

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

NORMAND ROULEAU

ÉTUDE EXPLORATOIRE DE L'EXPRESSION DE L'AFFILIATION
CHEZ HUIT SUJETS D'UN GROUPE PRÉSCOLAIRE CINQ ANS

MARS 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 étude explore comment se manifeste l'affiliation sociale entre pairs chez deux groupes de quatre enfants d'une même classe de niveau préscolaire cinq ans.

Le but de cette étude est de mieux saisir comment se manifeste l'influence de l'éducatrice(eur) sur les relations affiliatives. Plus précisément, nous explorerons si les enfants verbalement interactifs et non-interactifs verbalement avec l'éducatrice sont différents quant à leur comportement affiliatif non-verbal, lorsqu'ils se retrouvent entre eux.

Un second intérêt est de vérifier s'il existe des différences de comportements affiliatifs non-verbaux entre les garçons et les filles.

L'observation vidéographique de comportements non-verbaux caractérise la méthodologie employée. Ce choix a nécessité de développer une nouvelle grille d'observation.

En conclusion, les résultats synthétisent les observations recueillies. Il se dégage de ces observations certaines tendances, ce qui permet la formulation de sept hypothèses susceptibles d'orienter la recherche future.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Contexte théorique et expérimental..	5
Affiliation: définition et concepts connexes.....	6
Développement social et affiliation.....	8
Affiliation sociale: études empiriques.....	10
Problématique.....	23
Chapitre II - Description de l'expérience.....	26
Population et contexte de l'expérience.....	27
Choix des sujets de recherche.....	29
Grille d'observation.....	31
Déroulement de l'expérience.....	36
Etude de fidélité des données.....	38
Chapitre III - Présentation et analyse des résultats...	45
Présentation du local d'expérimentation.....	46
Présentation et analyse des résultats.....	48
Résumé et prospective de recherche.....	64
Conclusion.....	69
Appendice: Grille d'observation.....	72
Remerciements.....	74
Références.....	75

Introduction

La présente étude explore le processus d'affiliation sociale chez un groupe classe maternelle - cinq ans. Plus précisément, elle veut répondre à la question suivante: "Les enfants interactifs et non interactifs verbalement avec l'éducatrice responsable du groupe, diffèrent-ils entre eux quant à leur comportement affiliatif non-verbal à l'intérieur de leur groupe classe?"

L'importance d'approfondir comment s'exprime la socialisation de l'enfant demeure un champ d'intérêt très actuel. Sur ce sujet, d'importants travaux ont été réalisés en relation avec l'évolution du jeu chez l'enfant. Il s'agit du passage graduel du jeu solitaire au jeu parallèle, associatif et, finalement, au jeu coopératif. La présente recherche aborde le comportement social de l'enfant en référence à un cadre théorique différent, c'est-à-dire l'affiliation sociale. Ce choix a nécessité le développement d'un mode d'observation différent. Cette dernière dimension est à retenir puisqu'elle caractérise la présente étude.

Il est important d'observer le comportement social de l'enfant, car il est soumis à d'importantes influences tels: la télévision, l'avènement des jeux éducatifs et, plus

directement, la promotion de nouvelles attitudes pédagogiques tant à l'école qu'à la maison. Ce dernier point retient particulièrement notre attention, puisque le nouveau programme d'éducation pré-scolaire, autorisé par le conseil supérieur de l'Education du Québec, formule comme priorité de tenir compte de l'expérience de l'enfant et de ses intentions, afin de favoriser chez lui la reconnaissance et l'acceptation de son originalité dans sa façon de sentir, penser, entrer en relation et percevoir la réalité.

Un tel programme exige de l'adulte responsable de la pédagogie, une pleine conscience de ses valeurs, afin qu'il puisse connaître le sens et la portée réelle de ses interventions. Dans cette perspective, le comportement de l'enfant est influencé directement par les attitudes pédagogiques de l'éducatrice(eur).

Cette recherche se veut donc respectueuse des règles de fonctionnement établies dans le groupe consulté. Cette caractéristique ajoute à la pertinence de l'étude qui veut se préoccuper des conditions d'observation et de l'histoire du groupe (caractère du milieu physique et social, règles en place, présence de l'adulte) puisque le comportement social de l'enfant existe en interrelation avec les diverses variables de l'environnement.

Ce rapport de recherche se divise en trois parties. Le premier chapitre définit le concept d'affiliation, présente les études jugées pertinentes et précise la problématique. Le second chapitre décrit la méthodologie utilisée pour répondre au problème posé. Le troisième chapitre présente et analyse les observations recueillies, ce qui permet la formulation de sept hypothèses de travail.

Chapitre premier

Contexte théorique et expérimental

Le premier chapitre s'efforce de circonscrire la notion d'affiliation. Une première section définit ce concept, une seconde précise comment se développent les relations sociales entre pairs et une troisième analyse les principales études empiriques liées à l'affiliation. Cette démarche permet, dans un quatrième temps, de préciser la problématique.

Affiliation: définition et concepts connexes

Cette section présente les principales dimensions du concept d'affiliation sociale. Bergeron (1973), tout comme Shaul (1981), définit l'affiliation comme étant l'expression du besoin de se lier à autrui. Cette définition se réfère à une opportunité d'interactions et de réciprocité possibles (aller vers et laisser venir à). Selts et al. (1977) font allusion à la réciprocité des échanges en définissant l'affiliation comme le souci de former et maintenir des relations affectives positives avec d'autres personnes.

Si cette dimension d'échange positif semble ressortir dans la définition de l'affiliation, il ne faut pas oublier, comme le précise Coss (1973), que l'agressivité,

orientée vers les autres, fait partie intégrale du développement social de l'enfant, et qu'un comportement agressif peut être une avance, un premier contact. Il ajoute que l'expression de l'agressivité dans l'attaque témoigne davantage de la reconnaissance de l'autre enfant, que l'attitude exprimée dans le "guet hostile".

L'étude globale des relations affiliatives doit donc conserver un sens plus large qui inclut tout comportement interactif (aller vers, laisser venir à), qu'il soit de nature aggressive ou non.

Nous pouvons davantage préciser le concept d'affiliation sociale en le différenciant de celui de l'attachement social. Comme l'indique Bowlby (1978), le concept d'attachement social est généralement restreint à la relation mère-enfant, ou à la figure de soutien, et ce, dans le contexte d'une relation première. Colletter (1977) apporte plus de précision lorsqu'il souligne que l'attachement se limite au besoin d'aller vers les autres. Contrairement au concept d'affiliation, l'attachement est donc un processus unilatéral (aller vers). La notion d'attachement exclut, en grande partie, la possibilité de choix puisque l'enfant n'a ni la maturité pour faire ce choix, ni l'autonomie qui lui permettrait de sortir du contexte familial. D'ailleurs, Hart (1980) précise que

l'affiliation sociale n'est possible que si un sujet peut élaborer son choix sur des critères formels (objets, activités, intérêts, personnes) ou informels (sentiments) et que, d'autre part, le contexte laisse place à d'autres possibilités relationnelles.

Développement social et affiliation

Cette section présente divers auteurs qui, sans utiliser le mot "affiliation", se sont intéressés au développement social de l'enfant et à ses implications.

Au début de son développement, l'enfant naissant est indifférencié du monde extérieur. Cette période se prolonge jusqu'au moment où il prend conscience de son existence propre et indépendante du monde environnant. Fromm (1941) précise que cette "conscience réflexive de soi" apparaît tôt durant la troisième année avec l'apparition du "je". Cette nouvelle connaissance de soi favorise le développement d'une attitude égocentrique. Une telle attitude conditionne les relations sociales entre pairs. Piaget (1957) indique que le style interpersonnel de l'enfant se développera avec la variation de l'égocentrisme. L'évolution de cette attitude vers une ouverture aux pairs est, selon Bessell (1975), due au développement de la conscience de soi qui permet un mode de pensée orienté davantage vers le réel et une plus grande possibilité

d'informer et de transformer l'environnement. Fau (1967) rappelle que l'individualisme agressif s'estompe graduellement au profit d'une prise de conscience de l'existence d'individus distincts de lui, ce qui favorise la coexistence avec les autres. Ce raffinement de la connaissance et de la conscience de soi nous amène à parler du développement de l'empathie.

Flapan (1968) constate que l'enfant de cinq ans devient capable d'"empathie" dans le sens qu'il peut reconnaître que les autres éprouvent des sentiments comme les désappointements et l'anxiété. Comme le précise Pérusse (1963), la possibilité de reconnaître en un pair une personne distincte de lui a, comme effet, que l'enfant de cinq ans ne se contente plus de compétitionner avec les autres, mais il commence à collaborer avec eux. Flavell et al. (1968) ajoutent que cette coexistence observable par l'accroissement des activités collaboratrices est, en partie, due à l'habileté que développe l'enfant à recoder un message, tout en tenant compte du besoin de son interlocuteur.

