

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

RENEE Fiset

ANALYSE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENFANT-ADULTE CHEZ DES ENFANTS D'AGE PRESCOLAIRE

PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS ET NORMAUX.

MAI 1987

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 s'intéresse aux interactions sociales enfants-adultes chez un groupe formé d'enfants perturbés socio-affectifs et d'enfants normaux. L'objectif principal est de vérifier si les enfants perturbés socio-affectifs entre en interaction moins fréquemment et différemment que les enfants normaux. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux différences comportementales, entre d'une part, l'adulte masculin, les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux, et d'autre part, entre l'adulte féminin, les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

Les interactions entre les enfants et les adultes sont observées dans un contexte naturel et les comportements émis sont cotés dans deux grilles comportementales préalablement définies.

A la lumière de nos résultats, nous remarquons qu'il y a différence dans le nombre et le type de comportements émis entre les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

Nos résultats suggèrent également que les adultes masculins et féminins tendent à entrer en interaction différemment avec les deux groupes d'enfants.

Notre étude apporte ainsi des notions supplémentaires pour l'élaboration de théories traitant des interactions enfants-adultes chez des enfants perturbés socio-affectifs et des enfants normaux.

Table des matières

Liste des tableaux	
Introduction	1
Chapitre premier - Contexte théorique	4
La relation mère-enfant	8
Relations mère-enfant chez des primates	11
L'intégration des enfants perturbés socio-affectifs	16
Relations pairs-pairs chez les enfants normaux et perturbés socio-affectifs	20
Hypothèse principale	24
Hypothèse secondaire	24
Chapitre II - Méthodologie	25
Sujets	26
Cadre expérimental	27
Déroulement de l'expérience	28
Elaboration des grilles d'observation	28
Observateur et validité	29
Calcul du taux de concordance	30
Critère de sélection des données	30
Cotation	31
Chapitre III - Analyse des résultats	32
Méthode d'analyse	33

Regroupement des unités comportementales en catégories de comportement	33
Première hypothèse	34
Répartition des catégories-enfants selon les sessions d'observation	38
Analyse des comportements émis par les adultes vers les enfants	44
Répartition des catégories-adultes selon les sessions d'observation	47
Hypothèse secondaire	55
Répartition des catégories-adultes émis par l'adulte masculin et l'adulte féminin vers les enfants selon les sessions d'observation	65
Chapitre IV - Discussion des résultats	79
Interaction entre l'adulte masculin, les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux	87
Interaction entre l'adulte féminin, les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux	88
Chapitre V - Conclusion	91
Appendice A - Grilles d'observation	96
Appendice B - Définition des unités comportementales	101
Appendice C - Fréquences des unités comportementales; données de base	108
Appendice D - Fréquences des unités comportementales selon les sessions d'observation; données de base	112
Références	119
Remerciements	128

Liste des tableaux

Somme des fréquences pour l'ensemble des unités comportementales initiées par les enfants vers les adultes	34
Différences intergroupes au niveau des catégories de comportements initiés par les enfants vers les adultes	35
Différences intergroupes au niveau des unités comportementales émises par les enfants vers les adultes	36
Fréquences des catégories de comportements initiés par les enfants normaux vers les adultes selon les sessions d'observation	38
Fréquences des unités comportementales émises par les enfants normaux vers les adultes selon les sessions d'observation	39
Fréquences des catégories de comportements initiés par les enfants perturbés vers les adultes selon les sessions d'observation	40
Fréquences des unités comportementales émises par les enfants perturbés vers les adultes selon les sessions d'observation	42
Somme des fréquences pour l'ensemble des unités comportementales initiées par les adultes vers les enfants normaux et perturbés	43
Somme des fréquences des catégories de comportements initiés par les adultes vers les enfants normaux et perturbés	44
Somme des fréquences des catégories de comportements initiés par les adultes vers les enfants normaux et perturbés	45
Fréquences des unités comportementales émises par les adultes vers les enfants	46
Fréquences des catégories de comportements initiés par les adultes dirigés vers les enfants normaux selon les sessions d'observation	48
Fréquences des unités comportementales émises par les adultes vers les enfants normaux selon les sessions d'observation	50
Fréquences des catégories de comportements initiés par les adultes dirigés vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation	52

Fréquences des unités comportementales émises par les adultes vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation	53
Somme des fréquences pour l'ensemble des unités comportementales initiées par l'adulte masculin et l'adulte féminin vers les enfants	56
Somme des fréquences pour l'ensemble des unités comportementales initiées par l'adulte masculin et l'adulte féminin vers les enfants normaux et perturbés	57
Somme des fréquences pour les catégories de comportements initiés par l'adulte masculin vers les enfants	58
Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte masculin vers les enfants	60
Somme des fréquences pour les catégories de comportements initiés par l'adulte féminin vers les enfants	62
Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte féminin vers les enfants	63
Fréquences des catégories de comportements initiés par l'adulte masculin dirigés vers les enfants normaux selon les sessions d'observation	66
Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte masculin vers les enfants normaux selon les sessions d'observation	67
Fréquences des catégories de comportements initiés par l'adulte masculin dirigés vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation	69
Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte masculin vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation	70
Fréquences des catégories de comportements initiés par l'adulte féminin dirigés vers les enfants normaux selon les sessions d'observation	72
Fréquences des unités comportementales initiées par l'adulte féminin vers les enfants normaux selon les sessions d'observation	73

Fréquences des catégories de comportements initiés par l'adulte féminin vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation	75
Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte féminin vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation	76
Fréquences des unités comportementales émises par les enfants vers tous les adultes	109
Fréquences des unités comportementales émises par tous les adultes vers les enfants	110
Fréquences des unités comportementales émises par les enfants normaux vers tous les adultes selon les sessions d'observation	113
Fréquences des unités comportementales émises par les enfants perturbés vers tous les adultes selon les sessions d'observation	114
Fréquences des unités comportementales émises par tous les adultes vers les enfants normaux selon les sessions d'observation	115
Fréquences des unités comportementales émises par tous les adultes vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation	117

Introduction

Sur le plan de l'éthologie humaine, le domaine des interactions sociales enfants-adultes démontre de plus en plus d'importance pour nombres de chercheurs. La documentation de ces dernières années fait ressortir que plusieurs d'entre eux sont principalement préoccupés par les différences comportementales reliées au sexe des adultes et/ou au sexe des enfants.

Dans un monde où il est de plus en plus question d'intégration d'enfants inadaptés à des milieux réguliers, aucun auteur ne s'est encore intéressé à la façon dont les adultes tendent à interagir avec ces derniers comparativement aux enfants normaux. Notre recherche a donc comme objectif principal d'explorer les interactions sociales enfants-adultes chez des enfants perturbés socio-affectifs et des enfants normaux, à l'intérieur d'un groupe préscolaire composé de ces deux types d'enfants. Plus précisément, nous tenterons de démontrer, dans un premier temps, les différences comportementales entre les deux groupes d'enfants dans la relation dyadique avec les adultes. Dans un second temps, nous tenterons de mettre en évidence les différences comportementales, entre d'une part, l'adulte masculin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux, et d'autre part, entre l'adulte féminin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux et ce, par le biais de l'observation systématique où les données seront recueillies au cours de trois périodes de l'année scolaire (automne,

hiver et printemps).

Dans le premier chapitre, nous tenterons tout d'abord de fournir au lecteur une définition de l'éthologie ainsi que ses préoccupations principales. Par la suite, nous examinerons les relations mère-enfant, les relations pairs-pairs et les relations entre les adultes et les enfants normaux, pour finalement élaborer les questions de recherche qui nous intéressent tout particulièrement.

Au deuxième chapitre, nous présenterons la démarche scientifique suivie. Le détail des résultats sera élaboré au troisième chapitre. Quant à l'interprétation et à la discussion des données, le lecteur pourra les retrouver au quatrième chapitre. Le tout sera suivie d'une conclusion mettant en relief nos principales constatations et recommandations pour des recherches ultérieures.

Contexte théorique

C'est à Tinbergen (1951) que revient le mérite d'avoir énoncé la définition de l'éthologie qui fait le plus l'unanimité. Il définit l'éthologie comme étant l'étude biologique comparée du comportement. De plus, il affirme que pour comprendre un comportement précis, l'éthologue doit aborder le problème sous quatre aspects distincts et complémentaires: Premièrement, qu'est-ce qui fait agir l'animal ou l'individu, la cause pouvant être interne (neuropsychologique, génétique) ou externe (le milieu). Deuxièmement, quelles sont les étapes du développement de l'animal adulte lui permettant d'arriver à son niveau de fonctionnement actuel. Le chercheur s'interroge sur le développement et l'apprentissage, il s'agit donc de l'ontogenèse du comportement. Troisièmement, quelle est l'utilité d'un tel comportement pour l'animal, c'est-à-dire, dégager en quoi le comportement observé a contribué à l'adaptation. Quatrièmement, pourquoi le problème de la survie de l'espèce a-t-il été résolu de cette façon, plus spécifiquement, expliquer la phylogenèse ou l'origine de cet animal.

De plus, une cinquième interrogation s'est ajoutée depuis quelques années; l'organisation ou encore la structure du comportement, c'est-à-dire, identifier les schèmes d'actions qui composent une séquence comportementale.

L'essentiel de cet approche biologique prend son origine dans les travaux de Darwin concernant le processus de sélection naturelle, d'adaptation

et de variation ou d'universalité chez les animaux, ceux-ci ont d'ailleurs permis de comprendre plusieurs phénomènes de la vie.

L'éthologie se caractérise en soi par l'importance qu'elle accorde à l'observation en milieu naturel. Cependant, il serait faux de prétendre que tous les chercheurs utilisant l'observation comme mode d'approche sont nécessairement des éthologues; il s'agit de penser entre autres à René Spitz, Arnold Gesell et Jean Piaget en psychologie du développement (Provost, 1985). L'élaboration d'un catalogue de comportements naturels désignés par le nom d'éthogramme est un pré-requis essentiel à toute démarche explicative du comportement qui permet par la suite d'obtenir de l'information significative en laboratoire (Provost, 1985). Il faut cependant souligner que l'éthologie ne fait pas appel qu'à l'observation en milieu naturel. En effet, l'observation ne peut qu'aider à entrevoir la relation existant entre deux phénomènes et ainsi conduire à l'élaboration d'une hypothèse (Provost, 1985). Comme le mentionne Doré (1978) "elle doit être suivie d'expérimentation et comparaisons interspécifiques et l'ensemble de la démarche méthodologique doit contribuer à l'élucidation des problèmes de causalité, de développement, d'évolution et de fonction." (p.26).

L'éthologie constitue un lieu de convergence de diverses disciplines: généticiens, physiologistes, psychologues, etc., contribuant, chacun à leur manière, à comprendre le comment et le pourquoi des comportements. L'éthologie est prête à se servir de toutes ces disciplines, depuis l'embryo-

logie jusqu'à l'ethnologie, pour atteindre son objectif: la recherche des schèmes comportementaux universels interspécifiques" (Desportes et Vloebergh, 1979,p.7). Cette exploration des mécanismes comportementaux a pour but l'approfondissement de connaissances théoriques et constitue également pour certains éthologues un outil privilégié d'intervention:

Seule, la connaissance exacte des déterminants de notre comportement nous permettra leur maîtrise éventuelle... Le préalable d'une décision responsable est, en quelque sorte, la connaissance causale des mécanismes comportementaux qui sont sous-jacents à notre comportement. En ce sens, le comportement humain devient un objet d'étude à part entière pour les éthologistes. (Desportes et Vloebergh, 1979, p.7)

Strayer (1978) reprenant Crook (1970) précise qu'aujourd'hui, l'importance accordée à chacune des questions de N. Tinbergen a créé des diversités au sein de l'éthologie. Crook (1970) souligne qu'il y a actuellement deux approches différentes au niveau de la recherche. La première, l'éthologie classique, porte sur l'organisation des schèmes individuels de comportements, leurs causes et leurs développements. La seconde, l'éthologie sociale, s'intéresse plus spécifiquement à l'organisation des comportements sociaux, à leurs fonctions et à leur évolution. Selon cette approche, la compréhension de l'adaptation individuelle doit absolument inclure une analyse organisationnelle de l'unité sociale, où se développe l'individu, en plus d'une analyse de l'aspect physique de l'habitat (Strayer, 1978).

Dans cette optique, une approche conceptuelle a été énoncée par R.A. Hinde (1976)) et une démarche inductive appropriée a été élaborée par F.F. Strayer (1978). Cette approche différencie quatre niveaux de description des activités sociales: 1) l'identification des schèmes de comportements sociaux, 2) l'identification des interactions sociales, 3) les relations sociales et 4) les structures sociales de groupe. Le niveau des schèmes de comportements sociaux décrit l'ensemble des gestes dirigés vers une cible sociale. L'analyse des séquences d'échanges de ces gestes, entre les individus, rend pour sa part possible l'isolation des caractéristiques des formes diverses d'interactions sociales parmi les membres d'un groupe stable. La régularité et la diversité de ces interactions dans les contextes sociaux dyadiques suggèrent les regroupements des types d'activités qualitativement différents qui peuvent être utilisés comme éléments de mesure des diverses dimensions des relations sociales. Enfin, l'analyse des principes généraux caractérisant l'organisation de ces relations sociales observées fournit la base empirique des structures sociales, lesquelles forment l'écologie sociale d'un groupe (Strayer, 1978).

Provost (1985) précise qu'aujourd'hui, l'écologie humaine a pris beaucoup d'essor et elle adhère principalement à ce que Crook appelle l'éthologie sociale. Elle est bien représentée, entre autres, dans les recherches touchant le développement humain: la relation mère-enfant et l'organisation sociale des groupes d'enfants d'âge préscolaire.

La relation mère-enfant.

Les auteurs qui se sont intéressés à l'influence des premières expériences sur le développement affectif ont vu, comme premier point d'intérêt, le lien mère-enfant. Ce lien constitue un élément délicat du développement de l'enfant; la réussite d'une relation mère-enfant amène comme résultat direct la sécurité affective de l'enfant et sa capacité d'établir des attachements et d'être socialisé par les parents et les autres adultes (Bowlby, 1969).

Depuis fort longtemps, une multitude d'auteurs se sont intéressés à la relation mère-enfant et ont élaboré des théories ayant comme objectif d'expliquer le lien unissant l'enfant à sa mère. Parmi les théories initiales nous retrouvons: la théorie de l'empreinte (Lorenz, 1935), la théorie des origines anaclitiques de l'attachement (Freud, A., 1946), le modèle de renforcement secondaire (Dollard et Miller, 1950), l'analyse épigénétique (Schneirla, 1959,1965), la théorie de la période critique pour l'empreinte (Hess, 1959,1973), la théorie de l'apprentissage de la motivation sociale (Scott, 1971). Cependant les théories les plus directement concernées par l'attachement et les plus courantes sont les suivantes: la théorie éthologique (Bowlby, 1958, 1969; Ainsworth, 1969, 1972), le modèle de conditionnement classique (Hoffman et Depaulo, 1977); Hoffman et Ratner, 1973), la théorie de l'apprentissage instrumental/opérant (Gerwirtz, 1972), l'analyse de la contiguité (Cairns, 1966) et le modèle des processus-opposés des dynamiques affectives de l'attachement (Hoffman et Solomon, 1974).

Comme on a pu le constater, il y a une grande variété de modèles et de théories du développement de l'attachement. Rajecki, Lamb et Obmassher (1978) ont présenté une description critique de ces théories, qu'ils regroupent sous trois aspects: "la théorie de l'apprentissage", "la théorie psychanalytique" et "la théorie éthologique". A chacune de ces formulations théoriques est lié un terme spécifique servant à qualifier la relation du jeune enfant avec sa mère. Il s'agit respectivement des termes "dépendance", "relations d'objet" et "attachement".

Dans l'étude du lien unissant le jeune enfant à sa mère, la théorie de l'apprentissage élaborée par J. Gewirtz (1972) et reprise par R.E Schell et E. Hall (1980) considère que les comportements sont appris, il est d'avis que l'attachement se constitue à partir des renforcements. Ainsi, suivant cette perspective, les interactions entre l'enfant et l'adulte qui prend soin de lui renforcent les deux partenaires. L'adulte et l'enfant peuvent exercer un certain contrôle sur le comportement de l'autre et l'attachement se développe. On peut donc se rendre compte que cette théorie est inapte à expliquer la spécificité et la durabilité du lien mère-enfant.

Pour sa part, la théorie freudienne énonce que les pulsions ont pour but l'assouvissement, la réduction d'une tension. Ainsi donc, s'il s'agit de pulsions d'auto-conservation, le moyen pour atteindre ce but, c'est la nourriture. Cet objet est fourni au nourrisson par sa mère qui à son tour, et au sens freudien du terme, va devenir objet. Ainsi l'enfant s'attachera à la personne qui le nourrit, le soigne et le protège.

Il est donc affirmé ici que l'attachement est plutôt un besoin appris par association avec la réduction des pulsions primaires.

La théorie éthologique du développement de la relation mère-enfant nous semble la plus appropriée tenant compte que l'attachement désigne un lien d'affection spécifique d'un individu avec un autre, qui une fois formé a pour nature de durer (Zazzo R., 1974).

John Bowlby (1969) repris par R.E Schell et E. Hall (1980) propose une théorie de l'attachement basée sur l'interaction entre certaines prédispositions présentes, à la fois chez l'enfant et chez l'adulte qui prend soin de l'enfant. Il considère que certains types précis de stimulations (un visage humain, une voix humaine, un objet étrange) suscitent des comportements particuliers chez l'enfant tels que: le sourire, l'inquiétude ou les pleurs. Le comportement de l'enfant va à son tour susciter un comportement complémentaire chez l'adulte. Ainsi le sourire de l'enfant peut déclencher le sourire de l'adulte et, éventuellement, un profond attrait pour cet enfant. De même, les pleurs de l'enfant vont éveiller chez l'adulte les comportements qui vont apaiser l'enfant et faire cesser les pleurs.

R.E Schell et E. Hall (1980) résument les pensées de Mary Ainsworth (1969, 1972) ainsi: elle met plutôt "l'accent sur le feedback constant qui circule entre l'enfant et l'adulte et qui modifie constamment les prédispositions des deux partenaires "(p.69). Comme il a été mentionné dans l'article de Décarie et Dubois (1985) "il s'agit essentiellement d'une sorte

de régulation ou, mieux encore, de modulation des comportements de la mère par l'enfant et de l'enfant par la mère. Nous sommes donc en présence d'un processus d'adaptation plutôt que d'un état déterminé par des ajustements passés (génétiques ou autres)."(p.166)

Relations mère-enfant chez les primates

Un certain nombre d'études se sont intéressées à l'équilibre entre les comportements d'attachement et d'exploration chez les primates. Certaines de ces études se sont déroulées en milieu naturel (De Vore, 1963; Schaller, 1963; Southwick et al., 1967). D'autres ont été accomplies avec des colonies en captivité (Hinde et al., 1967) et d'autres qui ont eu lieu en laboratoire (Harlow et Harlow, 1965; Maconet Kennetdy, 1974). Malgré le fait que ces études eurent lieu dans des contextes différents, les auteurs en arrivent à des observations similaires. Au début, la mère et l'enfant sont presque continuellement en contact étroit. Mais rapidement, les liens les unissant deviennent plus souples, l'enfant commence à s'éloigner et à explorer l'environnement et passe, petit à petit, plus de temps loin de sa mère. De son côté, celle-ci devient plus permissive. Cependant, lors d'une situation alarmante ou lors d'une menace de séparation, la mère et l'enfant se trouvent réunis rapidement. Pour leur part, Ainsworth et Witting (1969), Cox et Campbell (1968) et Rheingold et Eckerman (1970) ont rapporté des observations similaires chez des sujets humains.

Relations enfants-adultes chez des enfants normaux.

