

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

LUCIE DESBIENS

LA COMMUNICATION EDUCATEUR-ENFANT

EN GARDERIE

JUILLET 1983

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

## Sommaire

Cette recherche vise essentiellement à saisir les formes de communication quotidiennes entre des adultes travaillant dans une garderie et les enfants dont ils ont la charge. Plus spécifiquement, il s'agit ici de vérifier si l'éducateur agit différemment en fonction du profil de comportements social observé chez l'enfant.

Huit adultes (six femmes et deux hommes) sont observés de façon systématique selon la technique de l'échantillonnage par attention focalisée (focal sampling) dans le cadre de leurs interactions normales avec les 58 enfants dont ils ont la charge. Nous avons ainsi quatre groupes de deux adultes avec chacun 15 enfants. Les observations sont faites selon une grille pré-établie de comportements pertinents.

Les enfants sont observés de façon indépendante, dans le cadre de leurs interactions avec leurs pairs. Ces dernières observations nous permettent de situer chaque enfant à l'intérieur d'un des profils définis par Montagner (1978).

La fréquence d'émission de chaque comportement des adultes envers les enfants est alors calculée en fonction de chaque profil.

Nos résultats suggèrent que les adultes agissent de façon différente en fonction de chaque profil. En outre, les adultes masculins émettent significativement plus de comportements interactifs que les adultes féminins vers les enfants dont le profil témoigne du peu d'intégration au groupe (dominés craintifs et dominés agressifs). Nos résultats concordent avec certaines recherches antérieures et indiquent l'importance des comportements non-verbaux dans la communication adulte-enfant.

## Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Le comportement de l'adulte face aux différents profils d'enfants.....	3
L'évolution de l'éthologie.....	4
La relation sociale avec les pairs.....	11
La relation de l'adulte avec les enfants.....	13
Hypothèse.....	17
Chapitre II - Description de l'expérience.....	19
Cadre expérimental.....	20
Les adultes.....	21
Les enfants.....	21
Le matériel.....	23
Le milieu.....	24
Le déroulement de l'expérience.....	25
Les observations des adultes.....	25
Les observations des enfants.....	26
Le genre d'activités.....	26
Chapitre III - Analyse et discussion des résultats.....	28
Les éléments d'analyse.....	31
Les unités de comportements des adultes.....	31
Les profils des enfants.....	32
L'accord entre les observateurs.....	33

Méthodes d'analyse.....	34
Chez les adultes.....	34
Chez les enfants.....	40
Le test utilisé.....	41
Analyse.....	48
Les catégories de comportements des adultes en fonction des groupes observés.....	48
Les catégories de comportements des adultes en fonction des profils des enfants.....	50
Les catégories de comportements des adultes en fonction de leur sexe et des profils des enfants...	54
Les catégories des comportements des adultes en fonction de leur groupe et des profils des enfants.	57
Discussion des résultats.....	62
Les profils des enfants.....	62
Les adultes en relation avec les enfants.....	64
Les catégories de comportements des adultes.....	64
Les catégories de comportements vs les profils des enfants.....	65
Les catégories de comportements en fonction du sexe de l'adulte et des profils des enfants.....	67
Les catégories de comportements des adultes en fonction de leur groupe et des profils des enfants.	72
La réaction de l'adulte face aux différents profils.....	74

Conclusion.....	77
Appendice A - Liste des unités de comportements des adultes. Grille d'observation des adultes Liste des comportements des enfants.....	82
Appendice B - Définition des catégories et des unités .. de comportements des adultes.....	86
Appendice C - Définition des comportements des enfants..	99
Appendice D - Données d'observation des enfants.....	106
Appendice E - Définition des profils des enfants.....	117
Appendice F - Fréquences des agressions et actes.... apaisants chez les enfants.....	121
Appendice G - Profils des enfants.....	126
Appendice H - Tableaux d'analyse.....	131
Remerciements.....	136
Références.....	137

## Introduction



Cette recherche tente de cerner l'influence possible qu'exercent des adultes sur les enfants à travers leur manière d'agir avec eux. Suite à des observations faites en garderie, nous produirons donc une description qui se veut aussi fidèle que possible des unités de comportements interactifs, pour faire ressortir les différents comportements des adultes en relation même aux réactions des enfants qu'ils supervisent.

Pour bien décrire les unités de comportements des adultes face aux enfants, nous observerons l'adulte dans sa relation avec l'enfant en tenant compte du statut hiérarchique de celui-ci tel que défini par Montagner (1978).

Notre grille d'observation d'unités de comportements des adultes fera ressortir les lignes de force et les faiblesses des interventions des adultes auprès des enfants. La somme des interactions pour chaque adulte fournira les informations nécessaires qui nous permettra d'évaluer la qualité de la relation adulte-enfant à partir de critères objectifs et descriptibles.

Les données recueillies tiendront compte des profils des enfants, du sexe des adultes et des groupes auxquels ils appartiennent.

Chapitre premier

Le comportement de l'adulte face aux  
différents profils d'enfants

L'importance sociale que prend de jour en jour la garderie a amené dans la dernière décennie bon nombre de chercheurs à tenter de comprendre les conséquences de cette forme d'expérience pour le jeune enfant sur son développement ultérieur. Cependant, malgré ce corpus de données, force nous est de conclure que l'on en sait encore très peu au sujet de l'effet des garderies sur le développement social de l'enfant et de l'impact de l'adulte sur cet enfant qu'il côtoie aussi régulièrement.

### L'évolution de l'éthologie

L'éthologie, qui se veut avant tout une analyse biologique du comportement, a pris son essor tout particulièrement à partir des nombreux travaux de Lorenz (1931, 1932, 1935, 1937, 1938, 1941). Celui-ci développe un nouveau modèle du comportement animal en se basant sur l'observation en milieu naturel.

Tinbergen (1951) qui est le proche collaborateur de Lorenz, situe aussi le comportement dans une perspective naturaliste. Pour lui, l'organisme fait partie intégrante de son milieu et doit être étudié comme tel. Ces deux auteurs, de par leur contribution, ont mis en valeur une façon

d'envisager le comportement animal sous un angle tout à fait nouveau: l'observation systématique de l'organisme dans son milieu naturel et ce, dans une perspective évolutionniste néo-darwinienne. Plusieurs dimensions du comportement social ont été étudiées et analysées par les éthologues. Citons, par exemple, les notions de distance interpersonnelle et d'espace personnel (Hediger, 1950), le concept de territorialité (Howard, 1920) qui devient plus nuancé avec l'étude des mammifères (Ewer, 1968) et celle des primates (Crook, 1968). D'autres chercheurs se penchent du côté des structures sociales. Les groupes sociaux semblent en effet posséder des structures relativement fixes organisées sous forme hiérarchique. L'étude de ces structures a donné naissance à ce que Crook (1970) a appelé l'éthologie sociale. Le concept de hiérarchie n'est d'ailleurs pas nouveau et les nombreux travaux concernant la hiérarchie ont eu pour effet de diversifier et améliorer la classification des groupements sociaux (Brown, 1975).

Du côté des mammifères, les relations hiérarchisées s'établissent soit dans un couple soit entre mâles au moment de la reproduction et aussi dans tout le groupe placé en milieu naturel. La dominance et les hiérarchies sociales ont fait l'objet de nombreuses études chez les mammifères (Chance et Jolly, 1970; Crook, 1970, 1971; Kummer, 1968, 1971). Il ressort de ces travaux plusieurs types de hiérarchies.

Des travaux subséquents permettent aussi de distinguer deux types de société chez les singes (Chance et Jolly, 1970). La première porte le nom de société agonistique. Ainsi, à partir de comportements agonistiques tels la menace et l'agression et des réponses bien spécifiques à ce type de comportements, il s'établit une hiérarchie propre à chaque groupe où tous les membres occupent une place bien spécifique. L'autre société est dite hédonique. Ses principales caractéristiques sont une tolérance pour les autres, des actes apaisants, peu d'agressions et une ouverture aux autres.

D'autre part, les recherches de ces dernières années mettent l'accent sur l'ontogénèse du comportement social et plus particulièrement sur l'établissement des relations sociales entre le jeune animal et sa mère, ou entre pairs (Hinde, 1974). Certains modèles très raffinés tiennent compte des variables très diversifiées dans une relation (Hinde, 1976).

L'éthologie a vu son champ d'action s'élargir à partir de travaux ne portant plus exclusivement sur les animaux mais aussi chez les humains.

Le phénomène de la dominance rencontré chez les animaux fait aussi partie de la structure sociale des groupes d'enfants d'âge préscolaire. La dominance vue dans un contexte

éthologique est véhiculée de façon bien particulière. Le phénomène apparaît, en premier lieu, à partir d'une relation de pouvoir entre deux enfants. La dominance est alors dite dyadique (Strayer et Strayer, 1976, 1978). Comme chez les primates, ces relations de pouvoir ont un sens et se classent dans une hiérarchie de dominance propre à chaque groupe d'enfants observés.

Théoriquement, l'existence de la dominance dyadique et la formation d'une hiérarchie de dominance stable permet à un groupe de bien s'organiser et il fonctionne de manière à minimiser les agressions (Etkin, 1964; Hinde, 1974).

Ainsi, la hiérarchie de dominance contient ces relations de pouvoir entre tous les membres possibles du groupe. Pour établir une hiérarchie de dominance, certains auteurs classent en catégories générales les conflits survenant naturellement dans un groupe d'enfants d'âge préscolaire et la manière dont ces conflits se résolvent (Strayer et Strayer, 1976). Des réponses comme la soumission aux agressions et aux menaces donnent un sens aux relations de dominance chez les primates (Rowell, 1966) et également chez les enfants.

Certains évaluent la hiérarchie de dominance chez les enfants d'âge préscolaire en tenant compte des gains et pertes lorsque se déroule un conflit bien spécifique comme

par exemple la possession d'un objet préféré (Mc Grew, 1969, 1972). D'autres, empruntant des voies un peu moins orthodoxes, évaluent la dominance à partir d'objets et de situations convoités, qui permettent d'établir une échelle sociale qui va du très dominant au très dominé (Montagner, 1978). A l'intérieur de l'échelle sociale, chaque enfant possède un profil de comportements qui lui est propre. Ainsi, l'enfant dominant leader se situera en haut de l'échelle sociale comparé aux enfants dominés qui, eux, seront au bas de l'échelle sociale. Il va de soi que certains enfants auront donc plus de facilité que d'autres à être privilégiés dans des situations bien spécifiques.

Pour bien comprendre le conflit social à l'intérieur des groupes d'enfants d'âge préscolaire, il semble opportun d'apporter une distinction entre la dominance sociale et les traits individuels d'agressivité et de soumission. En fait, les enfants les plus agressifs ne se classent pas nécessairement parmi les plus dominants (Strayer et Strayer, 1976, 1978). Les agressions dirigées vers les pairs suivent un certain degré d'organisation au niveau de la hiérarchie sociale. Ainsi, les enfants de rang élevé dirigent habituellement leurs agressions vers d'autres enfants qui sont également de rang élevé.

Chez plusieurs auteurs qui travaillent avec les jeunes enfants, la dominance porte sur les relations sociales

stables lors de la résolution des diverses formes de conflit survenant naturellement entre les paires d'individus (Bernstein, 1970; Hinde, 1974; Mc Grew, 1972; Strayer et Strayer, 1976). En tenant compte de la somme des relations dyadiques à travers les paires d'individus qui forment le groupe, on obtient la hiérarchie de dominance pour le groupe social. Un membre de la paire sociale sera soumis à l'autre de façon quasi constante.

Les travaux précédemment cités sont basés sur une méthode bien spécifique à l'éthologie qui est l'observation des comportements en milieu naturel. Cependant, d'autres recherches ont été faites afin de vérifier si la perception de la dominance sociale chez les enfants d'âge préscolaire est adéquate (Edelman et Omark, 1973; Sluckin et Smith, 1977; Strayer et al., 1978). Certains évaluent la perception de la dominance sociale en se basant sur le jugement des enfants à partir d'un questionnaire se rapportant à la hiérarchie sociale dans un groupe (Edelman et Omark, 1973). Ainsi, examinent-ils les rapports verbaux de la force sociale dyadique et leur degré de signification chez les jeunes enfants. Pour les enfants d'âge préscolaire, il semble difficile et fastidieux de bien ordonner les enfants par rapport à leur force dans le groupe. En effet, la capacité de placer les enfants à l'intérieur d'une hiérarchie serait l'équivalent des



opérations logiques de sériation dont les stades ne sont pas tous atteints à cet âge (Piaget, 1965). D'autres travaux ont suivi concernant la perception de la dominance sociale chez les enfants d'âge préscolaire (Sluckin et Smith, 1977; Strayer et al., 1978). Les auteurs s'accordent à dire que les interviews à eux seuls, tant chez les enfants d'âge préscolaire que chez les professeurs, donnent souvent des résultats insuffisants et peu significatifs sur les relations de dominance. Aussi, il semble donc que le modèle typique d'observation en milieu naturel s'avère le plus efficace.

Il ne faut pas oublier que les interactions agonistiques ne sont qu'un aspect des interactions sociales (environ 10%) dans les groupes d'enfants en bas âge. Certains vont analyser d'autres types d'activités sociales en se basant toujours sur l'observation en milieu naturel. Parmi celles-ci se trouvent les interactions affiliatives et l'attachement des pairs, l'altruisme réciproque (Strayer, 1978).

Des travaux théoriques se rapportent à l'analyse de ces liens affectifs (Bowlby, 1969, 1973; Harlow et Harlow, 1965). Les liens, les apaisements, les sollicitations et les imitations ont aussi été analysés dans cette perspective éthologique (Abramovitch et Grusec, 1978; Montagner, 1978). Par exemple, certains observent que les enfants dominants reçoivent plus d'attention de leurs pairs que les enfants de bas

rang (Abramovitch, 1976). Ces mêmes enfants dominants imiteraient plus et seraient plus imités par leurs pairs que leurs subordonnés (Abramovitch et Grusec, 1978; Montagner, 1978).

### La relation sociale avec les pairs

Les lieux où se rencontrent régulièrement un groupe d'enfants comme, par exemple, la garderie permettraient à l'enfant de se socialiser. Cet argument revient très souvent dans les discussions et il semble fort valable. Pourtant, les preuves empiriques sont bien minces.

Tout d'abord, il est étonnant de constater que la relation entre les pairs n'a pas attiré outre mesure l'attention des chercheurs (Hartup, 1970; Lewis et Roseblum, 1975). Pourtant, on reconnaît assez facilement l'influence des pairs sur le développement social. Les études de Harlow (1962, 1965) ont bien démontré qu'un isolement social dès la naissance jusqu'à trois mois n'entraîne pas de conséquences irréversibles dans le développement des jeunes singes à condition qu'ils soient mis ensuite en présence de congénères du même âge. Chamove (1978), élève de Harlow, a même parlé de "l'effet thérapeutique" des congénères d'un niveau d'âge semblable. En outre, Lewis et al. (1975) affirment que la relation avec les pairs est une avenue de choix pour développer les aptitudes sociales puisque le comportement d'un enfant a plus de

chance d'être "efficace" sur un autre enfant que sur l'adulte.

Cette efficacité est d'ailleurs admirablement bien illustrée par deux auteurs. D'une part, Montagner (1978) décrit l'impact de certains gestes (pencher la tête sur l'épaule, se dandiner, toucher légèrement à la tête de l'autre, etc.) sur la réaction sociale des pairs; à travers des unités de comportements relativement fixes, il démontra comment le comportement non-verbal d'un enfant peut avoir une valeur de communication chez ses pairs. D'autre part, Strayer (1978) démontre que les comportements non-verbaux permettent, en fonction de leur efficacité à contrôler l'autre, d'établir rapidement une organisation sociale basée sur la hiérarchie dans des groupes d'enfants d'âge préscolaire. Or, le milieu de la garderie semble un excellent endroit pour profiter de la présence de ces agents de développement privilégiés que sont les jeunes enfants du même âge.

La plupart des études qui ont tenté de cerner l'influence de la garderie sur la relation avec les pairs semblent indiquer que les enfants qui ont une expérience en garderie sont légèrement plus portés à aller vers leurs congénères que ne le sont les enfants élevés exclusivement à la maison. Cependant, la documentation aborde le problème sous l'angle du court terme. Nous n'y voyons que des études portant sur des réactions à un autre enfant d'à peu près le même âge et

aucune recherche ne se préoccupe de l'effet à long terme de la garderie sur la socialisation.

En outre, le fait de voir des comportements vers un autre enfant est-il un bon indice de la socialisation? En effet, Ralph et al. (1968) observent une augmentation avec l'âge de la fréquence des interactions, un phénomène qui, selon eux, n'est pas en relation avec le nombre d'années d'expérience à la garderie. De plus, ils observent une baisse des interactions négatives avec les pairs, mais une hausse de ces interactions avec les adultes. Ici encore, nous avons des résultats contradictoires. En effet, un enfant peut-il être considéré comme bien socialisé s'il répond positivement à ses congénères tout en répondant négativement aux adultes?

Finalement, comme le souligne Ragozin (1980), les enfants semblent interagir plus avec leurs pairs qu'avec les adultes. Est-ce qu'alors l'enfant serait "coupé" du monde duquel il apprend par imitation?

#### La relation de l'adulte avec les enfants

C'est donc un fait établi: les enfants ont des relations sociales organisées avec leurs pairs. Cependant, on sait que très peu de choses de l'influence des éducateurs en charge de ces groupes d'enfants sur cette organisation sociale.

Pour faire référence à la question qui nous préoccupe, nous ferons référence à certains travaux concernant la relation adulte-enfant et ce, à partir de la tendre enfance avec les parents, pour en arriver à la scolarisation avec les éducateurs. La relation mère-enfant a, par ailleurs, fait l'objet de plusieurs études permettant de constater l'importance de ces liens mère-enfant dès le très jeune âge. Aussi, l'éducateur en relation avec l'enfant joue certainement un rôle important dans la vie de cet enfant, mais qu'est-ce qu'on en sait au juste?

Plusieurs ont remarqué des différences de comportements en fonction du sexe de l'adulte. Pour Harlow (1971), ces différences de comportements auraient une source biologique. Pour d'autres (Frodi et Lamb, 1978), ces différences prendraient leur source dans les attentes et les pressions sociales, ce qui signifie que c'est la société dans laquelle vit un individu qui attribue différents rôles aux hommes et aux femmes (Block, 1976; Frodi et al., 1977; Maccoby et Jacklin, 1974). Enfin, certains croient (Felman et Nash, 1977, 1978; Felman et al., 1977; Lamb, 1978) que les différents cycles de la vie auraient une influence directe sur l'attitude des adultes vis-à-vis les nourrissons. Parmi ces différents cycles de la vie, citons, entre autres, l'enfance, l'adolescence, le jeune adulte, etc.