Piaget (1964) déclare que c'est seulement après l'âge de sept ans que "l'enfant devient capable de coopération parce qu'il ne confond plus son point de vue et celui des autres, mais qu'il les dissocie pour les coordonner" (p. 51). Flavell (1966) abonde dans le même sens tout en soulignant que

ce comportement devient plus fréquent après l'âge de sept ans.

En résumé, l'enfant, qui est d'abord indifférencié, prend graduellement conscience de soi comme un être distinct capable d'autonomie. A ce stade, il est très centré sur lui-même, mais à mesure que s'affirment son autonomie et sa sécurité personnelle, il peut s'ouvrir davantage vers les autres, les reconnaître comme personnes distinctes mais semblables à lui. Il est capable d'empathie et plus tard de collaboration. C'est donc vers l'âge de cinq ans que l'enfant devient capable de comportement vraiment affiliatif.

Affiliation sociale: études empiriques

Cette section du travail résume, analyse et critique les principales études qui s'intéressent aux comportements affiliatifs et à certaines variables susceptibles d'influencer les comportements sociaux.

Marshall et McCandless (1957) se proposent de vérifier l'effet de la dépendance à la jardinière sur les relations sociales entre pairs auprès de deux groupes maternelle - cinq ans constitués de 38 enfants. Les auteurs considèrent qu'un enfant est d'autant plus dépendant qu'il entre fréquemment en relation avec la jardinière. D'autre part, les relations sociales sont mesurées de deux façons différentes. Une

première méthode utilisée, un test sociométrique permettant d'établir le statut social de chacun des 38 enfants. Cette mesure permet d'identifier pour chacun des enfants si leur statut social est haut ou bas. Parallèlement, une seconde mesure met en place une procédure d'observation directe des comportements sociaux dits "amicaux" (approche amicale ou intéressée), c'est-à-dire que le ou les observateurs enregistrent la fréquence avec laquelle chacun des 38 enfants est en interaction "amicale" avec un autre pair du groupe. Les auteurs ne précisent pas le test sociométrique utilisé, la façon de discriminer les comportements amicaux, ni la distribution des temps d'observation pour chacun des enfants.

Les résultats indiquent que les enfants qui ont un statut social "bas" auprès des pairs sont, de façon concomitante, des enfants dépendants de la jardinière. En fonction du second type de mesure, les enfants dépendants de la jardinière démontrent autant de comportements amicaux que les autres qui sont dits "peu dépendants de la jardinière". Le problème à l'étude demeure intéressant, puisque les auteurs tentent d'expliquer ce qui influence les relations sociales des pairs. Par contre, quelques difficultés apparaissent au niveau de l'interprétation des résultats: la teneur et la passation du test sociométrique ne sont pas précisées. Il faut alors supposer que, probablement, ce test a été présenté sous

forme orale, puisque l'enfant de cet âge ne peut écrire. Si tel est le cas, une telle forme de mesure peut être contestable du fait que l'adulte peut influencer occasionnellement le comportement ou le choix de l'enfant. D'autre part, les comportements dits "amicaux" sont mal définis et sujets à l'interprétation des observateurs. De plus, la méthodologie ne précise pas les temps d'observations; il peut alors s'agir d'observations recueillies de façon aléatoire. En dernier lieu, il ne semble pas évident que la fréquence des échanges avec la jardinière soit nécessairement un signe de dépendance sociale. Il peut s'agir d'un enfant qui est, de façon générale, plus à l'aise avec l'adulte, ou simplement, renforcé par les comportements de la jardinière. Malgré les lacunes identifiées, le point fort de cette étude est d'avoir tenu compte de la présence et de l'influence de la jardinière sur l'organisation sociale des enfants.

Kohn (1966) s'intéresse à comprendre comment s'établissent les relations affiliatives entre pairs, mais sans tenir compte de la présence de la jardinière dans le groupe. Le chercheur se pose la question suivante: l'enfant détermine-t-il l'approche de ses pairs envers lui-même? L'auteur veut valider l'étude de Bott (1934) qui avait trouvé une relation significative entre la fréquence de contacts interpersonnels initiés et reçus. Il reprend également l'étude

d'Anderson (1939) qui avait trouvé une relation positive entre la qualité du contact initié et reçu. Toutefois, son étude se déroule dans une vraie classe plutôt qu'en laboratoire. La population de son étude est composée de 11 enfants (huit de milieux moyens et trois de milieux ouvriers), dont l'âge moyen est de 5 ans 11 mois et l'étendue d'âge de 5 ans 5 mois à 6 ans 3 mois. Les observations sont recueillies durant toute l'année scolaire, à quatre périodes pré-déterminées (septembre, décembre, mars, juin). Les deux observateurs ont un pourcentage d'accord de 86%.

Les résultats démontrent une corrélation de .77 ($P < .01$) entre la fréquence des comportements initiés et ceux reçus. De plus, les comportements positifs (doux, aimable) initiés amènent des comportements positifs par les pairs ($r: .68, P < .05$).

L'auteur conclut qu'un enfant crée en grande partie son environnement: la quantité et la qualité de ses comportements affiliatifs sont déterminants des comportements de ses pairs envers lui. Il ajoute qu'il serait pertinent de reprendre l'étude avec un plus grand nombre de sujets.

Hurtig et al. (1971) étudient le développement social à travers le jeu et en fonction du sexe des enfants. L'étude est menée auprès de garçons et de filles dont l'âge varie

entre quatre et six ans. Le rapport de recherche ne mentionne ni le nombre ni l'âge moyen des garçons et des filles, ni le contexte où s'est déroulée l'expérimentation; par contre, chaque enfant a été observé 112 fois. La grille d'observation discrimine entre le jeu de fiction (jeu solitaire sans contact avec un pair), le jeu d'exercice (jeu impliquant diverses manipulations comparables à celles que font les pairs, sans qu'il y ait de contacts directs), jeu d'association (jeu impliquant que l'enfant communique occasionnellement avec un pair), jeu coopératif (jeu impliquant au moins deux enfants à une tâche commune). L'analyse des résultats rapporte que les filles sont plus fréquemment coopératives que les garçons. Par ailleurs, aucune différence ne distingue les garçons des filles pour les trois autres catégories. Les auteurs ne tiennent pas compte ou, à tout le moins, ne précisent pas l'influence de l'âge des garçons versus celui des filles. Cette lacune limite l'interprétation des résultats.

La grille d'observation utilisée par Hurtig et al. (1971) ressemble à celle développée par Parten (1932). Ce dernier instrument d'observation discriminait entre les comportements dits inoccupés (l'enfant n'est occupé à aucune tâche, ne prend contact avec aucun pair de son groupe), solitaire (l'enfant joue seul, sans s'occuper de ses pairs), observateur (l'enfant observe un pair et, parallèlement,

s'applique à reproduire un travail apparemment similaire), associatif (l'enfant observe un pair et intervient directement auprès de lui), coopératif (au moins deux enfants développent et partagent une activité ensemble). Il faut remarquer qu'une telle forme de grille d'observation nécessite une prise de décision, non pas sur un comportement, mais sur une activité impliquant plusieurs actions. Chaque prise de décision est alors conditionnelle à une synthèse opérée par l'observateur, ce qui ne facilite pas l'objectivité des observations. Par contre, cette grille a l'avantage d'être facilement utilisable.

Marcus et Jenny (1977) étudient les échanges d'aide réciproque chez un groupe de 19 enfants. Les comportements d'aide sont divisés en deux, l'aide psychologique (défendre physiquement et verbalement un pair ou le professeur, formuler un avertissement, rassurer verbalement, rassurer physiquement, aider dans une situation de détresse) et l'aide devant une tâche (consulter - suggérer - diriger, renseigner sur les besoins d'une troisième personne, offrir une aide technique et donner réellement cette aide).

Les observations sont recueillies lors d'une activité de jeu libre et au début de la période de collation. Chaque enfant est observé durant une période d'une heure répartie sur une durée de un mois et demi.

Quatre juges ont effectué les observations, ce qui a permis d'établir un niveau de fiabilité variant de .74 à .96.

Les résultats indiquent que l'enfant qui donne de l'aide (psychologique et par le biais d'une tâche) reçoit aussi de l'aide de la part de ses pairs ($r: .89, P < .01$).

Par ailleurs, la mesure du statut social (telle qu'évaluée par la technique de Moore et Undegraff, 1964) indique que les enfants qui jouissent d'un haut statut social (ceux qui sont aimés des pairs) reçoivent plus d'aide qu'ils en donnent, tandis que ceux qui ont un bas statut social (moins aimés des pairs) reçoivent moins d'aide et sont portés à en donner plus qu'ils en reçoivent.

Finalement, l'étude démontre que les comportements d'aide ne sont pas tellement développés dans le groupe consulté, puisque seulement 9 des 19 enfants du groupe reçoivent et/ou donnent de l'aide. Il résulte que les comportements affiliatifs d'aide se développent chez très peu de sujets, les dix autres enfants n'étant aucunement impliqués dans ce type de comportement.

Il faut aussi souligner que l'enfant qui donne de l'aide à l'éducatrice reçoit aussi de l'aide de cette dernière ($r: .57, P < .05$).