Dans notre société actuelle, les enfants, sont davantage en présence

d'adultes, autres que leurs parents, comparativement à quelques dizaines d'années. Ils ont maintenant une vie sociale qui leur est propre, que ce soit à la garderie, aux manifestations socio-culturelles organisées pour eux, ou tout simplement, lors de sorties de plus en plus nombreuses avec leurs parents. Suite à la lecture de la documentation traitant des relations sociales chez les enfants, il ressort que les enfants ont des relations sociales relativement bien organisées avec leurs pairs comme l'ont constaté Desbiens, Provost et La Barre (1985). Ils mentionnent également qu'il y a très peu d'écrits concernant l'influence des adultes en charge de groupe d'enfants sur l'organisation sociale de ces derniers. La plupart des auteurs traitent surtout de l'interaction adulte-enfant en fonction du sexe de l'adulte, (Block, 1976; Frodi et Lamb, 1978; Frodi et al., 1977; Harlow, 1971; Macoby et Jacklin, 1974). D'autres auteurs, ont pour leur part, orienté leurs travaux sur la variété des réponses que les éducateurs éprouvent face aux garçons et aux filles d'âge préscolaire et élémentaire. Toujours selon Desbiens, Provost et La Barre (1985) il est facile de remarquer qu'il y a des différences en ce qui a trait à la distribution des sanctions, approbations, désapprobations, récompenses et ce, en fonction du sexe de l'enfant (Lee et Wolinsky, 1973). D'autres études nous laissent entrevoir que les éducatrices désapprouveraient plus souvent les garçons comparativement aux éducateurs (Davidson et Lang, 1960; Meyer et Tompson, 1956; Serbin et al. 1973). De plus, la perception qu'ont les enfants des éducateurs va dans le même ordre d'idée. Finalement, selon Brown et Elliott (1965) ainsi qu'O'Leary et al. (1970), le type de réponses apportées par l'éducateur à un comportement non désiré influence l'augmentation ou la diminution de ce même comportement.

Dans une autre optique, Johnston (1970) et Kendall (1972) dans leurs travaux, semblent démontrer que les éducateurs masculins seraient porté à modifier le style de la vie de classe, celui-ci serait plus masculin. Ainsi, le choix des activités et leur manière d'interagir avec les enfants rejoindraient plus particulièrement les goûts, intérêts et aptitudes des petits garçons. Pour palier à cette situation, Lee et Wolinsky (1973) suggèrent la combinaison des deux sexes chez les éducateurs, ceci pourrait représenter un arrangement optimal qui bénéficierait largement aux garçons (Desbiens, Provost et La Barre, 1985).

Desbiens, Provost et La Barre (1985) précisent que la documentation traite principalement de l'interaction adultes-enfants en fonction du sexe de l'adulte. Cependant, la relation adultes-enfants en fonction de l'organisation sociale a été à peine touchée par certains auteurs. Nous présentons donc plus en détail l'étude de Desbiens, Provost et La Barre (1985) décrivant le comportement d'éducateurs en interaction avec les groupes d'enfants dont ils ont la charge et ce, en fonction de la structure sociale de ces groupes.

Dans un premier temps, les auteurs donnent une définition préalable de chaque enfant en fonction d'un profil de comportement sociaux qui lui est propre et élaboré selon les travaux de Montagner (1978). Par la suite, ils observent les interactions de l'adulte auprès des enfants et mettent finalement en relation les comportements de ces adultes et les profils caractéristiques des enfants.

Huit éducateurs (6 femmes et 2 hommes) sont observés. Ces adultes se répartissent 58 enfants âgés de 33.4 mois à 56.4 mois en quatre groupes, dont ils ont la tâche d'organiser et de superviser les activités par équipe de deux. Les enfants fréquentent un jardin d'enfants deux demi-journées par semaine à raison de deux heures et demie par rencontre. Ces quatre équipes demeurent stables tout au long de l'observation, qui se fait lors des activités normales et ce, pendant la seconde partie de l'année académique.

L'observation des adultes.

Deux expérimentateurs filment le comportement des adultes pendant les rencontres avec les enfants. Chacun des adultes est libre de faire ce que bon lui semble. A toutes les cinq minutes, il y a alternance d'un adulte à l'autre, le temps d'enregistrement pour les huit adultes totalise 14 heures, soit environ trois heures et demie par groupe.

Le comportement des adultes est observé en fonction d'une grille pré-établie. La fin des enregistrement est attendue avant de commencer le décodage des bandes vidéoscopiques. Les deux observateurs cotent de façon indépendante les unités de comportements.

L'observation des enfants.

Au cours de la période d'enregistrement du comportement des adultes, les deux mêmes expérimentateurs-observateurs notent et ce, d'une façon indépendante, les comportements des enfants en interaction avec leurs pairs à partir d'une grille définie par Montagner (1978). Ceux-ci sont observés cinq

minutes par jour, deux fois par semaine. Pour chacun des enfants un temps total de 25 minutes est recueilli.

Les résultats.

Premier volet: l'observation des adultes.

Chez les adultes, ce qui ressort globalement des résultats, c'est que l'adulte féminin est davantage disponible pour les enfants qui présentent un profil de comportement cohérent et bien organisé. Pour ce qui est de l'adulte masculin, il se montre, quant à lui, plus attentif à l'égard des enfants présentant des difficultés d'intégration au groupe. Il est également constaté que l'adulte féminin, dans les groupes homogènes, présente le plus grand nombre d'émissions de comportements. Ce qui peut signifier que l'adulte féminin démontre plus de facilité pour interagir avec les enfants.

Par ailleurs, les adultes masculins des groupes hétérogènes interagissent davantage avec les enfants qui présentent un profil de comportements moins bien organisé que les enfants leaders. Plus spécifiquement, ils fournissent plus de stimulations aux enfants dominés craintifs et agressifs comparativement aux éducateurs féminins. Ainsi, les adultes féminins travaillent davantage avec les enfants leaders, et les adultes masculins avec les autres dominés ce qui crée ici "l'équilibre" dont parle Lee et Wolinsky (1973) et qui est suscité par la combinaison des deux sexes chez les éducateurs. Finalement, l'auteur croit que les profils des enfants peuvent modifier le comportement de l'adulte et ce, à travers la réponse de l'enfant à chacun des contacts initiés par l'adulte.

Deuxième volet: L'observation des enfants.

Pour obtenir le profil de comportements propre à chaque enfant, le rapport entre les actes apaisants et le nombre d'agressions spontanées est fait. Au niveau des quatre groupes, nous retrouvons 15 enfants dominants leaders, 17 enfants dominés leaders, 10 dominés peu gestuels, 6 dominés craintifs et 2 dominés agressifs.

Comparativement aux résultats de Montagner (1978) certains profils de comportements n'ont pu être obtenus. Entre autres, compte tenu du temps limité d'observation, les enfants aux comportements fluctuants ne sont pas retenus dans cette recherche. Un fait important à mentionner est l'absence d'enfants au profil de dominant agressif, ceux-ci étant fort nombreux dans les travaux de Montagner (1978). Les auteurs expliquent ce phénomène par le fait que le temps passé à la garderie par les enfants est beaucoup moins long que celui passé par les enfants des groupes de Montagner.

L'intégration des enfants perturbés socio-affectifs.

La présente recherche visant à explorer les interactions sociales enfants-adultes chez des enfants normaux et perturbés socio-affectifs, il est à ce moment intéressant de se pencher sur ce qui est déjà écrit concernant cette dernière population.

Relations pairs-pairs chez les enfants normaux et perturbés socio-affectifs.

Tout d'abord, l'étude de Suomi et Harlow (1975) nous aide à comprendre les comportements sociaux des sujets perturbés. Cloutier (1986) résume ainsi leurs travaux:

travaillant avec des rhésus (*Macaca Mulatta*) ils ont observé un grand nombre d'interactions entre pairs (vieux de 8 mois ou plus) et ont constaté que la forme d'interaction semble dépendre à la fois de l'âge, du sexe de l'individu et de son environnement social. Tant en laboratoire qu'en milieu naturel, après un an, on a observé une augmentation des comportements affiliatifs chez les femelles. Par ailleurs, dans des situations expérimentales, suite à des privations sociales de différents types et de certaines modifications de l'environnement, les auteurs ont observé différentes anomalies dans les comportements sociaux des rhésus. Ils ont découvert que des sujets anormaux, en contact avec des sujets socialement compétents, pendant une période de six mois, réapprenaient des comportements sociaux normaux. (p.15-16).

Ce qui nous amène à conclure que l'intégration des sujets anormaux dans un groupe normal serait bénéfique pour eux.

Du côté des relations pairs-pairs avec des perturbés affectifs chez les êtres humains, peu de recherches ont été effectuées. A titre d'exemple, nous en citerons quelques unes. Une recherche de Leach (1972) repris par Cloutier (1986) nous apporte des données intéressantes. Cette étude portait sur 24 enfants d'âge préscolaire. Six des enfants présentaient le syndrome "d'angoisse de séparation". Le but de cette investigation était de découvrir de quelle façon cette angoisse de séparation affecterait les interactions sociales des enfants-problèmes. Les données ont été recueillies autant par l'observation directe que par l'enregistrement vidéoscopique pendant la période de jeux libres. Les mères des enfants des deux groupes étaient présentes et pouvaient jouer avec les enfants si elles le désiraient.

Elles ont dû rester avec eux pendant plusieurs semaines, le temps qu'ils puissent s'adapter, pour pouvoir quitter la pièce. Les données ont été recueillies dans un premier temps sous deux conditions: mères présentes et mères absentes; par la suite, au cours de trois sortes d'interactions sociales: enfant-enfant, enfant-mère, et enfant-professeur. Chacun des enfants a été observé pendant six minutes à deux ou trois reprises.

Les résultats de cette étude font ressortir les conclusions suivantes: Premièrement, les enfants-problèmes ont moins de comportements initiés vers les pairs et répondent moins aux autres pairs que les enfants normaux. Deuxièmement, les enfants-problèmes rencontrent plus de difficultés à obtenir une réponse des autres enfants que les enfants normaux. Troisièmement, les enfants-problèmes répondent moins à leur mère que les normaux et les mères des enfants-problèmes tendent par ailleurs à éviter les interactions avec leur enfant. Quatrièmement, si on porte attention au type de comportements utilisés, les interactions enfant-enfant pour les enfants-problèmes se comparent avec les interactions enfant-enfant des enfants normaux; quant à elles, les interactions mère-enfant diffèrent de façon significative.

"Dans ses relations avec les autres enfants, l'enfant-problème se trouve dans une sorte de cercle vicieux: Il a moins de comportements dirigés et moins de comportements de réponses. ...Il lui devient difficile ainsi de s'intégrer dans un groupe. ...Il y aurait là une raison suffisante pour que l'enfant-problème tente de rester en contact avec sa mère plus que les enfants

mieux intégrés au groupe." (Cloutier, 1986, p.19).

"Cependant, de façon paradoxale, si l'enfant perturbé passe beaucoup de temps près de sa mère, il interagit moins avec celle-ci que l'enfant normal." (Cloutier, 1986, p.19). Il a également été démontré que la mère de l'enfant-problème évite pour sa part les interactions avec son enfant. Cette recherche de proximité ne serait donc pas socialisante et la possibilité de développer des habiletés sociales par des interactions avec la mère serait alors très réduite. Les expériences de Harlow et Harlow (1965) sur les effets de la privation de la mère et/ou des pairs sont significatives dans ce contexte; les jeunes singes rhésus sont apparemment aptes à développer des comportements sociaux normaux s'ils ont des contacts, tant avec leur mère qu'avec les pairs. Etant donné que l'enfant-problème a peu de contact avec les deux, il est facile à comprendre pourquoi il a des difficultés à développer des habiletés sociales (Leach, 1972).

Dans une étude de Porter et al. (1976), repris par Cloutier (1986), traitant des interactions sociales chez des enfants normaux et retardés mentalement, il a démontré que les enfants normaux ont tendance à interagir plus fréquemment avec les pairs normaux qu'avec les enfants retardés. Pour leur part, les enfants retardés ne démontrent pas de préférence pour les pairs retardés ni pour les enfants normaux, que ce soit pour les comportements de proximité ou des interactions sociales.

En terminant, nous aimerions préciser que l'étude des relations sociales pairs-pairs portant sur l'intégration des enfants atypiques a également été élaborée chez d'autres types de populations; les enfants handicapés de la vue (Dumont et Markovits, 1985), les enfants handicapés physiquement (Delorme-Schoof et Précourt, 1985) les enfants aveugles (Gariépy, 1985) et les enfants sourds (Cosnier, 1978).

Les relations enfants-adultes chez des enfants normaux et perturbés socio-affectifs.

Pour se rapprocher du coeur même de notre recherche, il convient à ce moment-ci d'élaborer les quelques études qui ont traité des relations adultes-enfants chez des enfants atypiques.

La relation établie entre un éducateur et un enfant présentant des difficultés d'adaptation dites socio-affectives, s'est révélée comme étant souvent la clé du succès (Tremblay, Baillargeon et Mineau, 1982). Ce qui explique sans doute que la plupart de ces études ont eu lieu dans des maisons de rééducation. Toutefois, il est quand même intéressant d'en connaître les résultats. Dans un article, Tremblay, Baillargeon et Mineau (1985) ont résumé les résultats d'une étude de Bartak et Rutter (1975). Ils mentionnent que les auteurs, dans leur tentative de décrire les interactions sociales entre des enfants autistiques et les éducateurs qui en ont la charge, ont démontré, entre autres, que les types d'interactions entre les enfants et les adultes variaient en fonction de l'orientation théorique de chacune des unités

Tremblay, Baillargeon et Mineau(1985) ont également présenté les résultats d'une autre étude. Cette fois-ci, il s'agit d'une étude de Harmatz (1973), "il a observé les interactions sociales entre les éducateurs, de jeunes enfants déficients mentaux et des enfants handicapés physiques. Il a montré que les éducateurs consacraient plus de la moitié de leur temps à d'autres tâches que l'interaction avec les enfants et que la majorité des interactions qu'ils avaient avec les enfants étaient utilitaires plutôt que sociales" (p.361).

Maintenant, nous présenterons l'étude de Tremblay, Baillargeon et Mineau (1985) en détail, parce qu'elle nous fournit des données importantes en rapport avec le sujet à l'étude. Le but de leur étude est de décrire certains schèmes de comportements sociaux de l'éducateur ayant trait aux enfants. Pour effectuer cette analyse, ils observent les comportements non verbaux lors des interactions éducateurs-enfants dans des périodes de jeux libres. Les auteurs rapportent que depuis une vingtaine d'années, certaines études (Cléments et Tracy, 1977; D'Augelli, 1974 et Woolfolk et al., 1977) portant sur la communication non verbale ont permis de préciser que cette forme de communication était importante lors d'interventions éducatives et thérapeutiques.

La recherche est effectuée dans un internat de rééducation pour garçons ayant des difficultés d'adaptation de type socio-affectif. Ce

centre d'accueil reçoit des garçons âgés de 6 à 12 ans. Cependant, il est bon de mentionner que l'échantillon nous semble beaucoup trop large au niveau de l'âge des sujets pour permettre une généralisation des résultats. Quatre unités de vie regroupent chacune 12 enfants, un éducateur chef, deux éducatrices, deux éducateurs, deux enseignants et, habituellement, quelques stagiaires en enseignement et en éducation spécialisée. La plupart des enfants sont scolarisés par les enseignants assignés à leur unité de vie, dans des locaux adjacents. Les enfants vivent donc la majorité du temps en contact étroit avec un groupe restreint de pairs et d'adultes. Les observations sont faites chez des enfants d'une même unité, âgés de 8,8 ans en moyenne, pendant trois semaines et ce, à raison de trois demi-journées par semaine, au cours des récréations et lors des moments de transition entre deux activités.

Les conclusions de ce travail sont les suivantes: 1) la durée moyenne des interactions entre un éducateur et un enfant est aussi brève que 14,01 secondes. Les explications que l'auteur donne sur cette question sont: premièrement, il y a plusieurs interactions entre l'enfant et l'adulte qui ont lieu au moment où ils se croisent en allant chacun dans une direction opposée; deuxièmement, les périodes de récréation et de transition sont utilisées par l'adulte pour régler des problèmes d'ordre instrumental; troisièmement, les enfants recherchent probablement plus les interactions avec leurs pairs qu'avec les adultes; 2) les résultats de l'analyse de la fréquence des comportements non verbaux des éducateurs indiquent que plusieurs de leurs comportements sont de type instrumental; 3) des différences de fréquence des comportements non verbaux entre les éducateurs et les éducatrices diffèrent en

rapport avec certains comportements correspondant à des rôles sexuels traditionnels: Les éducatrices émettent plus de signaux positifs (signes de tête affirmatifs); les éducateurs utilisent plus de gestes de domination (pointer l'enfant); 4) il y a une différence entre les touchers initiés par les garçons vers les éducateurs, d'une part, et vers les éducatrices, d'autre part; 5) finalement, il semble que les éducateurs (éducatrices), malgré la formation qu'ils reçoivent en tant qu'intervenants, soient plus influencés dans leurs interactions avec l'enfant par les caractéristiques de personnalités propres de celui-ci plutôt que par le modèle thérapeutique dicté.

Les travaux rapportés précédemment nous amène à tirer certaines conclusions, au niveau des relations pairs-pairs, entre les enfants normaux et les enfants-problèmes. En général, il a été démontré que les enfants-problèmes ont moins de comportements initiés vers les pairs et les adultes et que les enfants normaux sont plus enclins à interagir avec les enfants normaux qu'avec les enfants-problèmes.

Pour ce qui est des relations adulte-enfant, il ressort des différences d'attitude en rapport avec le sexe des enfants et/ou le sexe des adultes en interaction. Les adultes féminins ou masculins ont tendance à interagir selon les modèles sexuels dits traditionnels.

La documentation existante révèle que la majorité des études qui ont

été faites jusqu'à maintenant se préoccupe essentiellement de la population des enfants normaux. La présente recherche aura comme objectif de mettre en évidence les interactions sociales d'enfants d'âge préscolaire normaux et perturbés-affectifs avec l'adulte et ce, en considérant la qualité, la fréquence et les différences sexuelles au niveau des interactions enfant-adulte.

Hypothèse principale.

Dans un milieu préscolaire, les enfants perturbés socio-affectifs entreront en interaction différemment et moins souvent avec l'adulte que les enfants normaux.

Hypothèse secondaire.

Il y aura différence dans la fréquence des interactions sociales et les comportements, d'une part, entre l'adulte masculin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux et d'autre part entre l'adulte féminin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

Méthodologie

Sujets.

L'échantillon cible est composé d'un groupe de 14 enfants âgés de 4-5 ans et répartis comme suit: 5 enfants perturbés affectifs et 9 enfants normaux. Par enfant perturbé affectif on entend: enfant de 4-5 ans, sans déficience tant au plan physique et sensoriel qu'au plan mental, et qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée administrée par un spécialiste compétent, présente des problèmes de comportement affectif et social graves (Cloutier, 1986, p.27).

La sélection des enfants s'est faite comme suit: les enfants perturbés affectifs sont sélectionnés à partir d'une liste d'enfants référés pour consultation au Centre de Services à l'Enfance de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Toutefois, il est important de mentionner que les enfants ne doivent pas être suivis en psychothérapie ou en rééducation individuelle pour la durée de l'expérimentation. Pour ce qui est des enfants normaux, ils sont recrutés selon la méthode de sélection habituelle du Centre de Services à l'Enfance de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Une liste de noms d'enfants est retenue parmi les demandes d'inscriptions des parents pour leur enfant.

Le groupe d'enfants est pris en charge par deux intervenants, un

stagiaire en psycho-éducation (2e année bacc.) et un stagiaire en éducation au préscolaire et élémentaire (3e année bacc). De plus, occasionnellement un stagiaire en psychologie (maîtrise) prend part aux activités du groupe.

Cadre expérimental.