Quant aux comportements des nouveaux-nés et nourrissons, on constate que la diversité de leurs comportements, comme les sourires ou les pleurs, engendrent des modèles de comportements différents chez les adultes (Bowlby, 1969; Eibl-Eibesfeldt, 1970; Jolly, 1972; Lamb, 1978).

D'autres travaux ont été axés sur la variété des réponses des éducateurs face aux garçons et aux filles d'âge préscolaire et élémentaire. Des différences quantitatives seraient apportées dans la distribution des sanctions, approbations, désapprobations et récompenses en fonction du sexe de l'enfant (Lee et Wolinsky, 1973). D'autres suggèrent (Davidson et Lang, 1960; Meyer et Thompson, 1956; Serbin et al., 1973) que les éducateurs féminins désapprouveraient plus fréquemment les garçons. De plus, la perception qu'ont les enfants des éducateurs irait dans le même sens. Finalement, Brown et Elliot (1965) et O'Leary et al. (1970) considèrent que le type de réponse de l'éducateur au comportement non-désiré, influence l'accroissement ou la diminution de ce même comportement. Que ce soit au jardin d'enfants, au préscolaire ou à l'élémentaire, l'enfant doit vivre plus souvent qu'autrement avec la présence d'adultes féminins. Quant à Madsen (1968), il croit que les garçons et les filles imitent les éducateurs du même sexe seulement et ce, que ce soit au préscolaire ou à l'élémentaire. A ce point, il pourrait donc y avoir lieu de

supposer que les filles voient l'école comme étant plus en harmonie avec leur rôle sexuel (Kagan, 1964; Kellogg, 1969). Pour ces mêmes auteurs, il va de soi que l'école serait davantage une source de conflit pour les garçons. Aussi, Arnold (1968), Mc Candless et al. (1972) et Oetzel (1966) considèrent qu'à QI égal, les garçons réussiraient moins bien que les filles. Pour Bentzen (1966), à l'école élémentaire, les garçons seraient plus souvent référés pour des problèmes d'immaturation sociale et émotionnelle que les filles ne le sont. Aussi, pour Lippitt et Gold (1959), les filles feraient plus d'approches amicales vers les éducateurs que les garçons du même âge. Les travaux de Johnston (1970) et Kendall (1972) semblent indiquer, quant à eux, que les éducateurs masculins modifieraient le ton d'une vie de classe dans des directions plus masculines. Pour Lee et Wolinsky (1973), ils suggèrent que la combinaison des deux sexes chez les éducateurs pourrait être un arrangement optimal et que les garçons plus particulièrement bénéficieraient largement de cet arrangement.

Certains (Biller, 1970; Burt, 1965; Cortes et Fleming, 1968; Hetherington et Deur, 1971) sont d'avis que, pour neutraliser les conséquences de l'absence du père à la maison, un substitut, tel un éducateur masculin, pourrait améliorer la situation.

Finalement, peu d'études ont été faites avec les adultes masculins dans les jardins d'enfants, au préscolaire et à l'élémentaire. Citons celles de Mc Farland (1969) et Kyselka (1966) et qui ne sont pas exemptes d'imperfections, mais qui seraient une première tentative pour identifier quelques méthodes différentes entre les éducateurs masculins et féminins chez les jeunes enfants. Quant aux travaux de Lee et Wolinsky (1973), leurs résultats sont intéressants, mais ils doivent être interprétés avec précaution, car l'échantillon des éducateurs masculins était sélectionné sur une base pragmatique. Ainsi, cet échantillon pourrait être non-représentatif de la population des éducateurs masculins chez les jeunes enfants.

### Hypothèse

En bref, ce que les auteurs ont observé chez les adultes, c'est au niveau des différences sexuelles de ces derniers.

Aussi, la relation sociale avec les pairs et, plus encore, la relation de l'enfant avec l'adulte à la garderie, demeure un vaste terrain à étudier. La présente recherche se propose donc de situer chaque enfant par rapport à ses pairs en lui assignant un profil de comportements qui lui est propre. Dans un second temps, l'emphase sera mise sur la



réaction des éducateurs qui supervisent les enfants à la garderie.

Déjà, plusieurs ont travaillé sur l'organisation sociale des enfants d'âge préscolaire dans un groupe. Cependant, aucune réponse n'a encore été apportée concernant l'influence de l'adulte sur la formation du groupe qu'il supervise. Ainsi, quant à savoir si les adultes répondent différemment aux enfants selon le statut de ces derniers, la présente recherche tentera d'y répondre.

A partir de concepts et méthodes éthologiques, le programme de recherche proposé se limitera à la question suivante: "Les adultes qui travaillent en garderie ont-ils des comportements différents en fonction des différents profils d'enfants?"

Chapitre II

Description de l'expérience

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée. Précisons dès maintenant que les sujets de notre étude sont avant tout les éducateurs en garderie. Nous présenterons donc dans une première partie, nos sujets (les adultes) et le cadre général (social, c'est-à-dire les enfants et physique) dans lequel nous les avons observés. Une deuxième partie présentera le déroulement de l'expérience. Nous y décrirons alors les méthodes utilisées pour observer le comportement des adultes. En outre, puisque nous voulons étudier ce comportement en fonction de catégories sociales chez les enfants, nous présenterons aussi les méthodes d'observations qui ont mené à situer chaque enfant dans une des catégories sociales définies par Montagner (1978).

### Cadre expérimental

L'échantillon cible est composé de quatre groupes d'enfants d'âge préscolaire. A l'intérieur de chaque groupe, deux adultes sont responsables des enfants. Tous ces groupes sont observés dans le cadre des activités normales du jardin d'enfants du Laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pendant la seconde partie de l'année académique. Au moment des observations, les enfants ont été

dans le même groupe pendant sept mois (tous sont entrés en septembre, début de la saison pour le jardin) et les adultes sont restés en charge du même groupe pendant les mêmes sept mois. Chaque groupe d'enfants est donc bien socialement structuré et les deux adultes connaissent bien tous les enfants de leur groupe respectif.

Ainsi donc, notre étude porte sur huit adultes en interactions avec 58 enfants qui seront regroupés en fonction de leur statut social. Nous décrirons d'abord les adultes (nos sujets principaux) et le cadre général dans lequel ils évoluent.

### Les adultes

Les adultes observés sont au nombre de huit (six femmes et deux hommes). Il y a deux adultes par groupe d'enfants. Les deux premiers groupes étaient supervisés chacun par deux femmes. Les deux autres groupes étaient supervisés par une femme et un homme dans chaque groupe<sup>1</sup>.

### Les enfants

Les quatre groupes comportent au total 58 enfants. Tous proviennent d'un milieu socio-économique moyen de la région de Trois-Rivières. Le premier groupe est formé de 15

---

<sup>1</sup>Pour faciliter la lecture, nous nous référerons à partir de maintenant, aux groupes homogènes qui sont des femmes et les groupes hétérogènes composés chacun d'un homme et d'une femme.

enfants avec une moyenne d'âge de 35.4 mois et un écart-type de 4.841. Un seul enfant était âgé de 50 mois et il avait été classifié déficient léger avant la formation des groupes. Le second groupe est formé de 15 enfants avec une moyenne d'âge de 47.3 mois et un écart-type de 3.279. Dans le troisième groupe, il y a 14 enfants avec une moyenne d'âge de 55.3 mois et un écart-type de 2.433. Le quatrième groupe est formé de 14 enfants avec une moyenne d'âge de 49.6 mois et un écart-type de 2.379. Dans ce dernier groupe, cinq enfants étaient classés mésadaptés socio-affectifs. L'identité de ces enfants n'était pas connue des observateurs. Quant aux adultes qui supervisaient ce groupe, ils ont été avisés dès le début de l'année, des difficultés rencontrées chez ces enfants. Un travail clinique était d'ailleurs en cours au moment des observations. Le tableau 1 donne un aperçu général du nombre de garçons et de filles dans chaque groupe, de leur moyenne d'âge et du sexe des adultes qui supervisaient les groupes.

Bien que le groupe 1 contenait 15 enfants (huit garçons et sept filles), deux garçons et trois filles ont été absents pendant environ 25% des périodes d'observation et ont été éliminés de l'échantillonnage. Les dix enfants qui restaient avaient une moyenne d'âge de 35.3 mois.

Dans le groupe 3, il y avait 14 enfants au total, mais trois d'entre eux ont été absents pendant plus de 25%

Tableau 1  
Composition des quatre groupes

Groupes	Enfants				Adultes	
	Garçons		Filles		Hommes	Femmes
	N	Age moyen en mois	N	Age moyen en mois		
1	8	33.4	7	37.7	-	2
2	7	48.3	8	46.5	-	2
3	7	54.1	7	56.4	1	1
4	7	48.7	7	50.6	1	1

des observations quotidiennes. Ils ont donc été exclus de l'échantillonnage final. Les résultats de ce groupe sont donc fonction de 11 enfants (sept garçons et quatre filles) ayant une moyenne d'âge de 54.9 mois.

#### Le matériel

Les observations des adultes ont été faites grâce à un équipement audio-visuel. Dans la salle de jeux, deux caméras étaient placées dans deux coins opposés, de manière à ce que tous les angles de la pièce puissent être accessibles pour l'enregistrement. Des microphones étaient installés à différents endroits au plafond, de manière à capter facilement

tous les échanges verbaux. Deux expérimentateurs manipulaient les caméras à partir d'une pièce adjacente à la salle de jeux.

Présentement, aucune étude éthologique ne porte spécifiquement sur le comportement adulte vis-à-vis les enfants. Il y avait donc un très grand avantage à utiliser le système audio-visuel, puisque nous pouvions conserver tous les comportements émis et étudier à volonté les séquences de comportements sociaux. Les observations effectuées pour déterminer le statut social de chaque enfant ont été effectuées directement, sans l'aide audio-visuelle, à travers un miroir unidirectionnel. Des écouteurs étaient aussi utilisés pour noter les vocalisations pendant les interactions des enfants observés. En aucun temps, la présence des deux observateurs n'est donc venue interférer avec le comportement des enfants observés.

### Le milieu

Les enfants fréquentaient le Laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces enfants fréquentaient le Laboratoire de développement deux demi-journées par semaine, à raison de deux heures et demie par rencontre. Il s'agit en fait d'une grande salle de jeux (11 x 17m), bien éclairée et équipée du matériel de jeu que l'on trouve fréquemment dans la plupart des garderies.

## Le déroulement de l'expérience

### Les observations des adultes

Deux assistants ont filmé les enchaînements d'actes et de vocalisations des adultes pendant les rencontres avec les enfants. Aux séances d'enregistrement, chaque adulte était libre dans sa manière de fonctionner avec les enfants. Aucun d'entre eux n'a été avisé du moment précis où il serait filmé.

Le temps total d'enregistrement pour les quatre groupes a été de 14 heures, soit environ trois heures et demie par groupe. Dans chacun de ces groupes, il y avait alternance à toutes les cinq minutes d'un adulte à l'autre pour les séances d'enregistrement. Celles-ci ont débuté à la fin du mois de février pour se terminer au début du mois d'avril. Chaque adulte était filmé 15 minutes par jour, deux fois par semaine au cours des mois prévus pour l'enregistrement. Le temps total d'enregistrement pour chaque adulte a été de 105 minutes. Tous les enregistrements sont sonores.

Les réponses des enfants au cours des interactions adultes-enfants sont également filmées. Dans une analyse subséquente, il sera alors possible de déterminer l'initiateur des interactions et les réponses de l'adulte ou des enfants aux comportements initiés.



### Les observations des enfants

Deux observateurs ont noté indépendamment les enchaînements d'actes et de vocalisation des enfants en interaction avec les pairs dans les quatre groupes choisis.

Un acte isolé n'a pas été retenu, car les observateurs l'ont joint à l'unité de comportements dans laquelle il est apparu.

Au moment des observations, les enfants étaient libres de participer aux activités proposées par les adultes ou par les pairs.

Chaque enfant était observé cinq minutes par jour, deux fois par semaine. Le temps total d'observation pour chaque enfant a été de 25 minutes.

### Le genre d'activités

Les adultes qui supervisaient les quatre groupes d'enfants avaient organisé leurs demi-journées de façon similaire. Au début de chaque rencontre, il y avait une période d'activités structurées comme le bricolage, le dessin, la peinture, une discussion à partir d'un thème choisi par l'adulte, l'apprentissage à des jeux de société, etc. Ces activités étaient suivies d'une collation où tous les enfants étaient réunis autour d'une même table en compagnie des adultes.

La rencontre se terminait en activité de jeux libres. A ce moment, chaque enfant pouvait disposer de son temps à son gré.

Les séances d'enregistrement et d'observation ont été faites à partir du plus large éventail possible de genres d'activités pour permettre de mieux généraliser les résultats.

Chapitre III

Analyse des résultats

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

Au niveau de l'analyse des résultats proprement dits, nous distinguerons différentes sections. En tout premier lieu, nous présenterons la grille d'observation principale, c'est-à-dire celle qui a trait aux comportements des adultes envers les enfants. En second lieu, nous aborderons la grille d'observation qui permet de différencier les enfants selon un profil social et nous présenterons la définition de ces dits profils. En dernier lieu, nous présenterons les analyses proprement dites.

Nous présentons donc, dans un premier temps, la liste des catégories de comportements susceptibles d'être émises par les adultes avec une définition détaillée de celle-ci. En outre, comme nous voulons savoir si l'adulte répond différemment à chaque enfant en fonction de son profil, nous incluons une définition de chaque profil et la liste des comportements des enfants utilisée au moment des observations. Toutes les observations des adultes et des enfants sont soumises au test de fidélité interjuges.

Les informations concernant les adultes obtenues à partir de rubans vidéoscopiques sont entrées sur le MORE (Microprocessor operated recording equipment), petit appareil d'enregistrement des données. Par la suite, ces mêmes informations sont placées sur disque à l'ordinateur central de l'UQTR.

Une deuxième partie présente les tableaux concernant la fréquence des catégories de comportements par rapport à chaque groupe, au profil des enfants, au sexe des adultes et aux groupes homogènes vs les groupes hétérogènes.

Nous assignons également un profil de comportements propre à chaque enfant, en tenant compte du groupe auquel il appartient.

Par la suite, nous présentons l'analyse des données de chaque tableau en nous basant sur la statistique G.

Une discussion de nos résultats sera finalement présentée à la lumière de nos données et de certains travaux abordant la question qui nous préoccupe.

## Les éléments d'analyse

### Les unités de comportements des adultes

Des périodes d'enregistrements ont été prévues pour chaque sujet (les huit éducateurs) observé à tour de rôle, pendant des périodes fixes, en fonction des interactions qu'ils ont avec les enfants. Le temps total d'enregistrement pour les huit adultes a été de 14 heures.

Nous avons observé le comportement des adultes selon une grille préétablie où toutes les unités de comportements ont été classées à l'intérieur de sept catégories générales présentées au tableau 10 (appendice A).

L'ensemble de ces catégories et des unités de comportements qui les composent sont définies en appendice B.

Les unités de comportements observées sur rubans vidéoscopiques ont été notées indépendamment, à la seconde près, par deux observateurs. Le tableau 11 (appendice A) décrit la grille d'observation utilisée.

Chaque observateur notait le temps du début et le temps de la fin de chaque unité de comportements qu'il observait. A plusieurs reprises, des unités de comportements se sont chevauchées chez un même adulte. Cependant, pas plus

d'une unité de comportements d'une même catégorie ne pouvait être dirigée vers le même enfant dans un même intervalle de temps. Aussi, peu de minutes se sont écoulées sans qu'il y ait apparition d'au moins une unité de comportements.

### Les profils des enfants

Chaque enfant a été observé directement dans son milieu naturel, c'est-à-dire que les observateurs notaient les comportements pendant les activités normales de la garderie. Le temps total d'observation pour chaque enfant a été de 25 minutes réparti sur différentes périodes d'observations.

Deux observateurs notaient les comportements des enfants à partir d'une liste de comportements définie par Montagner (1978)..

Le tableau 11 (appendice A) présente la liste des comportements utilisée pour les périodes d'observation. A partir de ces comportements classifiés et définis en appendice C, les observateurs notaient les comportements des enfants en interaction avec leurs pairs pour les quatre groupes choisis.

Les tableaux 13, 14, 15 et 16 (appendice D) présentent toutes les observations faites sur les 50 enfants pour en arriver à déterminer leur profil respectif.

Une définition détaillée de tous les profils est donnée en appendice E.

Signalons, en outre, que les observateurs ont utilisé la même liste de comportements lorsqu'ils notaient le comportement des enfants en interaction avec les adultes qui les supervisaient. Ces données seront utilisées dans un travail ultérieur.

#### L'accord entre les observateurs

Les comportements des adultes en interaction avec les enfants et l'attitude de ces derniers face aux adultes, d'une part, et les comportements des enfants en interaction avec leurs pairs, d'autre part, ont été notés à partir des deux grilles de comportements précitées.

Au cours des observations des adultes et des réponses des enfants à ceux-ci, toutes interactions s'avérant plus ou moins claires pour les deux observateurs, étaient éliminées. Suite à la notation de chaque interaction, les observateurs comparent immédiatement leurs résultats. De façon générale, le pourcentage d'accord était toujours près de 95%. Les observations ne se continuaient que lorsque les deux observateurs en arrivaient à un accord total sur toute interaction ambiguë. Ainsi, les unités de comportements retenues pour l'analyse des résultats font l'accord à 100% des



deux observateurs.

L'observation des enfants en interaction avec leurs pairs a été faite de façon similaire à celle des adultes. Ainsi, la notation de chaque interaction s'est faite indépendamment par les deux observateurs. Cependant, ceux-ci ont comparé leurs résultats après l'intervalle de temps alloué pour chaque enfant, soit cinq minutes. Ici encore, le pourcentage d'accord était toujours près de 95%. Les comportements qui figurent dans la compilation des données ont fait l'accord à 100% des deux observateurs.

### Méthodes d'analyse

#### Chez les adultes

Les unités de comportements notées par les deux observateurs et regroupées dans leur catégorie respective nous informent sur le nombre d'émissions pour chacune des catégories.

Soulignons dès maintenant que toutes les fréquences ont été pondérées pour rendre le nombre d'enfants équivalent dans les groupes. De là s'expliquent certaines différences de totaux dans les tableaux qui vont suivre. Ainsi, par exemple, il se totalise 1860 unités de comportements au tableau 4. Pour les mêmes groupes, nous retrouvons 1862 unités de comportements au tableau 5.