Strayer et al. (1979) étudient les comportements sociaux altruistes chez un groupe de 26 enfants de trois à cinq ans. Les comportements dits "altruistes" sont définis par rapport à une grille d'observations composée de quatre dimensions. Une première dimension (activités impliquant un objet) se subdivise en cinq catégories (l'enfant qui partage avec un pair, l'enfant qui offre un objet à un pair, l'enfant qui accorde un objet qu'il a déjà pris, l'enfant qui donne un objet à un pair et, finalement, l'enfant qui donne un objet à la jardinière).

Une seconde dimension (les activités coopératives) se subdivise en quatre catégories (l'enfant qui demande la coopération d'un pair, l'enfant qui coopère avec un pair, l'enfant qui demande la coopération de la jardinière et, finalement, l'enfant qui coopère directement avec la jardinière).

Une troisième dimension (les activités d'aide) se subdivise en quatre catégories (l'enfant qui aide un pair, l'enfant qui joue avec un pair, l'enfant qui aide la jardinière et, finalement, l'enfant qui aide la jardinière après une demande formelle de la jardinière).

La quatrième et dernière dimension (activités empathiques) se subdivise en trois catégories (regarder un pair qui est contrarié, s'approcher d'un pair qui est contrarié,

réconforter un pair qui est contrarié).

Les sujets sont âgés de trois à cinq ans et proviennent tous de familles dont le statut social est professionnel. L'expérimentation se déroule en milieu de laboratoire. Les sujets sont observés (filmés) tous les matins durant une heure, chaque jour, pendant six semaines consécutives (30 heures).

Cette procédure expérimentale permet d'enregistrer 1 195 échanges. Les résultats indiquent que 60% des comportements altruistes sont dirigés vers les pairs et 40% vers la jardinière.

Plus spécifiquement, 30% (362/ 1 195) des échanges appartiennent aux catégories d'activités impliquant un objet, 49% (581/1 195) aux catégories activités coopératives, 16% (197/1 195) aux catégories d'aide et, finalement, 5% (55/1 195) des échanges appartiennent aux catégories activités empathiques.

L'exploration des comportements altruistes est intimement liée à l'étude de l'affiliation sociale puisque chacune des 16 catégories implique l'expression du besoin de se lier à autrui (aller vers, laisser venir à). Il est particulièrement important de remarquer que seulement 16% des comportements témoignent d'échange d'aide, ce qui corrobore les résultats de l'étude de Marcus et Jenny (1977).

Il nous apparaît important de souligner que la présence et le rôle de la jardinière sont plus ou moins circonscrits, ce qui empêche de vérifier son influence sur le développement des comportements dirigés vers elle ou entre les enfants.

Phenny (1979) étudie les comportements affiliatifs verbaux et non-verbaux initiés par les enfants de divers groupes pré-scolaires. La population est composée d'un nombre approximatif égal de garçons et de filles ainsi que d'un nombre égal d'enfants de trois, quatre et cinq ans (le nombre exact de sujets et de groupes n'est pas rapporté dans le texte).

Le statut socio-économique n'est pas contrôlé; par ailleurs, le compte rendu indique que les enfants proviennent de diverses classes sociales et de diverses ethnies. L'observation des comportements se divise en deux parties: les comportements verbaux (question, affirmation, suggestion, recherche d'attention, demande formelle) et les comportements non-verbaux (participation directe, contact physique, montrer ou offrir un objet). La méthode d'observation n'est pas précisée, par contre le nombre total de comportements observés dans les divers groupes se limitent à 214. De ces comportements, 108 (48 verbaux, 60 non-verbaux) sont initiés par des garçons, tandis que 106 (62 verbaux, 44 non-verbaux) sont initiés par

des filles. Ces résultats semblent indiquer que les garçons et les filles recherchent, de façon comparable, l'affiliation à d'autres pairs. Par contre, 77 des comportements initiés par des filles sont orientés vers des filles, tandis que seulement 29 sont orientés vers les garçons. Le même phénomène existe chez les garçons puisque 77 des comportements initiés par les garçons sont orientés vers des garçons, tandis que seulement 31 sont orientés vers des filles. On peut constater que les enfants de même sexe ont une préférence à développer entre eux des relations affiliatives. De plus, l'étude tente de démontrer que les garçons et les filles se distinguent quant à leurs comportements verbaux. Si le nombre total de comportements initiés est quasi égal, le style, lui, varie selon le sexe de l'enfant. Il semble que les filles font plus souvent de demandes et posent plus de questions, alors que les garçons font plus d'affirmations, de suggestions et de demandes d'attention, ce qui fait dire aux auteurs que les filles ont un style plus déférent. De plus, les garçons utilisent davantage les comportements non-verbaux (60 vs 44). Ce qui ressort davantage de cette étude est la préférence pour les enfants de même sexe d'interagir ensemble et que les échanges croisés échouent rapidement. Cette étude est intéressante mais difficile à utiliser, car l'auteur ne définit pas très bien les catégories qui composent les comportements

verbaux et non-verbaux. D'autre part, l'étude repose uniquement sur 214 comportements, ce qui est un nombre assez faible, pour établir des différences caractérisant un groupe plus qu'un autre. Par contre, le fait de considérer les comportements non-verbaux apparaît un domaine intéressant mais peu exploité.

En résumé, l'étude de Kohn (1966) confirme que le comportement de l'enfant (quantitatif et qualitatif) est un facteur déterminant de la réaction de ses pairs. Ces résultats avaient d'ailleurs été rapportés par Bott (1934) et Anderson (1939). Les travaux menés par Hurtig et al. (1971) précisent que les garçons et les filles s'affilient de façon comparable. Toutefois, les filles présentent davantage de comportements "coopératifs". L'étude de Phenney (1979) ajoute à ces données puisqu'elle précise que les échanges affiliatifs sont plus fréquents entre les enfants de même sexe. Ces études nous permettent de supposer que l'enfant détermine l'approche de ses pairs et ce, plus particulièrement entre des enfants de même sexe.

Dans un second ordre d'idée, les études rapportées se préoccupent pas ou mal de l'influence de l'éducatrice(eur) sur le groupe d'enfants. Une première étude menée par Marshall et McCandless (1957) tente de vérifier le lien susceptible d'exister entre la dépendance à la jardinière et les

relations sociales entre pairs. Cette problématique demeure entière, puisque les choix méthodologiques posés sont impropres à une réelle vérification des variables en cause. A tout le moins, les auteurs prennent-ils ici en considération l'éducatrice du groupe.

L'étude de Marcus et Jenny (1977) démontre que les comportements affiliatifs d'aide sont adoptés par une minorité d'enfants, soit 9 enfants sur un groupe de 19 enfants. De plus, les échanges d'aide ne se produisent pas nécessairement de façon bilatérale; l'enfant qui jouit d'un haut statut social reçoit plus d'aide qu'il n'en donne lui-même, tandis que l'inverse se produit pour l'enfant qui jouit d'un bas statut social. Ces résultats corroborent, dans une certaine mesure, les données recueillies par Strayer et al. (1979) qui observent que seulement 16% des échanges sont qualifiables de comportements d'aide dans un groupe d'enfants âgés de trois à cinq ans. Il faut aussi retenir que l'influence de l'adulte est fort importante, puisque 40% des 1 195 échanges affiliatifs ont été orientés sur l'éducatrice du groupe. Donc, 4 comportements affiliatifs sur 10 sont orientés vers l'éducatrice et seulement 6 vers les 26 enfants qui composent le groupe. Le contenu des actes pédagogiques ainsi que le ou les rôles joués par l'éducatrice n'étant pas définis, nous ne pouvons que constater l'importance qu'accordent les enfants à

l'éducatrice du groupe. Finalement, l'étude de Strayer et al. (1979) est fort intéressante puisqu'elle permet une vision d'ensemble des échanges affiliatifs possibles, soit au niveau des échanges non-verbaux impliquant un objet, les échanges coopératifs, les échanges d'aide et, finalement, les échanges dits empathiques.

Problématique

Après avoir circonscrit et défini le concept d'affiliation sociale, nous avons vérifié comment les travaux actuellement complétés approfondissent le processus d'affiliation sociale (socialisation).

Deux orientations distinctes se dessinent. La première identifie et explique divers phénomènes associés au développement social de l'enfant. Ces travaux précisent que les comportements affiliatifs se développent parallèlement à la "conscience réflexive de soi". Le raffinement de cette connaissance de soi permet à l'enfant de développer son empathie, ce qui se traduit par une diminution des comportements compétitifs au profit de comportements plus coopératifs.