L'observation s'est faite au Centre de Services à l'Enfance de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Une salle de jeu, où se trouvent les éducateurs avec leur groupe d'enfants et une salle servant à l'enregistrement des bandes vidéoscopiques sont utilisées. La salle de jeu mesure 11 mètres de largeur par 17 mètres de longueur, bien éclairée et aménagée avec le matériel nécessaire aux activités d'une pré-maternelle. De plus, deux caméras multidirectionnelles (Panasonic WV-1300 équipées de lentilles Canon T.V. Zoom J6VIZRL (DC) 12.5-75mm 1:18) télécommandées et situées sur les murs opposés suivent le déroulement de l'action. Trois microphones Uher suspendus au centre du plafond permettent d'entendre et d'enregistrer tout ce qui se déroule dans la salle.

La salle d'enregistrement possède tout le matériel nécessaire à l'enregistrement vidéoscopique. Par le biais des caméras on peut suivre l'action qui se déroule dans la salle de jeu sur le moniteur vidéoscopique (Panasonic WV-763) muni de trois mini-téléviseurs. Cet appareillage permet de suivre le déroulement des événements sous tous les angles et de plus il permet de regrouper sur écran divisé les images distinctes et simultanées de chaque enfant grâce au générateur d'effets spéciaux (Panasonic WJ-545P). Cette salle

est également munie d'un amplificateur (Multi-Vox, G-C, 10B-R), un mélangeur (Nitro MV8), un enregistreur vidéoscopique (Sony AV-3000), un moniteur (Panasonic T.R. 195M) et une horloge digitale (Lafayette Instrument Co. 51013) imprimant le temps, le mois et l'année de l'expérience sur les bandes magnétoscopiques (Sony V-30H). L'ajustement des lentilles sur les caméras se fait à l'aide d'une boîte de contrôle (Canon CC21T) et celui des caméras à l'aide d'une boîte semblable (Vicon VIII PT).

Déroulement de l'expérimentation.

La méthode d'échantillonnage utilisée est celle de "centration sur un sujet". L'individu est ici le focus de l'observation pendant une certaine période de temps, il est donc soit l'auteur ou le receveur. Cette méthode nous procure des informations supplémentaires sur les relations dyadiques, comme entre autre, la fréquence d'émission de comportements de chaque partenaire, ce qui est intéressant pour la présente recherche. Selon Altman (1974) et Lehner (1979) ce type d'échantillon est généralement celui qui rapporte le plus d'information.

Elaboration des grilles d'observations.

Les travaux de Blurton-Jones (1972), McGrew (1972) et Moustaka et al.(1958) sont à l'origine de plusieurs éthogrammes utilisés par d'autres auteurs comme, entre autre, les travaux de Plante (1983) portant sur "L'interaction entre l'éducateur et l'enfant d'âge préscolaire selon le sexe"

dont nous nous inspirons pour l'élaboration de nos grilles d'observations. Suite à une consultation auprès de l'auteur, nous décidons d'exclure certains comportements jugés non significatifs tenant compte du nombre peu élevé de fréquences obtenues antérieurement. Par la suite, nous vérifions la pertinence de nos grilles d'observations en visionnant des bandes vidéoscopiques prises au hasard dans nos enregistrements.

Observateur et validité.

L'auteur procède elle-même au décodage des bandes vidéoscopiques, après s'être familiarisée avec les grilles d'observation. Pour s'assurer de l'objectivité et de la constance de nos résultats, nous devons procéder au calcul du taux de validité, ainsi cela nous renseigne sur la concordance entre les observations. Deux avenues sont possibles pour établir le taux de concordance: 1) la validité interne qui nous informe sur le taux de concordance intra-juge. Celle-ci est obtenu lorsqu'une même personne ré-effectue la cotation des comportements déjà cotée afin de comparer entre-eux les résultats obtenus lors du premier et du second visionnement; 2) la validité externe quant à elle nous fournit le pourcentage de véridicité des observations faites par plusieurs individus.

Calcul du taux de concordance.

Sept mois après la fin de la procédure de cotation l'observateur choisit au hasard 25 minutes d'observation et en effectue à nouveau le visionnement et la cotation afin de les comparer aux observations déjà obtenues. A ce moment-ci nous omettons dans le calcul les erreurs possibles dûes au décalage dans le temps pour les comportements observés, cette dimension nous apparaissant plus ou moins pertinente; seules les différences dûes aux erreurs de décodage ou l'oubli du comportement sont notés. Pour obtenir le taux de concordance intra-juge, nous calculons la somme des observations identiques entre les deux séries d'observations, puis nous les divisons par le nombre total des observations obtenues lors du second visionnement pour ensuite multiplier le résultat par cent.

$$\text{Taux de concordance} = \frac{\text{Nombre d'observations identiques}}{\text{Nombre total d'observations du second visionnement}} \times 100$$

Suite à ce calcul nous obtenons un pourcentage de validité interne de 80%. Dans l'ensemble des recherches un taux de 75% est généralement admis. Voilà pourquoi nous estimons notre pourcentage comme étant acceptable et respectale.

Critère de sélection des données.

L'interaction entre l'éducateur et l'enfant étant l'intérêt de cette

recherche, l'observation débute dès que l'adulte ou l'enfant initie un échange verbal et/ou non-verbal. Il est toutefois possible qu'un comportement initié ne reçoive pas de réponse. Dans ce cas l'observateur cote une unité comportementale prévue à cet effet dans la grille d'observation.

Cotation.

La procédure utilisée pour la cotation des données s'inspire des travaux de Hinde et Stevenson-Hinde (1976) et Strayer (1978). Les comportements émis par l'un ou par l'autre des membres de la dyade sont notés selon la cote qui leur est assignée dans la grille d'observation. Pour chaque séquence d'interaction l'observateur doit consigner: 1) l'initiateur: il s'agit de l'individu qui émet un comportement. Celui-ci peut être, soit un enfant normal, soit un enfant perturbé, soit un adulte masculin ou soit un adulte féminin; 2) son action: le comportement verbal ou non-verbal de l'initiateur; 3) la cible: l'individu vers lequel l'initiateur émet un comportement.

Analyse des résultats

Résultats.

Méthode d'analyse.

Nous utilisons la méthode d'analyse du chi-deux pour établir les comparaisons entre les fréquences et les groupes de fréquences. Le test du chi-deux est utile dans les cas où les données sont des fréquences de catégories distinctes. Il peut ainsi déterminer les différences entre deux groupes indépendants. Cependant, dans certains cas, il sera impossible d'effectuer cette analyse, compte tenu du nombre limité de données. Nous inscrivons donc la mention "test abandonné" dans nos tableaux.

Regroupement des unités comportementales en catégories de comportements.

Comme il a déjà été cité dans le chapitre précédant, les 77 unités comportementales sont regroupées sous 24 catégories de comportements verbaux et non-verbaux dont 11 catégories de comportements-enfants et 13 catégories de comportements-adultes. Toutefois, nous aimerions signaler que les catégories "autre" et "manqué" ne seront pas retenues dans les analyses subséquentes; elles n'apportent pas, à notre avis, des informations pertinentes pour les questions se rapportant à notre étude, étant donné que nous ne pouvons identifier exactement quels sont les comportements recensés dans ces catégories. Le lecteur pourra se référer à l'appendice B pour une description

précise de toutes les unités comportementales.

Il est important également de mentionner que dans les analyses qui suivent nous ne tenons pas compte des comportements initiés ou dirigés vers l'adulte étranger étant donné que sa présence n'est pas fréquente et régulière.

Première hypothèse

Afin de savoir si les enfants perturbés entrent en interaction différemment et moins souvent avec l'adulte que les enfants normaux, nous procédons donc au calcul des fréquences pour chacune des unités de comportement émis par les deux groupes d'enfants et les deux adultes.

Les résultats rapportés dans le tableau 1 nous indiquent quelles sont les différences intergroupes entre le nombre d'émissions de comportements des enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

TABLEAU 1

Somme des fréquences pour l'ensemble des unités
comportementales initiées par les enfants
vers les adultes.

	enfants normaux	enfants perturbés
Somme des fréquences des unités de comportements	400	328

Les résultats rapportés au tableau précédant indiquent que les enfants normaux émettent plus de comportements vers les adultes que les enfants perturbés (enfants normaux = 400, enfants perturbés = 328). Pour mieux comprendre ces résultats il est intéressant d'examiner les fréquences pour les catégories de comportements-enfants.

La répartition des fréquences pour chacune des catégories de comportements émis par les enfants normaux et perturbés dirigés vers les adultes est présentée au tableau 2.

TABLEAU 2

Différences intergroupes au niveau des catégories de comportements initiés par les enfants vers les adultes.

Catégorie de comportements	fréquences enfants normaux	%	fréquences enfants perturbés	%	x ²
verbal					
Opinion	4	1,0	9	2,7	1,923
Sollicitation	30	7,5	30	9,1	0,000
Connaissance	57	14,3	77	23,5	2,985
Affection	0	0,0	1	0,3	test abandon.
Vocalise	3	0,8	3	0,9	
non-verbal					
Intérêt	134	33,5	72	22,0	18,660***
Désintérêt	152	38,0	126	38,4	2,932
Comp. agonistiques	19	4,8	8	2,4	4,481*
Comp. affectueux	1	0,3	2	0,6	0,333
Total	400		328		7,120

*p ,05

***p ,001

Pour l'ensemble des catégories-enfants, il n'y a pas de différence significative entre les fréquences totales des enfants normaux et des enfants perturbés (enfants normaux = 400, enfants perturbés = 328, $x^2=7.120$). Par contre, la méthode du chi-deux révèle qu'il y a une différence significative que pour deux catégories de comportements et ce, au plan non-verbal. Ainsi, les enfants normaux et les enfants perturbés émettent des fréquences différentes pour les catégories "intérêt" ($x^2=18,660$) et "comportements agonistiques" ($x^2=4,481$). Pour ces deux catégories ce sont les enfants normaux qui obtiennent les plus hautes fréquences.

Le tableau 3 présente les différences intergroupes au niveau des unités comportementales émis par les enfants vers les adultes.

TABLEAU 3
Différences intergroupes au niveau des unités comportementales
émises par les enfants vers les adultes

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés	x ²
Accepter l'opinion	4	2	0,667
Refuser l'opinion	0	7	test abandonné
Sollicitation de la particip.	0	5	test abandonné
Sollicitation de l'aide	6	8	0,286
Sollicitation de l'attention	24	17	1,195
Explication réponse	6	8	0,286
Poser question	0	1	test abandonné
Rechercher information	7	17	4,167*
Donner information	44	51	0,516
Expression affection	0	0	test abandonné
Empathie	0	1	test abandonné
Vocalise	3	3	0,000
Aller vers	43	27	3,657
Regarder adulte	37	29	0,970
Regarder l'objet adulte	13	4	4,765
Pointer du doigt	1	0	test abandonné
Toucher l'adulte	25	5	13,333***
Manipulation	5	2	1,286
Coopération	6	1	3,571
Recevoir objet	4	4	0,000
S'éloigner	47	27	5,405*
Regarder ailleurs	9	10	0,053
Rejeter repousser	0	2	test abandonné
Absence de réponse	96	87	0,443
Attaquer	19	3	11,636***
Prendre retenir	0	5	test abandonné
Réconfort, protection	0	2	test abandonné
Corps à corps	1	0	test abandonné

*p ,05

***p ,001

Les résultats indiquent que les écarts constatés pour ces catégories significatives sont dûes principalement à cinq unités de comportements. En outre, nous pouvons constater qu'il y a des différences significatives pour les unités de comportements "rechercher information" ($x^2=4,167$), "regarder l'objet de l'adulte" ($x^2=4,765$), "toucher l'adulte" ($x^2=13,333$), "s'éloigner" ($x^2=5,405$) et "attaquer" ($x^2=11,636$). Nous aimerions également attirer l'attention du lecteur sur le nombre de fréquences qu'a recueilli l'unité comportementale "absence de réponse". Chez les deux groupes d'enfants, elle présente les fréquences les plus élevées pour l'ensemble des unités de comportements (enfants normaux=96, enfants perturbés=87).

En résumé, l'analyse détaillée démontre que les enfants normaux émettent de façon significative plus de comportements des catégories "intérêt" et "comportements agonistiques" comparativement aux enfants perturbés.

Répartition des catégories-enfants selon les sessions d'observation.

Nous procédons ici à l'analyse des fréquences pour les catégories-enfants selon les sessions d'observation et ce, afin de constater l'évolution du type de comportement dans la relation entre les enfants et les adultes. La méthode du chi-deux nous permet d'identifier les variations significatives qui se sont produites au cours des sessions d'observation. Le prochain tableau présente les fréquences observées pour les catégories de comportements initiés par les enfants normaux dirigés vers les adultes selon les sessions d'observation.

TABLEAU 4

Fréquences des catégories de comportements initiés
par les enfants normaux vers les adultes
selon les sessions d'observation.

Catégorie de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
verbal				
Opinion	4	0	0	test abandonné
Sollicitation	8	7	15	3,800
Connaissance	12	23	22	3,895
Affection	0	0	0	test abandonné
Vocalise	1	0	2	0,333
non-verbal				
Intérêt non-verbal	34	31	69	19,985***
Désintérêt	44	55	53	1,355
Comp. agonistiques	0	1	18	15,211***
Comp. affectueux	0	0	1	test abandonné
Total	103	117	180	25,235***

***p ,001

L'analyse du tableau 4 laisse voir, que pour le groupe des enfants normaux il y a une augmentation constante et significative au niveau des fréquences pour les catégories-enfants et ce, tout au long des sessions d'observation (automne=103, hiver=117, printemps=180, $x^2=25,235$). Plus particulièrement, nous pouvons remarquer une forte augmentation du nombre de comportements pour les catégories "intérêt" (automne=34, hiver=31, printemps=69, $x^2=19,985$), "comportements agonistiques" (automne=0, hiver=1, printemps=18, $x^2=15,211$).

Le tableau suivant présente de façon plus détaillée les variations entre les différentes sessions d'observation pour les unités comportementales émises par les enfants normaux.

TABLEAU 5
Fréquences des unités comportementales émises par
les enfants normaux vers les adultes selon
les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	χ^2
Accepter l'opinion	4	0	0	test abandonné
Refuser l'opinion	0	0	0	test abandonné
Sollicit. participation	0	0	0	test abandonné
Sollicit. aide	1	4	1	3,000
Sollicit. attention	7	3	14	7,750*
Explication réponse	1	3	2	1,000
Poser question	0	0	0	test abandonné
Rechercher information	3	1	3	1,143
Donner information	8	19	17	4,682
Expression affection	0	0	0	test abandonné
Empathie	0	0	0	test abandonné
Vocalise	1	0	2	0,333
Aller vers	9	10	24	9,814**
Regarder adulte	14	7	16	3,622
Regarder l'objet adulte	0	6	7	0,077
Pointer du doigt	0	1	0	test abandonné
Toucher l'adulte	7	4	14	6,320*
Manipulation	3	1	1	1,600
Coopération	0	2	4	0,667
Recevoir objet	1	0	3	1,000
S'écloigner	6	20	21	8,979**
Regarder ailleurs	3	2	4	0,667
Rejeter repousser	0	0	0	test abandonné
Absence de réponse	35	33	28	0,813
Attaquer	0	1	18	15,211***
Prendre retenir	0	0	0	test abandonné
Réconfort, protection	0	0	0	test abandonné
Corps à corps	0	1	0	test abandonné

*p ,05

**p ,01

***p ,001

Au tableau 5 nous constatons que certaines unités de comportements ont subi des variations significatives lors des sessions d'observation; "solicitation de la participation" (automne=7, hiver=3, printemps=14, $x^2=7,750$), "aller vers" (automne=9, hiver=10, printemps=24, $x^2=9,814$), "toucher l'adulte" (automne=7, hiver=4, printemps=14, $x^2=6,320$), "s'éloigner" (automne=6, hiver=20, printemps=21, $x^2=8,979$) et "prendre, retenir" (automne=0, hiver=1, printemps=18, $x^2=15,211$).

Au tableau 6 nous retrouvons les fréquences de comportements pour les catégories-enfants mais cete fois-ci pour les enfants perturbés.

TABLEAU 6

Fréquences des catégories de comportements initiés par
les enfants perturbés vers les adultes selon
les sessions d'observation.

Catégorie de comportements	automne	hiver	printemps	x^2
verbal				
Opinion	4	9	2	,667
Sollicitation	15	7	8	3,800
Connaissance	31	24	22	1,740
Affection	1	0	0	test abandonné
Vocalise	0	3	0	test abandonné
non-verbal				
Intérêt non-verbal	22	21	29	1,583
Désintérêt	53	45	28	7,762*
Comp. agonistiques	3	3	2	,250
Comp. affectueux	0	0	2	test abandonné
Total	129	106	111	6,079*

*p ,05

Nous pouvons remarquer qu'il y a, dans l'ensemble, une diminution significative des fréquences pour les périodes d'observation (automne=129, hiver=106, printemps=93). Le lecteur peut constater, qu'il y a une variation significative entre les sessions d'observation pour la catégorie "Désintérêt" (automne=53, hiver=45, printemps=28).

Le tableau 7 nous renseigne sur les différences entre les sessions d'observation pour les fréquences des unités comportementales émises par le groupe d'enfants perturbés vers les adultes.

Les résultats démontrent qu'il y a des variations significatives pour les unités comportementales "explication réponse" (automne=1, hiver=0, printemps=7, $\chi^2=4,500$) et "absence de réponse" (automne=39, hiver=30, printemps=18, $\chi^2=7,655$).

L'analyse détaillée démontre ainsi que les enfants perturbés ont tendance à entrer de moins en moins en interaction avec les adultes. Par contre, les enfants normaux interagissent avec les adultes de plus en plus souvent au cours de la période d'observation.

TABLEAU 7
Fréquences des unités comportementales émises par
les enfants perturbés vers les adultes
selon les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Accepter l'opinion	1	0	1	0,000
Refuser l'opinion	3	3	1	1,143
Sollicit. participation	3	2	0	0,200
Sollicit. aide	5	0	3	0,500
Sollicit. attention	7	5	5	0,471
Explication réponse	1	0	7	4,500*
Poser question	0	1	0	test abandonné
Rechercher information	9	5	3	3,294
Donner information	21	18	12	2,471
Expression affection	0	0	0	test abandonné
Empathie	1	0	0	test abandonné
Vocalise	0	3	0	test abandonné
Aller vers	11	8	8	0,667
Regarder l'adulte	6	9	14	3,379
Regarder l'objet adulte	1	0	3	1,000
Pointer du doigt	0	0	0	test abandonné
Toucher l'adulte	1	2	2	0,400
Manipulation	0	1	1	0,000
Coopération	1	0	0	test abandonné
Recevoir objet	3	1	0	1,000
Regarder ailleurs	1	6	3	3,800
Rejeter, repousser	0	2	0	test abandonné
Absence de réponse	39	30	18	7,655*
Attaquer	0	3	0	test abandonné
Prendre, retenir	3	0	2	0,200
Réconfort	0	0	2	test abandonné
Corps à corps	0	0	0	test abandonné

*p ,05

Analyse des comportements émis par les adultes vers les enfants.

A ce moment-ci, nous aimerions analyser les actions du deuxième membre de la dyade: l'adulte. Ceci afin de mieux cerner la question de recherche posée précédemment.

TABLEAU 8

Somme des fréquences pour l'ensemble des unités comportementales initiées par les adultes vers les enfants normaux et perturbés.

	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés
Somme des fréquences des unités comportementales.	395	327

Les résultats présentés dans le tableau 8 indiquent que les adultes entrent en interaction plus fréquemment avec les enfants normaux plutôt qu'avec les enfants perturbés.

Au tableau suivant, les résultats démontrés nous permettent de voir où se situent les différences intergroupes au niveau des fréquences des catégories de comportements initiés par les adultes.