Le tableau 2 donne la fréquence des catégories de comportements des adultes en fonction de chaque groupe observé. Ces premières données nous indiquent que les adultes des groupes 1 et 2 ont une fréquence plus élevée d'unités de comportements lorsqu'ils sont comparés aux deux autres groupes.

Le tableau 3 donne la fréquence des catégories de comportements des adultes en fonction des profils des enfants dans les quatre groupes. En tenant compte des données obtenues dans ce tableau, une réponse affirmative peut être apportée, à savoir que les adultes de notre échantillon ont des comportements différents en fonction des divers profils d'enfants.

Le tableau 4 donne la fréquence des catégories de comportements des adultes en tenant compte de leur sexe et des profils des enfants. A partir de ce tableau, nous constatons que les adultes des deux sexes réagissent différemment aux profils des enfants.

Finalement, le tableau 5 présente la fréquence des catégories de comportements des adultes en fonction des profils des enfants et des groupes homogènes comparés aux groupes hétérogènes. Plus spécifiquement, nous constatons que les adultes agissent différemment avec les enfants selon le groupe auquel ils appartiennent.

Tableau 2

Fréquences des catégories de comportements des  
adultes en fonction des groupes observés

Groupes	Catégories de comportements					Total
	Recherche de proximité	Contacts physiques	Maternage	Verbalisation	Locomotricité	
1	761	140	86	436	36	1459
2	886	179	114	511	50	1740
3	497	81	38	393	50	1059
4	546	90	104	384	70	1194
Total	2690	490	342	1724	205	5452

$$G_{12} = 81.26$$

Tableau 3

Fréquence des catégories de comportements des  
adultes en fonction des profils des enfants

Profils	Catégories de comportements					Total
	Recherche de proximité	Contacts physiques	Maternage	Verbalisation	Locomotricité	
Dominant leader	698	136	89	488	67	1478
Dominé leader	788	197	94	544	66	1689
Dominé peu gestuel	313	164	63	232	35	807
Dominé craintif	274	80	31	191	14	590
Dominé agressif	125	31	21	142	14	333
Total	2198	608	298	1597	196	4897

$$G_{16} = 90.64$$

Tableau 4

Fréquences des catégories de comportements des adultes en fonction du sexe de ceux-ci et des profils des enfants

Cible (profil)	Groupe	Catégories de comportements					Total
		Recherche de proximité	Contacts physiques	Maternage	Verbalisation	Locomotricité	
Dominant leader	H	85	22	20	72	10	209
	F	<u>128</u>	<u>20</u>	<u>12</u>	<u>106</u>	<u>36</u>	<u>302</u>
		<u>213</u>	<u>42</u>	<u>32</u>	<u>178</u>	<u>46</u>	<u>511</u>
Dominé leader	H	103	26	19	65	7	220
	F	<u>108</u>	<u>19</u>	<u>25</u>	<u>97</u>	<u>23</u>	<u>272</u>
		<u>211</u>	<u>45</u>	<u>44</u>	<u>162</u>	<u>30</u>	<u>492</u>
Dominé peu gestuel	H	96	26	6	41	13	182
	F	<u>14</u>	<u>2</u>	<u>10</u>	<u>43</u>	<u>6</u>	<u>75</u>
		<u>110</u>	<u>28</u>	<u>16</u>	<u>84</u>	<u>19</u>	<u>257</u>
Dominé craintif	H	79	34	15	57	3	188
	F	<u>68</u>	<u>23</u>	<u>1</u>	<u>53</u>	<u>6</u>	<u>151</u>
		<u>147</u>	<u>57</u>	<u>16</u>	<u>110</u>	<u>9</u>	<u>339</u>
Dominé agressif	H	41	17	5	29	3	95
	F	<u>53</u>	<u>5</u>	<u>15</u>	<u>84</u>	<u>9</u>	<u>166</u>
		<u>94</u>	<u>22</u>	<u>20</u>	<u>113</u>	<u>12</u>	<u>241</u>
Total		775	194	128	647	116	1860
Sexe:	Hommes	404	125	65	264	36	894
	Femmes	<u>371</u>	<u>69</u>	<u>63</u>	<u>383</u>	<u>80</u>	<u>966</u>
		<u>775</u>	<u>194</u>	<u>128</u>	<u>647</u>	<u>116</u>	<u>1860</u>

Tableau 5

Fréquences des catégories de comportements des adultes en  
fonction de leur groupe et des profils des enfants

Cible (profil)	Groupe	Catégories de comportements					Total
		Recherche de proximité	Contacts physiques	Maternage	Verbalisation	Locomotricité	
Dominant leader	H <sub>1</sub>	213	43	32	178	46	512
	H <sub>2</sub>	<u>486</u>	<u>93</u>	<u>57</u>	<u>311</u>	<u>21</u>	<u>968</u>
		<u>699</u>	<u>136</u>	<u>89</u>	<u>489</u>	<u>67</u>	<u>1480</u>
Dominé leader	H <sub>1</sub>	211	46	44	162	30	493
	H <sub>2</sub>	<u>577</u>	<u>151</u>	<u>49</u>	<u>382</u>	<u>36</u>	<u>1195</u>
		<u>788</u>	<u>197</u>	<u>93</u>	<u>544</u>	<u>66</u>	<u>1688</u>
Dominé peu gestuel	H <sub>1</sub>	109	29	16	83	19	256
	H <sub>2</sub>	<u>204</u>	<u>135</u>	<u>47</u>	<u>149</u>	<u>16</u>	<u>551</u>
		<u>313</u>	<u>164</u>	<u>63</u>	<u>232</u>	<u>35</u>	<u>807</u>
Dominé craintif	H <sub>1</sub>	147	57	16	110	9	339
	H <sub>2</sub>	<u>127</u>	<u>23</u>	<u>15</u>	<u>81</u>	<u>5</u>	<u>251</u>
		<u>274</u>	<u>80</u>	<u>31</u>	<u>191</u>	<u>14</u>	<u>590</u>
Dominé agressif	H <sub>1</sub>	94	22	21	113	12	262
	H <sub>2</sub>	<u>31</u>	<u>9</u>	<u>0</u>	<u>29</u>	<u>2</u>	<u>71</u>
		<u>125</u>	<u>31</u>	<u>21</u>	<u>142</u>	<u>14</u>	<u>333</u>
Total		2199	608	297	1598	196	4898
Sexe: H <sub>1</sub>	Avec hommes	774	197	129	646	116	1862
	H <sub>2</sub>	<u>1425</u>	<u>411</u>	<u>168</u>	<u>952</u>	<u>80</u>	<u>3036</u>
		<u>2199</u>	<u>608</u>	<u>297</u>	<u>1598</u>	<u>196</u>	<u>4898</u>

Ainsi, les tableaux 4 et 5 font déjà ressortir très clairement les différences quantitatives dans l'émission des catégories de comportements des adultes selon leur sexe, leur groupe et les profils des enfants. Une prochaine étape de notre analyse nous permettra donc d'élaborer davantage sur ces différences observées.

### Chez les enfants

Les tableaux 17, 18, 19 et 20 (appendice F) fournissent, pour chaque enfant, la fréquence des agressions et des actes apaisants. Le rapport des actes apaisants sur le nombre d'agressions spontanées est ensuite obtenu pour arriver à déterminer le profil de comportements de chaque enfant.

Les tableaux 21, 22, 23 et 24 (appendice G) donnent les profils des enfants dans leur groupe respectif en tenant compte du rapport ci-haut mentionné, du nombre d'attractions et d'imitations, ainsi que des évitements, des fuites et reculs de chaque enfant.

Les résultats comparés à ceux de Montagner (1978) démontrent que certains profils n'ont pu être obtenus. Entre autres, les enfants aux comportements fluctuants n'ont pas été retenus dans cette recherche, étant donné le temps d'observation limité pour chaque enfant.

Ce qui est un peu plus inattendu ici, c'est l'absence d'enfants au profil de dominant agressif, ceux-ci étant fort nombreux dans les travaux de Montagner (1978). Il semble également opportun de signaler que, sur les 50 enfants observés, seulement deux d'entre eux ont un profil de dominé agressif.

### Le test utilisé

Les données présentées dans cette recherche sont fonction des fréquences d'apparition de chacune des catégories: recherche de proximité (100), contacts physiques (200), maternage (300), verbalisation (400) et locomotricité (600).

Dans plusieurs études utilisant les données de fréquence, les analyses s'appuient sur la statistique du chi-carré. Sokal et Rohlf (1969) démontrent que sous certaines conditions, les composantes de tous les chi-carré ne sont pas parfaitement additives. Ces auteurs suggèrent donc de solutionner ce problème en utilisant le test G (log - likelihood statistic). Les analyses des données présentées dans les tableaux qui vont suivre, sont basées sur la statistique G.

Chaque catégorie d'unités de comportements sera comparée à toutes les autres catégories non examinées jusque là. Le nombre de comparaisons individuelles est équivalent au nombre de degrés de liberté de tous les  $G_s$ .



Dans les tableaux 6 et 7, les dimensions catégories de comportements, groupes et profils des enfants sont considérées.

Au tableau 6, il ressort globalement que certaines catégories sont très significatives dans les groupes d'adultes. Citons entre autres, la catégorie maternage dans le groupe 3, qui explique à elle seule 32% de toute la variance. Egalement, la catégorie contacts physiques, dans le groupe 2, explique 20% de toute la variance. Pour les autres catégories, dans les quatre groupes observés, leur degré de signification par rapport à la variance totale ira en décroissant.

Le tableau 25 (appendice H) donne les résultats détaillés au test G.

Au tableau 7, nous observons rapidement que les différents profils suscitent des réactions diversifiés chez les adultes. Ainsi, la catégorie contacts physiques pour les dominés peu gestuels et les dominants leaders, explique respectivement 20% et 18% de toute la variance. Les différentes catégories seront plus ou moins significatives selon les profils des enfants.

Le tableau 26 (appendice H) fournit les résultats détaillés au test G effectué sur les catégories de comportements des adultes par rapport à tous les profils.

Tableau 6

Résultats au test G effectué sur les catégories  
de comportements des adultes en  
fonction des groupes observés

<u>Comportements adultes</u> Groupes	d1	G	P	%
<u>Recherche de proximité</u>				
Groupe 2	1	8.44	.01	10.39%
Groupe 1	1	6.34	.05	7.8 %
<u>Contacts physiques</u>				
Groupe 2	1	16.38	.001	20.16%
<u>Maternage</u>				
Groupe 3	1	26.32	.001	32.39%
<u>Verbalisation</u>				
Groupe 2	1	6.88	.01	8.47%
Groupe 1	1	6.5	.05	8 %

Tableau 7

Résultats au test G effectué sur les catégories de  
comportements des adultes en fonction  
des profils des enfants

<u>Comportements adultes</u> <u>Profils des enfants</u>	dl	G	P	%
<u>Recherche de proximité</u>				
dominés leaders	1	10.5	.01	11.58%
dominés craintifs	1	6.92	.01	7.63%
dominants leaders	1	4.68	.05	5.16%
<u>Contacts physiques</u>				
dominés peu gestuels	1	18.7	.001	20.63%
dominants leaders	1	16.92	.001	18.67%
dominés craintifs	1	8.44	.01	9.31%
dominés leaders	1	6.86	.01	7.57%
<u>Maternage</u>				
dominés peu gestuels	1	5.9	.05	6.51%
<u>Verbalisation</u>				
dominés peu gestuels	1	4.82	.05	5.32%

Dans les tableaux 8 et 9, nous considérons les dimensions catégories de comportements, le sexe des adultes, les groupes homogènes vs les groupes hétérogènes.

Au tableau 8, nous observons que les profils des enfants provoquent des fréquences de catégories de comportements différentes chez les adultes des deux sexes ( $G_{40} = 234.76$   $p < .01$ ). Aussi, l'interaction entre le profil des enfants et le sexe des adultes donne des résultats fort concluants ( $G_4 = 81.92$   $p < .001$ ). Notons également que l'interaction entre le profil des enfants et le comportement des adultes fait ressortir des différences significatives ( $G_{16} = 39.94$   $p < .001$ ). Finalement, un phénomène semblable se présente à partir de l'interaction entre le comportement et le sexe des adultes ( $G_4 = 49.2$   $p < .001$ ).

De façon similaire au tableau 8, le tableau 9 démontre que les groupes homogènes et hétérogènes réagissent de façon différente aux profils des enfants ( $G_{40} = 606.34$   $p < .01$ ). Des différences significatives s'observent à partir de l'interaction entre le profil des enfants et le sexe des adultes ( $G_4 = 399.74$   $p < .001$ ). Aussi, l'interaction entre le profil des enfants et le comportement des adultes nous donne des différences fort intéressantes ( $G_{16} = 90.94$   $p < .001$ ). Enfin, l'interactions entre le comportement et le sexe des adultes donne des différences significatives ( $G_4 = 59.2$   $p < .001$ ).

Tableau 8

Résultats au test G effectué sur les catégories de  
comportements des adultes en fonction de leur  
sexe et des profils des enfants

	dl	G
PROFIL X SEXE	4	81.92***
10 (dominant leader) vs les autres	1	16.82***
20 (dominé leader) vs les autres	1	14.6 ***
30 (dominé peu gestuel) vs les autres	1	35.92***
40 (dominé craintif) vs les autres	1	14.6 ***
PROFIL X COMPORTEMENT	16	39.94***
10 (dominant leader) vs les autres	4	12.08*
40 (dominé craintif) vs l'autre	4	13.46**
COMPORTEMENT X SEXE	4	49.2 ***
200 (contacts physiques) vs 100 + 300 + 400 + 600	1	22.02***
600 (locomotricité) vs 100 + 400	1	12.26***
100 (recherche de proximité) vs 400	1	14.0 ***
PROFIL X SEXE X COMPORTEMENT (INTERACTION)	<u>16</u>	<u>63.7</u> ***
PROFIL X COMPORTEMENT X SEXE (INDEPENDANCE)	40	234.76

\*\*\* = .001

\*\* = .01

\* = .05

Tableau 9

Résultats au test G effectué sur les catégories de  
comportements des adultes en fonction de leur  
groupe et des profils des enfants

	dl	G
PROFIL X SEXE	4	399.74***
10 (dominant leader) vs les autres	1	10.62**
20 (dominé leader) vs les autres	1	149.2 ***
30 (dominé peu gestuel) vs les autres	1	195.9 ***
40 (dominé craintif) vs l'autre	1	44.04***
PROFIL X COMPORTEMENT	16	90.94***
10 (dominant leader) vs les autres	4	22.9 ***
20 (dominé leader) vs les autres	4	19.08***
30 (dominé peu gestuel) vs les autres	4	32.9 ***
40 (dominé craintif) vs l'autre	4	16.06**
COMPORTEMENT X SEXE	4	59.2 ***
200 (contacts physiques) vs 100 + 300 + 400 + 600	1	9.46**
600 (locomotricité) vs 100 + 400	1	36.12***
100 (recherche de proximité) vs 400	1	10.78**
PROFIL X SEXE X COMPORTEMENT (INTERACTION)	<u>16</u>	<u>56.46***</u>
PROFIL X COMPORTEMENT X SEXE (INDEPENDANCE)	40	606.34

\*\*\* = .001

\*\* = .01

Les tableaux 27 et 28 (appendice H) fournissent les résultats complets au test G.

En bref, les statistiques G étant toutes significatives, elles ont été subdivisées à l'intérieur des contrastes a priori indépendants.

Une rapide inspection des quatre tableaux présentés plus haut, révèle que l'interaction entre les adultes et les enfants d'une part, et entre les adultes et les profils des enfants d'autre part, se trouve à être hautement significatif pour les cinq catégories ( $G = 80.26; 90.64; 234.76; 606.34$   $p < .01$ ) indiquant clairement que les adultes qui supervisent les enfants diffèrent dans leurs réactions d'un groupe à l'autre et aussi à partir des divers profils d'enfants.

### Analyse

#### Les catégories de comportements des adultes en fonction des groupes observés

Si nous assumons que l'erreur expérimentale est uniformément distribuée à travers le tableau de contingence, on peut donc parler en terme de pourcentage de la variance totale ce qui est représenté dans la colonne 4 du tableau 6. Il est possible d'exposer les différences significatives dans le

tableau 6 de la manière suivante:

Il ressort que ce sont les adultes du groupe 2 qui ont la fréquence la plus élevée d'unités de comportements pour la catégorie "Recherche de proximité" (100) quand on les compare aux adultes des autres groupes ( $G = 8.44$   $p < .01$ ). Le groupe 2 a le plus grand nombre d'émissions de cette catégorie (886 unités de comportements) comparé aux autres groupes et aux autres catégories.

Le groupe 1 obtient également une fréquence passablement élevée des unités de comportements pour cette même catégorie (100). Dans ce groupe, des différences significatives sont observées lorsqu'il est comparé aux autres groupes ( $G = 6.34$   $p < .05$ ). Le nombre d'émissions d'unités de comportements est assez élevé (761). Ainsi, ce sont les deux groupes homogènes qui exercent le plus de recherche de proximité lorsqu'ils sont en interaction avec les enfants qu'ils supervisent.

Des différences significatives sont aussi observées dans la catégorie "Contacts physiques" (200) chez les adultes du groupe 2 qui utilisent ces unités de comportements de façon fréquente et appréciable auprès des enfants ( $G = 16.38$   $p < .001$ ). C'est encore ce même groupe qui a le plus grand nombre d'émissions de cette catégorie (179 unités de comportements) lorsque comparé aux autres groupes.



Il y a des différences significatives pour la catégorie "Maternage" (300) chez les adultes du groupe 3 ( $G = 26.32$   $p < .001$ ). Inversement, c'est dans ce groupe que la fréquence est moins élevée lorsque comparé aux autres groupes (38 unités de comportements). De plus, cette catégorie explique, à elle seule, 32% de toute la variance observée dans le tableau 2.

Dans la catégorie "Verbalisations" (400), on note également des différences significatives chez les adultes du groupe 2 par rapport aux autres groupes ( $G = 6.88$   $p < .01$ ). Ces adultes du groupe 2 ont encore ici, le plus grand nombre d'émissions de cette catégorie (511 unités de comportements). Aussi, des différences significatives sont observées chez les adultes du groupe 1 pour cette catégorie "Verbalisations" lorsqu'ils sont en relation avec les enfants ( $G = 6.5$   $p < .05$ ). Le nombre d'émissions de cette catégorie est passablement élevé dans ce groupe (436 unités de comportements).