La seconde orientation moins théorique observe directement les comportements affiliatifs. Si l'étude de Kohn (1966) démontre que l'enfant est déterminant de l'approche de

ses pairs (quantitatif et qualitatif), les travaux de Hurtig et al. (1971) et Phenny (1979) spécifient que les échanges affiliatifs se développent particulièrement entre enfants de même sexe, et ce, même si les filles ont tendance à être plus coopératives que les garçons. S'il est possible de dégager une certaine unité dans ces études, il est par contre difficile d'estimer l'influence de l'éducatrice(eur) sur ces résultats. Le problème soulevé par Marshall et McCandless (1957) (vérification du lien entre la dépendance à l'éducatrice et les relations sociales entre pairs) aurait peut-être pu donner un élément de réponse; toutefois, comme mentionné précédemment, les choix méthodologiques ne permettent guère d'apporter une réponse à cette interrogation. Par contre, l'étude de Strayer et al. (1979), menée auprès de 26 enfants de trois, quatre et cinq ans, indique que 40% des comportements affiliatifs sont dirigés vers l'éducatrice. Cette donnée confirme l'importance qu'accordent ces enfants à l'éducatrice du groupe. Néanmoins, ces résultats ne permettent pas de mieux comprendre comment (de quelle manière) s'exerce cette influence de l'éducatrice sur les relations affiliatives.

Notre intérêt de recherche est donc de tenter de mieux saisir comment s'exerce cette influence.

Plus précisément, nous explorerons si les enfants verbalement interactifs et non-interactifs avec l'éducatrice

sont différents quant à leur comportement affiliatif non-verbal, lorsqu'ils se retrouvent entre eux.

Un second intérêt est de vérifier s'il existe des différences entre les sexes quant à leurs comportements affiliatifs non-verbaux.

Chapitre II

Description de l'expérience

Ce chapitre portant sur la méthodologie décrit la population, le choix des sujets, la grille d'observation, le déroulement de l'expérience et finalement, l'étude de fidélité des données.

Population et contexte de l'expérience

La population à l'étude est un groupe-classe maternelle cinq ans. Cette maternelle est située dans un milieu rural, soit à Ste-Anne-de-la-Pérade. Ce groupe-classe se constitue de 21 enfants (11 garçons, 10 filles). L'âge moyen des enfants est de 6 ans 20 jours au moment de l'expérimentation (5 ans 7 mois, 6 ans 7 mois). Cette population présente trois caractéristiques. Une première tient à la règle qui limite l'entrée scolaire aux enfants qui ont 5 ans avant le premier jour d'octobre. Cette procédure permet un certain contrôle de l'âge, mais il faut par ailleurs reconnaître qu'entre deux jeunes, l'âge peut parfois varier jusqu'à 12 mois.

La seconde dimension est de nature intrinsèque à chaque groupe préscolaire. Il s'agit des attitudes pédagogiques de la jardinière et des activités qu'elle organise. Le fonctionnement au préscolaire dépend dans une large mesure des valeurs et des intentions de l'éducatrice du groupe. Au

Québec, ce n'est que depuis l'année scolaire 1981-82 qu'il existe un programme officiel pour les intervenants au préscolaire; et encore, ne sera-t-il obligatoire qu'en 1983. L'application de ce programme devrait, à plus ou moins long terme, réduire les écarts pédagogiques qui caractérisent tout particulièrement cette première étape du processus scolaire.

La troisième dimension circonscrit la provenance sociale du groupe d'enfants.

Une étude menée par le ministère de l'Éducation du Québec en 1971 identifie Ste-Anne-de-la-Pérade comme un milieu rural faisant partie d'un secteur du Québec reconnu comme milieu social économique moyennement défavorisé. Trois critères contribuent à obtenir cet indice de défavorisation: le revenu, la scolarisation et l'inventaire des organismes socio-culturels du milieu. Même si le Conseil supérieur de l'Éducation (1979) reconnaît que le statut social n'influence pas directement la capacité d'apprentissage de l'enfant, des différences importantes peuvent apparaître au niveau de la motivation. Pour plusieurs enfants, l'école a peu de signification, ce qui se vérifie davantage dans les milieux dits "sociaux économiquement faibles". Ce phénomène semble explicable du fait que dans de tels milieux, il puisse exister des écarts importants entre les valeurs pédagogiques véhiculées à la maison et à l'école.

Choix des sujets de recherche

L'étude explore s'il existe des différences dans la façon de s'affilier entre pairs chez quatre sujets verbalement interactifs et quatre autres sujets peu ou pas interactifs verbalement avec l'éducatrice.

La sélection des sujets de recherche est liée au déroulement des activités pédagogiques. Dans un premier temps, l'éducatrice regroupe près d'elle les 21 enfants¹. Elle raconte une histoire puis pose des questions ouvertes au groupe d'enfants. Cette première activité permet, entre autres, de vérifier l'attention, la mémoire, la compréhension et la logique des enfants. Pour les fins de la recherche, cette première activité est nommée "mise en situation 1". Dans un second temps, l'éducatrice oriente les enfants vers une activité de jeu libre, ce qui favorise l'utilisation de l'espace, l'autonomie dans le choix des activités et le développement social via les relations entre pairs. Cette seconde activité est nommée "mise en situation 2".

La mise en situation 1 permet l'identification des sujets les plus fréquemment interactifs avec l'éducatrice et des sujets peu ou pas interactifs avec cette dernière. La

¹Il est à propos de remercier Monique St-Arnaud (éducatrice au préscolaire), pour sa précieuse collaboration sans laquelle le présent travail aurait été rendu impossible.

mise en situation 2 permet la manifestation de comportements affiliatifs.

La sélection des huit sujets s'appuie sur deux jugements. Un premier jugement est porté par le chercheur sur la base de dix séances d'observation. Ces séances permettent d'identifier la fréquence d'apparition des comportements interactifs avec la jardinière. Le second jugement prend en considération l'expérience quotidienne de l'éducatrice à propos des enfants verbalement interactifs ou pas interactifs avec cette dernière.

Six des huit sujets ont fait l'objet d'entente spontanée. L'accord a été plus difficile pour deux des quatre sujets peu ou pas interactifs. La différence des choix semble liée à la difficulté d'identifier l'absence d'un comportement verbal avec l'éducatrice. De plus, les séances d'observation ont porté sur une période de dix jours, ce qui, pour deux des huit sujets, n'était pas complètement représentatif de leurs comportements habituels. Par contre, la connaissance approfondie de l'éducatrice pour son groupe est apparue comme un critère de poids. Suite à cette analyse de la situation et à quatre séances d'observation supplémentaires, le chercheur et l'éducatrice ont été d'accord pour retenir les deux choix de cette dernière.

Grille d'observation

Cette section identifie les principales limites reconnues aux grilles d'observation habituellement utilisées et présente la grille d'observation retenue dans la présente étude.

De façon générale, la première lacune des grilles d'observation est due au fait que le contexte physique n'est jamais pris en considération, c'est-à-dire que les observations ne décrivent ni l'espace, ni les particularités qui caractérisent le lieu où se développe l'interaction. Dans la même perspective, on ne rapporte jamais comment est constitué le contexte humain, soit le nombre et la dispersion des enfants dans l'espace. La seconde limite tient au fait que les études consultées font davantage appel à des interprétations de comportements tels l'approche amicale, les comportements d'aide, les comportements empathiques, altruistes ou coopératifs, et ce, plutôt que de rapporter des comportements spécifiques. Une telle façon de procéder rend difficile la comparaison des données d'une étude à l'autre. En dernier lieu, il est important de souligner qu'aucune des études rapportées ne fait mention d'une quelconque procédure pour recueillir systématiquement les observations à l'intérieur de chacune des périodes d'observation pré-déterminées. Le manque de systématisation peut introduire des biais. Plus précisément,

les temps d'observation choisis par l'observateur pourraient être représentatifs de période de grande activité sociale ou, au contraire, de non-activité sociale passagère.

La présente grille d'observation veut tenir compte des limites mentionnées. Elle comporte six catégories de comportements distribuées en deux volets. Le premier volet précise le contexte physique et humain en tenant compte du lieu, de la proximité humaine immédiate et de la proximité humaine circulaire. Ces trois catégories viennent pallier à la première limite.

Le second volet est une adaptation de la grille développée par Strayer (1977). Il distribue les comportements affiliatifs en trois catégories: la posture, l'orientation posturale et les contacts physiques. Ces trois catégories sont définies en unité de comportements, ce qui permet de limiter les interprétations. Le second volet représente donc une alternative à la seconde limite identifiée en début de section.

En réponse à la troisième limite, nous avons doublé chaque enregistrement vidéographié d'un signal sonore à toutes les cinq secondes. L'observateur fait donc 12 observations par minute.

Nous présentons maintenant en détail la grille d'observation.

Premier volet (contexte physique et humain)

A. Lieu:

Cette catégorie identifie l'espace de jeu occupé par le sujet observé. L'observation a été obtenue en référence à des repères fixes de l'environnement.

B. Proximité humaine immédiate:

Cette catégorie donne une approximation de l'environnement humain. Le sujet observé se tient à la portée physique de combien de pairs? (approximativement à 180° degrés en avant de lui, sans changer sa posture).

C. Proximité humaine circulaire:

Cette catégorie donne une approximation de l'environnement humain sans pour autant contrôler si le sujet observé est en position de contact immédiat. Combien de pairs gravitent à environ trois pieds du sujet observé?

Ces trois catégories ont été développées par le chercheur.

Second volet (observation directe de comportements affiliatifs)

D. Posture:

Cette catégorie décrit la position prise par les sujets observés.