Pour l'ensemble des catégories-adultes à l'étude, il y a une différence significative entre les fréquences totales des comportements initiés par les adultes dirigés vers les enfants normaux ou les enfants perturbés (vers les enfants normaux=395, vers les enfants perturbés=328,

TABLEAU 9

Somme des fréquences des catégories de comportements initiés
par les adultes vers les enfants normaux et perturbés.

Catégories de comportements	fréquences enfants normaux	%	fréquences enfants perturbés	%	χ^2
verbal					
Approbation	4	1,0	5	1,5	0,111
Désapprobation	2	0,5	8	2,4	3,600
Sollicitation	9	2,3	6	1,8	0,600
Contrôle	8	2,0	36	11,0	17,818***
Connaissance	36	9,1	55	16,8	3,967*
Intérêt	18	4,6	15	4,6	0,273
non-verbal					
Intérêt non-verbal	71	18,0	49	15,0	4,033*
Désintérêt	174	44,0	93	28,4	24,573***
Comp. affectueux	38	9,6	30	9,2	0,941
Opposition	13	3,3	12	3,7	0,841
Maternage	22	5,6	18	5,5	0,400
Total	395		327		6,404**

*p ,05

**p ,01

***p ,001

$\chi^2=6,209$). Par contre, la méthode du chi-deux nous indique, quant à elle, qu'il y a une différence significative que pour quelques catégories. De cette manière nous pouvons constater que les adultes émettent des fréquences différentes en ce qui concerne les enfants normaux et perturbés pour les catégories "contrôle" ($\chi^2=17,818$), "connaissance" ($\chi^2=3,969$), "intérêt non-verbal" ($\chi^2=4,033$) et "désintérêt" ($\chi^2=24,573$). Pour les catégories "contrôle" et "connaissance" nous remarquons que les adultes interagissent plus avec les enfants perturbés et pour les catégories "intérêt non-verbal" et "désintérêt" ils interagissent davantage avec les enfants normaux.

Le tableau suivant renseigne le lecteur sur les différences intergroupes au niveau des unités comportementales émises par les adultes vers les enfants.

TABLEAU 10
Fréquences des unités comportementales émises
par les adultes vers les enfants.

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés	χ^2
Approbation de l'idée	0	3	test abandonné
Approbation comportement	4	2	test abandonné
Désapprob. idée	0	4	test abandonné
Désapprob. comportement	2	4	0,667
Sollicit. participation	4	3	0,143
Sollicit. attention	0	2	test abandonné
Sollicit. aide	5	1	2,666
Discipline	8	36	17,818***
Crier pour protéger	0	0	test abandonné
Explication à question	7	12	1,315
Poser question	3	0	test abandonné
Rechercher information	10	14	0,667
Donner information	16	29	2,864
S'intéresser à l'enfant	8	5	0,692
S'intéresser à activité	6	7	0,077
Offrir de l'aide	4	3	0,142
Expression affection	0	0	test abandonné
Empathie	0	0	test abandonné
Aller vers	4	11	3,267
Regarder enfant	48	19	12,552***
Regarder objet de l'enfant	4	6	0,400
Recevoir un objet	8	5	0,692
Coopération	2	6	2,000
Montrer un objet	4	2	0,667
Manipulation d'objet	0	0	test abandonné
S'écloigner	16	3	8,895**
Absence de réponse	158	90	18,645***
Toucher l'enfant	30	22	1,231
Corps à corps	2	0	test abandonné
Asseoir enfant sur genoux	1	2	0,333
Prendre enfant dans bras	0	2	test abandonné
Caresser	2	3	0,200

TABLEAU 10 (suite).

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés	χ^2
Donner un baiser	2	1	0,333
Serrer, enlacer	1	0	test abandonné
Signe de tête désapprob.	8	5	0,692
Prendre, retenir objet	0	3	test abandonné
Contrainte physique	5	4	0,111
Laver, essuyer	1	0	test abandonné
Attacher vêtement	1	1	0,000
Distribuer, ranger matériel	18	11	1,690
Déplacer l'enfant	2	6	2,000

*p ,05

**p ,01

***p ,001

Au tableau 10 nous pouvons constater que ces dissemblances se réfèrent essentiellement à quatre unités comportementales où la méthode du chi-deux nous indique qu'il y a des différences significatives entre les deux groupes d'enfants; "discipline" ($\chi^2=17,818$) "regarder l'enfant" ($\chi^2=12,552$) "s'éloigner" ($\chi^2=8,895$), et "absence de réponse" ($\chi^2=18,645$).

Répartition des catégories-adultes selon les sessions d'observation.

Afin de constater l'évolution du type de comportements dans la relation entre les adultes et les enfants, nous présentons dans le tableau suivant, l'analyse des fréquences pour les catégories-adultes, selon les sessions d'observation.

TABLEAU 11

Fréquences des catégories de comportements initiés par les
adultes dirigés vers les enfants normaux selon
les sessions d'observation.

Catégories de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
verbal				
Approbation	1	2	0	0,500
Désapprobation	1	0	1	0,000
Sollicitation	4	4	1	2,000
Contrôle	7	0	1	4,500*
Connaissance	7	16	13	3,500
Intérêt	4	10	4	4,000
non-verbal				
Intérêt	17	25	29	3,155
Désintérêt	42	47	85	19,069***
Comp. affectueux	12	5	21	10,158***
Opposition	1	0	12	9,308**
Maternage	2	7	13	8,273**
Total	98	116	181	28,957***

*p ,05

**p ,01

***p ,001

Les résultats rapportés au tableau 11 nous permettent de constater que les adultes entre en interaction de plus en plus souvent avec les enfants normaux et ce, tout au long des sessions d'observation (automne=98, hiver=116, printemps=181, x²=28,957). Le lecteur peut donc constater qu'il y a une variation significative entre les sessions d'observation pour cinq catégories différentes; "contrôle"(automne=7, hiver=0, printemps=1, x²=4,500), "désintérêt" (automne=51, hiver=50, printemps=93,

($x^2=19,069$), "comportements affectueux" (automne=12, hiver=5, printemps=21, ($x^2=10,158$), "opposition" (automne=1, hiver=0, printemps=12, $x^2=9,308$) et "maternage" (automne=2, hiver=7, printemps=13, $x^2=8,273$).

Le tableau 12 présente l'analyse des fréquences pour les unités comportementales émises par les adultes vers les enfants. Ceci nous fournit de plus amples précisions concernant les variations citées précédemment.

Ainsi, nous pouvons constater des variations significatives entre les sessions d'observation pour quatre unités comportementales. Au niveau de l'unité comportementale "discipline" nous remarquons qu'il y a une diminution significative des fréquences. Ce comportement se présente sept fois à l'automne pour en arriver au printemps qu'à une seule intervention. Pour l'unité comportementale "recevoir l'objet de l'adulte", nous constatons également une diminution significative des fréquences de l'hiver (6) au printemps (1).

TABLEAU 12

Fréquences des unités comportementales émises par
les adultes vers les enfants normaux selon
les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	χ^2
Approbation idée	0	0	0	test abandonné
Approbation comportement	1	2	1	0,500
Désapprob. idée	0	0	0	test abandonné
Désapprob. comportement	1	0	1	0,000
Sollicit. participation	2	2	0	0,000
Sollicit. attention	0	0	0	test abandonné
Sollicit. aide	2	2	1	0,400
Discipline	7	0	1	4,500*
Crier pour protéger	0	0	0	test abandonné
Explication à question	1	1	5	4,571
Poser question	0	3	0	test abandonné
Rechercher information	3	4	3	0,200
Donner information	3	8	5	2,375
S'intéresser enfant	0	5	3	0,500
S'intéresser activité	3	2	1	1,000
Offrir de l'aide	1	3	0	1,000
Expression affection	0	0	0	test abandonné
Empathie	0	0	0	test abandonné
Aller vers	1	2	1	0,500
Regarder l'enfant	15	12	21	2,625
Regarder objet enfant	0	3	1	1,000
Recevoir objet	1	6	1	6,250*
Coopération	0	1	1	0,000
Montrer objet	0	0	4	test abandonné
Manipulation	0	1	0	test abandonné
S'écloigner	2	10	4	6,500*
Absence de réponse	40	37	81	22,949***
Toucher enfant	10	5	15	5,000
Corps à corps	0	0	2	test abandonné

TABLEAU 12 (suite)

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Prendre enfant ds bras	0	0	0	test abandonné
Caresser	1	0	1	0,000
Donner un baiser	0	0	2	test abandonné
Serrer, enlacer	0	0	1	test abandonné
Signe tête désapprobateur	0	0	8	test abandonné
Prendre, retenir	0	0	0	test abandonné
Contrainte physique	1	0	4	1,800
Laver, essuyer	0	0	1	test abandonné
Attacher vêtements	0	0	1	test abandonné
Distrib. ranger matériel	2	7	9	4,333
Déplacer l'enfant	0	0	2	test abandonné

*p ,05
 **p ,01
 ***p ,001

A l'unité comportementale "s'éloigner", le lecteur peut constater qu'il y a une variation significative des fréquences de l'automne au printemps (automne=2, hiver=10, printemps=4). Finalement, c'est à l'unité comportementale "absence de réponse" que l'on retrouve la plus forte variation, les fréquences passent de 40 à l'automne pour atteindre 81 au printemps.

Maintenant, il serait intéressant, au tableau suivant, de présenter l'évolution de la relation adultes-enfants chez le groupe d'enfants perturbés.

TABLEAU 13

Fréquences des catégories de comportements initiés par les
adultes dirigés vers les enfants perturbés selon
les sessions d'observation.

Catégories de comportements	automne	hiver	printemps	χ^2
verbal				
Approbation	4	1	0	1,800
Désapprobation	4	4	0	0,000
Sollicitation	1	3	2	1,000
Contrôle	18	11	7	5,167
Connaissance	22	15	18	1,345
Intérêt	7	5	3	1,600
non-verbal				
Intérêt	21	17	11	3,102
Désintérêt	35	25	33	1,806
Comp. affectueux	7	12	11	1,400
Opposition	4	4	4	1,000
Maternage	4	5	9	2,333
Total	127	102	98	4,532

*p ,05

**p ,01

***p ,001

Au tableau 13 nous retrouvons les fréquences observées pour les catégories-adultes dirigés vers les enfants perturbés. Les résultats présentés démontrent que le nombre total des catégories comportementales tend à diminuer, mais de façon non significative (automne=127, hiver=102, printemps=98, $\chi^2=4,532$). Le lecteur peut constater que sur onze catégories, il n'y en a que deux qui ne subissent pas de diminution des fréquences; la catégorie "opposition" qui demeure stable et la catégorie "maternage" où il y a une légère augmentation (automne=4, hiver=5, printemps=9).

Au tableau suivant le lecteur peut trouver l'analyse des fréquences des unités comportementales adultes dirigées vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation.

TABLEAU 14

Fréquences des unités comportementales émises par
les adultes vers les enfants perturbés selon
les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	χ^2
Approbation idée	2	1	0	0,333
Approbation comportement	2	0	0	test abandonné
Désapprob. idée	2	2	0	0,000
Désapprob. comportement	2	2	0	test abandonné
Sollicit. participation	0	3	0	test abandonné
Sollicit. attention	0	0	2	test abandonné
Sollicit. aide	1	0	0	test abandonné
Discipline	18	11	7	5,167
Crier pour protéger	0	0	0	test abandonné
Explication question	4	2	6	2,000
Poser question	0	0	0	test abandonné
Rechercher information	9	2	3	6,143*
Donner information	9	11	9	0,276
S'intéresser à l'enfant	3	1	1	1,600
S'intéresser à l'activité	2	4	1	2,000
Offrir de l'aide	2	0	1	0,333
Expression de l'affection	0	0	0	test abandonné
Empathie	0	0	0	test abandonné
Aller vers	6	3	2	2,364
Regarder l'enfant	7	7	5	0,421
Regarder l'objet enfant	3	3	0	0,000
Recevoir objet	3	1	1	1,600
Coopération	2	2	2	0,000
Montrer un objet	0	1	1	0,000
Manipulation	0	0	0	test abandonné
S'éloigner	0	1	2	0,333
Absence de réponse	35	24	31	2,067
Toucher l'enfant	6	9	7	0,636
Corps à corps	0	0	0	test abandonné

TABLEAU 14 (suite)

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	χ^2
Caresser	0	1	2	0,333
Donner un baiser	0	1	0	test abandonné
Serrer, enlacer	0	0	0	test abandonné
Signe tête désapprob.	1	3	1	1,600
Prendre, retenir objet	3	0	0	test abandonné
Contrainte physique	0	1	3	1,000
Laver, essuyer	0	0	0	test abandonné
Attacher vêtements enfant	0	1	0	test abandonné
Distrib. ranger matériel	2	3	6	2,364
Déplacer l'enfant	2	1	3	1,000
Prendre enfant ds bras	1	1	0	0,0000

*p ,05

**p ,01

***p ,001

Les résultats présentés au tableau 14 nous permettent de constater qu'il n'y a qu'une unité comportementale qui se distingue par une variation significative entre les sessions d'observation pour l'ensemble des unités comportementales; "rechercher information" (automne=9, hiver=2, printemps=3, $\chi^2=6,143$).

En résumé, nous constatons que les adultes interagissent de plus en plus fréquemment avec les enfants normaux et ce, sur le plan non-verbal. En plus, en ce qui concerne les comportements interactifs entre l'adulte et les enfants perturbés, ils tendent de plus en plus à diminuer tout au long des sessions d'observation.

Hypothèse secondaire.

Dans cette seconde partie, nous présentons l'analyse des fréquences des comportements adultes mais en précisant, cette fois, si l'adulte masculin et l'adulte féminin interagissent plus souvent et différemment selon qu'il s'agit d'un enfant normal ou perturbé.

Comme il a déjà été mentionné, les enfants sont pris en charge par deux adultes; un homme et une femme. Occasionnellement, un autre adulte prend part aux activités mais, étant donné que sa présence n'est pas régulière et peu significative, nous ne tenons pas compte de ce dernier dans l'analyse de nos résultats.

Le tableau suivant présente la somme des fréquences pour l'ensemble des unités comportementales initiées par l'adulte masculin et féminin vers les enfants.

TABLEAU 15

Somme des fréquences pour l'ensemble des unités comportementales
initiées par l'adulte masculin et l'adulte féminin
vers les enfants.

	fréquences adulte masculin	fréquences adulte féminin
Somme des fréquences des unités de comportements	326	396

**p ,01

Le tableau 15 nous permet de voir que l'adulte masculin interagit moins souvent avec les enfants que l'adulte féminin ($n = 326$, $n = 396$). Le calcul du chi-deux nous permet de dire que cette différence entre l'adulte masculin et l'adulte féminin est jugée comme étant significative ($\chi^2 = 6,786$).

Le prochain tableau, quant à lui, nous permet de constater les différences intergroupes entre l'adulte masculin, l'adulte féminin et les deux groupes d'enfants.

TABLEAU 16

Somme des fréquences pour l'ensemble des unités comportementales
initiées par l'adulte masculin et l'adulte féminin
vers les enfants normaux et perturbés.

	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés	x^2
Educateur masculin	191	135	9,620***
Educateur féminin	204	192	0,364
x^2	0,427	9,936**	

**p ,01

***p ,001

Les résultats nous permettent de constater que l'adulte masculin interagit plus fréquemment de façon significative avec les enfants normaux plutôt qu'avec les enfants perturbés. En ce qui concerne l'adulte féminin, nous pouvons observer qu'il interagit, tout comme l'adulte masculin, plus fréquemment avec les enfants normaux. Cependant, le calcul du chi-deux révèle que ce n'est pas de façon significative. Nous pouvons constater, également, qu'il n'y a pas de différence dans le nombre de comportements dirigés vers les enfants normaux entre l'adulte masculin et l'adulte féminin. Cependant, nous remarquons qu'il y a une différence significative entre l'adulte masculin et l'adulte féminin dans le nombre de comportements émis vers les enfants perturbés ($x^2=9,936$).

Le tableau 17 nous présente de façon plus précise, la somme des fréquences observées pour les catégories de comportements initiés par l'adulte masculin dirigés vers les enfants normaux et perturbés.

TABLEAU 17

Somme des fréquences pour les catégories de comportements initiés par l'adulte masculin vers les enfants.

Catégories de comportements	fréquences enfants normaux	%	fréquences enfants perturbés	%	χ^2
verbal					
Approbation	2	1,1	3	2,2	0,200
Déssapprobation	1	0,1	3	2,2	1,000
Sollicitation	4	2,1	2	1,5	0,667
Contrôle	4	2,1	15	11,1	6,368**
Connaissance	18	9,4	13	9,6	0,806
Intérêt	11	5,8	10	7,4	0,048
non-verbal					
Intérêt	32	16,8	22	16,3	1,852
Désintérêt	82	42,9	33	24,4	20,878***
Comp. affectueux	17	8,9	17	12,59	0,000
Opposition	11	5,8	9	6,66	0,200
Maternage	9	4,7	8	5,93	0,059
Total	191		135		9,620**

*p ,05

**p ,01

***p ,001

Pour l'ensemble des catégories-adultes, nous pouvons distinguer qu'il n'y a que deux catégories où l'adulte masculin interagit différemment, de façon significative, avec les deux groupes d'enfants. Il s'agit de la catégorie "contrôle", où le chi-deux est égal à 6,368 et la catégorie "désintérêt", où le chi-deux est ici égal à 20,878.

Au tableau suivant nous allons retrouver l'analyse des fréquences comportementales émises par l'adulte masculin dirigées vers les deux groupes d'enfants.

TABLEAU 18

Fréquences des unités comportementales émises par
l'adulte masculin vers les enfants.

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés	χ^2
Approbation idée	0	2	Test abandonné
Approbation comportement	2	1	Test abandonné
Désapprob. idée	0	2	Test abandonné
Désapprob. comportement	1	1	,000 1,000
Sollicit. participation	1	1	,000 1,000
Sollicit. attention	0	1	Test abandonné
Sollicit. aide	3	0	Test abandonné
Discipline	4	15	6,368**
Crier pour protéger	0	0	Test abandonné
Explication question	5	1	2,667
Poser question	0	0	Test abandonné
Rechercher information	6	4	0,400
Donner information	7	8	0,067
S'intéresser à l'enfant	4	3	0,143
S'intéresser à l'activité	5	6	0,091
Offrir de l'aide	2	1	0,333
Expression de l'affection	0	0	Test abandonné
Empathie	0	0	Test abandonné
Aller vers	1	6	3,571
Regarder l'enfant	25	9	7,529**
Regarder l'objet de l'enfant	0	3	Test abandonné
Recevoir objet	4	2	0,667
Coopérer	1	1	0,000
Montrer un objet	1	1	0,000
Manipulation	0	0	Test abandonné
S'éloigner	4	0	test abandonné
Absence de réponse	78	33	18,243***
Toucher l'enfant	14	13	0,037

TABELAU 18 (suite)

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés	χ^2
Corps à corps	1	1	0,000
Asseoir sur les genoux	0	2	Test abandonné
Prendre enfant ds bras	0	1	Test abandonné
Caresser	1	1	0,000
Donner un baiser	0	0	Test abandonné
Serrer, enlacer	0	0	Test abandonné
Signe de tête désapprob.	6	3	1,000
Prendre, retenir	0	3	Test abandonné
Contrainte physique	5	3	0,500
Laver, essuyer	0	0	Test abandonné
Distribuer, ranger matériel	8	5	0,692
Déplacer l'enfant	1	3	1,000

*p ,05
 **p ,01
 ***p ,001

Nous constatons que dans la catégorie "contrôle", c'est l'unité comportementale "discipline" qui se distingue par une différence significative dans la façon d'interagir de l'adulte masculin avec les deux groupes d'enfants. Ce sont les enfants perturbés qui recueillent le plus grand nombre de comportements. En ce qui concerne la catégorie "désintérêt", c'est l'unité comportementale "absence de réponse" qui présente ces caractéristiques, mais cette fois-ci, ce sont les enfants normaux qui recueillent le plus grand nombre de comportements. Il est également intéressant de noter que l'adulte masculin tend à émettre plus fréquemment, de façon significative, le comportement "regarder l'enfant" vers les enfants normaux ($\chi^2=7,529$).