#### Les catégories de comportements des adultes en fonction des profils des enfants

En tenant compte, encore ici, que l'erreur expérimentale est uniformément distribuée à travers le tableau de contingence, on peut parler en terme de pourcentage de la variance totale représenté dans la colonne 4 du tableau 7. Les différences significatives s'observent comme suit:

Il y a des différences significatives pour la catégorie "Recherche de proximité" (100) lorsque les unités de comportements sont dirigées vers les enfants dominés leaders ( $G = 10.5$   $p < .01$ ). Les adultes, en général, exercent le plus grand nombre d'émissions de cette catégorie vers les dominés leaders comparé aux autres dominés (788 unités de comportements).

Des différences s'observent pour cette même catégorie (100) lorsque les adultes dirigent les unités de comportements vers les enfants dominés craintifs comparé aux dominés agressifs ( $G = 6.92$   $p < .01$ ). Le nombre d'émissions de cette catégorie est plus du double vers les dominés craintifs par rapport aux dominés agressifs (274 unités de comportements).

Finalement, des différences sont observées pour la catégorie (100) lorsque les unités de comportements sont dirigées vers les enfants dominants leaders ( $G = 4.68$   $p < .05$ ). Les adultes exercent donc beaucoup plus de recherche de proximité vers les dominants leaders. Le nombre d'émissions de cette catégorie vers les dominants leaders suit de près celui des dominés leaders (698 unités de comportements).

En second lieu, les adultes utilisent la catégorie "Contacts physiques" (200) de façon significativement plus élevée pour les enfants dominés peu gestuels comparés aux dominés craintifs et agressifs. Ainsi, des différences

significatives sont rapidement observables ( $G = 18.7$   $p < .001$ ). Le nombre d'émissions de la catégorie dirigée vers les dominés peu gestuels est supérieur aux deux autres profils d'enfants (164 unités de comportements). De plus, cette catégorie explique, à elle seule, 20% de toute la variance observée dans le tableau 3.

Aussi, des différences significatives s'observent chez les adultes qui dirigent les contacts physiques (200) vers les enfants dominants leaders ( $G = 16.92$   $p < .001$ ). Le nombre d'émissions de cette catégorie est ici passablement élevé (136 unités de comportements). Cette catégorie vers les dominants leaders explique 18% de toute la variance observée dans le tableau 3.

Par ailleurs, les adultes exercent beaucoup de contacts physiques (200) vers les dominés craintifs lorsqu'on les compare aux dominés agressifs. Des différences significatives sont aussi facilement observables ( $G = 8.44$   $p < .01$ ). Le nombre d'émissions de la catégorie (200) est plus du double lorsque les adultes les dirigent vers les dominés craintifs (80 unités de comportements) comparés aux agressifs.

Toujours en ce qui concerne cette catégorie de "Contacts physiques" (200), les adultes donnent la fréquence la plus élevée d'unités de comportements vers les dominés leaders.

Les adultes exercent donc beaucoup de contacts physiques vers les dominés leaders et des différences significatives sont obtenues lorsque comparés aux autres profils de dominés ( $G = 6.86$   $p < .01$ ). Le nombre d'émissions de cette catégorie est le plus élevé vers les dominés leaders (197 unités de comportements).

Pour la catégorie "Maternage" (300) on observe des différences significatives lorsque les adultes utilisent les unités de comportements de maternage pour les enfants dominés peu gestuels comparés aux dominés craintifs et agressifs ( $G = 5.9$   $p < .05$ ). Le nombre d'émissions de cette catégorie vers les dominés peu gestuels est supérieur aux deux autres profils de dominés additionnés ensemble (63 unités de comportements).

Finalement, des différences significatives s'observent dans la catégorie "Verbalisations" (400) lorsque les adultes utilisent les unités de comportements de cette catégorie vers les enfants dominés peu gestuels par rapport aux enfants dominés craintifs et agressifs ( $G = 4.82$   $p < .05$ ). Comparés à ces deux derniers types de profils, les dominés peu gestuels ont le plus grand nombre d'unités de comportements dirigé vers eux (232).

Les catégories de comportements des adultes en  
fonction de leur sexe et des profils des enfants

Le tableau 8 démontre très clairement que chaque profil suscite globalement des fréquences de catégories de comportements différentes chez l'adulte et ce, en fonction du sexe de ce dernier ( $G_{40} = 234.76$   $p < .01$ ).

Plus spécifiquement, au niveau de l'interaction entre le profil des enfants et le sexe des adultes, les résultats sont déjà très significatifs ( $G_4 = 81.92$   $p < .001$ ). Cette première interaction peut, elle-même, être subdivisée. Ainsi, la fréquence des catégories de comportements des adultes vers les dominés peu gestuels comparée aux dominés craintifs et agressifs donne des résultats fort concluants ( $G_1 = 35.92$   $p < .001$ ). Ce sont les adultes masculins qui ont le plus d'émissions de catégories de comportements vers ce type de profil (182).

On observe également des différences significatives lorsque les adultes des deux sexes dirigent leurs catégories de comportements vers les dominants leaders comparés à tous les profils de dominés ( $G_1 = 16.82$   $p < .001$ ). Ce sont les adultes féminins qui ont le plus grand nombre d'émissions de catégories de comportements vers les dominants leaders (302).

Finalement, des différences significatives s'observent, d'une part, lorsque les adultes des deux sexes dirigent leurs catégories de comportements vers les dominés leaders comparés aux autres profils de dominés ( $G_1 = 14.6$   $p < .001$ ) et, d'autre part, lorsque ces mêmes adultes dirigent leurs catégories de comportements vers les dominés craintifs comparés aux agressifs ( $G_1 = 14.6$   $p < .001$ ). Les catégories de comportements sont légèrement supérieures chez les adultes féminins lorsque dirigées vers les enfants dominés leaders comparés aux autres profils de dominés (272).

Quant aux dominés craintifs comparés aux dominés agressifs, ce sont les adultes masculins qui présentent le plus grand nombre d'émissions de catégories de comportements (188).

Des différences significatives s'observent également à partir de l'interaction entre le profil des enfants et le comportement des adultes ( $G_{16} = 39.94$   $p < .001$ ). Une subdivision de cette interaction donne des résultats significatifs lorsque les catégories de comportements des adultes sont dirigées vers les enfants dominés craintifs comparés aux dominés agressifs ( $G_4 = 13.46$   $p < .01$ ). Les adultes dirigent un plus grand nombre de catégories de comportements vers les dominés craintifs (339).

Des différences significatives s'observent également lorsque les adultes dirigent leurs catégories de comportements vers les dominants leaders comparés à tous les profils de dominés ( $G_4 = 12.08$   $p < .05$ ). Ce sont les enfants dominants leaders qui obtiennent le plus grand nombre de catégories de comportements de la part des adultes des deux sexes (511).

Finalement, des différences significatives s'observent à partir de l'interaction entre le comportement et le sexe des adultes ( $G_4 = 49.2$   $p < .001$ ). Une subdivision de cette interaction démontre qu'il y a des différences significatives pour la catégorie "Contacts physiques" (200) comparée à toutes les autres catégories ( $G_1 = 22.02$   $p < .001$ ). Quant au nombre d'émissions de cette catégorie, il se situe entre celui des catégories "Recherche de proximité" et "Verbalisations", d'une part, et des catégories "Maternage" et "Locomotricité", d'autre part. Aussi, ce sont les adultes masculins qui ont le nombre le plus élevé d'émissions d'unités de comportements de la catégorie contacts physiques (125) comparés aux adultes féminins..

Des différences significatives s'observent également lorsque la catégorie "Recherche de proximité" (100) est comparée à la catégorie "Verbalisations" ( $G_1 = 14.0$   $p < .001$ ). Ce sont les adultes masculins qui ont le plus grand nombre

d'émissions d'unités de comportements (404). De plus, le nombre total d'émissions de la catégorie "Recherche de proximité" est le plus élevé (775) comparé à toutes les autres catégories.

Pour la catégorie "Locomotricité" (600) on observe aussi des différences significatives lorsque comparée aux catégories "Recherche de proximité" et "Verbalisations" ( $G_1 = 12.26$   $p < .001$ ). Ce sont les adultes féminins qui ont le plus grand nombre d'émissions de la catégorie "Locomotricité" (80 unités de comportements). Cependant, la catégorie "Locomotricité" obtient la plus basse fréquence d'apparition d'unités de comportements comparée aux autres catégories.

Des différences significatives s'observent également à partir de l'interaction des trois variables étudiées: profil des enfants, sexe des adultes, comportement des adultes ( $G_{16} = 63.7$   $p < .001$ ).

#### Les catégories de comportements des adultes en fonction de leur groupe et des profils des enfants

Le tableau 9 démontre également que les divers profils d'enfants suscitent globalement des fréquences de catégories de comportements différentes chez l'adulte et ce, en fonction du groupe auquel il appartient ( $G_{40} = 606.34$   $p < .01$ ).

En ce qui concerne l'interaction entre le profil des enfants et le sexe des adultes, on observe déjà des



différences fort significatives ( $G_4 = 399.74$   $p < .001$ ).

Une subdivision de cette première interaction donne une fréquence hautement significative des catégories de comportements d'adultes vers les dominés peu gestuels comparés aux dominés craintifs et agressifs ( $G_1 = 195.9$   $p < .001$ ). Ce sont les deux groupes homogènes qui ont le plus grand nombre d'émissions de catégories de comportements vers les dominés peu gestuels (551), soit plus du double des catégories de comportements par rapport aux deux autres groupes hétérogènes.

Des différences significatives s'observent aussi chez les adultes qui dirigent leurs catégories de comportements vers les dominés leaders comparés à tous les autres dominés ( $G_1 = 149.2$   $p < .001$ ). Ici encore, ce sont les deux groupes homogènes qui ont une fréquence très élevée d'émissions de catégories de comportements vers les dominés leaders en comparaison aux groupes hétérogènes (1195).

Les catégories de comportements des adultes dirigées vers les dominés craintifs comparés aux dominés agressifs, donnent aussi des résultats significatifs ( $G_1 = 44.04$   $p < .001$ ). Cette fois-ci, ce sont les deux groupes hétérogènes qui ont le plus grand nombre d'émissions de catégories de comportements (339).

Finalement, des différences significatives s'observent lorsque les adultes dirigent leurs catégories de comportements vers les dominants leaders comparés à tous les profils de dominés ( $G_1 = 10.62$   $p < .01$ ). Les deux groupes homogènes donnent le plus grand nombre d'émissions de catégories de comportements (968).

L'interaction entre le profil des enfants et le comportement des adultes donne aussi des résultats concluants ( $G_{16} = 90.94$   $p < .001$ ). Des différences significatives s'observent lorsque les adultes de tous les groupes dirigent leurs catégories de comportements vers les dominés peu gestuels comparés aux dominés craintifs et agressifs ( $G_4 = 32.9$   $p < .001$ ). Le plus grand nombre d'émissions de catégories de comportements est dirigé vers les dominés peu gestuels (807) en tenant compte du fait que ce sont les deux groupes homogènes qui obtiennent la plus haute fréquence.

Des différences significatives s'observent également lorsque les groupes d'adultes dirigent leurs catégories de comportements vers les dominants leaders comparés à tous les profils de dominés ( $G_4 = 22.9$   $p < .001$ ). Le nombre d'émissions de catégories de comportements est passablement élevé (1480) et les groupes hétérogènes dirigent plus de catégories de comportements vers les dominants leaders comparés aux profils de dominés (512).

Les groupes d'adultes qui dirigent leurs catégories de comportements vers les dominés leaders comparés aux autres dominés donnent des résultats significatifs ( $G_4 = 19.08$   $p < .001$ ). Ici se situe la plus haute fréquence de catégories de comportements (1688). Les groupes hétérogènes donnent le plus d'émissions de catégories de comportements aux dominés leaders comparés aux autres dominés (493). Il en va dans le même sens dans les groupes homogènes qui dirigent le plus de catégories de comportements vers les enfants dominés leaders (1195).

Finalement, dans les quatre groupes, il y a des différences significatives lorsque les enfants dominés craintifs sont comparés aux dominés agressifs ( $G_4 = 16.06$   $p < .01$ ). Les adultes dirigent le plus grand nombre de catégories de comportements vers les dominés craintifs comparés aux dominés agressifs (590).

Des différences significatives s'observent aussi à partir de l'interaction entre le comportement et le sexe des adultes ( $G_4 = 59.2$   $p < .001$ ). Les premières différences significatives s'observent lorsque la catégorie "Locomotricité" (600) est comparée aux catégories "Recherche de proximité" et "Verbalisations" ( $G_1 = 36.12$   $p < .001$ ). Ainsi, la plus basse fréquence est obtenue lorsque les adultes de tous les groupes sont en interaction avec les enfants à partir des

unités de comportements de locomotricité (196). Les groupes hétérogènes donnent moins d'unités de comportements dans la catégorie "Locomotricité" que dans les autres catégories (116). Le même phénomène se présente dans les groupes homogènes et, cette fois-ci, l'écart entre le nombre d'émissions de cette catégorie par rapport aux autres est encore plus considérable (80 unités de comportements).

Il y a aussi des différences significatives lorsque la catégorie "Recherche de proximité" (100) est comparée à la catégorie "Verbalisations" ( $G_1 = 10.78$   $p < .01$ ). Plus fréquemment, les adultes de tous les groupes entrent en interaction avec les enfants à partir des unités de comportements de la catégorie "Recherche de proximité" (2199). Cette tendance reste la même dans les groupes hétérogènes (774 unités de comportements) et dans les groupes homogènes (1425).

Finalement, la catégorie "Contacts physiques" (200) comparée à toutes les autres catégories donne des résultats significatifs ( $G_1 = 9.46$   $p < .01$ ). Le nombre d'émissions d'unités de comportements de cette catégorie se place à mi-chemin entre les catégories "Recherche de proximité" et "Verbalisations", d'une part, et "Maternage" avec "Locomotricité", d'autre part (608 unités de comportements). Ce sont les groupes homogènes qui ont le plus grand nombre d'émissions d'unités de comportements (411).

Pour conclure, l'interaction des trois variables: profil des enfants, sexe des adultes et comportement des adultes, donnent des résultats très intéressants ( $G_{16} = 56.46$   $p < .001$ ).

### Discussion des résultats

Les résultats de cette recherche englobent deux aspects. D'une part, ils confirment les données de Montagner (1978) puisqu'ils font ressortir des profils sociaux que ce dernier avait identifiés. D'autre part, ils indiquent que les adultes semblent interagir différemment en fonction de chacun de ces dits profils.

#### Les profils des enfants

Dans un premier temps, nous constatons que les données d'observations font ressortir différents profils de comportements chez les enfants. Nos résultats rejoignent ceux de Montagner (1978) qui, le premier, a proposé d'attribuer à chaque enfant un profil social qui le situe à l'intérieur d'un groupe de pairs.

Cependant, nous constatons que, contrairement à Montagner (1978), aucun enfant dans nos quatre groupes n'avait un profil de dominant agressif et que seulement deux d'entre eux avaient un profil de dominé agressif.

Soulignons que les enfants, dans les groupes de Montagner (1978), étaient plus nombreux que ceux de nos groupes. Cependant, malgré cette différence quantitative, il nous semble opportun de signaler la quasi absence d'enfants agressifs dans nos groupes observés.

De plus, dans les groupes de Montagner (1978), les enfants dominants leaders et dominants agressifs se répartissent en nombre équivalent. Quant aux enfants dominés agressifs et autres dominés, il ne sont pas regroupés clairement dans ses tableaux. Il nous a donc été plus difficile de comparer nos données sur les enfants dominés à celles qu'il ne fait que mentionner dans ses travaux.

Aussi, à la lecture du travail de Montagner (1978), nous supposons qu'il pouvait y avoir autant d'enfants au profil de dominés agressifs que les autres profils de dominés. Quant à nos résultats, nous suggérons que le peu d'enfants aux profils agressifs, s'explique du fait que les enfants que nous avons observés ne fréquentaient la garderie que deux demi-journées par semaine. Les enfants observés par Montagner (1978) allaient à la garderie tous les jours de la semaine et y restaient passablement plus longtemps que les enfants de notre échantillon (en moyenne de 8 heures à 19 heures). Ainsi, d'une part, l'absence prolongée des parents et, d'autre part, une certaine fatigue chez l'enfant absent tous les

jours de son milieu familial et entouré sans cesse de stimulations physiques et sociales sont, à notre avis, des facteurs qui peuvent expliquer le plus grand nombre d'agressions dans l'échantillon de Montagner (1978).

### Les adultes en relation avec les enfants

Au niveau des adultes, les données d'observations ont été analysées de façon générale pour ensuite être mises en relation avec les profils de comportements des enfants dont ils avaient la charge.

### Les catégories de comportements des adultes

Dans les tableaux 2 et 6, il s'agissait essentiellement de comparer de façon globale, les quatre groupes au niveau de la fréquence des catégories de comportements des adultes. Nous constatons très rapidement que les groupes sont différents. Ainsi, les deux groupes homogènes ont significativement plus d'unités de comportements de recherche de proximité, de contacts physiques et de verbalisations que les deux groupes hétérogènes. Le groupe 3 hétérogène, a significativement moins d'unités de comportements de maternage que les trois autres groupes.

Certaines études (Block, 1976; Felman et Nash, 1977, 1978; Frodi et Lamb, 1978; Harlow, 1971; Maccoby et Jacklin,

1974) observent des différences de comportements des adultes en fonction de leur sexe. A première vue, nos résultats semblent rejoindre les conclusions de ces études puisque les groupes où seules des femmes sont présentes diffèrent quelque peu des groupes hétérogènes où un homme est présent. Par conséquent, le fait que ce soit un homme ou une femme qui interagit avec les enfants semble être relié à la fréquence d'apparition des différentes catégories de comportements.

#### Les catégories de comportements vs les profils des enfants

Les tableaux 3 et 7 donnent, de façon plus spécifique, les résultats concernant l'interaction adulte-enfants en fonction du profil de ces derniers.

Comme nous pouvons le constater, les adultes ont un comportement différent en fonction des profils des enfants.

Nos résultats correspondent à ceux de Yarrow et al. (1971) qui démontrent que, même en situation expérimentale, les adultes ont un comportement différent d'un enfant à l'autre.

Aussi, nos données suggèrent que les adultes dirigent plus d'unités de comportements de recherche de proximité et de contacts physiques vers les deux profils de leader que



vers les autres profils. Or, selon Montagner (1978), ces enfants sont ceux dont le comportement est le mieux organisé envers les pairs.

