A. (1979). Les comportements non verbaux de l'enseignant: comment les maîtres enseignent. II. Paris: Fernand Nathan, Bruxelles: LaBor.
- LANSLOIS, J.H., GOTTFRIED, N.W., SEAY, B. (1973). The influence of sex of peer on the social behavior of preschool children. Developmental psychology, 9, 93-99.
- LEVER, J. (1976). Sex differences in the games children play. Social problems, 23, 479-487.
- LEWIS, M., BAN, P. (1971). Stability of attachment behavior: a transformational analysis. Meet. Soc. Res. Child. development. Symp. on attachment studies in stability and change. Minneapolis.
- LEWIS, M. (1972). Parents and children. School review, 80, 229-240.

- LEWIS, M., WEINRAUB, M. (1974). Sex of parents X sex of child: socio-emotional development in R.C. Friedman, R.M. Richart, R.L. Van de Wielc (eds.): Sex differences in behavior. New-York: Wiley.
- LIPPITT, R., WHITE, R.K. (1953). An experimental study of leadership and group life in E.E. Maccoby, T.M. Newcomb et E.L. Hartley (eds.): Readings in social psychology. New-York: Holt.
- LITTLE, K.B. (1965). Personal space. J. Exp. soc. psychol., 1, 237-247.
- LONG, B.H., ZILLER, R.C., et HENDERSON, E.H. (1968). Developmental changes in the self-concept during adolescence, The school review, 76, 210-230.
- LOUgee, M.D., GRUENEICH, R., HARTUP, W.W. (1977). Social interaction in same and mixed-age dyads of preschool children. Child development, 48, 1353-1361.
- MACCOBY, E.E. (1976). Sex differentiation during childhood. Catalog of selected documents in psychology, 64, 97.
- MACCOBY, E.E., JACKLIN, C.N. (1974). The psychology of sex differences. Standford: Standford University Press.
- MARION-MIGNON, A., BREAUTE, M., DESJARDINS-ROYON, C. (1987). La construction d'un savoir par un groupe d'enfants de cinq ans et un adulte dans C.R.E.S.A.S. (eds.): On n'apprend pas tout seul: Interactions sociales et constructions des savoirs. E.S.F. Paris.
- MARSHALL, H.R. (1961). Relations between home experiences and children's use of language in play interactions with peers. Psychological monographs, no 509.
- MATARAZZO, J.D., WIENS, A.N., SASLOW, G. (1965). Studies in interviewer speech behavior in L. Krasner and L.P. Ullmann (eds.): Research in behavior modification. New-York: Rinehart and Winston, 179-210.
- McDONALD, F.J., ALLEN, D.W. (1973). The effects of Self-Feedback and reinforcement on the acquisition of a teaching skill in Argyle Michael (ed.): Social encounters: readings in social interaction. Penguin Books.
- McGREM, N.C. (1972). An ethological study of children's behavior. New-York: Academic Press.

- McGREW, W.C. (1972). Aspects of social development in nursery school children, with emphasis on introduction to the group in N. Blurton-Jones (ed.): Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEHRABIAN, A. (1967). Orientation behaviors and nonverbal attitude communication. Journal of communication, 17, 324-332.
- MEHRABIAN, A. (1968a). Communication without words. Psychology Today, 2, 52-56.
- MEHRABIAN, A. (1968b). Inference of attitudes from the posture, orientation and distance of a communicator. Journal of consulting and clinical psychology, 32, 296-308.
- MEHRABIAN, A. (1972). Non verbal communication. Chicago: Aldine.
- MEHRABIAN, A. KSIONZKY, S. (1974). A theory of affiliation. Lexington Books.
- MISSAKIAN, E.A. (1980). Gender differences in agonistic behavior and dominance relations of Synanon communally reared children in D.R. Omars, F.F. Strayer, D.G. Freedman (eds.): Dominance relations. New-York: Garland Press.
- MONTAGNER, H. (1978). L'enfant et la communication. Paris: Pernoud-Stock.
- MONTAGNER, H., RESTOIN, A., RODRIGUEZ, D., GIRARDOT, J.J., LAURENT, D., KONTAR, F., ULLMANN, V., CASAGRANDE, C., TALPAIN, B. (1985). Chronologie des comportements de communication et profils de comportement chez le jeune enfant in R.E. Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer (eds.): Ethologie et développement de l'enfance, Stock-Laurence, Pernoud.
- MOSS, H.A. (1974). Communication in mother-infant interaction in L. Krames, P. Pliner et T. Alloway (eds.): Non-verbal communication. New-York: Plenum.
- MUELLER, E. (1972). The maintenance of verbal exchanges between young children. Child development, 43, 930-938.
- MUSSEN, P.H., CONGER, J.J., KAGAN, J. (1969). Child development and personality. New-York: Harper et Row.
- NADEL, J. (1986). Imitation et communication entre jeunes enfants. Paris: PUF.