Au tableau 19 nous retrouvons la somme des fréquences des catégories de comportements adultes initiés par l'adulte féminin dirigés vers les enfants normaux et perturbés.

TABLEAU 19

Somme des fréquences pour les catégories de comportements initiés par l'adulte féminin vers les enfants.

Catégories de comportements	fréquences enfants normaux	%	fréquences enfants perturbés	%	x ²
verbal					
Approbation	2	0,9	2	1,0	0,000
Désapprobation	1	0,5	5	2,6	2,667
Sollicitation	5	2,5	4	2,1	0,111
Contrôle	4	1,9	21	10,9	11,560***
Connaissance	18	8,8	42	21,8	9,600**
Intérêt	7	3,4	5	2,6	0,333
non-verbal					
Intérêt	39	14,1	27	14,1	2,182
Désintérêt	92	45,1	60	29,4	6,737**
Comp. affectueux	21	10,3	13	6,7	1,882
Opposition	2	0,9	3	1,6	0,200
Maternage	13	6,4	10	4,9	0,391
Total	204		192		0,036

**p ,01

***p ,001

Nous pouvons constater qu'il y a trois catégories qui peuvent nous permettre de dire que l'adulte féminin interagit plus fréquemment, de façon significative, avec les enfants de l'un des deux groupes; la catégorie "contrôle" ($x^2=11,560$), la catégorie "connaissance" ($x^2=9,600$) et la catégorie "désintérêt" ($x^2=6,737$). Pour toutes les autres catégories à l'étude il n'y a pas de différence significative.

Au tableau 20, nous présentons les fréquences des unités comportementales émises par l'adulte féminin dirigées vers les enfants.

TABLEAU 20

Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte féminin vers les enfants.

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés	χ^2
Approbation idée	0	1	Test abandonné
Approbation comportement	2	1	0,333
Désapprobation idée	0	2	Test abandonné
Désapprobation comportement	1	3	1,000
Sollicit. participation	3	2	0,200
Sollicit. attention	0	1	Test abandonné
Sollicit. aide	2	1	0,333
Discipline	4	21	11,560***
Crier pour protéger	0	0	Test abandonné
Explication question	2	11	6,231*
Poser question	3	0	Test abandonné
Rechercher information	4	10	2,571
Donner information	9	21	4,800*
S'intéresser à l'enfant	4	2	0,667
S'intéresser à l'activité	1	1	0,000
Offrir de l'aide	2	2	0,000
Expression de l'affection	0	0	Test abandonné
Empathie	0	0	Test abandonné
Aller vers	3	5	0,500
Regarder l'enfant	23	10	5,121**
Regarder objet de l'enfant	4	3	0,143
Recevoir objet	4	3	0,143
Coopération	1	5	2,667
Montrer objet	3	1	1,000
Manipulation	1	0	Test abandonné
S'écarter	12	3	5,400*
Absence de réponse	80	57	3,861*
Toucher enfant	16	9	1,960
Corps à corps	0	0	Test abandonné

TABLEAU 20 (suite)

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés	x ²
Asseoir sur les genoux	1	0	Test abandonné
Prendre enfant ds bras	0	1	Test abandonné
Caresser	1	2	0,333
Donner un baiser	2	1	0,333
Serrer, enlacer	1	0	Test abandonné
Signe tête désapprob.	2	2	0,000
Prendre, retenir objet	0	0	Test abandonné
Contrainte physique	0	1	Test abandonné
Laver, essuyer	1	0	Test abandonné
Attacher vêtements enfants	1	1	0,000
Distribuer, ranger matériel	10	6	1,000
Déplacer enfant	1	3	1,000

*p ,05

**p ,01

***p ,001

Nous pouvons remarquer qu'il y a six unités comportementales qui démontrent des différences significatives dans la façon d'interagir de l'adulte féminin avec les deux groupes d'enfants: "discipline" $x^2=11,560$, "explication à une question" $x^2=6,231$ "donner de l'information" $x^2=4,800$, "regarder l'enfant" $x^2=5,121$, "s'éloigner" $x^2=5,400$ et "absence de réponse" $x^2=3,861$. Nous pouvons également noter que de ces unités comportementales, il y en a autant au niveau verbal que non-verbal.

Répartition des catégories-adultes initiés par l'adulte masculin et féminin
vers les enfants, selon les sessions d'observation.

Nous procédons ici à l'analyse des fréquences pour les catégories de comportements émis par l'adulte masculin et l'adulte féminin selon les sessions d'observation et ce, afin de constater l'évolution du type de comportement dans la relation.

Au tableau 21 nous présentons les fréquences des catégories émis par l'adulte masculin vers les enfants normaux selon les sessions d'observation.

TABLEAU 21

Fréquences des catégories de comportements initiés par
l'adulte masculin dirigés vers les enfants normaux
selon les sessions d'observation.

Carégories de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
verbal				
Approbation	1	1	0	1,000
Désapprobation	1	0	0	Test abandonné
Sollicitation	1	2	1	0,500
Contrôle	3	0	1	0,500
Connaissance	3	7	8	2,333
Intérêt	4	6	1	3,455
non-verbal				
Intérêt	10	7	15	3,063
Désintérêt	18	24	40	9,463**
Comp. affectueux	8	3	6	2,235
Opposition	1	0	10	7,364**
Maternage	2	2	5	2,000
Total	52	52	87	12,827***

**p ,01

***p ,001

L'analyse de ce tableau nous permet de constater ici que pour le groupe des enfants normaux, il y a une augmentation significative du nombre de comportements émis par l'adulte masculin au printemps ($x^2=12,827$). En ce qui concerne les catégories, les augmentations les plus importantes se situent aux catégories "désintérêt" ($x^2=9,463$) et "opposition" ($x^2=7.364$).

Au tableau 22, le lecteur peut retrouver les fréquences des unités comportementales émises par l'adulte masculin et dirigées vers les enfants normaux, selon les sessions d'observation.

TABLEAU 22

Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte masculin vers les enfants normaux selon les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Approbation idée	0	0	0	test abandonné
Approbation comportement	1	1	0	0,000
Désapprob. idée	0	0	0	test abandonné
Désapprob. comportement	1	0	0	test abandonné
Sollicit. participation	0	1	0	test abandonné
Sollicit. attention	0	0	0	test abandonné
Sollicit. aide	1	1	1	0,000
Discipline	3	0	1	1,000
Crier pour protéger	0	0	0	test abandonné
Explication réponse	1	0	4	1,800
Poser question	0	0	0	test abandonné
Rechercher information	2	2	2	0,000
Donner information	0	5	2	1,286
S'intéresser enfant	0	4	0	test abandonné
S'intéresser activité	3	1	1	1,600
Offrir l'aide	1	1	0	0,000
Expression affection	0	0	0	test abandonné
Empathie	0	0	0	test abandonné
Aller vers	0	1	0	test abandonné
Regarder l'enfant	9	4	12	3,920
Regarder objet enfant	0	0	0	test abandonné
Recevoir objet	1	2	1	0,500
Coopération	0	0	1	test abandonné
Montrer objet	0	0	1	test abandonné
Manipulation	0	0	0	test abandonné
S'écarter	0	4	0	test abandonné
Absence de réponse	18	20	40	11,385**
Toucher enfant	7	3	4	1,857
Corps à corps	1	0	0	test abandonné

TABLEAU 22 (suite)

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Asseoir enfant sur genoux	0	0	0	test abandonné
Prendre enfant dans bras	0	0	0	test abandonné
Caresser	1	0	0	test abandonné
Donner baiser	0	0	0	test abandonné
Enlacer	0	0	0	test abandonné
Signe de tête désapprob.	0	0	6	test abandonné
Prendre, retenir objet	0	0	0	test abandonné
Contrainte physique	1	0	4	1,800
Laver, essuyer	0	0	0	test abandonné
Attacher vêtement	0	0	1	test abandonné
Distribuer, ranger matériel	2	2	4	1,000
Déplacer l'enfant	0	0	0	test abandonné

**p ,01

Les résultats démontrent qu'il n'y a qu'une unité comportementale qui présente une augmentation significative entre les périodes d'observation; il s'agit de l'unité "absence de réponse" où nous retrouvons des fréquences de 18 pour l'automne, 20 pour l'hiver, 40 pour le printemps avec un x² de 11,385.

Le tableau suivant, présente les fréquences de comportements des catégories-adultes émis par l'adulte masculin dirigés vers les enfants perturbés.

TABLEAU 23

Fréquences des catégories de comportements initiés par
l'adulte masculin dirigés vers les enfants perturbés
selon les sessions d'observation.

Catégories de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
verbal				
Approbation	2	1	0	0,333
Désapprobation	1	2	0	0,333
Sollicitation	0	1	1	0,000
Contrôle	8	4	3	2,800
Connaissance	5	4	4	0,154
Intérêt	4	3	3	0,200
non-verbal				
Intérêt	12	7	3	5,545
Désintérêt	12	8	13	1,273
Comp. affectueux	4	5	8	1,529
Opposition	3	4	2	0,667
Maternage	4	1	3	1,750
Total	55	40	40	3,333

Les résultats du tableau 23 démontrent une diminution des fréquences totales de l'automne au printemps (automne=55, hiver=40, printemps=40) par contre, cette diminution n'étant pas significative, elle ne nous permet pas de mentionner qu'il y a une variation importante entre les sessions d'observation.

Au tableau 24 le lecteur peut retrouver la somme des fréquences des unités comportementales émises par l'adulte masculin dirigées vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation.

TABLEAU 24

Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte masculin
vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Approbation idée	1	1	0	0,000
Approbation comportement	1	0	0	test abandonné
Désapprob. idée	0	2	0	test abandonné
Désapprob. comportement	1	0	0	test abandonné
Sollicit. participation	0	1	0	test abandonné
Sollicit. attention	0	0	1	test abandonné
Sollicit. aide	0	0	0	test abandonné
Discipline	8	4	3	2,800
Crier pour protéger	0	0	0	test abandonné
Explication réponse	1	0	0	test abandonné
Poser question	0	0	0	test abandonné
Rechercher information	2	1	1	0,500
Donner information	2	3	3	0,250
S'intéresser enfant	2	0	1	0,333
S'intéresser activité	2	3	1	1,000
Offrir l'aide	0	0	1	test abandonné
Expression affection	0	0	0	test abandonné
Empathie	0	0	0	test abandonné
Aller vers	4	2	0	0,667
Regarder l'enfant	3	4	2	0,667
Regarder l'objet enfant	3	0	0	test abandonné
Recevoir objet	2	0	0	test abandonné
Coopération	0	1	0	test abandonné
Montrer objet	0	0	1	test abandonné
Manipulation	0	0	0	test abandonné
S'écloigner	0	0	0	test abandonné
Absence de réponse	12	8	13	1,273
Toucher enfant	3	5	5	0,615

TABLEAU 24 (suite)

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Corps à corps	0	0	0	test abandonné
Asseoir enfant sur genoux	0	0	2	test abandonné
Prendre enfant dans bras	1	0	0	test abandonné
Caresser	0	0	1	test abandonné
Donner baiser	0	0	0	test abandonné
Serrer, enlacer	0	0	0	test abandonné
Signe de tête désapporb.	0	3	0	test abandonné
Prendre, retenir objet	3	0	0	test abandonné
Contrainte physique	0	1	2	0,333
Laver, essuyer	0	0	0	test abandonné
Attacher vêtement	0	0	0	test abandonné
Distribuer, ranger matériel	2	1	2	0,400
Déplacer l'enfant	2	0	1	0,333

Les résultats démontrent qu'il n'y a aucune unité qui se distingue. Ceci nous fait mentionner qu'il n'y a pas de variation significative entre les sessions d'observation.

En résumé, nous pouvons constater que l'adulte masculin interagit de plus en plus fréquemment avec les enfants normaux et de façon assez stable avec les enfants perturbés socio-affectifs.

Le tableau 25 présente les fréquences observées des catégories de comportements initiés par l'adulte féminin dirigés vers les enfants normaux, selon les sessions d'observation.

TABLEAU 25

Fréquences des catégories de comportements initiés par l'adulte féminin dirigés vers les enfants normaux selon les sessions d'observation.

Catégories de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
verbal				
Approbation	0	1	1	0,000
Désapprobation	0	0	1	test abandonné
Sollicitation	3	2	0	0,200
Contrôle	4	0	0	test abandonné
Connaissance	4	9	5	2,333
Intérêt	0	4	3	0,143
non-verbal				
Intérêt	7	18	14	4,769
Désintérêt	24	23	45	10,065**
Comp. affectueux	4	2	15	14,000***
Opposition	0	0	2	test abandonné
Maternage	0	5	8	0,692
total	46	64	94	17,294***

**p ,01
***p ,001

Les résultats démontrent qu'il y a une augmentation constante des fréquences lors des sessions d'observation pour les catégories de comportements émis par l'adulte féminin vers les enfants normaux (automne=46, hiver=64, printemps=94, x²=17,294) et ce, principalement à deux catégories: "désintérêt" (automne=24, hiver=23, printemps=45, x²=10,065) et "comportements affectueux" (automne=4, hiver=2, printemps=15, x²=14,000).

Le tableau 26 présente, quant à lui, les fréquences des unités comportementales émises par l'adulte féminin dirigées vers les enfants normaux, selon les sessions d'observation.

TABLEAU 26

Fréquences des unités comportementales initiées par l'adulte féminin vers les enfants normaux selon les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Approbation idée	0	0	0	test abandonné
Approbation comportement	0	1	1	0,000
Désapprob.	0	0	0	test abandonné
Désapprob. comportement	0	0	1	test abandonné
Sollicit. participation	2	1	0	0,333
Sollicit. attention	0	0	0	test abandonné
Sollicit. aide	1	1	0	0,000
Discipline	4	0	0	test abandonné
Crier protéger	0	0	0	test abandonné
Explication réponse	0	3	0	test abandonné
Poser question	0	3	0	test abandonné
Rechercher information	1	2	1	0,500
Donner information	3	3	3	0,000
S'intéresser enfant	0	1	3	1,000
S'intéresser activité	0	1	0	test abandonné
Offrir l'aide	0	2	0	test abandonné
Expression affection	0	0	0	test abandonné
Empathie	0	0	0	test abandonné
Aller vers	1	1	1	0,000
Regarder l'enfant	6	8	9	0,609
Regarder l'objet enfant	0	3	1	1,000
Recevoir objet	0	4	0	test abandonné
Coopération	0	1	0	test abandonné
Montrer objet	0	0	3	test abandonné
Manipulation	0	1	0	test abandonné
S'écarter	2	6	4	2,000
Absence de réponse	22	17	41	12,025**
Toucher enfant	3	2	11	9,125**

TABLEAU 26 (suite)

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	χ^2
Corps à corps	0	0	0	test abandonné
Asseoir enfant sur genoux	1	0	0	test abandonné
Prendre enfant dans bras	0	0	0	test abandonné
Caresser	0	0	1	test abandonné
Donner baiser	0	0	2	test abandonné
Serrer, enlacer	0	0	1	test abandonné
Signe de tête désapprob.	0	0	2	test abandonné
Prendre, retenir objet	0	0	0	test abandonné
Contrainte physique	0	0	0	test abandonné
Laver, essuyer	0	0	1	test abandonné
Attacher vêtement	0	0	1	test abandonné
Distribuer, ranger matériel	0	5	5	0,000
Déplacer l'enfant	0	0	1	test abandonné

**p ,01

Les résultats de ce tableau démontrent qu'il y a deux unités comportementales qui se distinguent par une augmentation significative tout au long des sessions d'observations: "absence de réponse" (automne=22, hiver=17, printemps=41, $\chi^2=12,025$) et "toucher l'enfant" (automne=3, hiver=2, printemps=11, $\chi^2=9,125$).

Au tableau 27, nous retrouvons les fréquences des catégories de comportements émis par l'adulte féminin vers les enfants perturbés.

TABLEAU 27

Fréquences des catégories de comportements initiées par l'adulte féminin dirigés vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation.

Catégories de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
verbal				
Approbation	2	0	0	test abandonné
Désapprobation	3	2	0	0,200
Sollicitation	1	2	1	0,500
Contrôle	10	7	4	1,000
Connaissance	17	11	14	1,286
Intérêt	3	2	0	0,200
non-verbal				
Intérêt	9	10	8	0,222
Désintérêt	23	17	20	0,900
Comp. affectueux	3	7	3	2,462
Opposition	1	0	2	0,333
Maternage	0	4	6	1,625
total	72	62	58	1,625

Nous remarquons ici qu'il n'y a pas beaucoup de variation des fréquences entre les sessions d'observations (automne=72, hiver=62, printemps=58, $x^2=1,625$). Il n'y a aucune catégorie qui se démarque par une augmentation ou une diminution significative.

Le tableau suivant présente la somme des fréquences des unités comportementales initiées par l'adulte féminin dirigées vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation.

TABLEAU 28

Fréquences des unités comportementales émises par l'adulte féminin
vers les enfants perturbés selon les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Approbation idée	1	0	0	test abandonné
Approbation comportement	1	0	0	test abandonné
Désapprob. idée	2	0	0	test abandonné
Désapprob. comportement	1	2	0	0,333
Sollicit. participation	0	2	0	test abandonné
Sollicit. attention	0	0	1	test abandonné
Sollicit. aide	1	0	0	test abandonné
Discipline	10	7	4	2,571
Crier protéger	0	0	0	test abandonné
Explication réponse	3	2	6	2,364
Poser question	0	0	0	test abandonné
Rechercher information	7	1	2	6,200*
Donner information	7	8	6	0,286
S'intéresser enfant	1	1	0	0,000
S'intéresser activité	0	1	0	test abandonné
Offrir l'aide	2	0	0	test abandonné
Expression affection	0	0	0	test abandonné
Empathie	0	0	0	test abandonné
Aller vers	2	1	2	0,400
Regarder l'enfant	4	3	3	0,200
Regarder l'objet enfant	0	3	0	test abandonné
Recevoir objet	1	1	1	0,000
Coopération	2	1	2	0,400
Montrer objet	0	1	0	test abandonné
Manipulation	0	0	0	test abandonné
S'éloigner	0	1	2	0,333
Absence de réponse	23	16	18	1,368
Toucher enfant	3	4	2	0,667

TABLEAU 28 (suite)

Unités de comportements	automne	hiver	printemps	x ²
Corps à corps	0	0	0	test abandonné
Asseoir enfant sur genoux	0	0	2	test abandonné
Prendre enfant dans bras	1	0	0	test abandonné
Caresser	0	0	1	test abandonné
Donner baiser	0	0	0	test abandonné
Serrer, enlacer	0	0	0	test abandonné
Signe de tête désapporb.	0	3	0	test abandonné
Prendre, retenir objet	3	0	0	test abandonné
Contrainte physique	0	1	2	0,333
Laver, essuyer	0	0	0	test abandonné
Attacher vêtement	0	0	0	test abandonné
Distribuer, ranger matériel	2	1	2	0,400
Déplacer l'enfant	2	0	1	0,333

*p ,05

Le lecteur peut constater qu'il y a qu'une seule unité comportementale qui se distingue par une diminution significative. Il s'agit de l'unité "rechercher de l'information", où les fréquences sont de 7 à l'automne, de 1 à l'hiver et de 2 au printemps avec un x² de 6,200.

Nous pouvons constater que l'adulte féminin tend à interagir de plus en plus fréquemment avec les enfants normaux tout au long des sessions d'observation, contrairement à ses interactions avec les enfants perturbés socio-affectifs. Avec les enfants perturbés, nous ne pouvons noter de variation significative entre les sessions d'observation.