Cette constatation corrobore les dires de Yarrow et al. (1971) selon lesquels le comportement de l'enfant vers ses pairs aurait une influence sur l'adulte.

Les données des tableaux 3 et 7 suggèrent en outre que les adultes sont moins fréquemment en relation avec les enfants qui présentent des difficultés à interagir avec leurs pairs (les dominés craintifs et les dominés agressifs).

Nous remarquons également que les adultes dirigent plus de contacts physiques, de maternage et de verbalisations vers les dominés peu gestuels par rapport aux dominés craintifs et agressifs. Or, les peu gestuels comptent sept filles et trois garçons, alors que les deux autres profils ne comptent qu'une fille et huit garçons. On peut certes supposer que les dominés craintifs et agressifs avaient une série de comportements peu souhaitables aux yeux des pairs et des adultes. Cependant, le sexe de l'enfant se révèle être ici un facteur important dans la quantité d'interactions de l'adulte avec les garçons et les filles.

Par ailleurs, Montagner (1978) suggère que les éducateurs peuvent jouer un rôle essentiel dans la réduction de

l'amplitude, de la fréquence et de la durée des isolements, des craintes, des fuites et des agressions des enfants dont ils ont la charge. Nos propres résultats suggèrent que les adultes qui ont fait l'objet de cette recherche ne semblaient pas suffisamment sensibilisés à ce type de difficultés et au rôle positif qu'ils pouvaient jouer pour mieux intégrer ces enfants au groupe.

Les catégories de comportements en fonction du sexe de l'adulte et des profils des enfants

La prochaine étape de notre analyse touchait l'étude des fréquences des catégories de comportements des adultes en fonction de leur sexe et du profil des enfants (voir les tableaux 4 et 8). Cette analyse n'était fonction que des deux groupes hétérogènes où se retrouvent des éducateurs masculins et féminins.

Une première observation frappe d'emblée. Les hommes et les femmes distribuent de façon différente leurs unités de comportements en fonction du profil (profil x sexe). Ainsi, les femmes émettent-elles plus généralement d'unités de comportements vers les dominants leaders et les dominés leaders, alors que les hommes vont nettement plus vers les dominés peu gestuels et les dominés craintifs.

Il semble donc, à première vue, que les hommes ont tendance à porter plus d'attention que les femmes aux enfants qui présentent certaines difficultés à s'intégrer de façon adéquate au groupe. Cette dernière remarque va dans le même sens que les conclusions de Lee et Wolinsky (1973) selon lesquelles la présence d'adultes masculins créerait un certain équilibre dans un groupe. Il est intéressant en outre de signaler que les femmes des groupes hétérogènes semblent nettement moins actives que les femmes des groupes homogènes. La fréquence totale d'émission d'unités de comportements pour les femmes de groupes hétérogènes est de 946, alors qu'elle est de 3036 pour les femmes des groupes homogènes.

Nos données suggèrent donc que la présence de l'adulte masculin diminuerait la fréquence des interactions de l'adulte féminin avec les enfants. Ce phénomène pourrait donc se vérifier dans des études ultérieures avec des groupes avec adultes du même sexe (féminins et masculins) et d'autres, avec adultes masculins et féminins. Le but serait alors de vérifier s'il ne se créerait pas une attitude différente chez l'adulte féminin ou masculin lorsqu'ils ont à travailler avec un adulte de sexe différent.

D'un point de vue qualitatif, nous constatons également que les hommes et les femmes n'agissent pas de la même

manière en fonction des profils sociaux. Ainsi, les hommes agissent davantage avec les enfants qui présentent des comportements qui ne sont pas toujours conformes aux attentes des pairs. De plus, plusieurs garçons se retrouvent parmi ces enfants qui ont plus de difficultés à interagir avec leurs pairs en garderie.

Nos données vont donc dans le même sens que celles de Kagan (1964) et Kellogg (1969) qui considèrent que l'école rejoint davantage les attentes des filles que celles des garçons. En effet, ces auteurs soulignent que, d'une part, la majorité des éducateurs sont des femmes et que, d'autre part, les activités sont davantage choisies pour répondre aux désirs des filles. Aussi, il en résulte que le milieu scolaire serait vu comme étant plus propice aux filles chez les enfants des deux sexes. Ainsi, par rapport à nos groupes de la garderie, moins de filles présentent des comportements qui manquent de cohérence et d'harmonie comparées aux garçons d'âge équivalent. La garderie semble donc, elle aussi, rejoindre davantage les attentes des filles.

Egalement, comme le signale Bentzen (1966), nous constatons que les garçons ont plus de problèmes d'immaturation sociale en considérant que les dominés craintifs et agressifs pourraient davantage présenter des problèmes d'immaturation sociale. Aussi, le travail qu'effectue l'adulte masculin

vis-à-vis les garçons en difficulté ne peut qu'améliorer leur intégration dans le groupe. Quant aux adultes féminins, il est intéressant de signaler qu'elles agissent davantage avec les dominants et les dominés leaders. Leur manière d'agir avec les enfants d'âge préscolaire serait différente de celle des adultes masculins.

Lorsque nous observons les profils des enfants en tenant compte de leur sexe, il est intéressant de souligner que les garçons et les filles se répartissent en nombre équivalent chez les enfants leaders. Nous croyons donc que le sexe de l'enfant ne joue pas un rôle important dans la fréquence des interactions des adultes féminins lorsque l'enfant possède un profil de comportements bien organisé. Les différences de sexe joueraient plutôt un rôle lorsque l'enfant présente certaines difficultés à interagir avec ses pairs et aussi avec l'adulte.

Quant à Serbin et al. (1973), ils démontrent que le comportement de l'adulte féminin est différent pour les garçons et les filles d'âge préscolaire. Dans leurs travaux, la distinction entre les enfants est très générale. Ainsi, les enfants sont soit turbulents ou dépendants dans leurs activités incluant celles qui sont structurées et d'autres que l'on nomme activités de jeux libres. Avec des activités équivalentes, nos résultats sont tout à fait semblables à ceux

de Serbin et al. (1973) pour les enfants en difficulté seulement. Il serait donc intéressant de poursuivre les études dans ce domaine avec un plus grand échantillon et un schème expérimental identique à celui que nous avons utilisé. Nous pourrions alors vérifier si la tendance des adultes féminins à davantage interagir avec les enfants aux comportements cohérents et bien organisés, se maintient.

Par ailleurs, en tenant compte de nos résultats, nous supposons que, socialement, les enfants dominants et dominés leaders se développent au maximum avec leurs pairs et les adultes féminins qu'ils côtoient. Cependant, de par l'attitude de l'adulte féminin dans les groupes hétérogènes, les enfants dominés peu gestuels, craintifs et agressifs interagissent beaucoup moins efficacement avec ces adultes et leurs pairs. Plus précisément, ils recevraient beaucoup moins de recherche de proximité et de contacts physiques comparés aux enfants leaders. Nous croyons donc que, dans les groupes hétérogènes, les adultes féminins ne travaillent pas toujours dans le sens de développer socialement les enfants en difficulté. Il serait donc avantageux pour les éducateurs de prendre davantage conscience de leurs attitudes face aux différents profils d'enfants.

Au niveau de l'analyse systématique de chaque comportement en fonction des profils, on peut noter que les

dominants leaders reçoivent le plus grand nombre d'unités de comportements, ce qui va dans le même sens que Montagner (1978) et que les dominés craintifs ont plus d'unités de comportements que les dominés agressifs.

Il semble donc que la fréquence d'apparition des différentes catégories de comportements des adultes décroît avec l'amplitude des difficultés d'adaptation des enfants.

Les catégories de comportements des adultes en fonction de leur groupe et des profils des enfants

La lecture du tableau 4 nous le laissait déjà entrevoir, les deux groupes homogènes ont émis beaucoup plus d'unités de comportements que les deux groupes hétérogènes (voir les tableaux 5 et 9). L'effet des éducateurs masculins se fait sentir ici de façon très précise dans le sens d'une diminution d'émissions d'unités de comportements. De façon plus spécifique, nous remarquons, tout comme dans le tableau 4, que les femmes des groupes homogènes ont plus d'émissions globales vers les dominants leaders et les dominés leaders.

Ainsi, la tendance à agir avec les enfants qui ont un profil de comportements bien organisé s'observe, de façon générale, chez toutes les femmes que nous avons observées. En terme de fréquence de catégories de comportements,

ce sont, par ailleurs, les groupes homogènes qui ont le plus grand nombre d'émissions de toutes les catégories à l'exception de la locomotricité. La présence de l'adulte masculin joue donc un rôle important, non seulement pour les enfants, mais également pour les adultes féminins qui travaillent avec eux.

De plus, notre hypothèse que les adultes agiraient davantage sur les enfants en difficulté (les dominés craintifs et agressifs), se voit ici confirmée dans les quatre groupes observés.

Aussi, les dominés craintifs sont plus en contact avec les adultes des groupes hétérogènes, ce qui concorde avec les données du tableau 4 où les adultes masculins avaient plus d'unités de comportements vers ces enfants. Seules les données relatives aux enfants dominés peu gestuels sont inversées dans le tableau 5 par rapport au tableau 4.

Nos résultats suggèrent que l'adulte féminin dans les groupes hétérogènes a peu de facilité à agir avec les enfants qui présentent des difficultés d'adaptation. Dans les groupes homogènes, cette difficulté s'observerait plus particulièrement chez les dominés craintifs et agressifs. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, ce sont ces enfants qui présentent le plus grand nombre de comportements



inappropriés lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs ou les adultes. Nos résultats rejoignent ceux de Yarrow et al (1971) qui croient que l'adulte est influencé par le comportement de l'enfant avec ses pairs. Pour les dominés peu gestuels, ils interagissent peu ou pas avec leurs pairs et les adultes. Aussi, ces enfants peuvent-ils être plus facilement ignorés de l'adulte et souvent, seule l'initiative de ce dernier va stimuler l'enfant. Comme nous le constatons, les groupes homogènes sont davantage attirés par ces enfants. Dans les groupes hétérogènes, il faut croire que les femmes ont adopté une attitude souvent semblable à ces enfants.

#### La réaction de l'adulte face aux différents profils

Si nous résumons brièvement nos données d'observations, nous constatons tout d'abord qu'il existe une organisation sociale chez les enfants en garderie. Nos résultats vont donc dans le même sens que les études de Mc Grew (1969, 1972), Montagner (1978), Strayer (1976, 1978), pour ne citer que celles-ci.

Quant aux adultes, les nombreux travaux déjà cités (Block, 1976; Felman et Nash, 1977, 1978; Felman et al., 1977; Frodi et Lamb, 1978; Frodi et al., 1977; Harlow, 1971; Lamb, 1978; Maccoby et Jacklin, 1974), envisagent les différences de comportements de l'adulte avec les enfants en fonction de

leurs différences sexuelles.

Nos résultats vont donc un peu plus loin. En effet, nous observons des différences de comportements chez l'adulte mais le sexe de celui-ci n'explique pas, à lui seul, ces différences observées. Aussi pourrait-on ajouter les différents profils des enfants et, comme nous l'avons observé, le sexe de l'éducateur avec qui il travaille. Ainsi, dans les groupes hétérogènes, les femmes interagissent significativement moins avec les enfants que celles des groupes homogènes. Toujours dans les groupes hétérogènes, les adultes masculins sont davantage en contact avec les enfants. Ils seraient également plus préoccupés d'agir avec les enfants qui ont des difficultés à s'intégrer dans un groupe. Cette dernière tendance se maintient lorsque nous comparons les groupes hétérogènes aux groupes homogènes. Aussi observons-nous que plus les enfants ont un profil de comportements cohérent et bien organisé, et plus ils auront l'opportunité de stimuler l'adulte féminin, peu importe le groupe auquel cette dernière appartient. Quant aux adultes masculins, ils répartiraient de manière plus appropriée leurs actions avec les enfants. Aussi, travailleraient-ils souvent dans le sens d'une intégration sociale des enfants qui ont plus de difficultés à interagir avec leurs pairs.

Chez les enfants leaders, le sexe de l'enfant ne semble pas exercer une influence marquée sur l'attitude des adultes. En effet, les garçons et les filles se répartissent en nombre équivalent pour ces deux types de profils. Aussi sommes-nous à même de poser l'hypothèse que l'adulte féminin est davantage attirée par la cohérence du comportement de l'enfant et non par le sexe de celui-ci. Les adultes masculins, quant à eux, s'impliqueraient de manière évidente avec les enfants en difficulté. Un fait intéressant à signaler est que les dominés craintifs et agressifs sont presque tous des garçons (huit garçons et une fille).

## Conclusion

La plupart des études faites sur les garderies ont mis l'accent sur l'enfant et sa relation avec ses pairs. Les études sur la compétence sociale et en particulier tout le courant éthologique, visent à mettre en lumière l'organisation sociale des groupes d'enfants. De tous ces travaux, nous avons remarqué un grand absent: l'adulte en charge des enfants. Ainsi, le but premier de notre recherche était de tenter d'évaluer comment les adultes, à la garderie, entraient en relation avec les enfants. Nous voulions également vérifier si les adultes différaient dans leur approche en fonction des différents profils d'enfants.

La méthodologie utilisée a été l'observation systématique en milieu naturel. Dans un premier temps, les enfants ont été observés en tenant compte de leurs actes et vocalisations lorsqu'ils étaient en interaction avec leurs pairs. Nous avons aussi obtenu différents profils sociaux chez les enfants. Egalement, les éducateurs ont été filmés à tour de rôle en fonction des interactions qu'ils avaient avec les enfants. Les unités de comportements observées ont été classées à l'intérieur de leur catégorie respective et ce, pour tous les adultes observés. Avec ces données, il nous a été possible de mieux saisir le type d'interaction de l'adulte

avec les différents profils d'enfants.

Ainsi, nos résultats suggèrent que les adultes féminins seraient davantage disponibles pour les enfants dont le profil de comportements s'avère cohérent et bien organisé. Les adultes masculins, par contre, seraient plus attentifs aux enfants qui semblent présenter des difficultés d'intégration au groupe. Yarrow et al. (1971) croient que l'enfant agit comme renforcement face aux adultes. Des études subséquentes pourraient donc tenter de vérifier dans d'autres groupes l'effet de renforcement positif ou négatif de l'enfant sur les adultes qui le côtoient. Un lien encore plus évident pourrait alors être constaté entre le comportement de l'enfant et la réaction qu'il provoque chez l'adulte.

Nous constatons également que les femmes dans les groupes homogènes ont le plus grand nombre d'émissions de comportements. Pour des groupes d'enfants d'âge équivalent, nous pourrions donc supposer que les adultes féminins ont plus de facilité à interagir avec les enfants. Cependant, le fait que les femmes agissent davantage dans les groupes homogènes peut s'expliquer en tenant compte de plusieurs variables telles le sexe, l'âge de l'adulte, les attentes sociales et les stéréotypes sexuels pour ne citer que celles-ci. Ainsi, ces variables pourraient-elles avoir un effet dans la quantité des interactions de l'adulte avec les enfants.

Comme nous le savons, le rôle d'éducateur était assigné traditionnellement à la femme. Encore aujourd'hui, nous retrouvons beaucoup plus de femmes dans les milieux éducatifs. Elles seraient alors possiblement mieux préparées à leur rôle d'intervenant auprès des enfants d'âge préscolaire.

Par ailleurs, nous constatons que les adultes masculins des groupes hétérogènes agissent davantage avec les enfants qui ont un profil de comportements moins bien organisé que les enfants leaders. Aussi, comme le suggèrent Lee et Wolinsky (1973), il semble clair que l'approche des éducateurs féminins serait moins fructueuse avec certains enfants. Plus spécifiquement, dans notre recherche, les éducateurs masculins fournissent plus de stimulations aux enfants dominés craintifs et agressifs par rapport aux éducateurs féminins. Ainsi, les éducateurs féminins travaillant davantage avec les enfants leaders et les éducateurs masculins avec les autres dominés, on peut alors parler de cet équilibre suggéré par Lee et Wolinsky (1973) et créé par la combinaison des deux sexes chez les éducateurs.

L'une des limites de notre recherche est l'échantillon limité d'adultes autant féminins que masculins. En ce sens, les études à suivre pourraient augmenter l'échantillon des éducateurs, tout en adoptant une méthodologie

semblable à la nôtre. De plus, nos résultats pourraient s'étendre sur une plus vaste population d'enfants incluant les différentes classes de la société, et aussi des enfants qui fréquentent la garderie tous les jours de la semaine. Avec ces données additionnelles, nos propres résultats pourraient se voir confirmés ou infirmés.

Aussi, dans les travaux subséquents, il serait intéressant d'analyser les différences de comportements des adultes vis-à-vis les enfants en tenant compte de la fréquence et de la durée de leurs unités de comportements.

A ce point de notre investigation, nous sommes à même de croire que le temps que l'adulte investit dans sa relation avec un enfant aurait un effet probable sur la qualité des interactions. Nous nous proposons d'ailleurs de vérifier pareille hypothèse avec nos groupes observés.

Finalement, nous croyons que l'enfant peut modifier le comportement de l'adulte de par sa réponse suivant chaque contact initié de l'adulte. Egalement, nous proposons d'investir sur celui qui initie le comportement et la réponse de l'interlocuteur au même comportement. Il serait alors possible de vérifier si l'enfant agit comme renforcement dans les comportements de l'adulte en étant le sollicitant ou l'inverse, soit le sollicité.