Debout: les deux pieds au sol, soutenant le corps de l'enfant en position plus ou moins verticale.

Assis: les fesses sont en contact avec une surface horizontale quelconque.

Accroupi: les jambes sont repliées sous le fessier.

Autres: toutes les autres positions.

Cette catégorie développée par le chercheur permet de différencier entre différentes postures lors de contacts affiliatifs.

E. Orientation posturale:

Cette catégorie décrit l'orientation posturale vers un pair ou l'activité d'un pair.

Corps: le tronc est penché en direction d'un pair ou l'activité d'un pair.

Tronc-figure: le tronc et la figure sont orientés vers un pair ou l'activité d'un pair.

Figure: la figure est orientée vers un pair ou l'activité d'un pair (sont inclus sans les différencier divers types de regards: coup d'oeil, regarder, surveiller).

Cette catégorie regroupe deux dimensions de la grille développée par Strayer (1977). La première est l'orientation sociale (coup d'oeil, regarder, surveiller) et la seconde, les signaux posturaux (faire signe à, inclinaison vers, signe de tête, ajustement postural). Le travail d'observation a été complété au moyen d'une seule caméra. Une plus grande différenciation aurait nécessité l'utilisation de plusieurs caméras, ce qui était impossible dans le contexte de la présente recherche.

F. Contacts physiques:

Cette catégorie décrit les diverses manifestations physiques d'affiliation sociale.

Etreinte: le sujet observé étreint un pair.

Main-main: le sujet observé touche avec une ou deux mains, la main d'un pair.

Main-corps: le sujet observé touche avec une ou deux mains, le corps d'un pair.

Autre: toutes autres formes de contacts physiques (taper, corps à corps, etc.).

Cette dernière catégorie s'inspire également de la grille d'observation développée par Strayer (1977), soit les contacts physiques: main-main, corps-corps, étreinte d'épaule, prise de mains, taper.

Déroulement de l'expérience

L'expérience se déroule en deux étapes: la pré-expérimentation et l'expérimentation. Quatre objectifs sont poursuivis dans la pré-expérimentation. Un premier veut minimiser l'impact de l'observateur et du système d'enregistrement vidéographique sur le groupe d'enfants. Les enfants ont manifesté très peu d'intérêt pour la caméra et/ou le caméraman (le chercheur). Un seul enfant s'est approché, sans parler; le caméraman lui a permis de regarder dans le viseur de la caméra. Cette situation a semblé satisfaire sa curiosité puisqu'il a aussitôt réintégré son activité (situation 1). Les 20 autres enfants n'ont démontré aucun intérêt direct. Cette réalité est possiblement explicable du fait que le caméraman (le chercheur) s'est intégré quotidiennement au groupe (toujours au même endroit, sans maintenir d'échanges verbaux avec les enfants) plus d'un mois avant d'introduire le système vidéographique².

²Il y a lieu de remercier monsieur André Adam, directeur général de la Commission scolaire des Chenaux, pour la gracieuseté de tous les supports techniques.

Pour sa part, l'éducatrice du groupe a pu observer certains changements qui se sont traduits par une diminution de l'intérêt au moment où elle racontait une histoire et lorsqu'elle posait des questions au groupe (situation 1). Cette réaction du groupe s'est graduellement estompée après deux ou trois jours.

Le second objectif est d'apprendre à manipuler le système d'enregistrement avec un minimum d'intrusion et le maximum de rendement, compte tenu des limites imposées par le contexte. L'atteinte de cet objectif permet de réaliser le troisième objectif, recueillir trois enregistrements dans le but d'éprouver la grille d'observation. Tel que mentionné à la section précédente, cette phase du travail a permis d'ajuster et de définir le second volet de la grille d'observation.

Le quatrième objectif tente d'identifier les contrôles nécessaires au bon déroulement de l'expérimentation. Quatre règles ont été reconnues comme prioritaires. Une première règle interdit l'accès au local à toutes personnes susceptibles de modifier les relations sociales. Une seconde règle confine l'observateur à un endroit fixe sans qu'il puisse se déplacer en dehors d'un rayon approximatif de trois pieds; ainsi, la position de l'observateur est sensiblement comparable et constante pour les 24 enregistrements prévus dans le plan de travail. Notons que cette règle est respectée

même si, à l'occasion, il devient difficile de bien cadrer le sujet de recherche. Une troisième règle limite la mobilité de la jardinière. Pour ce faire, le chercheur demande à l'éducatrice de demeurer dans un espace défini à l'extérieur de l'aire de jeu durant le temps de l'expérimentation; ceci assure des conditions d'observation identiques et minimise l'influence de l'éducatrice sur le groupe d'enfants. Cette dernière règle n'apporte pas de changements avec le déroulement habituel (situation 1 - situation 2); ce n'est qu'une façon de s'assurer un meilleur contrôle au moment de l'expérimentation. La quatrième et dernière règle, fixe les séances d'observation toujours au même moment de la journée, sur une période de 24 jours consécutifs. Les huit sujets ont donc été observés à trois reprises, chaque séance d'observation étant limitée à 20 minutes chacune. Cette procédure fait en sorte que le sujet numéro un a été observé le premier jour d'observation, de nouveau le neuvième jour et finalement le dix-septième jour d'observation. Ce principe fut appliqué pour les sept autres sujets de recherche.

Etude de fidélité des données

Après avoir développé la grille d'observation, le chercheur a visionné chacun des 24 enregistrements vidéographiés. L'étude de fidélité s'appuie sur deux types d'analyses. Le premier type met en relation les observations du chercheur

à celles de deux juges extérieurs (juge A, juge B). Le second type d'analyse considère les observations du chercheur par rapport à lui-même.

Pour réaliser l'étude de fidélité interjuges³, deux juges extérieurs ont indépendamment évalué les trois mêmes protocoles sélectionnés au début, au milieu et à la fin de l'expérimentation (sujets 1, 2, 3). Cette étape a exigé 60 heures d'observation, soit approximativement dix heures par juge pour un protocole de 20 minutes. Les résultats de l'étude de fidélité interjuges sont rapportés au tableau 1.

Pour l'ensemble des six catégories étudiées, les pourcentages d'entente varient entre 80.35% et 96.1%. Les catégories posture, lieu et contacts physiques indiquent un pourcentage d'entente relativement élevé, soit tous trois plus grand que 90% d'entente. Les catégories proximité humaine immédiate et proximité humaine circulaire permettent un plus grand pourcentage d'erreurs. Ces erreurs sont sans doute dues à la difficulté inhérente au jugement de ces catégories. Il est, par exemple, moins facile d'observer sur vidéo le nombre de pairs auxquels un enfant peut toucher que d'observer s'il touche effectivement un pair. De plus certaines difficultés techniques ajoutent au nombre de mésententes

³L'auteur remercie Mlle Hélène Deschênes et M. Yvan Leroux pour leur participation à l'étude de fidélité interjuges.

Tableau 1

Pourcentage d'entente entre le chercheur
et les juges A et B

		Juge A/chercheur				Juge B/chercheur				
		Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3	Pourcentage moyen d'entente	Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3	Pourcentage moyen d'entente	Moyenne totale
Contexte ou environnement	Lieu	92	93	93	93.33	90	92	97	93	93.16
	Proximité humaine immédiate	83	86	83	84	84	90	81	85	84.5
	Proximité humaine circulaire	71	80	86	79	81	84	81	82	80.5
Comportement des sujets	Posture	94	96	97	95.6	98	95	97	96.6	96.1
	Orientation posturale	67	84	82.5	77.8	78.75	90	80	82.9	80.35
	Contact physique	85	95	93	91	84	95	92	90.33	90.66
									X	87.61

puisque dans certains cas le cadrage des sujets ne permet pas toujours d'observer les informations recherchées.

En dernier lieu, la catégorie orientation posturale est dépendante d'un certain nombre de facteurs qui abaisse le pourcentage d'entente. Dans certaines situations, il devient difficile d'observer si réellement le sujet est orienté vers un pair ou l'activité d'un pair. A certains moments, l'angle restreint de vision rend difficile et parfois même impossible l'observation précise d'un sujet. Il peut aussi s'agir d'un objet ou d'un enfant qui empêche de compléter l'observation en obstruant partiellement ou totalement le champ de la caméra. Ces facteurs contribuent donc à abaisser le pourcentage d'entente.

Malgré ces limites, les résultats obtenus au niveau de l'analyse de fidélité interjuges sont élevés (87.6%). D'ailleurs, ils se comparent très bien aux pourcentages d'entente interjuges obtenus dans les études de Kohn (1966), voir 86% et Marcus et Jenny (1977) voir 76% et 96%.

L'étude de fidélité intrajuge nécessite que le chercheur réobserve trois protocoles choisis au hasard parmi les 21 enregistrements n'ayant pas été utilisés (sujets 4, 5, 6) pour l'étude de fidélité interjuges. Cette dernière démarche permet de compléter l'étude de fidélité sur la base de six

enregistrements sur les 24 possibles. Les résultats de cette seconde partie de l'étude de fidélité sont rapportés au tableau 2.