Ainsi l'adulte masculin et l'adulte féminin entrent en interaction plus fréquemment avec les enfants normaux plutôt qu'avec les enfants perturbés. De façon significative, nous pouvons constater que l'adulte masculin émet plus de comportements de la catégorie "désintérêt" vers les enfants normaux. En ce qui concerne l'adulte féminin, elle émet plus de comportements de la catégorie "désintérêt" vers les enfants normaux et plus de comportements des catégories "contrôle" et "connaissance" vers les enfants perturbés. En résumé, nous pouvons remarquer que pour les mêmes catégories, les adultes masculin et féminin interagissent de façon identique, soit les plus hautes fréquences dirigés vers le même groupe d'enfants. Il est également intéressant de noter que l'unité comportementale "absence de réponse" obtient les plus hautes fréquences pour les deux groupes d'enfants.

Du côté de l'évolution du type de comportement dans les relations sociales, l'adulte masculin et l'adulte féminin interagissent tous les deux de plus en plus fréquemment avec les enfants normaux et ce, de façon significative et de moins en moins fréquemment avec les enfants perturbés, mais de façon non significative.

Discussion des résultats

La lecture du chapitre précédent laisse voir au lecteur l'importance des données au plan quantitatif. A ce moment-ci, il est donc intéressant d'en dégager les aspects qualitatifs et de les discuter. Cependant, l'intérêt porté aux interactions sociales entre les adultes, les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux semble plutôt récent, ce qui contribue au manque de données comparatives pour permettre d'interpréter les résultats. Ainsi, nos données vont plutôt compléter que contredire les résultats d'autres chercheurs.

Il faut se rappeler que l'hypothèse principale voulait que dans un milieu préscolaire, les enfants perturbés socio-affectifs entreraient en interaction moins souvent et différemment avec les adultes que les enfants normaux.

Nous avons vu que les enfants perturbés socio-affectifs entrent en interaction moins fréquemment, de façon significative, avec les adultes que les enfants normaux. Mais, l'analyse du contenu interactif précise qu'il y a peu de différences significatives entre les deux groupes d'enfants. Nous avons constaté que les enfants normaux, dans leur interaction avec l'adulte, émettent plus de comportements de la catégorie "intérêt", comme regarder l'objet de l'adulte et toucher l'adulte, et de plus, ils s'éloignent et

attaquent l'adulte plus fréquemment que les enfants perturbés. Cependant, les enfants perturbés tendent pour leur part à rechercher de l'information générale plus fréquemment que les enfants normaux. Les résultats iraient dans le sens de ceux recueillis par Leach (1972). Il faut se rappeler que celui-ci étudie les interactions sociales entre les enfants normaux et perturbés d'âge préscolaire et leur mère. Leach a constaté que les enfants perturbés ont tendance à interagir moins fréquemment avec l'adulte qui se trouve être leur mère contrairement aux enfants normaux. Dans son étude, Leach a constaté également que les enfants perturbés sollicitent peu d'aide de la part de l'adulte et qu'il y a peu de coopération entre les deux. Pour notre part, la sollicitation de l'aide est émise également pour les deux groupes d'enfant, Par ailleurs, la coopération est moins présente pour les enfants perturbés socio-affectifs que pour les enfants normaux.

Du côté de l'évolution du type de comportements émis par les enfants dans la relation entre les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux avec les adultes, nous pouvons identifier certaines différences. Les enfants perturbés socio-affectifs tendent à interagir de moins en moins fréquemment et ce, de façon significative, avec les adultes tout au long des sessions d'observation, contrairement aux enfants normaux qui ont de plus en plus d'interactions avec les adultes au fur et à mesure des sessions d'observation, encore ici, de façon significative. Ces résultats pourraient aller dans le même sens que ceux obtenus par Leach (1972) où les enfants perturbés réduisent les interactions avec leurs mères qui pourraient être ici les adultes. Ces données appuient l'hypothèse selon laquelle il y aurait une

continuité entre l'image de la mère et l'adulte dans la classe.

L'évolution du contenu interactif diffère pour chacun des groupes d'enfants. Pour les enfants perturbés socio-affectifs, on remarque qu'ils initient de moins en moins significativement des comportements de désintérêt non-verbal vers les adultes, ce qui suit la tendance déjà énoncée pour l'ensemble des fréquences chez ce groupe d'enfants. En ce qui concerne les enfants normaux, nous pouvons constater qu'ils initient de plus en plus fréquemment, de façon significative, des comportements d'intérêt non-verbal et agonistiques vers les adultes pour les périodes d'observation. La direction des résultats reste encore la même, c'est-à-dire qu'ils initient de plus en plus significativement de comportements vers les adultes.

Pour les deux groupes d'enfants, le comportement émis le plus fréquemment est l'absence de réponse. Nous pouvons interpréter ceci comme étant un échec de la part de l'adulte dans sa tentative d'établir une relation avec l'enfant. A cet égard, nous avons constaté, lors de l'observation, que l'enfant ignore souvent l'adulte pour se concentrer presque exclusivement sur ses pairs qui l'entourent. A cet effet, Tremblay, Mineau et Baillargeon (1985) émettent l'hypothèse selon laquelle les enfants recherchent probablement plus les interactions avec leurs pairs plutôt que les interactions avec les adultes. En regard des résultats obtenus dans la présente recherche, il en serait ainsi autant pour les enfants normaux que pour les enfants perturbés socio-affectifs. Il serait intéressant, dans une étude ultérieure, d'analyser les interactions des enfants entre eux aussi bien

que celles avec les adultes. Ce qui nous amèneraient à mieux comprendre le rôle des pairs et des adultes dans leurs interactions sociales.

Afin de mieux cerner le problème posé précédemment, il est intéressant à ce moment-ci de discuter les actions du deuxième membre de la dyade: l'adulte. Quantitativement, les adultes tendent à entrer en interaction plus fréquemment avec les enfants normaux plutôt qu'avec les enfants perturbés socio-affectifs et ce, de façon significative. L'analyse du contenu interactif nous révèle la nature de ces différences significatives entre les deux groupes d'enfants. Les adultes assurent un contrôle plus rigoureux sur les enfants perturbés, principalement avec des messages verbaux les rappelant à l'ordre et les incitant à changer de comportements. Ces résultats ne rencontrent pas ceux trouvés par Tremblay, Mineau et Baillargeon (1985) où ces derniers ne retrouvent que 1,8% de comportement de contrôle pour l'ensemble des comportements émis par les éducateurs vers les enfants perturbés socio-affectifs. Toutefois dans leur étude, ces auteurs n'étudient que les comportements non-verbaux des interactions éducateurs-enfants.

En plus, les adultes émettent plus de comportements se rapportant à l'acquisition et à la transmission de connaissance et d'information générale envers les enfants perturbés socio-affectifs que les enfants normaux. Il se peut que les adultes tentent d'intéresser les enfants perturbés à des notions de connaissance et d'information générale, compte tenu qu'ils ne semblent pas y porter un aussi grand intérêt. A ce sujet par contre, la documentation existante n'apporte aucune donnée qui nous permet de comparer nos résultats.

Les adultes émettent également un plus grand nombre de comportements d'intérêt non-verbal (regarder l'enfant) et de désintérêt non-verbal (s'éloigner, absence de réponse) vers les enfants normaux plutôt que vers les enfants perturbés. Nous constatons, que les adultes surveillent à distance les enfants normaux et les laissent davantage (s'éloignent), contrairement aux enfants perturbés, vis-à-vis lesquels les adultes ont moins d'intérêt non-verbal et moins de désintérêt. C'est-à-dire que l'adulte établit une relation tout à fait différente avec les enfants des deux groupes. Il y aurait une relation à distance avec les normaux qu'il abandonne plus facilement et une relation de proximité qu'il maintient avec les enfants perturbés. Evidemment qu'une telle hypothèse devrait être vérifiée dans une étude ultérieure.

Il est intéressant de noter que pour les deux groupes d'enfants, le comportement d'absence de réponse est celui qui est émis le plus souvent. Les adultes, tout comme les enfants, font face très souvent à un échec dans leurs tentatives d'établir une relation. Dans leur étude sur la communication non verbale d'éducateurs en interaction avec des enfants mésadaptés socio-affectifs, Tremblay, Mineau et Baillargeon (1985) notent, pour leur part, que le comportement le plus fréquemment utilisé par les adultes vers les enfants en est un utilitaire comme pointer une direction ou un objet, ce qui n'est pas le cas ici, que ce soit pour les enfants perturbés socio-affectifs ou pour les enfants normaux.

En ce qui concerne l'évolution du type de comportement émis par les adultes vers les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux,

nous pouvons constater que les adultes tendent à interagir de moins en moins fréquemment avec les enfants perturbés au cours des sessions d'observation. Toutefois, ce n'est pas de façon significative. Ceci nous démontre que les adultes interagissent de façon assez stable avec ce groupe d'enfants. Par ailleurs et de façon significative, les adultes interagissent de plus en plus fréquemment avec les enfants normaux au cours des sessions d'observation. L'analyse du contenu interactif démontre que pour les comportements émis vers les enfants perturbés socio-affectifs, il n'y a pas de variation significative entre les sessions d'observation. Cependant, pour les enfants normaux, nous pouvons constater qu'il y a des variations significatives pour les comportements de désintérêt, d'affection, d'opposition et de maternage au niveau non-verbal où les fréquences augmentent. Pour le niveau verbal il y a des comportements de contrôle, où les fréquences diminuent. Les adultes interagissent donc de plus en plus fréquemment, significativement, avec les enfants normaux de façon non-verbale. Il se peut que les adultes n'éprouvent pas ici le besoin de stimuler les enfants normaux sur le plan verbal. Cependant dans la documentation existante nous n'avons pas trouvé d'études portant sur l'évolution des comportements interactifs entre les adultes et les enfants normaux et perturbés socio-affectifs, pour nous permettre de comparer nos résultats.

Devant ces considérations, nous pouvons conclure que les enfants perturbés interagissent moins fréquemment et différemment avec les adultes que les enfants normaux et les adultes tendent pour leur part à interagir plus fréquemment avec les enfants normaux plutôt qu'avec les enfants perturbés socio-affectifs.

A ce moment-ci, il serait intéressant de se préoccuper de la seconde hypothèse qui voulait qu'ils y ait différence dans la fréquence des interactions sociales et les comportements, d'une part, entre l'adulte masculin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux et d'autre part, entre l'adulte féminin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

De façon générale, l'adulte masculin tend à interagir moins fréquemment avec les enfants en comparaison avec l'adulte féminin et ce, de façon significative. Plus précisément, nous constatons que l'adulte masculin interagit plus souvent, de façon significative, avec les enfants normaux. Par ailleurs, l'adulte féminin interagit plus fréquemment avec les enfants normaux, mais d'une façon non-significative.

L'adulte masculin et féminin émettent un nombre semblable de comportements pour les enfants normaux. Ce résultat abonde dans le même sens que celui trouvé par Plante (1983) dans son analyse de l'interaction entre l'éducateur et l'enfant normaux d'âge préscolaire selon leur sexe, où elle dénote aucune différence apparente au niveau des fréquences totales de comportements émis par les éducateurs et les éducatrices. Par ailleurs, pour les enfants perturbés socio-affectifs, nous constatons une différence significative entre l'adulte masculin et l'adulte féminin, cette dernière interagissant plus fréquemment avec ces enfants que l'adulte masculin. Ces résultats vont en contradiction avec ceux de Inoff et Halverson (1977) qui démontrent que les enfants présentant des problèmes de comportements recevaient davantage

d'interactions initiées par l'éducateur tout comme Desbiens, Provost et La Barre (1985) qui constatent que les adultes masculins émettent un plus grand nombre de comportement à l'égard des enfants présentant des difficultés d'intégration au groupe.

Interactions entre l'adulte masculin, les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

Dans ses interactions avec les enfants, l'adulte masculin exerce un contrôle disciplinaire plus sévère envers les enfants perturbés socio-affectifs, essentiellement avec des messages verbaux les rappelant à l'ordre. Il se peut que l'adulte masculin se voit obligé de contrôler les enfants perturbés socio-affectifs plus fréquemment, étant donné qu'ils dérogent plus souvent aux règlements que les enfants normaux.

On remarque que les enfants normaux sont victimes plus fréquemment de comportements de désintérêt de la part de l'adulte masculin. Essentiellement, ils ne reçoivent pas de réponse de la part de l'adulte dans leurs tentatives d'interaction. Par contre, si nous regardons la répartition des pourcentages d'apparition de ce comportement chez les enfants normaux et perturbés socio-affectifs, nous constatons que chez chacun des groupes le pourcentage d'émissions du comportement d'absences de réponses est le même.

En ce qui concerne l'évolution du type de comportement émis par l'adulte masculin vers les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux, nous constatons que l'adulte masculin entre en interaction de plus en plus fréquemment, de façon significative, avec les enfants normaux au cours des sessions d'observation. Il se désintéresse de plus en plus des enfants normaux et il leur démontre de plus en plus d'opposition. Concernant les comportements d'opposition, nos résultats ne rencontrent pas ici ceux de Plante (1983) où elle démontre que l'adulte masculin émet peu d'opposition face aux enfants normaux. L'explication que nous pouvons supposer suggère que l'adulte masculin tend à conserver de plus en plus son rôle de dominateur tant énoncé par les stéréotypes sexuels.

Pour les comportements émis vers les enfants perturbés socio-affectifs, nous constatons que l'adulte masculin interagit de moins en moins avec ces derniers au cours des périodes d'observation, toutefois, la variation n'est pas jugée significative. A l'analyse du contenu interactif nous ne décelons pas également de variation significative. Ceci nous amène à conclure que l'adulte masculin demeure assez constant dans ses interactions avec les enfants perturbés socio-affectifs tout au long des sessions d'observation.

Interactions entre l'adulte féminin, les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

Dans ses interactions sociales avec les enfants, l'adulte féminin

tente de contrôler davantage les enfants perturbés socio-affectifs que les enfants normaux. Nous supposons ici que les raisons motivant ses réactions chez l'adulte féminin demeurent sûrement les mêmes que celles de l'adulte masculin, c'est-à-dire que les enfants perturbés socio-affectifs dérogent probablement plus fréquemment aux règlements que les enfants normaux et l'adulte féminin doit alors les rappeler à l'ordre.

L'adulte féminin accorde également un plus grand intérêt pour les messages verbaux d'apprentissage et de connaissance générale envers les enfants perturbés socio-affectifs. Il se peut qu'elle désire ici stimuler davantage ces enfants à ce type d'activités, car ils sont bien souvent plus enclins vers d'autres genres d'activités qui sont fréquemment de type non-verbal et comme le souligne Plante (1983) il se peut que l'adulte féminin tienne son rôle d'éducateur et de pédagogue au sérieux.

L'adulte féminin émet des comportements de désintéressement plus fréquemment vers les enfants normaux. Il se peut alors qu'elle préfère plutôt se concentrer sur les enfants perturbés socio-affectifs, étant donné que ces derniers présentent des problèmes d'intégration au groupe.

L'analyse de l'évolution du type de comportement dans les relations entre l'adulte féminin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux révèle que l'adulte féminin interagit de plus en plus fréquemment, significativement, avec les enfants normaux au cours des sessions d'observation. Cependant, vers les enfants perturbés socio-affectifs, l'adulte féminin

émet de moins en moins de comportements au cours des sessions d'observation, mais la variation n'est pas jugée significative. Ceci dénote une certaine stabilité dans l'émission des comportements interactifs.

L'évolution du contenu interactif des comportements dirigés vers les enfants normaux rapporte une augmentation significative des fréquences des comportements d'absence de réponse et affectueux tel que toucher l'enfant, tout au long des sessions d'observation. On pourrait ici prétendre que les enfants normaux font de plus en plus face à un échec dans leur tentative d'interaction avec l'adulte féminin. Ces résultats peuvent sembler paradoxaux: comment l'adulte féminin peut-elle devenir de plus en plus affectueuse et répondre de moins en moins aux tentatives d'échange de la part de l'enfant normal? La réponse se trouve dans le pourcentage d'émission de comportement, où le pourcentage d'absences de réponses est beaucoup plus élevé que celui des touchers affectueux.

Nous pouvons donc conclure que les adultes masculin et féminin interagissent de façon différente lorsqu'il s'agit des enfants perturbés socio-affectifs ou des enfants normaux. Le groupe d'enfants a une influence sur les fréquences et les types de comportements émis par les adultes.

Conclusion

Notre recherche avait comme objectif d'examiner les interactions sociales entre les adultes et les enfants chez un groupe d'enfants perturbés socio-affectifs et d'enfants normaux et ce, dans une perspective d'éthologie sociale. Elle se proposait de répondre à deux questions spécifiques: premièrement, constater si les enfants perturbés entrent en interaction différemment et moins souvent avec l'adulte que les enfants normaux et deuxièmement, vérifier s'il y a différence dans la fréquence des interactions sociales et les comportements, d'une part, entre l'adulte masculin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux, et d'autre part, entre l'adulte féminin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

Sur le plan méthodologique, un groupe composé de cinq enfants perturbés socio-affectifs et neuf enfants normaux pris en charge par un adulte masculin et un adulte féminin ont été observés par le biais de l'observation systématique, à l'aide de deux grilles de comportements préalablement déterminées, l'une décrivant les comportements des enfants, l'autre décrivant ceux des adultes. Les observations ont été réalisées au cours de trois périodes scolaires.

L'analyse des résultats s'est faite en s'inspirant du modèle proposé par Hinde et Stevenson-Hinde(1976) où il s'agissait de décrire l'échange entre

les adultes et les enfants en fonction d'éléments spécifiques, tels l'initiateur, son action, la cible et la réponse de la cible.

Chez les enfants, ce qui ressort globalement de nos résultats, c'est que les enfants perturbés tendent à interagir moins fréquemment et différamment avec les adultes, contrairement aux enfants normaux. Ils réduisent même le nombre d'émissions de comportements durant l'année scolaire, tout comme les enfants perturbés de Leach (1972). Les différences comportementales se situeraient au niveau des comportements d'intérêt non-verbal, de désintérêt non-verbal et agonistiques où les enfants normaux se font davantage remarquer, et au niveau des comportements se rapportant à la recherche d'information générale pour les enfants perturbés. Pour les deux groupes d'enfants, le comportement émis le plus fréquemment est l'absence de réponses. Souvent ils préfèrent ignorer l'adulte pour se concentrer sur leurs pairs.

Les éléments présentés précédemment, nous amène à confirmer notre hypothèse selon laquelle les enfants perturbés interagissent moins fréquemment et différamment que les enfants normaux.

L'adulte masculin entre en interaction moins fréquemment avec les enfants perturbés qu'avec les enfants normaux. Il se voit obligé de rappeler à l'ordre les enfants perturbés socio-affectifs, beaucoup plus fréquemment, compte tenu qu'ils ont tendance à s'écarter des règlements plus souvent que les enfants normaux. Les comportements de désintérêt non-verbal sont dirigés plus fréquemment vers les enfants normaux.

L'adulte masculin, dans ses interactions avec les enfants perturbés démontre une certaine stabilité. Cependant, avec les enfants normaux, il interagit de plus en plus fréquemment avec eux tout au long des sessions d'observation. Au niveau des différences comportementales, l'adulte masculin émet plus d'opposition vers les enfants normaux. Il tend à maintenir un rôle dominateur.

Chez l'adulte féminin nous remarquons qu'il interagit tout aussi fréquemment avec les deux groupes d'enfants. Par contre, nous pouvons remarquer certaines différences comportementales, essentiellement pour les comportements de contrôle et de connaissance qui sont davantage vers les enfants perturbés et les comportements de désintérêt plus fréquemment émis vers les enfants normaux.

L'adulte féminin tend à interagir de façon assez stable avec les enfants perturbés et les enfants normaux. Cependant, nous pouvons constater des différences comportementales présentant des variations entre les sessions d'observation pour les enfants normaux; les comportements d'absence de réponse et toucher l'enfant augmentent au cours de l'année scolaire.