- NORUM, G.A., RUSSO, N.J. et SOMMER, R. (1967). Seating patterns and group task, Psychology in the schools, 4 (3), 275, 280.
- OMARK, D.R., OMARK, M.U., EDELMAN, M.S. (1973). Formation of dominance hierarchies in young children. Paper presented at the IXth International Congress of Anthropological and Ethological Sciences. Chicago.
- OTIS, N.B., McCANDLESS, B.R. (1955). Responses to repeated frustrations of young children differentiated according to need area. Journal of abnormal and social psychology, 50, 349-353.
- CUELLET, G. (1985). Statistiques: Théorie-exemples-problèmes. Ste-Foy: Le Griffon d'argile.
- OSOFSKY, J.D. (1975). Neonatal characteristics and directional effects in mother-infant interaction. Proc. Meet Socio. res. child development.
- PARTEN, M. (1933). Social play among pre-school children. J. abn. soc. psych., 28, 136-147.
- PERDUE, V.P., CONNOR, J.M. (1978). Patterns of touching between preschool children and male and female teacher. Child development, 49, 1158-1162.
- PLANTE, Dany. (1983). Analyse descriptive de l'interaction entre l'éducateur et l'enfant d'âge préscolaire selon leur sexe. Thèse de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.
- PROVOST, M.A., DESBIENS, L. (1988). La communication éducateur-enfant en garderie. Projet de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières.
- REECE, M.M., WHITMAN, N. (1962). Expressive movements, warmth and verbal reinforcement. Journal of abnormal and social psychology, 64, 234-236.
- REUTER, J., YUNIK, S. (1973). Social interaction in nursery schools. Develop. psychol., 9, 319-325.
- RICHARDS, M.P.M., BERNAL, J.F. (1972). An observational study of mother-infant interaction in N. Blurton-Jones (ed.): Ethological studies of child Behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSENFELD, H.M. (1965). Effect of an approval-seeking induction on inter personal proximity. Psychological reports, 17, 120-122.

- ROSENFIELD, H.M. (1966). Instrumental affiliative functions of facial and gestural expressions. Journal of Personality and Social psychology, 4, 65-72.
- RUBIN, H.K., EVERETT, B. (1982). Social perspective-taking in young children in G.S. Moore, C.R. Cooper (eds.): The young child: reviews of research, vol 3. Washington D.C.
- SCHAFFER, H.R. (1971). The growth of sociability. Penguin. Harmondsworth.
- SCHEFLEN, A.E. (1972). Body language and the social order: communication as behavioral control. N.J.: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- SERBIN, L.A., O'LEARY, K.D., KENT, R.N., TONICK, I. (1973). A comparaison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls. Child development, 44, 796-804.
- SIEGMAN, A.W., POPE, B. (1972). Studies in dyadic communication. New-York: Pergamon Press.
- SHORES, E.R., HESTER, P., STRAIN, S.P. (1976). The effects of amount and type of teacher-child interaction on child-child interaction during free-play. Psychology in the schools, 13, 171-175.
- SMITH, P.K. (1973). Temporal clusters and individual differences in the behavior of preschool children in J. Crook, R. Michael (eds.): Comparative ethology and behaviour of primates. New-York: Academic Press.
- SMITH, P.K. (1974). Ethological methods in B. Foss (ed.): New perspectives in child development. Penguin. Harmondsworth.
- SMITH, P.K., CONNOLLY, K. (1972). Patterns of play and social interaction in pre-school children in N.G. Blurton-Jones (ed.): Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, P.K., CONNOLLY, K.J. (1980). The ecology of preschool behavior. Cambridge: Cambridge University Press.
- SOMMER, R. (1959). Studies in personal space, Sociometry, 22 (3), 247-260.
- SPENCER, T.C., KAGG, N. (1970). Perspectives in child psychology: research and review. New-York: Mc Graw-Hill book company.

- STERN, D. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behavior in M. Lewis, L. Rosenblum (eds.): The effect of the infant on its caregiver: The origins of behavior, vol 1, New-York: Wiley.
- STRAYER, F.F. (1978). L'organisation sociale chez des enfants d'âge préscolaire. Sociologie et société, vol 10, no 1, Les presses de l'Université de Montréal.
- STRAYER, F.F., TESSIER, D., GARIÉPY, J.L. (1985). L'activité affiliative et le réseau cohésif chez les enfants d'âge préscolaire in R.E. Tremblay, M.A. Provost et F.F. Strayer (eds.): Ethologie et développement de l'enfant. Stock/Laurence Pernoud.
- STRAYER, F.F., TREMBLAY, R.E., PROVOST, M.A. (1985). Ethologie et développement de l'enfant. Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- TAKANISKI, R., SPITZER, S. (1980). Children's perceptions of human resources in team-teaching classrooms. The elementary school Journal, 80, no 4.
- TAVECCIO, L.W.C., IJZENDOORN, M.H.V. (1987). Attachment in social networks. North-Holland.
- TOMKINS, S.S. (1972). Affect Theory in Paul Ekman (ed.): Emotion in the human face. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRACY, R.L., LAMB, M.E., AINSWORTH, M.D.S. (1976). Infant approach behavior as related to attachment. Child development, 47, 571-578.
- TREMBLAY, R.E., BAUILLARGEON, L., MINEAU, S. (1982). La communication non-verbale d'éducateurs en interactions dyadiques avec des enfants mésadaptés socio-affectifs en internat de rééducation. Apprentissage et socialisation, 5, no 1, 39-47.
- TREMBLAY, R.E., PROVOST, M.A., STRAYER, F.F. (1985). Ethologie et développement de l'enfant. Stock/Laurence Pernoud.
- VAN HOFF, J.A.R.A.M. (1972). A comparative approach to the phylogeny of laughter and smiling in R.A. Hinde (ed.): Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALTERS, J.C., PEARCE, D., DAHMS, L. (1957). Affectional and aggressive behavior of preschool children. Child development, 28, 15-26.

- WEITZ, S. (1979). Non verbal communication: Readings with commentary. New-York: Oxford University Press.
- WHITING, B., EDWARDS, C.P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through eleven. Journal of social psychology, 91, 171-188.
- WIENER, M., MEHRABIAN, A. (1958). Language within language immediacy, a channel in verbal communication. New-York: Appleton Century Crofts.
- WILLIAMS, J.H. (1964). Conditioning of verbalisation: a review. Psychological Bulletin, 62, 383-393.
- WOLFGANG, A. (1979). The teacher and nonverbal behavior in the multicultural classroom in Aaron Wolfgang (ed.): Non verbal behavior: applications and cultural implications. New-York: Academic Press.