Les données rapportées au tableau 2 permettent de constater que la stabilité des observations du chercheur varie entre 86.61% et 98.66%. Tout comme la fidélité interjuges, les catégories lieu, posture et contacts physiques demeurent celles qui indiquent les plus hauts pourcentages d'entente (94.02% et 98.66%). Les catégories proximité humaine immédiate, proximité humaine circulaire et orientation posturale permettent un peu moins de constance (86.61% et 90.66%).

La fidélité intrajuge est supérieure à la fidélité interjuges, soit 93.26%, comparativement à 87.61%. Cette différence de 5.65% peut s'expliquer du fait que les trois sujets réobservés lors de l'étude de fidélité intrajuge sont différents de ceux de l'étude de fidélité interjuges. De plus, le chercheur (fidélité intrajuge) est plus familier avec la grille et le matériel en général.

Ce deuxième chapitre a permis de juger la valeur des données. La fidélité interjuges (80.5% - 93.6%) indique jusqu'à quel niveau les observations sont fiables. La fidélité intrajuge (88.6% - 98.6%) démontre la constance des observations d'un même juge. Il faut souligner que ces deux

Tableau 2
 Pourcentage d'entente du chercheur avec lui-même

		Sujet 4	Sujet 5	Sujet 6	Pourcentage moyen d'entente
Contexte ou environnement	Lieu	100	99	97	98.66
	Proximité humaine immédiate	89	90	93	90.66
	Proximité circulaire	92	88	87	89.00
Comportement des sujets	Posture	98	98	100	98.66
	Orientation posturale	85.84	89.59	90.41	86.61
	Contact physique	85.85	97.49	98.74	94.02
					\bar{X} 93.26

études de fidélité permettent d'identifier que les mêmes catégories obtiennent les plus hauts et les plus bas pourcentages d'entente, ce qui précise les limites de la grille d'observation. Cette étape nous amène à la présentation des résultats.

Chapitre III

Présentation et analyse des résultats

Le troisième chapitre est composé de trois sections; la première présente le plan du local d'expérimentation, la seconde rapporte les données et procède à l'analyse des résultats et, finalement, la troisième propose quelques perspectives de recherche.

Présentation du local d'expérimentation

L'illustration du local représentée à la figure 1, page 47, facilite la lecture des données, même si elle n'est pas une reproduction à l'échelle.

On y retrouve les principaux repères qui caractérisent et définissent le local d'expérimentation. Les divers espaces de rangement pour le matériel et les jeux disponibles aux enfants sont indiqués par des chiffres romains (I-II-III-IV-V-VI).

Les lettres indiquent différents éléments tels, les tables (A, B, C, D), les espaces occupés respectivement par la jardinière (J) et l'observateur (O) et, finalement, un lavabo (L). Les autres éléments sont décrits directement à la figure 1.

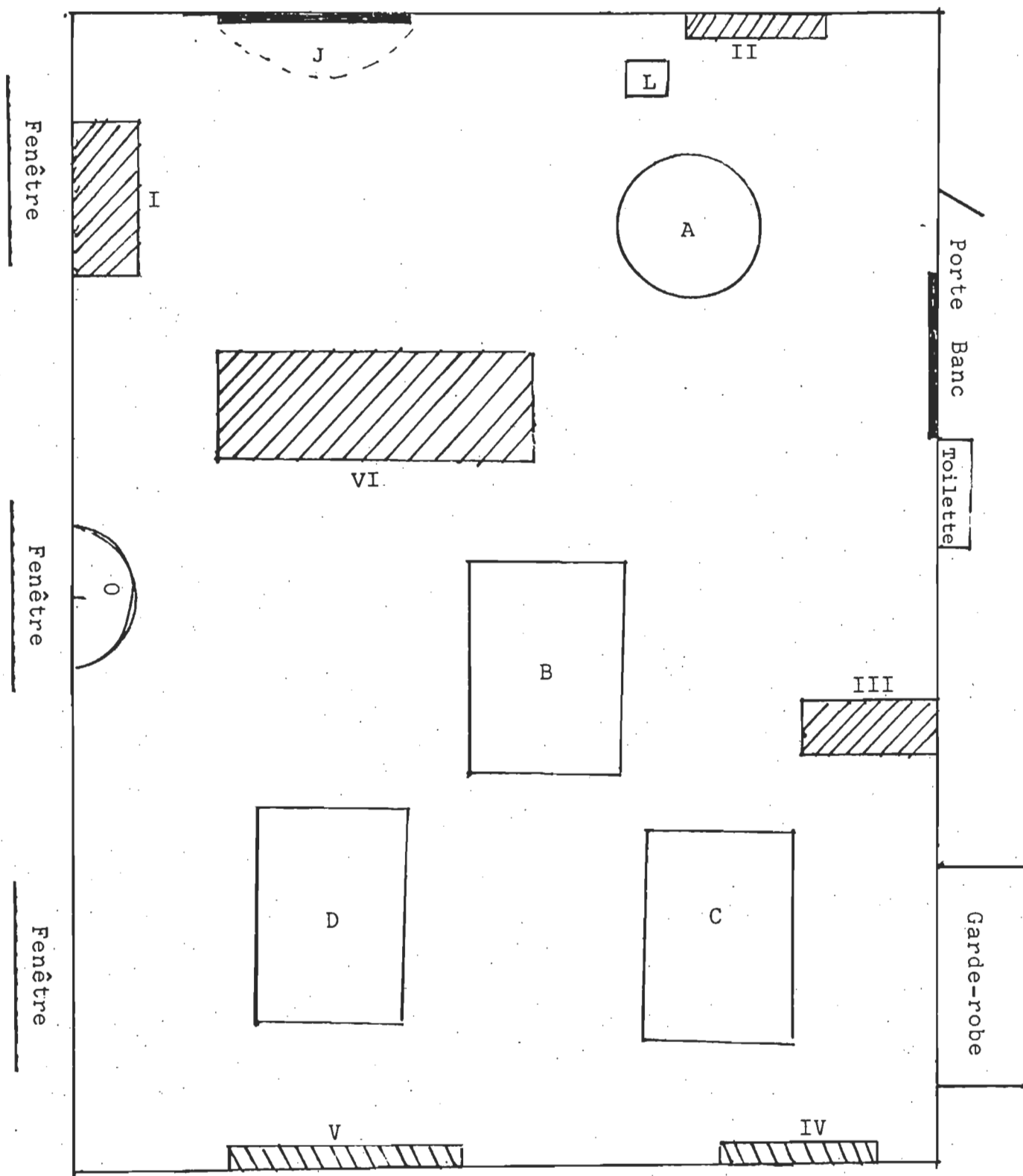


Fig. 1 - Plan du local d'expérimentation

Concernant la catégorie lieu (de la grille d'observation), certaines précisions sont nécessaires afin de clarifier le système de codification employé. Par exemple, le lieu A signifie que l'enfant est assis à cette table, tandis que le lieu A' signifie que l'enfant est debout à portée de bras de cette même table. Lorsqu'un enfant est situé entre deux points de repère, par exemple les tables A et B, la terminologie autre A-B est utilisée. De même, autre D-V signifie que l'enfant est à peu près à mi-chemin entre ces deux points. De plus, autre D signifie que l'enfant est près de la table D sans pouvoir y toucher.

Présentation et analyse des résultats

Etant donné la quantité et la complexité des données, la présentation et la discussion des résultats sont rapportées simultanément. L'ordre de présentation respecte le format de la grille d'observation, à savoir le volet I (lieu, proximité humaine immédiate, proximité humaine circulaire) et le volet II (posture, orientation posturale, contacts physiques).

Les données rapportées au tableau 3 permettent de constater que les sujets des groupes A et B fréquentent de façon comparable, les tables du local d'expérimentation, sauf au lieu A. En cet endroit, on constate un écart (6 vs 337) important. Cette table est celle parmi les quatre, la plus

Tableau 3

Lieu

Nombre de présences aux différents lieux à
proximité immédiate des tables pour les
garçons et les filles des groupes
interactifs et non-interactifs

Lieu	Groupe A			Groupe B Peu ou pas		
	Verbalement interactifs			interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
A	0	6	(6)	(337)	249	88
A'	33	132	(165)	(47)	29	18
B	150	319	(469)	(476)	72	404
B'	69	27	(96)	(160)	40	120
C	50	170	(220)	(202)	63	139
C'	24	56	(80)	(157)	72	85
D	70	100	(170)	(297)	210	87
D'	21	24	(45)	(55)	4	51
	417	834	1251	1731	739	992

près de l'éducatrice, d'où l'hypothèse que les sujets du groupe B recherchent la proximité de l'éducatrice.

L'observateur a noté qu'à cet endroit, les activités se déroulent de façon plus calme et ordonnée, comparativement aux trois autres tables. Cette atmosphère est probablement liée à la présence de l'éducatrice non loin de ce lieu.