Appendice A

Liste des unités de comportements des adultes

Grille d'observation des adultes

Liste des comportements des enfants

Tableau 10

Liste des unités de comportements pré-établis  
(adultes)

---

100: <u>Recherche de proximité:</u>	200: <u>Contacts physiques:</u>	300: <u>Maternage:</u>	400: <u>Verbalisation:</u>
110- Démontrer une tâche	220- Main à corps et corps à corps	320- Laver et/ou essuyer mains et visage, ha- biller, réparer les vêtements brisés de l'enfant	410- Ordre
121- Etre attentif debout	230- Réconfort	330- Attacher les souliers	420- Discussion
122- Etre attentif accroupi	240- Toucher	340- Collation	430- Explication
123- Etre attentif au même niveau que l'enfant	250- Prendre dans les bras	350- Distribution et/ou rangement du maté- riel de bricolage	441- Sollicitation d'attention
130- Sourire	260- Caresser	360- Aider l'enfant à être confortable	442- Sollicitation de participa- tion
150- Surveiller	270- Embrasser	380- Raconter une histoire	450- Désapprobation
160- Offrande	280- Prise de main		460- Approbation
170- Jeu commun			
500: <u>Menace</u>	600: <u>Locomotricité:</u>	700: <u>Autres:</u>	
510- Menace (vocalisations aigues, doigt pointé)	610- Marcher vers, suivre	710- Autres (repousser, désap- prouver avec la main...)	
	640- S'éloigner, se retourner		
	650- Recul		

---



Tableau 12

Liste des comportements pré-établis  
(enfants)

Codification		Comportements
En relation avec un pair (Pour établir le profil)	En relation avec l'adulte (En cours d'expérimentation)	
1	810	Agression
2	820	Menace
3a	831	Sollicitation d'objet
3b	832	Sollicitation de situation
3c	833	Sollicitation d'attention
3d	834	Sollicitation de participation
4	840	Lien et apaisement
		a) caresse
		b) le baiser
		c) prendre la main
		d) sourire
		e) balancement de la tête et du haut du corps
		f) s'accroupir
		g) battre des mains
		h) tourner sur soi-même
5	-	Attraction et imitation
6a	-	Evitement
6b	-	Fuite
6c	-	Recul
7	870	Autre
-	880	+ (réponse positive)
-	890	- (réponse négative)

Appendice B

Définition des unités de comportements des adultes

Recherche de proximité (100)

Cette catégorie regroupe les unités de comportements qui favorisent l'approche et le maintien des interactions adulte-enfants. L'adulte manifeste donc son intérêt pour un ou plusieurs enfants avec qui il désire entrer en relation, sans pour autant qu'il y ait eu sollicitation chez l'enfant.

Démontrer une tâche (110)

L'adulte explique la manière de procéder pour fabriquer quelque chose. Ses explications s'accompagnent de sourires, de grands gestes avec les bras et les mains, de manipulations lentes et délicates du matériel de bricolage, de regards soutenus vers le ou les enfants à qui les explications sont données.

Etre attentif debout (121)

L'adulte se tient debout, près de l'enfant qui lui parle, le regard dirigé vers celui-ci. Quelques brefs échanges verbaux se font entre l'adulte et l'enfant. Ce dernier a priorité de parole pendant les échanges. L'adulte peut sourire, rire, faire des mimiques, s'exclamer. Lorsque l'adulte est attentif à plusieurs enfants, il les écoute à tour de rôle, en portant son regard et son attention vers celui à qui la parole est donnée.

Etre attentif accroupi (122)

L'adulte est près de l'enfant, les jambes fléchies, la figure à hauteur de celle de l'enfant. Ces comportements s'enchaînent avec des sourires, des rires, des mimiques, des exclamations, des chuchotements à l'oreille.

Etre attentif au même niveau que l'enfant (123)

L'adulte soulève l'enfant et le dépose sur une chaise ou une table de manière à ce que tous les deux soient au même niveau. Il écoute attentivement ce que dit l'enfant, en même temps qu'il le regarde. Il peut également faire différentes mimiques, s'exclamer, chuchoter à l'oreille, sourire, rire.

Sourire (130)

L'adulte regarde un enfant qui se trouve à proximité et prend une expression rieuse par un léger mouvement de la bouche et des yeux. A l'occasion, ce comportement s'accompagne d'une inclinaison de la tête ou le haut du corps.

Surveiller (150)

L'attention de l'adulte se dirige vers un ou plusieurs enfants qui sont à proximité l'un de l'autre. Il les observe de manière à ce qu'ils ne dérogent à leurs tâches ou qu'ils respectent les règles d'un jeu quelconque. L'adulte contrôle

ainsi un ou plusieurs enfants avec une attention soutenue.

#### Offrande (160)

L'adulte s'approche de l'enfant, lui sourit, tend le bras avec la main qui tient l'objet. Ensuite, il dépose l'objet dans la main de l'enfant. Il peut y avoir à nouveau un sourire, des vocalisations douces, avant d'interrompre la relation.

#### Jeu commun (170)

Activité ludique pendant laquelle l'adulte improvise à partir de ce que disent et font les enfants. Parmi les comportements de l'adulte, se retrouvent des chatouillements, des battements avec les mains, des dandinements, des balancements de la tête et du corps, des vocalisations douces, des sourires, des rires, des exclamations, des chuchotements à l'oreille et des mimiques.

#### Contacts physiques (200)

Dans cette catégorie, le rapprochement avec l'enfant se fait principalement au niveau du toucher. D'autres comportements peuvent s'ajouter à ce rapprochement adulte-enfant, ce qui favorise la relation établie entre eux.



Main à corps et corps à corps (220)

L'adulte porte sa main sur la tête ou l'épaule de l'enfant ou tend les bras, prend l'enfant et l'assoit sur ses genoux ou le porte contre lui. Ces comportements s'accompagnent de sourires, de vocalisations douces, des chuchotements à l'oreille, des chatouillements.

Réconfort (230)

Manifestation par laquelle l'adulte porte son attention à un enfant qui pleure. Il s'accroupit, tend les bras et console l'enfant à partir de vocalisations douces, de sourires, d'inclinaisons de la tête. Souvent aussi, l'adulte va enlacer l'enfant avec ses bras.

Toucher (240)

L'adulte, avec le bout des doigts ou la paume de la main, entre en contact de façon brève avec un enfant. Ce comportement s'accompagne d'un regard dirigé vers l'enfant, un sourire, des vocalisations douces, une légère inclinaison de la tête ou du haut du corps.

Prendre dans les bras (250)

L'adulte incline le haut du corps, tend les bras et porte l'enfant contre lui. Ce comportement s'accompagne de

sourires, de vocalisations douces, de chuchotements à l'oreille.

#### Caresses (260)

L'adulte s'approche doucement vers l'enfant, tend le bras et porte la main sur la joue, la tête ou l'épaule de celui-ci. Tout en cajolant, l'adulte peut aussi sourire, incliner la tête et le haut du corps, chatouiller, rire ou y ajouter des vocalisations douces.

#### Embrasser (270)

Acte par lequel l'adulte entre en contact avec l'enfant en le serrant contre lui. Il porte également la bouche sur la joue ou le front de cet enfant. A ces comportements succèdent un sourire, des chuchotements à l'oreille, une inclinaison de la tête ou des vocalisations douces.

#### Main dans la main (280)

L'adulte s'approche doucement de l'enfant, tend le bras et prend la main de celui-ci. Ces comportements s'accompagnent de sourires, de vocalisations douces, d'inclinaisons de la tête, de rires ou de mimiques avec le corps et le visage.

#### Maternage (300)

Cette catégorie se distingue par ses unités de comportements qui ressemblent à ce que fait la mère lors de ses échanges

avec son enfant. Ces comportements bien spécifiques que l'adulte adopte, aident donc un ou plusieurs enfants à mieux fonctionner dans le groupe.

Laver et/ou essuyer mains et visage, habiller, réparer les vêtements brisés de l'enfant (320)

L'adulte se dirige vers l'enfant, s'accroupit ou incline le haut du corps, lave le visage et les mains de l'enfant ou les essuie. L'adulte peut également aider un enfant à s'habiller ou encore lui réparer de menus objets comme un bouton arraché. Ces comportements s'accompagnent de vocalisations douces, de sourires, de rires, de chuchotements à l'oreille.

Attacher les souliers (330)

L'enfant se dirige vers l'adulte et tend le pied dont le soulier est détaché. L'adulte, une fois sollicité par l'enfant, s'accroupit et attache le soulier. Ces comportements s'enchaînent de sourires, de vocalisations douces, de rires, de chuchotements à l'oreille, d'inclinaisons de la tête.

Collation (340)

L'adulte se retrouve en compagnie des enfants qui sont pour la plupart regroupés à la même table. A tour de rôle, il distribue la nourriture et les boissons s'il y a lieu.

Ce comportement s'accompagne de vocalisations douces, de sourires, de rires, d'exclamations, d'inclinaisons de la tête, de mimiques.

Distribution et/ou rangement du matériel de bricolage (350)

Habituellement, après avoir démontré une tâche ou tout juste avant, l'adulte distribue le matériel nécessaire pour l'exécution de la tâche. Il se dirige vers l'enfant, incline le haut du corps et dépose devant lui le matériel requis. De la même manière, l'adulte range les objets en prenant soin de bien identifier à qui ils appartiennent. Aussi, lorsqu'il arrive qu'un objet soit brisé, l'adulte le répare aussitôt, de manière à ce qu'il ne se brise pas davantage. Ces comportements s'accompagnent de sourires, de rires, de vocalisations douces.

Aider l'enfant à être confortable (360)

L'adulte, en interaction avec un ou plusieurs enfants, veille à ce que tous et chacun soient bien installés. Par exemple, il aide un enfant à bien s'asseoir sur une chaise, l'avance près d'une table. Il peut aussi, lors d'une activité, lui aider à fabriquer quelque chose, à bien manipuler et utiliser un objet, à replacer le trop plein de matériel embourbé près de lui.

Raconter une histoire (380)

L'adulte s'assoit près d'un ou plusieurs enfants, sourit, rit, s'exclame, incline la tête, fait des mimiques tout en racontant une histoire tirée d'un livre qu'un enfant a habituellement choisi lui-même. Il arrive que l'adulte improvise à partir des textes.

Verbalisations (400)

Les unités de comportements qui se rattachent à cette catégorie se distinguent des autres du fait que l'adulte, pour établir une relation avec l'enfant, s'exprime au moyen du langage associé à des gestes.

Ordre (410)

Verbalisations à partir desquelles l'adulte donne ses directives et impose à l'enfant de cesser un comportement non désiré.

Discussion (420)

Activité au cours de laquelle les enfants et l'adulte échangent sur un thème habituellement choisi par ce dernier. L'adulte écoute les enfants à tour de rôle. Ce comportement s'accompagne de sourires, de rires, d'exclamations, d'inclinaisons de la tête et de mimiques.

Explication (430)

L'adulte essaie de faire comprendre le plus clairement possible à l'enfant en développant sur ce qui n'est pas clair. Ces explications s'accompagnent de mimiques, de sourires, d'inclinaisons de la tête et du haut du corps.

La sollicitation (441 et 442)

Enchaînements moteurs d'actes apaisants dirigés vers un enfant à qui l'adulte fait une demande. Parmi les actes apaisants associés aux vocalisations, il y a le sourire, rire, incliner la tête et le haut du corps, faire des mimiques, tourner sur soi-même, battre des mains, balancer la tête de gauche à droite, s'exclamer. De plus, plusieurs actes apaisants peuvent se retrouver dans une même interaction.

Sollicitation d'attention (441)

L'adulte dirige ses enchaînements d'actes apaisants vers le ou les enfants de qui il désire obtenir l'attention. L'enfant sollicité répond positivement lorsqu'il porte une attention soutenue sur ce que dit et fait l'adulte sollicitant.

Sollicitation de participation (442)

A partir de la somme des actes apaisants et des vocalisations douces, l'adulte sollicitant entraîne avec lui un ou

plusieurs enfants dans une quelconque activité.

Désapprobation (450)

L'adulte manifeste verbalement son insatisfaction vis-à-vis un ou plusieurs enfants. Le corps est droit avec les mains posées sur les côtés. L'adulte garde cette position jusqu'à ce que le ou les enfants aient changé d'attitude.

Approbation (460)

L'adulte manifeste verbalement sa satisfaction ou son accord vis-à-vis le comportement d'un enfant. Ces verbalisations s'enchaînent souvent d'un toucher, d'un sourire, de mimiques.

Menace (500)

Cette catégorie regroupe l'unité de comportements par laquelle l'adulte marque à un ou plusieurs enfants sa colère avec l'intention de faire craindre les punitions qui peuvent s'ensuivre.

Menace (510)

Parmi les comportements de menace de l'adulte, s'enchaînent une grande ouverture de la bouche, une brusque avancée du corps, une projection du ou des bras avec le doigt

pointé vers le ou les enfants à qui la menace s'adresse, un regard soutenu et désapprobateur.

### Locomotricité (600)

Cette catégorie regroupe les unités de comportements par lesquelles l'adulte se déplace d'un lieu à un autre pour établir ou interrompre une relation avec un ou plusieurs enfants.

### Marcher vers, suivre (610)

L'adulte porte son regard vers le ou les enfants, il peut aussi interpeller en même temps qu'il se dirige lentement vers eux. Ce déplacement s'accompagne de sourires, d'inclinaisons de la tête, de vocalisations douces. Dans un second temps, l'adulte peut suivre un enfant. C'est ainsi que, pour rester à proximité de l'enfant, il marche derrière lui lors de ses déplacements. Ce comportement s'accompagne de sourires, d'inclinaisons de la tête, de vocalisations douces.

### S'éloigner et se détourner (640)

L'adulte qui se tenait près de l'enfant s'en écarte considérablement de manière à ce qu'ils ne soient plus en interaction. Ce comportement s'accompagne de sourires et de brefs échanges verbaux. Dans un autre ordre d'idées, l'adulte qui décide brusquement d'interrompre une relation avec un enfant, tourne rapidement la tête ou le corps. Si l'enfant



continue de solliciter, il l'ignore en portant son attention vers un autre enfant ou en exécutant une activité quelconque.

Recul (650)

Action par laquelle l'adulte se déplace légèrement la tête ou le haut du corps pour éviter le contact physique d'un enfant. Il peut également lever la main près de son visage pour se protéger.

Autres (700)

Cette catégorie regroupe les comportements observés chez l'adulte en interaction avec un ou plusieurs enfants et non inclus dans les catégories précédentes.

Autres (repousser, désapprouver avec la main, etc.) (710)

Ici se classent des comportements tels que repousser avec la main un enfant trop près de soi. Ce geste est brusque et accompagné d'un regard désapprobateur vers l'enfant. L'adulte peut aussi désapprouver la conduite d'un enfant en gesticulant avec sa main de gauche à droite. Ici également, le regard dirigé vers l'enfant est menaçant et désapprobateur.

Appendice C

Définition des comportements des enfants

Agression 1 (810)\*

Comportements par lesquels un enfant entre en contact violent avec un autre enfant. Il peut mordre, pousser, porter des coups de pied, frapper, griffer. A ces comportements s'ajoutent souvent des cris ou des vocalisations aiguës.

Menace 2 (820)

Attitude qu'adopte un enfant pour faire comprendre son désaccord à un autre enfant. Parmi les comportements de menace, se retrouvent une grande ouverture de la bouche, des vocalisations aiguës, une brusque avancée du corps, une projection du ou des bras avec le doigt pointé vers l'enfant à qui la menace s'adresse et aussi, à l'occasion, une projection de la jambe.

Sollicitation 3 (830)

Enchaînements moteurs d'actes apaisants dirigés vers un enfant à qui la demande est faite. Parmi les actes apaisants, il y a la caresse, le baiser, prendre la main, sourire, balancer le haut du corps, balancer la tête de gauche à droite,

---

\* Chiffres entre parenthèses: grille utilisée en relation avec l'adulte. Sans parenthèses: grille utilisée en relation avec les pairs (profils)

s'accroupir, battre des mains, tourner sur soi-même, s'exclamer, parler doucement.

Sollicitation d'objet 3a (831)

Accompagné des actes apaisants dirigés vers un enfant qui possède l'objet convoité, l'enfant solliciteur va tendre le bras, attendre un moment, pour ensuite prendre l'objet dans ses mains.

Sollicitation de situation 3b (832)

Les enchaînements d'actes apaisants s'exécutent par l'enfant qui souhaite s'approprier un endroit bien spécifique et habituellement très attrayant pour tous les enfants.

Sollicitation d'attention 3c (833)

L'enfant dirige ses enchaînements d'actes apaisants vers un enfant de qui il désire obtenir l'attention. L'enfant sollicité répond de façon positive lorsqu'il porte une attention soutenue sur ce que dit et fait l'enfant sollicitant.

Sollicitation de participation 3d (834)

A partir de ses actes apaisants, l'enfant entraîne avec lui un ou plusieurs autres enfants. Une réponse positive du ou des enfants se fait par l'imitation de l'enfant solliciteur.

Lien et apaisement 4 (840)

Les actes de lien et d'apaisement provoquent l'union de deux enfants ou encore rétablissent ou maintiennent cette union.

a) Caresse:

L'enfant s'approche doucement vers un autre enfant, tend le bras et porte la main sur la joue, la tête ou l'épaule de celui-ci tout en cajolant. L'enfant peut aussi sourire, incliner la tête et le haut du corps, chatouiller, rire ou encore y ajouter des vocalisations douces.

b) Le baiser:

Acte par lequel l'enfant entre en contact avec un autre enfant en le serrant contre lui. Il porte également la bouche sur la joue ou le front de cet enfant. A ces comportements, succèdent un sourire, des chuchotements à l'oreille, une inclinaison de la tête ou des vocalisations douces.

c) Main dans la main:

L'enfant s'avance doucement vers un autre enfant, tend le bras et prend la main de celui-ci. Ces comportements s'accompagnent de sourires, de vocalisations douces, d'inclinaisons de la tête, de rires, de mimiques.

d) Sourire:

L'enfant porte son regard vers un enfant qui se trouve à proximité et prend une expression rieuse par un léger

mouvement de la bouche et des yeux. A l'occasion, ce comportement s'accompagne d'une inclinaison de la tête ou le haut du corps.

e) Balancement de la tête et le haut du corps:

L'enfant oscille la tête et bouge les épaules d'avant en arrière à plusieurs reprises. Ces comportements s'accompagnent de sourires, de rires ou de mimiques.

f) S'accroupir:

L'enfant se dirige vers un autre enfant, incline la tête et le haut du corps, fléchit les jambes. Ces comportements s'accompagnent de chuchotements, de sourires, de mimiques.

g) Battre des mains:

L'enfant frappe ses mains l'une dans l'autre à plusieurs reprises vis-à-vis un autre enfant. Ce comportement s'accompagne de sourires, d'inclinaison de la tête et le haut du corps ou de vocalisations douces.

h) Tourner sur soi-même:

L'enfant tourne sur lui-même à plusieurs reprises près d'un enfant. Il peut accompagner ce comportement de sourires, de rires, de mimiques.

#### Attraction et imitation 5

Au cours d'échanges avec d'autres enfants, celui qui exécute plusieurs enchaînements moteurs à caractère

d'apaisement, de lien et de sollicitation, attire, par le fait même l'attention des autres. L'attrait qu'il incite provoque également l'imitation de ce qu'il fait et dit.

Evitement 6a

L'enfant s'écarte d'un autre enfant avec qui il ne désire pas entrer en relation. Il peut baisser la tête ou le haut du corps pour se soustraire à tout contact de la main pendant son déplacement.