Pour les deux adultes nous pouvons donc confirmer qu'il y a bel et bien une différence au niveau des comportements émis et au niveau du nombre d'émissions de comportements, entre d'une part, l'adulte masculin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux, et d'autre part, entre l'adulte féminin et les enfants perturbés socio-affectifs et les enfants normaux.

A la lumière de ces résultats, nous pouvons conclure que chaque groupe d'enfants possède sa propre façon d'entrer en interaction avec les adultes tout comme ces derniers avec les différents groupes d'enfants. Une étude plus approfondie, comprenant un nombre plus important de sujets amèneraient sûrement des informations complémentaires et essentielles à l'élaboration de théories traitant des interactions sociales adultes-enfants chez ces deux groupes d'enfants.

Annexe A
Grilles d'observation

Grille d'observation.

Participants.

00	enfants étranger
01-03-05-07-12-13-	enfants perturbés
02-04-06-08-09-10-11-14	enfants normaux
30	adultes étrangers
31	adulte masculin
32	adulte féminin

Contexte.

33	jeux libres
34	collation
35	activités structurées

Comportements-enfants.

verbal

(100) Opinion.

101	Accepter l'opinion
102	Refuser l'opinion

(110) Sollicitation.

111	Solliciter la participation
112	Solliciter l'aide
113	Solliciter l'attention

(120) Connaissance.

121	Explication/réponse question d'apprentissage
122	Demander question d'apprentissage
123	Rechercher information générale
124	Donner information générale

(130) Affection.

131	Expression de l'affection
132	Empathie

non-verbal(150) Intérêt.

- 151 Aller vers
- 152 Regarder l'adulte
- 153 Regarder l'objet de l'adulte
- 154 Pointer du doigt
- 155 Toucher l'adulte
- 156 Manipulation d'objets
- 157 Coopération
- 158 Recevoir un objet

(160) Désintérêt.

- 161 S'éloigner
- 162 Regarder ailleurs
- 163 Rejeter, repousser
- 164 Absence de réponse

(170) Opposition.

- 171 Attaquer
- 172 Prendre, retenir

(180) Comportements affectueux.

- 181 Réconfort, protection
- 182 Corps à corps

(80) Autre.

- 81 Verbal
- 82 Non-verbal

(90) Manqué.

- 91 Verbal
- 92 Non-verbal

Comportements-adultes.verbal(200) Approbation.

- 201 Approbation de l'idée

202 Approbation du comportement

(210) Désapprobation.

211 Désapprobation de l'idée

212 Désapprobation du comportement

(230) Contrôle.

231 Discipline, ordre

232 Crier pour protéger

240 Connaissance.

241 Explication, réponse à une question d'apprentissage

242 Poser une question d'apprentissage

243 Rechercher de l'information générale

244 Donner de l'information générale

(250) Intérêt.

251 S'intéresser à l'enfant

252 S'intéresser à l'activité

253 Offrir de l'aide

254 Expression de l'affection

255 Empathie

Non-verbal

(260) Intérêt.

261 Aller vers

262 Regarder l'enfant

263 Regarder l'objet de l'enfant

264 Recevoir l'objet

265 Coopération

266 Montrer un objet

267 Manipulation

(270) Désintérêt.

271 S'éloigner

272 Absence de réponse

(280) Comportements affectueux.

- 281 Toucher l'enfant
- 282 Corps à corps
- 283 Asseoir l'enfant sur les genoux
- 284 Prendre dans les bras
- 285 Caresser
- 286 Donner baiser
- 287 serrer, enlacer

(290) Opposition.

- 291 Signe de tête désapprobateur
- 292 Prendre, retenir objet
- 293 Contrainte physique

(300) Maternage.

- 301 Laver, essuyer
- 302 Attacher vêtements
- 303 Distribuer, ranger le matériel
- 304 Déplacer l'enfant

(310) Autre.

- 311 Verbal
- 312 Non-verbal

(320) Manqué.

- 321 Verbal
- 322 Non-verbal

Appendice B
Description des unités comportementales.

GRILLE D'OBSERVATION-ENFANT.
VERBAL.

Opinion:

Accepter l'opinion: L'enfant approuve ou développe l'opinion émise par l'adulte.

Refuser l'opinion: L'enfant désapprouve, refuse, critique ou proteste l'opinion émise par l'adulte.

Sollicitation:

Solliciter la participation: Tous les messages destinés à impliquer l'adulte dans son activité, à l'inviter à se joindre ou à continuer une activité.

Solliciter l'aide: Tous les messages destinés à demander de l'aide à l'adulte pour effectuer une tâche.

Solliciter l'attention: Toutes les interventions destinées à attirer l'attention de l'adulte.

Connaissance:

Explication ou réponse à une question d'apprentissage: Tous les cas où l'enfant donne une réponse à une question d'apprentissage posée antérieurement par l'adulte.

Poser une question d'apprentissage: Tous les messages où l'enfant recherche de nouvelles notions d'apprentissage auprès de l'adulte.

Rechercher de l'information générale: Toutes les interventions brèves de l'enfant dont le but est d'obtenir des renseignements généraux auprès de l'adulte, sans préoccupations particulières d'apprentissage.

Donner de l'information générale: Toutes les interventions brèves de l'enfant dont le but est de fournir des renseignements généraux à l'adulte, sans préoccupations particulières d'apprentissage.

Affection:

Expression: Tous les messages de l'enfant dont le sens précis est d'exprimer de l'affection à l'adulte.

Empathie: Fait référence à une notion d'écoute à l'endroit des sentiments de l'adulte.

NON-VERBAL

Intérêt:

Aller vers: Implique que l'enfant se dirige vers l'adulte.

Regarder l'adulte: Implique que le regard de l'enfant est dirigé et soutenu vers l'adulte.

Regarder l'objet de l'adulte: Implique que l'orientation du regard est dirigé vers l'objet de l'adulte.

Pointer du doigt: Geste dans lequel un doigt est en extension et dirigé vers l'adulte.

Toucher l'adulte: Tous les contacts physiques en direction de l'adulte.

Manipulation: Toutes les explorations faites sur un objet.

Coopération: Agir dans le même sens que l'adulte, selon une entente mutuelle.

Recevoir un objet: Prendre un objet offert par l'adulte.

Désintérêt:

S'éloigner: Implique que l'enfant s'éloigne physiquement de l'adulte. Mettant ainsi fin à l'échange.

Regarder ailleurs: Durant l'échange l'enfant détourne son regard vers un objectif autre que l'adulte.

Rejeter, repousser: Pousser l'adulte avec la main, le bras, l'épaule.

Absence de réponse: Implique que l'adulte ne répond pas à l'enfant pour une raison ou une autre.

Comportements agonistiques:

Attaquer: Agresser physiquement l'adulte.

Retenir, prendre: Conflit d'objet, s'agripper à l'objet sans vouloir le prendre.

Comportements affectueux:

Réconfort, protection: Implique que l'enfant a du chagrin et/ou veut éviter un acte agressif de la part d'un autre enfant et demande à l'adulte

de le réconforter, de le protéger.

Corps à corps: Type de jeu où le corps est en mouvement et implique un contact corporel avec l'adulte.

Autre:

Verbal: Tous les comportements verbaux autres que ceux inscrits dans la grille d'observation.

Non-verbal: Tous les comportements non-verbaux autres que ceux inscrits dans la grille d'observation.

Manqué:

Verbal: Tous les cas où une description détaillée de l'activité en cours est impossible en raison de la qualité du son.

Non-verbal: Tous les cas où une description détaillée de l'activité en cours est impossible en raison de la qualité de l'image ou d'une obstruction involontaire.

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ADULTE.

Verbal

Approbation:

Approuver l'idée: L'adulte utilise ou développe l'idée émise par l'enfant.

Approuve le comportement: L'adulte commente favorablement, encourage, remercie, valorise un comportement de l'enfant.

Désapprobation:

Désapprobation de l'idée: L'adulte se prononce contre l'idée émise par l'enfant.

Désapprobation du comportement: L'adulte comment défavorablement, décourage, dévalorise ou critique le comportement de l'enfant.

Sollicitation:

Solliciter la participation: Tous les messages destinés à impliquer l'enfant dans son activité, à l'inviter à se joindre ou à continuer une activité.

Solliciter l'attention: Toutes les interventions destinées à attirer l'attention de l'enfant.

Solliciter l'aide: Tous les messages destinés à demander la collaboration de l'enfant pour effectuer une tâche.

Contrôle:

Discipline, ordre: Tous les messages destinés à assurer une certaine maîtrise. Ces messages ont pour but de faire changer le comportement.

Crier pour protéger: Tous les cris ou appels destinés à préserver l'enfant contre d'éventuels dangers.

Connaissance:

Explication et/ou réponse suite à une question d'apprentissage: Tous les cas où l'adulte donne des informations suite à une question d'apprentissage posée antérieurement par l'enfant.

Poser une question d'apprentissage: Tous les messages où l'adulte recherche de nouvelles notions d'apprentissage auprès de l'enfant.

Rechercher de l'information: Toutes les interventions brèves de l'adulte dont le but est d'obtenir des renseignements généraux de l'enfant, sans préoccupation particulière d'apprentissage.

Donner de l'information: Toutes les interventions brèves de l'adulte dont le but est de donner des renseignements généraux à l'enfant, sans préoccupation particulière d'apprentissage.

Intérêt:

S'intéresser à l'enfant: Implique que l'adulte montre de l'intérêt à l'enfant en utilisant des messages personnalisés.

S'intéresser à l'activité: Concerne tous les commentaires de l'adulte spécifiques à l'activité en cours.

Offrir de l'aide: Implique que l'adulte donne des conseils ou bien offre sa coopération pour effectuer une tâche.

Expression de l'affection: Tous les messages de l'adulte dont le sens précis est de manifester de l'attachement ou de la tendresse.

Empathie: Fait référence à une notion d'écoute à l'endroit des sentiments de l'enfants.

NON-VERBALIntérêt:

Aller vers: Implique que l'adulte se dirige vers l'enfant.

Regarder l'enfant: Implique que le regard de l'adulte est dirigé et soutenu vers l'enfant.

Recevoir un objet: Prendre un objet offert par l'enfant

Coopération: Agir dans le même sens que l'enfant selon une entente mutuelle.

Manipulation d'objets: Toutes explorations faites sur un objet avec l'enfant.

Désintérêt:

S'écloigner: Implique que l'adulte s'écloigne physiquement de l'enfant.
Mettant ainsi fin à l'échange.

Absence de réponse: Implique que l'adulte ne répond pas à l'enfant pour une raison ou une autre.

Comportements affectueux:

Toucher l'enfant: Tous contacts physiques de l'adulte avec l'enfant.

Corps à corps: Type de jeu où le corps est en mouvement et implique un contact corporel avec l'enfant.

Asseoir l'enfant sur les genoux: L'Adulte permet à l'enfant un contact rapproché, il asseoit l'enfant sur ses genoux.

Prendre l'enfant dans les bras: L'adulte porte un enfant, cela sans être un jeu.

Caresser: Contact physique à partir de la main en mouvements tendres.

Serrer, enlacer: L'adulte encercle l'enfant avec ses bras; à distinguer de prendre dans les bras par la sensibilité du geste.

Opposition:

Signe de tête désapprobateur: Mouvement répétitif de gauche à droite de la tête, signifiant le désaccord.

Prendre, retenir un objet: L'adulte retient l'objet de l'enfant.

Contrainte physique: L'adulte retient le geste, empêche l'enfant de poursuivre son action.

Maternage:

Laver, essuyer l'enfant: L'adulte nettoie l'enfant, l'aide à être propre.

Attacher les vêtements de l'enfant: L'adulte met un vêtement, le boutonne, lace les souliers à l'enfant.

Distribuer, ranger le matériel: Sortir, présenter, mettre à sa place le matériel tels les jeux, les jouets et l'ammeublement.

Déplacer l'enfant: Déposer au sol l'enfant pris dans les bras.

Autre:

verbal: Tous les comportements verbaux autres que ceux inscrits dans la grille d'observation.

non-verbal: Tous les comportements non-verbaux autres que ceux inscrits dans la grille d'observation.

Manqué:

verbal: Tous les cas où une description détaillée de l'activité en cours est impossible en raison de la qualité du son.

non-verbal: Tous les cas où une description détaillée de l'activité en cours est impossible en raison de la qualité de l'image ou d'une obstruction involontaire.

Appendice C
Fréquences des unités comportementales

TABLEAU 29
Fréquences des unités comportementales
émis par les enfants vers tous les adultes.

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés
Accepter l'opinion	4	2
Refuser l'opinion	0	13
Sollicitation de la particip.	1	7
Sollicitation de l'aide	6	9
Sollicitation de l'attention	25	20
Explication réponse	6	8
Poser question	0	1
Rechercher information	7	19
Donner information	47	62
Expression affection	0	0
Empathie	0	1
Vocalise	4	6
Aller vers	51	35
Regarder adulte	44	41
Regarder l'objet adulte	13	5
Pointer du doigt	1	1
Toucher l'adulte	26	11
Manipulation	6	4
Coopération	6	2
Recevoir objet	5	6
S'écloigner	54	37
Regarder ailleurs	12	17
Rejeter repousser	0	2
Absence de réponse	109	104
Attaquer	22	13
Prendre retenir	0	5
Réconfort, protection	0	2
Corps à corps	2	1
Autre verbal	2	2
Autre non-verbal	10	8
Manqué verbal	16	10
Manqué non-verbal	0	0

TABLEAU 30
Fréquences des unités comportementales émis
par les adultes vers les enfants.

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés
Approbation de l'idée	0	3
Approbation comportement	4	2
Désapprob. idée	0	4
Désapprob. comportement	2	4
Sollicit. participation	4	4
Sollicit. attention	1	2
Sollicit. aide	5	2
Discipline	9	39
Crier pour protéger	0	0
Explication à question	7	12
Poser question	3	0
Rechercher information	10	14
Donner information	17	31
S'intéresser à l'enfant	13	8
S'intéresser à activité	7	15
Offrir de l'aide	4	3
Expression affection	0	0
Empathie	0	0
Aller vers	5	15
Regarder enfant	54	30
Regarder objet de l'enfant	7	8
Recevoir un objet	9	8
Coopération	3	7
Montrer un objet	4	3
Manipulation d'objet	1	4
S'éloigner	18	5
Absence de réponse	176	120
Toucher l'enfant	33	27
Corps à corps	3	4
Asseoir enfant sur genoux	1	2
Prendre enfant dans bras	1	2
Caresser	3	4

TABLEAU 30 (suite).

Unités de comportements	fréquences enfants normaux	fréquences enfants perturbés
Donner un baiser	2	1
Serrer, enlacer	1	2
Signe de tête désapprob.	9	9
Prendre, retenir objet	0	3
Contrainte physique	5	10
Laver, essuyer	1	0
Attacher vêtement	1	1
Distribuer, ranger matériel	20	12
Déplacer l'enfant	2	7
Autre verbal	5	0
Autre non-verbal	11	14
Manqué verbal	17	17
Manqué non-verbal	1	0

Appendice D
Fréquences des unités comportementales selon
les sessions d'observation
(données de base)

TABLEAU 31
Fréquences des unités comportementales
émises par les enfants normaux vers tous les adultes
selon les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps
Accepter l'opinion	4	0	0
Refuser l'opinion	0	0	0
Sollicit. participation	1	0	0
Sollicit. aide	1	4	1
Sollicit. attention	8	3	14
Explication réponse	1	3	2
Poser question	0	0	0
Rechercher information	3	1	3
Donner information	9	21	17
Expression affection	0	0	0
Empathie	0	0	0
Vocalise	1	0	3
Aller vers	12	12	27
Regarder adulte	19	9	16
Regarder l'objet adulte	0	6	7
Pointer du doigt	0	1	0
Toucher l'adulte	7	4	15
Manipulation	4	1	1
Coopération	0	2	4
Recevoir objet	1	1	3
S'écloigner	0	22	23
Regarder ailleurs	5	3	4
Rejeter repousser	0	0	0
Absence de réponse	42	38	29
Attaquer	0	2	20
Prendre retenir	0	0	0
Réconfort, protection	0	0	0
Corps à corps	0	1	1
Autre verbal	1	0	1
Autre non-verbal	1	5	4
Manqué verbal	4	4	8
Manqué non-verbal	0	0	0

TABLEAU 32
Fréquences des unités comportementales
émises par les enfants perturbés vers tous les adultes
selon les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps
Accepter l'opinion	1	0	1
Refuser l'opinion	3	9	1
Sollicit. participation	4	3	0
Sollicit. aide	6	0	3
Sollicit. attention	8	7	5
Explication réponse	1	0	7
Poser question	0	1	0
Rechercher information	10	6	3
Donner information	22	27	13
Expression affection	0	0	0
Empathie	1	0	0
Vocalise	0	5	1
Aller vers	14	12	9
Regarder adulte	12	13	6
Regarder l'objet adulte	1	1	3
Pointer du doigt	0	0	1
Toucher l'adulte	1	6	4
Manipulation	1	2	1
Coopération	0	1	1
Recevoir objet	5	1	0
S'éloigner	16	12	9
Regarder ailleurs	4	10	3
Rejeter repousser	0	2	0
Absence de réponse	46	38	20
Attaquer	0	7	6
Prendre retenir	3	0	2
Réconfort, protection	0	0	2
Corps à corps	0	1	0
Autre verbal	1	0	1
Autre non-verbal	1	5	2
Manqué verbal	3	5	2
Manqué non-verbal	0	0	0

TABLEAU 33
Fréquences des unités comportementales émises par
tous les adultes vers les enfants normaux selon
les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps
Approbation idée	0	0	0
Approbation comportement	1	2	1
Désapprob. idée	0	0	0
Désapprob. comportement	1	0	1
Sollicit. participation	2	2	0
Sollicit. attention	1	0	0
Sollicit. aide	2	2	1
Discipline	7	1	1
Crier pour protéger	0	0	0
Explication à question	1	1	5
Poser question	0	3	0
Rechercher information	3	4	3
Donner information	4	8	5
S'intéresser enfant	5	5	3
S'intéresser activité	4	2	1
Offrir de l'aide	1	3	0
Expression affection	0	0	0
Empathie	0	0	0
Aller vers	2	2	1
Regarder l'enfant	19	12	23
Regarder objet enfant	0	6	1
Recevoir objet	2	6	1
Coopération	0	2	1
Montrer objet	0	0	4
Manipulation	0	1	0
S'écloigner	3	10	5
Absence de réponse	48	40	88
Toucher enfant	13	5	15
Corps à corps	0	1	2

TABLEAU 33 (suite)

Unités de comportements	automne	hiver	printemps
Asseoir enfant sur genoux	0	1	2
Prendre enfant ds bras	0	0	1
Caresser	0	1	0
Donner un baiser	1	1	1
Serrer, enlacer	0	0	2
Signe tête désapprobateur	1	0	0
Prendre, retenir	0	0	9
Contrainte physique	0	0	0
Laver, essuyer	1	0	4
Attacher vêtements	0	0	1
Distrib. ranger matériel	3	8	9
Déplacer l'enfant	0	0	2
Autre verbal	1	3	1
Autre non-verbal	3	5	3
Manqué verbal	6	4	7
Manqué non-verbal	0	1	0

TABLEAU 34

Fréquences des unités comportementales émises par
tous les adultes vers les enfants perturbés selon
les sessions d'observation.