Tableau 4

Lieu

Nombre de présences à proximité non immédiate aux
quatre tables pour les garçons et les filles
des groupes interactifs et non-interactifs

Lieu	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
Autre A	14	12	(26)	(9)	2	7
Autre AB	15	2	(17)	(10)	4	6
Autre AC	14	0	(14)	(0)	0	0
Autre A VI	1	0	(1)	(0)	0	0
Autre B	38	1	(39)	(4)	4	0
Autre BC	7	1	(8)	(6)	0	6
Autre BD	27	0	(27)	(0)	0	0
Autre B VI	4	8	(12)	(3)	0	3
Autre C	0	6	(6)	(5)	0	5
Autre CD	78	4	(82)	(0)	0	0
Autre C III	2	0	(2)	(97)	0	97
Autre C IV	1	1	(2)	(0)	0	0
Autre D	335	24	(359)	(577)	484	93
Autre D (fenêtre)	2	4	(6)	(0)	0	0
	538	63	(601)	(711)	494	217

Le tableau 4 (page précédente), indique que des 1,312 présences observées, 54.19% (711/1312) appartiennent aux sujets du groupe B, tandis que 45.8% (601/1312) appartiennent au groupe A.

De tous les espaces énumérés, on constate que l'espace autre D est le seul à être fréquenté de façon vraiment marquée. Nous reviendrons à ce fait à la page 55; notons simplement qu'une large proportion de cet espace est à proximité de l'observateur.

Les résultats rapportés au tableau 5 (page suivante), indiquent que les enfants du groupe A fréquentent deux fois plus les espaces où sont classés les jeux et les divers matériaux de bricolage que les enfants du groupe B, soit dans un rapport de 478 à 237 présences.

Une première hypothèse est formulée à l'effet que les sujets du groupe A se lassent ou épuisent plus rapidement leurs jeux ou activités, ce qui les amène à fréquenter davantage divers jeux.

Il est à noter que les lieux I et VI sont tous deux relativement près de l'éducatrice et de l'observateur, ce qui nous amène à formuler comme seconde hypothèse que les sujets du groupe A sont particulièrement attirés par la présence de l'adulte.

Tableau 5

Lieu

Nombre de présences à proximité des lieux
permettant la cueillette du matériel chez
les garçons et les filles des groupes
interactifs et non interactifs

Lieu	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
I	34	115	(149)	(33)	25	8
II	3	4	(7)	(1)	1	0
III	69	24	(93)	(134)	9	125
IV	1	2	(3)	(7)	5	2
V	8	1	(9)	(17)	3	14
VI	101	116	(217)	(45)	45	0
	216	262	478	237	88	149

Les présences notées au tableau 6 (page suivante) indiquent que les enfants (groupes A et B) fréquentent très peu ce type d'espace défini comme à proximité non immédiate des lieux permettant la cueillette des matériaux. Ces résultats ne permettent pas la formulation d'hypothèses.

Tableau 6

Lieu

Nombre de présences à proximité non immédiate des
lieux permettant la cueillette du matériel chez
les garçons et les filles des groupes
interactifs et non interactifs

Lieu	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
Autre I	0	0	(0)	(0)	0	0
Autre II	0	0	(0)	(0)	0	0
Autre III	28	0	(28)	(8)	0	0
Autre IV	0	0	(0)	(10)	5	5
Autre V	0	0	(0)	(1)	0	1
Autre VI	1	1	(2)	(4)	0	4
	29	1	30	23	5	18

Tableau 7

Lieu

Nombre de présences à proximité de l'observateur
pour les garçons et les filles des groupes
interactifs et non interactifs

Lieu	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas verbalement interactifs		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
Autre D-VI	0	14	(16)	(0)	0	0
Autre B-VI	4	8	(12)	(0)	0	0
Autre D (fenêtre)	2	4	(6)	(0)	0	0
VI	101	116	(217)	(45)	45	0
Autre I-VI	1	1	(2)	(2)	2	0
Autre VI	152	0	(152)	(8)	0	8
	262	143	405	55	47	8

Les résultats présentés au tableau 7, indiquent que les sujets du groupe A occupent près de huit fois plus fréquemment les espaces à proximité de l'observateur que les sujets du groupe B et ce, dans un rapport de 405 à 55 présences. Donc, 88.04% des 460 présences observées sont attribuées aux enfants du groupe A.

A titre d'hypothèse, il est probable que les sujets du groupe A recherchent la proximité de l'adulte. L'adulte semble être pour eux un important point de référence, d'abord avec l'éducatrice lors de la situation I, ensuite avec l'observateur au moment de l'expérimentation (situation 2).

En référence aux six lieux rapportés au tableau 7, les garçons se retrouvent 309 fois à proximité de l'observateur comparativement à 151 fois pour les filles. Si l'on ajoute à ces résultats les observations recueillies au lieu autre D (tableau 4, page 50), nous remarquons que les garçons ont une forte tendance à se localiser près de l'observateur et ce, dans un rapport de 819 à 117 présences pour les filles.

Comme hypothèse, il est possible que le sexe de l'observateur soit un facteur déterminant de la localisation, les garçons étant davantage attirés par l'observateur mâle que ne le sont les filles.

Les données présentées au tableau 8 (page 56) indiquent que les sujets du groupe A utilisent plus fréquemment l'espace défini comme à proximité de l'éducatrice comparativement aux sujets du groupe B. Cette tendance est d'ailleurs très marquée, puisque ce phénomène s'est produit dans un rapport de 365 à 71 présences.

Tableau 8

Lieu

Nombre de présences à proximité plus ou
moins immédiate de la jardinière chez
les garçons et les filles des groupes
interactifs et non interactifs

Lieux	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
I	34	115	(149)	(33)	25	8
J	7	19	(26)	(20)	5	15
L	14	0	(14)	(8)	7	1
Autre VI-L	11	11	(22)	(0)	0	0
Autre I-VI	1	1	(2)	(2)	2	0
Autre J-VI	152	0	(152)	(8)	0	8
	219	146	365	71	39	32

Ces données qualifient l'hypothèse précédente, à savoir que les sujets du groupe A recherchent une certaine forme de reconnaissance sociale auprès de l'adulte. Cette tendance s'est manifestée directement par la fréquence des contacts verbaux avec l'éducatrice au moment de la situation 1, et finalement, lors de la situation 2 par une proximité plus fréquente de l'éducatrice.

Tableau 9

Lieu

Nombre de présences aux lieux éloignés de la
jardinière et de l'observateur pour les
garçons et les filles des groupes
interactifs et non interactifs

Lieu	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
Autre A toilette	0	0	(0)	(3)	0	0
Toilette	0	0	(0)	(6)	0	6
Banc	0	0	(0)	(8)	0	8
Garde-robe	1	1	(2)	(4)	0	4
	1	1	2	21	0	21

Les présences rapportées au tableau 9 indiquent que les espaces situés du côté opposé où se localisent l'éducatrice (J) et l'observateur (O) sont peu fréquentés. Par contre, les présences observées incombent aux sujets du groupe B. Ces données complètent les résultats indiqués aux tableaux 7 et 8, à savoir que les sujets du groupe B ont tendance à se localiser plus loin de la jardinière et de l'observateur.

Tableau 10

Proximité humaine immédiate

Fréquence avec laquelle les sujets des groupes
A et B peuvent toucher aux pairs qui
sont immédiatement à leur proximité

Nombre des pairs	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
0	200	299	(499)	(739)	512	227
1	414	486	(900)	(916)	409	507
2	423	431	(854)	(551)	243	308
3	140	70	(210)	(168)	118	50
4	64	6	(70)	(64)	62	2
5	4	0	(4)	(1)	1	0

Le tableau 10 permet de constater que les huit sujets de recherche se retrouvent dans un environnement humain comparable. Par contre, les sujets du groupe A ont plus fréquemment l'opportunité de toucher à un ou deux pairs. Les sujets du groupe B se situent, pour leur part, dans un environnement humain plus fermé (0 ou un pair).

Ces résultats peuvent s'associer aux données rapportées aux tableaux 7 et 8, à savoir que les sujets du

groupe A ont une attirance à se localiser à proximité de l'éducatrice et de l'observateur. Ces deux préférences marquées limitent conséquemment l'utilisation de l'espace, d'où la plus grande probabilité à se situer dans un environnement humain où la proximité humaine immédiate est plus importante.

Comparativement aux filles, les garçons ont tendance à se retrouver plus fréquemment dans un environnement humain composé de trois à cinq pairs. Auraient-ils un besoin grégaire plus important que les filles?

Tableau 11

Proximité humaine circulaire

Nombre de pairs à une distance approximative de trois pieds des sujets des groupes verbalement interactifs et peu ou pas interactifs verbalement

Nombre de pairs à une distance ap- proximative de 3 pieds	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
0-1	337	580	(917)	(1135)	721	414
2-3	581	564	(1145)	(933)	293	640
4-5	332	258	(590)	(371)	238	133

Les fréquences rapportées au tableau 11, sont un moyen d'estimer l'environnement social dans lequel se situent les huit sujets de recherche. On constate que les sujets du

groupe A se retrouvent habituellement (1145 fois) dans un environnement humain constitué de deux ou trois pairs, tandis que les sujets du groupe B se situent plus souvent (1135) dans un environnement humain plus fermé (0-1 pair). Cette tendance persiste pour la classe quatre et cinq pairs.