Fuite 6b

L'enfant qui était à proximité d'un autre enfant s'éloigne soudainement pour parer aux éventuels contacts physiques de celui-ci. L'enfant court ou marche rapidement et ces comportements s'accompagnent souvent de pleurs ou de cris aigus.

Recul 6c

Action par laquelle l'enfant se déplace légèrement la tête ou le haut du corps pour éviter le contact physique d'un enfant. Il peut également lever la main près de son visage pour se protéger.

Autres 7 (870)

Tous les comportements observés chez l'enfant et non inclus dans les catégories précédentes sont cotés autres.

Parmi ceux-ci, se trouvent les pleurs, l'offrande, les activités structurées par l'adulte, etc.

+ Réponse positive (880)

A partir d'enchaînements moteurs et verbaux, l'enfant répond à une sollicitation d'attention ou de participation venant de l'adulte. Il porte aussi attention aux explications ou directives données par ce dernier. Ainsi, quelle que soit l'interaction qui se déroule avec l'adulte, l'enfant entretient cette relation jusqu'à ce que les deux parties décident mutuellement de la rompre.

- Réponse négative (890)

L'enfant ignore volontairement une sollicitation d'attention ou de participation que vient tout juste de faire un adulte. Son comportement reste inchangé vis-à-vis les explications ou directives venant de l'adulte.



Appendice D

Données d'observation des enfants



Tableau 13

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil  
(suite)

GROUPE: IOBSERVATION: DU 6 mars 1980 AU 10 avril 1980

		SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																		
	Age mois	Agression					Menace					Sollicitation a) objet c)attention h) situation d)particip.					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a)évitement b)fuite c)recul					Autres				
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e
Sophie	36M		1				1					1d+					1					1a 1a 3b 1b 2c 1c 1c										4)offrande 5)à l'écart				
Stéphanie	50M											1a+					1										1c					1)à l'écart 3)collation 4)à l'écart 5)à l'écart				
Tommy	35M	2	2		2	1						1d+			2b+		1	1		1	1						1 (1e) 1 (3e)					2)pleure 3)offrande (2)				

Tableau 14

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil

GRUPE: II

OBSERVATION: DU 7 mars 1980 AU 10 avril 1980

Age Mois		SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																												
		Agression					Menace					Sollicitation a) objet c) attention h) situation d) particip.					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a) évitement b) fuite c) recul					Autres														
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e										
												1a+					1															1c														
Alexandra	48M											1a+					1															1c					1) à l'écart 2) à l'écart 3) offrande (1) 4) à l'écart 5) se déplace parmi les autres (à l'écart)									
Annie	43M						1					1b+ 1b+					1 2 1										1a					1b 1c					2) collation 3) offrande (1) 5) offrande (1)									
Anouk	48M	1										1d+					1d+ 1a-					1 1 4 4										1b					5) offrande (1)									
Catherine B	44M											1a-					1b+					3 2 1 1																								
Catherine L	51M	1					2					1c+ 1d+										2 1 6					1 (3e)					1b					4) près de l'adulte									

Tableau 14

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil  
(suite)

GROUPE: IIOBSERVATION: DU 7 mars 1980 AU 10 avril 1980

	Age Mo / Ans	SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																													
		Agression					Menace					Sollicitation					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a) évitement b) fuite c) recul					Autres															
		a) objet b) situation d'particip.					c) attention d) particip.					e) apaisement					f) imitation					g) évitement h) fuite i) recul					j) autres																				
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e											
Dany	50M		1		3		2	2	1		1d+								1	3	1	1				1																				5) à l'écart	
Dominique	44M				3		1						1a-						2	1			2					1																	1) collation 3) à l'écart 5) s'isole		
Geneviève	41M																			2	1	1	4	9	1				1																	2) collation	
J-Maurice	44M		3				1							1c+						3	1	1	2					1							1c	1c									3) à l'écart 5) à l'écart		
Jérôme	51M	2	2	2		1		4		1a-	1b+			1d+		1				5	1				1	1				1																	2) offrande (2) 4) à l'écart
Julie	47M			1			1		1	1a+	1a+			1c-	1c+		1	3	1	5					1					1							1b										2) offrande (1) 3) pleure offrande (1) 5) près de l'adulte

Tableau 14

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil  
(suite)

GROUPE: IIOBSERVATION: DU 7 mars 1980 AU 10 avril 1980

		SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																							
Nom	Sexe	Agression					Menace					Sollicitation a) objet c) attention h) situation d) particip.					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a) évitement b) fuite c) recul					Autres									
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e					
		Philippe	51M	3	1				2				1										1						2b 1c						2) à l'écart 3) s'amuse avec les autres 4) à l'écart offrande (1) 5) à l'écart						
Sophie	50M														1a-		6	1	1	7	2			1 (1e)		1 (6e)															
Xavier	47M		1				2				1	1d+					1				3					1 (2e)	1a						1) offrande (1) 3) pleure à l'écart								
Yves	51M				2						1		1a+	1d+	1c+	1a-	1	1	1	2	1			1 (2e)	1 (1e)						1c						1) collation 2) offrande (1) 5) offrande (1)				

Tableau 15

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil

GROUPE: III

OBSERVATION: DU 4 mars 1980 AU 15 avril 1980

NOMS	Age Sex	SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																			
		Agression					Menace					Sollicitation a) objet c)attention h) situation d)particip.					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a)évitement b)fuite c)recul					Autres					
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	
Daniela	55M																																				1)à l'écart 2)près de l'adulte
François	53M				1		2					1c+	1d+		1d+	1b+	1		3		2	1 (1e)					1c	1b	2a	1c							1)offrande(1) 3)appelle un enfant à l'aide
Geneviève A	57M											1a- 1c+			1b+			1	2	1	4					1 (1e)											1)à l'écart 3)offrande (1)
Geneviève B	58M											1c+					3	3		1	2	1 (1e)															3)participe à l'activité
Hugo	52M												1b+					2			2								2a								1)collation 2)offrande (1) 3)participe à l'activité 4)bricolage 5)à l'écart

Tableau 15

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil  
(suite)

GROUPE: IIIOBSERVATION: DU 4 mars 1980 AU 15 avril 1980

NOMS	Mois Age Sex.	SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																					
		Agression					Menace					Sollicitation a) objet c)attention h) situation d)particip.					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a)évitement b)fuite c)recul					Autres							
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e								
Isabelle	55M																1	1		1	1						1										3)participe à l'activité 4)participe à l'activité		
Louis	52M																																				1)observe les autres 4)bricolage		
Marc	58M	1		1			1					1c+				1c-	1c-	2	4	1	6	4						4		1		1				1a		2)console un enfant 5)offrande (1)	
Philippe	56M		1			1					3										1	1									1c	2b 1c						1)pleure à l'écart 3)à l'écart 4)pleure	
Sébastien	56M	4																											1e (3e)	2b	1c		1c						2)pleure, suce son pouce 3)participe à l'act. 4)participe à l'act. 5)s'amuse avec les autres
Yannick	52M											1b-	1d-									2	1	1			1										3)à l'ext. du groupe avec l. enfant 4)participe à l'act.		



Tableau 16

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil

GROUPE: IV

OBSERVATION: DU 6 mars 1980 AU 14 avril 1980

NOMS	Mois Age	SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																							
		Agression					Menace					Sollicitation a) objet h) situation					c)attention d)particip.					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a)évitement b)fuite c)recul					Autres				
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e					
Eric	45M											1a+	1a+	1d-												1 (1e)					1b	1) à l'écart 2) peinture 4) à l'écart									
François	49M													1b+				1			1											1a	1)observe les autres 2)collation 3)à l'écart 4)participe à l'act								
Frédéric	47M	1					1					1a-	1a+				1		1	1	1	1	1		1	1 (1e)		1a	1c			4)se plaint à l'adulte									
Helen	52M													1b+	1b+			1	1	2	1	1 (1e)			1 (1e)			1c				1)près de l'adulte									

Tableau 16

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil  
(suite)

GROUPE: IVOBSERVATION: DU 6 mars 1980 AU 14 avril 1980

NOMS	Age Sex	SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																									
		Agression					Menace					Sollicitation a) objet c)attention h) situation d)particip.					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a)Évitement b)fuite c)recul					Autres											
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e												
Ian	47M	1	2	4		1				1	1b+				1d+	1d+	1		1	2				1 (3e)										1a									
Isabelle	52M												1c-	1c+					1	1				1 (1e)		1 (1e)	1 (1e)										1)peinture 2)collation						
Jean-François	53M						2	1					1a+				1	1		2	2					1 (1e)		1 (1e)										1c					
Jean-Sébastien	50M	3						1					1a-						1	1								1 (3e)										1a 1b 1c					
Marie-Claude A	47M								1								3		1																			2)collation 4)act. de groupe 5)idem.					
Marie-Claude B	53M		1		1					1	1d+			1d+	1c+	1b+	6	2	2	2	1			1 (2e)		1 (2e)	1 (2e)	1 (1e)										2c 2c 1b					

Tableau 16

Fréquence des observations effectuées sur chaque enfant  
pour arriver à en déterminer le profil  
(suite)

· GROUPE: IV

· OBSERVATION: DU 6 mars 1980 AU 14 avril 1980

		SEQUENCES DE COMPORTEMENTS																																									
	Mois 1 2 3 4 5	Agression					Menace					Sollicitation a) objet c) attention h) situation d) particip.					Lien et apaisement					Attraction et imitation					a) évitement b) fuite c) recul					Autres											
		1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e	1er	2e	3e	4e	5e							
Myriam	51M					1					1						1																					2) à l'écart 4) à l'écart 5) se déplace parmi les autres					
Sébastien	50M	1	2									1d+ 1c+ 1c+ 1b+						1	2				1	1	1	(1e)	(2e)	(2e)						1c					5) à l'écart				
Sylvie	50M					1					1																										1c					1) à l'écart 2) à l'écart 4) à l'écart 5) à l'écart (collation)	
Virginie	49M											1d+																										1c					1) s'amuse avec les autres 2) offrande (2) 3) peinture 4) offrande (1) 5) à l'écart

Appendice E

Définition des profils des enfants

Le dominant leader (10)

L'enfant dominant leader est celui qui, lors de ses échanges avec ses pairs, présente des unités de comportements non ambiguës. En ce sens, si l'enfant sollicite la participation d'un autre, il le fait à partir d'actes de lien et d'apaisement souvent accompagnés de vocalisations douces. Aucune agression gratuite ou menace précipitée à l'encontre d'un pair n'est émise au cours de semblables échanges. Il exprime donc des actes appropriés à la situation, ce qui a pour effet de favoriser les échanges avec les autres enfants. Le dominant leader fait preuve de beaucoup d'initiative dans ses jeux, et, de ce fait, il est très attractif et imité par ses pairs. Il se montre aussi très sensible aux comportements des autres enfants, ce qui lui permet de leur répondre de façon très appropriée lorsqu'il est en relation avec l'un d'eux. L'enfant au profil de dominant leader accepte n'importe quel enfant à côté de lui. Il va même entrer en communication avec les plus isolés et les plus craintifs. Il réussit à les entraîner dans ses déplacements et ses jeux. Ce sont donc des enfants stables dans leurs comportements où plusieurs actes apaisants et offrandes s'enchaînent.

### Le dominé leader (20)

Tout comme le dominant leader, l'enfant dominé leader possède un comportement riche en actes d'apaisement organisés en unités cohérentes. Ce qui le différencie, entre autre, d'un enfant dominant leader, c'est sa participation aux compétitions qui est beaucoup plus faible (au moins la moitié). Lors de ses échanges avec les pairs, il attire moins d'enfants et, par le fait même, il est imité par un nombre plus restreint d'entre eux. Sa fréquence de déplacement dans un groupe est de la moitié celle du dominant leader. C'est aussi un enfant passablement stable dans ses comportements où il y a bon nombre d'actes apaisants et d'offrandes.

### Le dominé peu gestuel (30)

Aussi appelé l'enfant à l'écart, il participe peu ou pas aux activités des autres enfants. Son comportement est dépourvu en actes d'apaisement comme en actes de menace. Il se déplace parmi les autres sans exprimer la moindre sollicitation. Très souvent, il s'abstient de participer aux compétitions. Il peut aussi ignorer le comportement d'un tiers. Il arrive de le voir seul une demi-journée entière. Etant donné la rareté et la médiocrité de ses échanges, il est difficile de cerner avec précision la structure de son comportement.

Le dominé craintif (40)

Il a des comportements d'évitement, de fuite et de recul assez fréquents. L'enfant dominé craintif exprime aussi de fortes agressions gratuites suite à un isolement prolongé. Il accepte difficilement la nouveauté et a tendance à s'isoler et pleurer. A plusieurs occasions, il peut être rejeté par ses pairs. Souvent aussi il évite le groupe.

Le dominé agressif (50)

Son comportement n'est pas organisé en unités d'actes cohérents. Il reste à l'écart des activités des autres. Les actes de lien et d'apaisement sont rares. Il arrive qu'il agresse un pair de façon inattendue suite à une période d'isolement. Les comportements d'agression surviennent souvent en dehors d'une situation de compétition ou d'une relation de dominance. Il est peu sociable et a une préférence marquée pour les jeux solitaires. Il désorganise les activités des autres enfants et provoque de nombreux pleurs.

Autres (60)

Cette catégorie regroupe les enfants qui ont eu plusieurs absences répétées. Il a donc été impossible pour les observateurs d'accumuler le temps requis pour l'obtention d'un profil de comportement.

Appendice F

Fréquences des agressions et des  
actes apaisants chez les enfants



Tableau 17

Fréquences des agressions et des actes apaisants  
chez les enfants observés régulièrement

Groupe I	Age	Nombre d'agressions	Nombre d'actes apaisants		Nombre d'actes apaisants Nombre d'agressions spontanées
			Sollicitations ritualisées	Autres actes apaisants	
Alexandre	29 m	3	-	2	0.67
André	33 m	1	1	5	6
Brian	37 m	1	2	4	6
Ghyslain	31 m	-	-	-	-
Karine	33 m	1	-	1	1
Marc-André	34 m	-	-	-	-
Marie-Andrée	35 m	-	1	1	2
Sophie	36 m	1	1	1	2
Stéphanie	50 m	-	1	1	2
Tommy	35 m	7	3	4	1

Tableau 18

Fréquences des agressions et des actes apaisants  
chez les enfants observés régulièrement

Groupe II	Age	Nombre d'agressions	Nombre d'actes apaisants		Nombre d'actes apaisants Nombre d'agressions spontanées
			Sollicitations ritualisées	Autres actes apaisants	
Alexandra	48 m	-	1	1	2
Annie	43 m	-	2	4	6
Anouk	48 m	1	2	10	12
Catherine B.	44 m	-	1	7	8
Catherine L.	51 m	1	4	9	13
Dany	50 m	4	1	5	1.5
Dominique	44 m	3	-	5	1.67
Geneviève	41 m	-	-	17	17
Jean-Maurice	44 m	3	1	7	2.67
Jérôme	51 m	6	3	6	1.5
Julie	47 m	1	3	10	13
Philippe	51 m	4	0	1	0.25
Sophie	50 m	-	0	17	17
Xavier	47 m	1	1	4	5.1
Yves	51 m	2	3	5	4

Tableau 19

Fréquences des agressions et des actes apaisants  
chez les enfants observés régulièrement

Groupe III	Age	Nombre d'agressions	Nombre d'actes apaisants		Nombre d'actes apaisants Nombre d'agressions spontanées
			Sollicitations ritualisées	Autres actes apaisants	
Daniela Andrea	55 m	-	-	3	3
François	53 m	1	4	6	10
Geneviève A	57 m	-	5	8	13
Geneviève B.	58 m	-	1	9	10
Hugo	52 m	-	2	4	6
Isabelle	55 m	-	-	4	4
Louis	52 m	-	1	5	6
Marc	58 m	2	1	17	9
Philippe	56 m	2	-	2	1
Sébastien	56 m	4	-	-	-
Yannick	52 m	-	-	4	4

Tableau 20

Fréquences des agressions et des actes apaisants  
chez les enfants observés régulièrement

Groupe IV	Age	Nombre d'agressions	Nombre d'actes apaisants		Nombre d'actes apaisants Nombre d'agressions spontanées
			Sollicitations ritualisées	Autres actes apaisants	
Eric	45 m	-	2	-	2
François	49 m	-	1	2	3
Frédéric	47 m	1	1	4	5
Helen	52 m	-	2	5	7
Ian	47 m	7	3	4	1
Isabelle	52 m	-	1	2	3
Jean-François	53 m	-	1	6	7
Jean-Sébastien	50 m	3	-	2	0.67
Marie-Claude A.	47 m	-	-	4	4
Marie-Claude H.	53 m	2	4	13	8.5
Myriam	51 m	1	-	1	1
Sébastien	50 m	3	4	3	2.33
Sylvie	50 m	1	-	-	-
Virginie	49 m	-	1	-	1

Appendice G

Profils des enfants

Tableau 21  
Les profils des enfants

Groupe 1 Nom:	Rapport <u>Nb d'actes apaisants</u> Nb d'agressions spontanées	Nombre d'attractions et d'imitations	Nombre a) Evitement b) Fuite c) Recul	Profils des enfants
André	6	6	-	Dominant leader
Brian	6	1	1b	Dominant leader
Sophie	2	-	2a, 4b, 4c	Dominée craintive
Marie-Andrée	2	-	-	Dominée peu gestuelle
Stéphanie	2	-	1c	Dominée peu gestuelle
Karine	1	5	1	Dominée leader
Tommy	1	2	-	Dominé leader
Ghyslain	-	1	1a, 1c	Dominé peu gestuel
Marc-André	-	-	-	Dominé peu gestuel
Alexandre	0.67	-	1a, 1c	Dominé craintif

Tableau 22

## Les profils des enfants

Groupe II Nom:	Rapport	Nombre d'attractions et d'imitations	Nombre a) Evitement b) Fuite c) Recul	Profils des enfants
	$\frac{\text{Nb d'actes apaisants}}{\text{Nb d'agressions spontanées}}$			
Geneviève	17	2	-	Dominant leader
Sophie	17	2	-	Dominant leader
Catherine L.	13	1	1b	Dominant leader
Julie	13	1	1b	Dominant leader
Anouk	12	-	1b	Dominant leader
Catherine B.	8	-	-	Dominée leader
Annie	6	-	1a, 1b, 1c	Dominée leader
Xavier	5	1	1a	Dominé leader
Yves	4	2	1c	Dominé leader
Jean-Maurice	2.67	2	2c	Dominé craintif
Alexandra	2	-	1c	Dominée peu gestuelle
Dominique	1.67	1	1c	Dominé craintif
Dany	1.5	2	-	Dominé leader
Jérôme	1.5	2	-	Dominé leader
Philippe	0.25	-	2b, 1c	Dominé agressif