Unités de comportements	automne	hiver	printemps
Approbation idée	2	1	0
Approbation comportement	2	0	0
Désapprob. idée	2	2	0
Désapprob. comportement	2	2	0
Sollicit. participation	0	4	0
Sollicit. attention	0	0	2
Sollicit. aide	1	1	0
Discipline	18	14	7
Crier pour protéger	0	0	0
Explication question	4	2	6
Poser question	0	0	0
Rechercher information	9	2	3
Donner information	10	11	10
S'intéresser à l'enfant	5	1	2
S'intéresser à l'activité	2	10	3
Offrir de l'aide	2	0	1
Expression de l'affection	0	0	0
Empathie	0	0	0
Aller vers	7	6	2
Regarder l'enfant	8	17	5
Regarder l'objet enfant	4	4	0
Recevoir objet	6	1	1
Coopération	2	3	2
Montrer un objet	1	1	1
Manipulation	2	2	0
S'éloigner	0	3	2
Absence de réponse	48	39	33
Toucher l'enfant	7	12	8
Corps à corps	0	3	1

TABLEAU 34 (suite)

Unités de comportements	automne	hiver	printemps
Asseoir enfant sur genoux	0	0	2
Prendre enfant dans bras	1	1	0
Caresser	0	1	3
Donner un baiser	0	1	0
Serrer, enlacer	0	2	0
Signe tête désapprob.	1	3	5
Prendre, retenir objet	3	0	0
Contrainte physique	0	4	6
Laver, essuyer	0	0	0
Attacher vêtements enfant	0	1	0
Distrib. ranger matériel	2	4	6
Déplacer l'enfant	2	2	3
Autre verbal	0	0	0
Autre non-verbal	6	7	1
Manqué verbal	7	9	1
Manqué non-verbal	0	0	0

Références

- AINSWORTH, M.D.S. (1964). Patterns of Attachment Behavior shown by the Infant in Interaction with his mother. Merrill-Palmer Quart, 10, 51-58.
- AINSWORTH, M.D.S. (1969). Object Relation Dependency and Attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. Child Development, 40, 966-1015.
- AINSWORTH, M.D.S. (1972). Attachment and dependency: a comparison. Attachment and Dependency. Washington. W.H. Winston.
- AINSWORTH, M.D.S., BELL, S.M. (1970). Attachment, Exploration and Separation: illustrated by the behavior of one year old in a strange situation. Child Development, 41, no.1.
- AINSWORTH M.D.S., WITTING, B.A. (1969). Attachment and Exploratory Behavior of One-years in a Strange Situation, in B.M. Foss(edit.): Determinants of Infant Behavior, vol.4. London. Methuen, 111-136
- ALS, H., BAZELTON, T.B. (1978). Stages of Early Infant Organization Accomplished in the Interaction with the Caregiver. Meeting of the American Cleft Palate Association. Atlanta.
- ALTMAN, J. (1974) Observational Study of Behavior: Sampling Methods. Behavior, 49, 227-267.
- ATWATERS, J.B., MORRIS, E.K. (1983). An Analysis of social Interactions Between Preschool Children and Adults. Papers presented at Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Detroit.
- BARTAK, L., RUTTER, M. (1975) The Measurement of Staff-child Interaction in Three Units for Autistic Children, in J. Tizard, I. Sinclair et R.V.G. Clarke (eds.): Varieties of Residential Experience. London. Routledge and Kegan Paul.
- BLOCK, J.H. (1976) Issues, Problems and Pitfall in Assessing Sex Differences: A critical Review of the Psychology of Sex Differences. Merrill-Palmer-Quart, 22, 283-308.
- BLURTON-JONES, N. (1972a). Characteristics of Ethological Studies of Human Behavior, in N. Blurton-Jones (edit.): Ethological studies of child behavior. (pp.3-336). Cambridge: Cambridge University Press.

- BLURTON-JONES, N. (1972b) Categories or Child-Child Interaction in N. Blurton-Jones (edit.): Ethological Studies of Child Behavior. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLURTON-JONES, N. (1972c) Ethological Studies of Child Development Behavior. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOWLBY, J. (1958) The Nature of the Child's Tie to his Mother. International Journal of Psycho-Analysis, 39, 350-373.
- BOWLBY, J. (1969) Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. New York. Basic Books.
- BOWLBY, J. (1975) Attachment and Loss, Vol 2: Separation. New York. Basic Books.
- BROWN, P. ELLIOT, R. (1965) Control of Agression in a Nursery School Class. Journal of Experimental Child psychology, 2, 103-107.
- CAIMS, R.B. (1966) Attachment Behavior of Mamals. Psychological Review, 73, 409-426.
- CLEMENTS, J.E., TRACY, D.B. (1977) Effects of Touch and Verbal Reinforcement on the classroom Behavior of Emotionally Disturbed Boys. Exceptional Children, 43, (7), 453-454.
- CLOUTIER, A. (1986) (en préparation) Analyse Comparative de l'Evolutin des Comportements d'Affiliation chez des Perturbés Affectifs d'âge préscolaire: une approche éthologique.
- COSNIER, J. (1978) La communication non-verbale et l'enfant sourd. Psychiatrie de l'enfant., 21, 171-208.
- COX, F.N., CAMPBELL, D. (1968) Young Children in a new Situation with and without their mothers. Child Development, 39, 123-131
- CROOK, J.H. (1970) Social Organization and the Environment: Aspects of Contemporary Social Ethology. Animal Behavior, 18, 197-209
- CROOK, J.H. (1970) The Socio-ecology of Primates, in J.H. Crook (edit.): Social Behavior in birds and mammals (pp.103-166). New York. Academic Press.
- D'AUGELLI, A.R. (1974) Non-verbal Behavior of Helpers in Initial Helping Interactions. Journal of Counseling Psychology, 21, (5), 360-363.
- DAVIDSON, H.H., LANG, G., (1960) Children's Perceptions of their Teachers Feelings Related to Self-Perception School, Achievement and Behavior. Journal of Experimental Education, 29, 107-118.

- DECARIE-GOUIN, T., POULIN-DUBOIS, D. (1985) L'Adaptation adulte-enfant, in, R.E Tremblay, M.A Provost, F.F Strayer(eds.): Ethologie et Développement de l'enfant. (pp.165-185). Paris. Stock/Laurence Pernoud.
- DELORME-SCHOOF, F., PRECOURT, P. (1985) L'Adaptation Sociale d'Enfants Handicapés et d'Enfants Normaux dans un Milieu de Garderie, in R.E.Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer (eds.): Ethologie et Developpement de l'enfant. (pp.377-387) Paris. Stock/Laurence Pernoud.
- DESMIENS, L., (1983) La Communication Educateur-Enfant en garderie. Thèse de maîtrise. Université du Quebec à Trois-Rivières.
- DESMIENS, L., PROVOST, M.A., LA BARRE, R., (1985) La Communication éducateur-enfant en garderie, in R.E. Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer (eds.): Ethologie et Developpement de l'Enfant. (pp.235-247). Paris Stock/Laurence Pernoud.
- DESPORTES, J.P., VLOEBERGH, A., (1979) La Recherche en Ethologie: Les Comportements Animaux et Humains. Paris. Editions du Seuil.
- DE VORE, I., (1965) Primate Behavior: Field Studies of Monkeys and Apes. New York. Holt Rinehart and Winston.
- DOLLARD, J., MILLER, N.E. (1950) Personality and Psychotherapy. New York. McGraw-Hill.
- DORE, F., (1978) L'Ethologie: Une Analyse Biologique du Comportement. Sociologie et Societé, 10,(1), 25-41.
- DUMONT, M. MARKOVITS, H., (1985) Les Gestes Stéréotypés chez les Enfants Handicapés de la Vue dans un Groupe de Pairs, in R.E. Tremblay, M.A.Provost, F.F. Strayer (eds.): Ethologie et Développement de l'enfant. (pp.349- 360). Paris. Stock/Laurence Pernoud.
- EIBL-EIBESFELD, I., (1972) Ethologie, biologie du comportement. Paris. Busnel.
- FREUD, A.,(1946) The Psychoanalytic Study of Infantile Feeding Disturbances. Psychoanalytic Study of The Child, 2, 119-132.
- FRODI, A., LAMB, M. (1978) Sex Differences in Responsiveness to Infants: A Developmental Study of Psychophysiological and Behavioral Responses. Child Development, 49, 1182-1188.
- FRODI, A., MACANIAY, J. THOME, P.R., (1977) Are Women Always Less Agressive than Men? A Review of the Experimental Litterature. Psychological Bulletin, 84, 634-660.
- GARIEPY, J.L., (1985) La Participation Sociale dans un Groupe de Jeunes Enfants Aveugles, in R.E Tremblay, M.A. Provost, F.F.Strayer (eds.): Ethologie et Developpement de l'enfant. (pp.389-402). Paris Stock/Laurence Pernoud.

- GERWIRTZ, J.L., (1965) The Course of Infant Smiling in Four Child-Rearing Environments in Israël, in B.M. Foss (edit.): Determinants of Infant Behavior. Vol.3, (pp. 205-260). Londres. Methuen.
- GERWIRTZ, J.L., (1972) Attachment, Dependence and a Distinction in terms of Stimulus Control, in J.L.Gerwirtz (edit.): Attachment and Dependency. Washington, D.C. Winston.
- GOSSELIN, S., (1983) Dominance et Hiérarchie dans une Classe d'Intégration de Niveau Préscolaire: une approche éthologique. Thèse de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.
- GRANT, E.C., (1965) The Contribution of Ethology to Child Psychiatry, in J.B. Howells (edit.): Perspectives in Child Psychiatry. Edwinburgh. Oliver and Boyd.
- HARLOW, H.F., (1971) Learning to Love. San Francisco. Albion.
- HARLOW, H.F., HARLOW, M.K., (1965) The Affectional Systems, in A.M. Schrier, H.F. Harlow, F.Stollnitz (eds.): Behavior of Non Human Primates, 2, New York. Academic Press.
- HARLOW, H.F., SUOMI, S.J., MCKINNEY, (1970) Experimental Production of Depression in Monkeys. Mainly Monkeys, 1, 6-12.
- HARMATZ, M.G., (1973) Observational Study of Ward Staff Behavior. Exceptional Children, 39, (7), 554-558
- HESS, E.H., (1959) Two Conditions Limiting Critical Age for Imprinting. Journal of Comparative and psychological Psychology, 52, 515-518.
- HESS, E.H., (1973) Imprinting, Early Experience and the Developmental Attachment. New York. Van Nostrand Reinhold.
- HINDE, R.A., (1976) Social Development: A Biological Approach, in Bruner and Cartin (eds.): Human Growth and Development. (pp. 1-32). Oxford. Clarendon Press.
- HINDE, R.A., SPENCER-BOOTH, Y., (1967) The Behavior of Socially Living Rhesus Monkeys in their First Two and a Half Years. Animal Behavior, 15, 169-196.
- 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.
- HOFFMAN, H.S., DEPAULO, P. (1977) Behavioral Control by an Imprinting Stimulus. American Scientist, 65, 58-66.
- HOFFMAN, H.S., RATNER, A.M. (1973) A Reinforcement Model of Imprinting Implications for Socialization in Monkeys and Men. Psychological Review, 80, 527-544.

- INOFF, G.E., HALVERSON, C.F., (1977) Behavioral Disposition of Child and Caretaker-Child Interaction. Developmental Psychology, 13, (3), 274-281.
- HUTT, S.J., HUTT, C., (1968) Stéréotypy, arousal and autism. Human Development, 11, 277-286.
- JOHNSTON, J.M., (1970) A Symposium Men in Young Children's Lives, Part 2. Childhood Education, 47, 144-147.
- KENDALL, E., (1972) We Have Men on the Staff. Young Children, 27, 358-362.
- KLAUSS, M.H., KENNEL, J.N., (1975) Maternal-Infant Bonding. St-Louis. Mosby.
- KUMMER, H., (1975) Primates Societies: Group Techniques in Ecological Adaptation. Toronto. Van Nostrand.
- Lamb, M. E., (1981) The Role of the Father in Child Development. New York. Wiley.
- LEACH, G.M., (1972) A Comparaison of the Social Behavior of Some Normal and Problem Children, in N. Blurton-Jones (edit.) Ethological Studies of Child Behavior (pp.249-255). Cambridge, Cambridge University Press.
- LEE, P.C., WOLINSKY, A.L., (1973) Male Teachers of Young Children: A Preliminary Empirical Study. Young Children, 16, 342-352.
- LEHNER, L., (1979) Handbook of Ethological Methods. New York. Garland Press.
- LEWIS, M., ROSEMBLUM, L.A., (1974) The Effect of the Infant on its Caregiver. New York. Wiley.
- LORENZ, C., (1935) Le Compagnon dans l'Environnement Propre de l'Oiseau. in Essais sur le comportement animal et humain. (1970) Paris. Seuil.
- MACOBY, E.E., JACKIN, C.N., (1974) The Psychology of Sex Differences. Stanford. Stanford University Press.
- MASSON, W.A., KENNEDY, M.D. (1974) Science, 183, 209.
- MC GREW, W.C., (1972) Aspect of Social Development in Nursery School with Emphasis an Introduction to the Group, in N. Blurton-Jones (edit.): Ethological Studies of Child Development (pp. 129-256). Cambridge. Cambridge University Press.
- MC GREW, W., (1972) An Ethological Study of Children's Behavior. New York. Academic Press.

- MEYER, W.S., THOMPSON, G.C., (1956) Sex Differences in the Distribution of Teacher Approval and Disapproval Among Sixth Grade Children. Journal of Educational Psychology, 47, 385-396.
- MONTAGNER, H., (1978) L'Enfant et la Communication. Paris. Stock.
- MOUSTAKA, C.E., SIGEL, I.E., SCHALOCK, H.D., (1958) An Objective Method for the Measurement and Analysis of Child-Adult Interaction. Child development, 27, 109-134.
- O'LEARY, K.D., KAUFMAN, K., KASS, R., DRABMAN, R., (1970) The Effects of Loud and Soft Reprimands on Disruptive Students. Exceptional Children, 37, 145-155.
- PAPOUSEK, H., (1975) Cognitive Aspects of Preverbal Social Interaction between Human Infants and Adults, in M. O'Connor (edit.): Parent-Infant Interaction. Elsevier.
- PLANTE, D., (1983) Analyse Descriptive de l'Interaction entre l'Educateur et l'Enfant d'Age Préscolaire selon leur Sexe. Thèse de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.
- PORTER, R.H., RAMSEY, B., TREMBLAY, A., IACCOBO, M., CRAWLEY, S., (1976) Social Interactions in Heterogeneous Groups of Retarded and Normally Developing Children: An observational Study, in G.P. Sackett (edit.): Observing Behavior (pp. 311-328). Baltimore. University Park Press.
- PROVOST, M.A., (1985) Perspective Historique de l'Ethologie, in R.E Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer (eds.): Ethologie et Développement de l'enfant (pp.29-40). Paris. Stock.
- PROVOST, M.A., CLOUTIER, A., (1982) Ethologie et Intervention. Sociologie et Société, 5, (1), 4-11.
- RAJECKI, D.W., LAMB, M.B., OBMASCHER, P., (1978). Toward a General Theory of Infantile Attachment: a Comparative review of Aspects of the Social Bond. The Behavioral and Brain Sciences, 3, 417-464.
- RHEINGOLD, H.L., ECKERMAN, C.O., (1970) The Infant Separates Himself from his Mother. Science, 3, 417-464.
- SCHAFFER, H.R., (1971) The Growth of Sociability. London. Penguin.
- SCHALLER, G.B., (1963) The Mountain Gorilla. Chicago. University of Chicago Press.
- SCHNEIRLA, T.C., (1959) An Evolutionary and Developmental Theory of Biphasic Processes Underlying Approach and Withdrawal, in M.R. Jones (edit.): Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska. University of Nebraska Press.

- SCHNEIRLA, T.C., (1965) Aspects of Stimulation and Organization in Approach/Withdrawal, in D.S. Lehrman, R.A. Hinde, E. Shaw (eds.): Advances in the Study of Behavior. New York Academic Press.
- SERBIN, L.A., O'LEARY, K.D., KENT, R.N., TONICK, I., (1973) A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior of Boys and Girls. Child Development, 44, 796-804.
- SCOTT, J.P., (1971) Attachment and Separation in Dog and Man Theoretical Propositions, in H.R. Schaffer (edit.): The Origins of Human Social Relations. New York. Academic Press.
- SOUTHWICK, C.H., SIDDIQI, M.R., (1965) The Role of Social Tradition in the Maintenance of Dominance in a Wild Rhesus Group. Primates, 8, 341-353.
- SROUFE, L.A., WATERS, E. (1977) Attachment as an Organizational Construct. Child development, 48, 1184-1199.
- SROUFE, L.A., WATERS, E., (1977) Heart rate as a Convergent Measure in Clinical and Developmental Research. Merrill-Palmer-Quarterly, 23, 3-28.
- SROUFE, L.A., WATERS, E., MATAS, L., (1974) Contextual determinants of infant Affective Response, in M. Lewis, L.A. Roseblum (eds.): The Origin of Fear. New York. Wiley.
- STRAYER, F.F., (1978) L'Organisation Sociale chez les Enfants d'Age Préscolaire. Sociologie et Société, 10, (1), 43-64.
- STRAYER, F.F., (1978) Social Ecology of the Preschool Peer Group, in W.A. Collins (edit.): The Minnesota Symposium on Child Psychology, vol 13. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- STRAYER, F.F., GAUTHIER, R., (1982) L'Approche Ethologique de l'Observation du Comportement. Sociologie et Société, 5, (1), 12-23.
- STERN, D., (1977) The First Relationship: Infant and Mother. London. Fontana/Open Books.
- SUOMI, S.J., COLLIN, M.L., HARLOW, H.F., (1973) Effect of Permanent Separation from Mother on Infant Monkey. Development Psychology, 9, 376-384.
- TINBERGEN, N., (1951). L'Etude de l'Instinct. Paris. Payot.
- TREMBLAY, R.E., (1984) La Sélection de l'Éducateur, in G. Gendreau (edit.): L'Intervention Psycho-éducative. Paris. Fleurus.

- TREMBLAY, R.E., BAILLARGEON, L., MINEAU, S., (1982) La Communication Non-verbale d'Educateurs en Interactions Dyadiques avec des Enfants Mésadaptés Socio-affectifs en Internat de Rééducation. Sociologie et Société, 5, (1), 39-47.
- TREMBLAY, R.E., PROVOST, M.A., LA BARRE, R., (1985) La Communication Educateurs-Enfants en Garderie, in R.E.Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer (eds.): Ethologie et Développement de l'Enfant (pp.235-248). Paris. Stock/Laurence Pernoud.
- TREMBLAY, R.E., PROVOST, M.A., STRAYER, F.F., (1985) Ethologie et Développement de l'enfant. Paris. Stock/Laurence Pernoud.
- TROTTIER, C., (1983) Influence de la fréquentation régulière de la gaderie sur la qualité de l'attachement mère-enfant. Thèse de Maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.
- WOOLFOLK, R.L., WOOLFOLK, A.E., GARLINSKY, K.S., (1977) Non-verbal Behavior of Teachers: Some Empirical Findings. Environmental Psychology and Non-Verbal Behavior, 2, (1), 45-61.
- ZABEL, R.H., ZABEL, M.R., (1982) Ethological Approaches with Autistica and other Abnormal Populations. Journal of Autism and Developmentale Disorders, 12, (1), 71-83.
- ZAZZO, R., (1974) L'Attachement: Une Nouvelle Théorie sur les Origines de l'Affectivité, in D. Anzieu, J. Bowlby, R. Chauvin, F. Duyckaerts, H.H.F. Harlow, C. Koupernik, S. Lebovici, K. Lorenz, P. Malrieu, R.A Spitz, D. Widlöcher, R. Zazzo (eds.): L'Attachement. (pp.20-54). Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

Remerciements

Remerciements.

L'auteur désire, par cette occasion, remercier monsieur André Cloutier, directeur de cette recherche, pour le support, l'encadrement et la compréhension qu'il a su témoigner tout au long de la rédaction de ce mémoire. Nos remerciements s'adressent également à madame Lise Gauthier pour sa grande disponibilité et sa collaboration au traitement informatique des données.

Enfin, l'auteur tient à remercier son époux, Jocelyn, et ses parents pour leurs encouragements et support tout au long de la rédaction.