Tableau 23

## Les profils des enfants

Groupe III Nom:	Rapport		Nombre d'attractions et d'imitations	Nombre		Profils des enfants
	Nb d'actes apaisants	Nb d'agressions spontanées		a) Evitement	b) Fuite c) Recul	
Geneviève A	13		1	-		Dominant leader
François	10		2	2a, 1b, 2c		Dominant leader
Geneviève B.	10		1	-		Dominant leader
Marc	9		7	1a		Dominant leader
Louis	6		-	-		Dominé leader
Hugo	6		-	2a		Dominé leader
Isabelle	4		1	-		Dominée leader
Yannick	4		1	-		Dominé leader
Daniela Andrea	3		-	-		Dominée peu gestuelle
Philippe	1		-	2b, 2c		Dominé craintif
Sébastien	-		1	2b, 2c		Dominé craintif



Tableau 24

## Les profils des enfants

Groupe IV Nom:	Rapport	Nombre d'attractions et d'imitations	Nombre			Profils des enfants
	$\frac{\text{Nb d'actes apaisants}}{\text{Nb d'agressions spontanées}}$		a) Evitement	b) Fuite	c) Recul	
Marie-Claude H.	8.5	5	1b, 4c		Dominant leader	
Helen	7	3	1c		Dominant leader	
Jean-François	7	2	1c		Dominant leader	
Frédérick	5	4	1a, 1c		Dominant leader	
Marie-Claude A.	4	-	-		Dominée leader	
François	3	-	1a		Dominé leader	
Isabelle	3	3	-		Dominée leader	
Sébastien	2.33	3	1c		Dominé leader	
Eric	2	2	1b		Dominé peu gestuel	
Ian	1	2	1a		Dominé agressif	
Myriam	1	-	-		Dominée peu gestuelle	
Virginie	1	-	1c		Dominée peu gestuelle	
Sylvie	-	-	1c		Dominée peu gestuelle	
Jean-Sébastien	0.67	1	1a, 1b, 1c		Dominé craintif	

Appendice H

Tableaux d'analyse

Tableau 25

Résultats au test G effectué sur les catégories  
de comportements des adultes en  
fonction des groupes observés

<u>Comportements adultes</u> Groupes	dl	G	P	%
<u>Recherche de proximité (100)</u>				
Groupe 1	1	6.34	.05	7.8 %
Groupe 2	1	8.44	.01	10.39%
Groupe 3	1	0.32	-	0.39%
<u>Contacts physiques (200)</u>				
Groupe 1	1	3.38	-	4.16%
Groupe 2	1	16.38	.001	20.16%
Groupe 3	1	0.06	-	0.07%
<u>Maternage (300)</u>				
Groupe 1	1	0.06	-	0.07%
Groupe 2	1	3.32	-	4.09%
Groupe 3	1	26.32	.001	32.39%
<u>Verbalisations (400)</u>				
Groupe 1	1	6.5	.05	8 %
Groupe 2	1	6.88	.01	8.47%
Groupe 3	1	3.3	-	4.06%

Tableau 26

Résultats au test G effectué sur les catégories  
de comportements des adultes en  
fonction des profils des enfants

<u>Comportements adultes</u> Groupes	dl	G	P	%
<u>Recherche de proximité (100)</u>				
dominants leaders	1	4.68	.05	5.15%
dominés leaders	1	10.5	.01	11.58%
dominés peu gestuels	1	3.52	-	3.88%
dominés craintifs	1	6.92	.01	2.63%
<u>Contacts physiques (200)</u>				
dominants leaders	1	16.92	.001	18.67%
dominés leaders	1	6.86	.01	7.57%
dominés peu gestuels	1	18.7	.001	20.63%
dominés craintifs	1	8.44	.01	9.31%
<u>Maternage (300)</u>				
dominants leaders	1	0.14	-	0.15%
dominés leaders	1	1.32	-	1.46%
dominés peu gestuels	1	5.9	.05	6.51%
dominés craintifs	1	0.14	-	0.15%
<u>Verbalisations (400)</u>				
dominants leaders	1	1.06	-	1.17%
dominés leaders	1	0.2	-	0.22%
dominés peu gestuels	1	4.82	.05	5.32%
dominés craintifs	1	0.58	-	0.64%

Tableau 27

Résultats au test G effectué sur les catégories  
de comportements des adultes en fonction de  
leur sexe et des profils des enfants

	dl	G	X%
PROFIL X SEXE	4	81.92***	35%
10 (dominant leader) vs les autres	1	16.82***	20%
20 (dominé leader) vs les autres	1	14.6***	18%
30 (dominé peu gestuel) vs les autres	1	35.92***	44%
30 (dominé craintif) vs l'autre	1	14.6 ***	18%
PROFIL X COMPORTEMENT	16	39.94***	17%
10 (dominant leader) vs les autres	4	12.08*	30%
20 (dominé leader) vs les autres	4	8.06	20%
30 (dominé peu gestuel) vs les autres	4	6.34	16%
40 (dominé craintif) vs l'autre	4	13.46**	34%
COMPORTEMENT X SEXE	4	49.2***	21%
200 (Contacts physiques) vs 100 + 300 + 400 + 600	1	22.02***	45%
300 (Maternage) vs 100 + 400 + 600	1	0.92	2%
600 (Locomotricité) vs 100 + 400	1	12.26***	25%
100 (Recherche de proximité) vs 400	1	14.00***	28%
PROFIL X SEXE X COMPORTEMENT (INTERACTION)	<u>16</u>	<u>63.7***</u>	27%
PROFIL X COMPORTEMENT X SEXE (INDEPENDANCE)	40	234.76	

\*\*\* = .001

\*\* = .01

\* = .05

Tableau 28

Résultats au test G effectué sur les catégories  
de comportements des adultes en fonction de  
leur groupe et des profils des enfants

PROFIL X SEXE	dl	G	X%
PROFIL X SEXE	4	399.74***	66%
10 (dominant leader) vs les autres	1	10.62**	3%
20 (dominé leader) vs les autres	1	149.2 ***	37%
30 (dominé peu gestuel) vs les autres	1	195.9 ***	49%
40 (dominé craintif) vs l'autre	1	44.04***	11%
PROFIL X COMPORTEMENT	16	90.94***	15%
10 (dominant leader) vs les autres	4	22.9***	25%
20 (dominé leader) vs les autres	4	19.08***	21%
30 (dominé peu gestuel) vs les autres	4	32.9 ***	36%
40 (dominé craintif) vs l'autre	4	16.06**	18%
COMPORTEMENT X SEXE	4	59.2***	10%
200 (Contacts physiques) vs 100 + 300 + 400 + 600	1	9.46**	16%
300 (Maternage) vs 100 + 400 + 600	1	2.84	5%
600 (Locomotricité) vs 100 + 400	1	36.12***	61%
100 (Recherche de proximité) vs 400	1	10.78**	18%
PROFIL X SEXE X COMPORTEMENT (INTERACTION)	<u>16</u>	<u>56.46***</u>	9%
PROFIL X COMPORTEMENT X SEXE (INDEPENDANCE)	40	606.34	

\*\*\* = .001

\*\* = .01

## Remerciements

L'auteur souhaite exprimer sa gratitude à son directeur de mémoire, monsieur Marc Provost, Ph.D., professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa disponibilité, ses bons conseils et son support constant.

Merci à monsieur Robert Labarre, M.Sc., professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa grande collaboration au traitement informatique des données et à l'analyse statistique des résultats.

Merci également à madame Carmen Trottier, étudiante à la maîtrise, pour son assistance comme observateur.

## Références



- ABRAMOVITCH, R. (1976). The relation of attention and proximity to rank in preschool children, in M.R.A. Chance et R.R. Larsen (Eds): The social structure of attention. London: Wiley.
- ABRAMOVITCH, R., GRUSEC, J.E. (1978). Peer imitation in a natural setting. Child development, 49, 60-65.
- ARNOLD, R.D. (1968). The achievement of boys and girls taught by men and women teachers. Elementary school journal, 68, 367-372.
- BENTZEN, F. (1966). Sex ratios in learning and behavior disorders. National elementary principal, 46 (2), 13-17.
- BERNSTEIN, I.S. (1970). Primate status hierarchies, in L.A. Rosenblum (Ed.): Primate behavior: developments in field and laboratory research. New York: Academic Press.
- BILLER, H.B. (1970). Father absence and the personality development of the male child. Developmental psychology, 2, 181-201.
- BLOCK, J.H. (1976). Issues, problems and pitfalls in assessing sex differences: a critical review of the psychology of sex differences. Merrill-Palmer Quarterly, 22, 283-308.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment and loss, vol. 1: Attachment. Londres: Hogarth Press.
- BOWLBY, J. (1973). Attachment and loss, vol. II: Separation. New York: Basic Books.
- BROWN, J.L. (1975). The evolution of behavior. New York: Norton.
- BROWN, P., ELLIOTT, R. (1965). Control of aggression in a nursery school class. Journal of experimental child psychology, 2, 103-107.
- BURTT, M. (1965). The effect of a man teacher. Young children, 21, 93-97.

- CHAMOVE, A.S. (1978). Therapy of isolate rhesus: different partners and social behavior. Child development, 49, 43-50.
- CHANCE, M.R.A., JOLLY, C.J. (1970). Social groups of monkeys, apes and men. New York: E.P. Dutton.
- CORTES, C.F., FLEMING, E.S. (1968). The effects of father absence on the adjustment of culturally disadvantaged boys. Journal of special education, 2, 413-420.
- CROOK, J.H. (1968). The nature and function of territorial aggression, in A. Montagu (Ed.): Man and aggression (pp. 183-220). Londres: Oxford University Press.
- CROOK, J.H. (1970). The socio-ecology of primates, in J.H. Crook (Ed.): Social behavior in birds and mammals; essays on the social ethology of animals and man (pp. 103-166). New York: Academic Press.
- CROOK, J.H. (1971). Sources of cooperation in animals and man, in J.F. Eisenberg and W.S. Dillon: Man and beast: comparative social behaviors (pp. 237-272). Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- DAVIDSON, H.H., LANG, G. (1960). Children's perception of their teachers feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. Journal of experimental education, 29, 107-118.
- EDELMAN, M.S., OMARK, D.R. (1973). Dominance hierarchies in young children. Social sciences information, 12 (1), 103-110.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1970). Ethology, the biology of behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ETKIN, W. (1964). Social behavior and organization among vertebrates. Chicago: University of Chicago Press.
- EWER, R.F. (1968). Ethology of mammals. Londres: Logos.
- FELDMAN, S.S., NASH, S.C. (1977). The effect of family formation on sex stereotypic behavior: a study of responsiveness to babies, in W. Miller, L. Newman (Eds): The first child and family formation. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

- FELDMAN, S.S., NASH, S.C. (1978). Interest in babies during young adulthood. Child development, 49 (3), 617-622.
- FELDMAN, S., NASH, S., CUTRONA, C. (1977). The influence of age and sex responsiveness to babies. Developmental psychology, 13, 675-676.
- 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.M., MACAULAY, J., THOME, P.R. (1977). Are women always less aggressive than men? A review of the experimental literature. Psychological bulletin, 84, 634-660.
- HARLOW, H.F. (1962). Development of the second and third affectional systems in macaque monkeys, in T.T. Turlentes et al. (Eds): Research approaches to psychiatric problems.
- HARLOW, H.F. (1965). Sexual behavior in rhesus monkeys, in F.A. Beach (Ed.): Sex and behavior. New York: Wiley.
- HARLOW, H. (1971). Learning to love. San Francisco: Albion.
- HARLOW, H.F., HARLOW, M.K. (1965). The affectional systems, in A.M. Schrier, H.F. Harlow and F. Stollnitz (Eds): Behavior of non-human primates. New York: Academic Press.
- HARTUP, W.W. (1970). Peer interaction and social organization, in P.H. Mussen (Ed.): Carmichael's manual of child psychology (pp. 361-456). New York: Wiley.
- HEDIGER, H. (1950). Wild animals in captivity. New York: Dover, 1964.
- HETHERINGTON, E.M., DEUR, S.L. (1971). The effects of father absence on child development. Young children, 26, 233-248.
- HINDE, R.A. (1974). Biological bases of human social behaviour. New York: Mc Graw-Hill.
- 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 (pp. 451-479). Cambridge: Cambridge University Press.
- HOWARD, H.E. (1920). Territory in bird life. Londres: Collins.

- JOHNSTON, J.M. (1970). A symposium: men in young children's lives, part 2. Childhood education, 47, 144-147.
- JOLLY, A. (1972). The evolution of primate behavior. New York: Macmillan.
- KAGAN, J. (1964). The child's sex role classification of school objects. Child development, 35, 1051-1056.
- KUMMER, H. (1968). Social organization of hamadryas baboons: a field study. Chicago: University of Chicago Press.
- KUMMER, H. (1971). Primate societies: group techniques of ecological adaptation. Chicago: Aldine-Atherton.
- KENDALL, E. (1972). We have men on the staff. Young children, 27, 358-362.
- KELLOGG, R.L. (1969). A direct approach of sex role identification of school-related objects. Psychological reports, 24, 839-841.
- KYSELKA, W. (1966). Young men in a nursery school. Childhood education, 42, 293-299.
- LAMB, M.E. (1978). Influence of the child on marital quality and family interaction during the prenatal, perinatal and infancy periods, in R.M. Lerner, G.B. Spanier (Eds): Child influences on marital and family interaction: a life-span perspective. New York: Academic Press.
- LEE, P.C., WOLINSKY, A.L. (1973). Male teachers of young children: a preliminary empirical study. Young children, 16, 342-352.
- LEWIS, M., ROSENBLUM, L.A. (1975). Friendship and peer relations. New York: Wiley.
- LEWIS, M., YOUNG, G., BROOKS, J., MICHALSON, L. (1975). The beginning of friendship, in M. Lewis, L.A. Rosenblum (Eds): Friendship and peer relations. New York: Wiley
- LORENZ, K. (1931). Contributions to the study of the ethology of social corvidae, in: Studies in animal and human behavior (pp. 1-56). Cambridge: Harvard University Press, 1970.
- LORENZ, K. (1932). A consideration of methods of identification of species - specific instinctive behavior patterns in birds, in Studies in animal and human behaviour. Cambridge: Harvard University Press, 1970, vol. 1.

- LORENZ, K. (1935). Le compagnon dans l'environnement propre de l'oiseau, in: Essais sur le comportement animal et humain (pp. 7-189). Paris: Seuil, 1970.
- LORENZ, K. (1937). Sur la formation du concept d'instinct, in: Essais sur le comportement animal et humain (pp. 191-253). Paris: Seuil, 1970.
- LORENZ, K. (1938). Taxis et action instinctive dans le mouvement de roulage de l'oeuf chez l'oie grise, in: Essais sur le comportement animal et humain (pp. 255-301). Paris: Seuil.
- LORENZ, K. (1941). Comparative studies of motor patterns of anatinae, in: Studies in animal and human behaviour (pp. 14-114). Cambridge: Harvard University Press, 1971, vol. 2.
- LIPPITT, R., GOLD, M. (1959). Classroom social structure as a mental health problem. Journal of social issues, 15, 40-49.
- MACCOBY, E.E., JACKLIN, C.N. (1974). The psychology of sex differences. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- MADSEN, C. (1968). Nurturance and modeling in preschoolers. Child development, 39, 221-236.
- MC CANDLESS, B.R., ROBERTS, A., STARNES, T. (1972). Teachers' marks, achievement test scores and aptitude relations with respect to social class, race and sex. Journal of educational psychology, 63, 153-159.
- MC FARLAND, W.J. (1969). Are girls really smarter? Elementary school journal, 70 (1), 14-19.
- MC GREW, W.C. (1969). An ethological study of agonistic behavior in preschool children. Proceedings of 2nd international congress on primatology, Vol. 1, Basel: Karger.
- MC GREW, W.C. (1972). An ethologica study of children's behavior. New York: Academic Press.
- MEYER, W.J., 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.
- MONEY, J., TUCKER, P. (1975). Sexual signatures. Boston: Little, Brown.

- MONTAGNER, H. (1978). L'enfant et la communication. Paris: Stock.
- OETZEL, R.M. (1966). Annotated bibliography and classified summary of research in sex differences, in E.E. Maccoby (Ed): The development of sex differences. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- O'LEARY, K.D., KAUFMAN, J., KASS, R., DRABMAN, R. (1970). The effects of loud and soft reprimands on behavior of disruptive students. Exceptional children, 37, 145-155.
- PIAGET, J. (1965). The child's conception of number. New York: W.W. Norton.
- RAGOZIN, A.S. (1980). Attachment behavior of day-care children: naturalistic and laboratory observation. Child development, 51, 409-415.
- RAMEY, C., CAMPBELL, F. (1977). The prevention of developmental retardation in high-risk children, in P. Mittler (Ed.): Research to practice in mental retardation, Vol. 1, Care and intervention. Baltimore: University Park Press.
- ROOPNARINE, J., LAMBS, M. (1978). The effects of day-care on attachment and exploratory behavior in a strange situation. Merrill-Palmer Quarterly, 24, 85-95.
- RALPH, J.B., THOMAS, A., CHESS, S., KORN, S.J. (1968). The influence of nursery school on social interactions. Journal of ortho-psychiatry, 38, 144-152.
- ROWELL, T.E. (1966). Hierarchy in the organization of a captive baboon troop. Animal behaviour, 14, 430-443.
- 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.
- SLUCKIN, A.M., SMITH, P.K. (1977). Two approaches to the concept of dominance in preschool children. Child development, 48 (3), 917-923.
- SOKAL, R.R., ROHLF, F.J. (1969). Biometry. San Francisco: W.H. Freeman.

- STRAYER, F.F. (1978). L'organisation sociale chez des enfants d'âge préscolaire. Sociologie et société, 10, 43-64.
- STRAYER, F.F., STRAYER, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance among preschool children. Child development, 47, 980-989.
- STRAYER, J., STRAYER, F.F. (1978). Social aggression and power relations among preschool children. Aggressive behavior, vol. 4, 173-182.
- STRAYER, F.F., CHAPESKIE, T.R., STRAYER, J. (1978). The perception of preschool social dominance. Aggressive behavior, vol. 4, 183-192.
- TINBERGEN, N. (1951). L'étude de l'instinct. Paris: Payot.
- YARROW, M.R., WAXLER, C.Z., SCOTT, P.M. (1971). Child effects on adult behavior. Developmental psychology, 5, 300-311.