Ces résultats corroborent les données rapportées au tableau 10 et, à la fois trouvent leurs explications dans le fait que si l'on retrouve dans un même espace (près de l'éducatrice et de l'observateur) plusieurs individus, il se produira inévitablement une proximité plus importante.

Tableau 12

Posture

Fréquence des postures adoptées par les garçons
et les filles des groupes interactifs
et peu ou pas interactifs

Posture	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
Debout	464	564	(1028)	(775)	203	572
Assis	285	785	(1070)	(1395)	757	637
Accroupi	255	34	(289)	(470)	438	32
Autre	330	9	(339)	(14)	6	8

Les résultats présentés au tableau 12 indiquent que les sujets du groupe A adoptent les postures debout et

autre, plus fréquemment que les sujets du groupe B. Ces observations nous permettent de constater qu'il existe une tendance à ce que les sujets du groupe A soient plus mobiles que les sujets du groupe B.

Comparativement aux filles, on observe que les garçons utilisent plus fréquemment la posture accroupie et autres dans un rapport de 693/66. Cette observation suggère trois hypothèses: une première à l'effet que comparativement aux garçons, le comportement des filles peut être influencé par des préjugés socio-culturels (une fille ne joue pas par terre, une fille doit être propre, une fille doit apprendre à bien se tenir) pouvant contraindre les filles à éviter d'adopter les postures accroupie et autres.

Notons que les postures dites "autres" ont été tenues presque exclusivement par des garçons. Une seconde hypothèse veut que le niveau d'énergie des garçons les amène à privilégier les activités au sol (accroupi et autres: marcher à genoux, se rouler, se traîner, battre des jambes...) activités qui se caractérisent la plupart du temps par des mouvements marqués.

En dernier lieu, considérant que les postures accroupie et autres se sont exclusivement manifestées près du lieu où se situe l'observateur, il est permis de croire que

les garçons éprouveraient un important besoin de se situer près de l'observateur mâle et comme dans cet espace il n'y a ni table, ni chaise, ils sont contraints d'adopter les postures accroupie et autres (marcher à genoux, se rouler, se traîner, le dos au sol et battre des jambes).

Tableau 13

Orientation posturale
Orientation posturale vers un pair pour les
sujets des groupes interactifs et peu ou
pas interactifs verbalement avec l'éducatrice

Orientations posturales	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas Interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
Figure	122	87	(209)	(234)	96	138
Tronc-figure	313	203	(516)	(379)	118	162
Corps	78	46	(124)	(155)	43	112
Autre	13	48	(61)	(17)	5	12
			(910)	(785)		

Les données rapportées au tableau 13 démontrent que les sujets du groupe A sont un peu plus fréquemment orientés vers un pair. Toutefois, la légère différence dans les orientations posturales (910/785) permet de dire que les sujets des groupes A et B s'affilient entre eux de façon comparable.

Tableau 14

Contacts physiques

Nombre de contacts physiques pour les garçons
et les filles des groupes interactifs
et peu ou pas interactifs

Contacts physiques	Groupe A			Groupe B		
	Verbalement interactifs			Peu ou pas interactifs verbalement		
	Garçons	Filles	(Total)	(Total)	Garçons	Filles
Etreinte	3	4	(7)	(3)	2	1
Main-main	8	6	(14)	(16)	8	8
Main-corps	30	8	(38)	(8)	2	6
Autre	40	27	(67)	(28)	20	8
	81	45	(126)	(55)	32	23

Les données présentées au tableau 14 permettent de constater la rareté des contacts physiques, quels qu'ils soient et ce, même si les enfants ont eu environ sept mois pour bien se connaître.

Les sujets du groupe A utilisent deux fois plus fréquemment les contacts physiques que les sujets du groupe B, et ce dans un rapport de 126 à 55 contacts.

Les garçons ont tendance à utiliser plus fréquemment leur corps pour établir un contact avec un pair.

Finalement, l'observateur a constaté lors de ses présences dans la classe, que les contacts physiques ont tendance à se manifester entre enfants de même sexe et plus fréquemment entre les garçons. Cette impression supporte les données du tableau 14 et corrobore en partie les résultats de l'étude menée par Phenny (1979) à savoir que les échanges affiliatifs se développent habituellement entre enfants de même sexe.

Résumé et prospective de recherche

Les résultats suggèrent deux types d'hypothèses. Un premier se réfère directement à la variable à l'étude, le second compare les comportements affiliatifs non-verbaux des garçons à celui des filles.

Sujets verbalement interactifs (A) vs sujets peu ou pas interactifs (B)

1) Comparativement aux sujets du groupe B, nous avons constaté que, de façon générale, les sujets du groupe A fréquentent de façon plus soutenue les différents lieux à proximité de l'éducatrice et de l'observateur.

Ces observations nous amènent à formuler une première hypothèse à l'effet que l'adulte semble être pour ces enfants un important point de référence, d'abord l'éducatrice

lors de la situation 1, et ensuite avec l'éducatrice et l'observateur lors de la situation 2 (tableau 7, page 54 et tableau 8, page 56).

Cette hypothèse se vérifierait davantage en contrôlant le ou les espaces où se situent le ou les adultes du groupe. Il serait intéressant, pour élargir la compréhension de ce fait, d'investiguer la nature des relations parents-enfants (par exemple ceux qui passent beaucoup ou peu de temps avec l'enfant, vérifier s'il existe beaucoup ou peu d'échanges verbaux...).

2) Comparativement aux sujets du groupe B, les sujets du groupe A se retrouvent beaucoup plus fréquemment dans l'espace près de l'observateur mâle, espace qui est le plus grand espace libre du local, et ce, dans un rapport de 405 à 55 présences (tableau 7, page 54).

Cet espace a deux caractéristiques: il est près de l'observateur mâle, nous recoupons ici l'hypothèse 1 émise dans la section précédente. Cet espace est également l'espace libre le plus grand du local (sans table ni chaise). Se pourrait-il que les enfants du groupe A qui se meuvent plus librement dans le monde verbal (interactions verbales avec la jardinière) se meuvent aussi plus librement dans un espace physique et aient conséquemment besoin de plus d'espace?

C'est là une hypothèse téméraire, nous le reconnaissons. Pour vérifier cette hypothèse, il s'agirait de bien définir et contrôler l'environnement de façon à aménager un espace particulièrement vaste, libre d'obstacles, duquel sera exclu l'adulte.

3) Les lieux où sont classés les jeux et les divers matériaux de bricolage sont plus fréquentés par les sujets du groupe A (tableau 5, page 52).

Cette constatation permet de formuler l'hypothèse que les sujets du groupe A se lassent ou épuisent plus rapidement leurs jeux ou activités, ce qui les amène à fréquenter davantage les lieux de cueillette ou de rangement.

Cette hypothèse serait vérifiable en comparant le temps consacré au déroulement d'une activité chez les sujets des groupes A et B.

4) L'observateur a constaté (sans systématiser cette observation) qu'il règne une atmosphère de calme plus grande au lieu A et que les sujets du groupe B ont tendance à se situer plus souvent au lieu A (Assis table A) (tableau 3, page 49).

Ces observations nous amènent à formuler l'hypothèse que la présence de l'éducatrice près d'une table favorise

le calme, la stabilité et la continuité de l'activité, particulièrement pour les sujets du groupe B.

Cette hypothèse serait vérifiable en contrôlant les déplacements de l'éducatrice et en observant s'il existe moins de déplacements au lieu où se tient l'éducatrice qu'aux autres tables du local d'expérimentation.

Nous venons de résumer certaines différences dans les comportements des groupes verbalement interactifs (A) et peu interactifs (B). Résumons maintenant les différences entre garçons et filles.

Les garçons comparés aux filles

1) Les postures accroupie et autres ont été tenues presque exclusivement par les garçons (tableau 12, page 60).

Ce fait peut suggérer que le niveau d'énergie des garçons les amène à expérimenter davantage les jeux au sol (accroupi, marcher à quatre pattes, se traîner sur le ventre, sur le dos, battre des jambes...), jeux qui impliquent une grande dépense d'énergie.

Ce phénomène devrait être réobservé en y ajoutant un moyen d'évaluer scientifiquement le niveau d'énergie ou la vitalité corporelle des garçons comparativement aux filles.

2) Une seconde hypothèse veut que ce résultat soit dû à l'apprentissage de stéréotypes sociaux. C'est-à-dire que le comportement des filles peut être influencé par des préjugés socio-culturels (une fille doit bien se tenir, une fille doit toujours être propre), ce qui contraindrait les filles à exclure partiellement ou totalement ces postures de leur répertoire de comportements.

Cette hypothèse serait vérifiable en comparant le comportement des filles et des garçons dans divers groupes préscolaires 5 ans de divers milieux socio-économiques et finalement, d'autres cultures.

3) Une troisième hypothèse lierait ces observations sur la posture (accroupi et autres) et le lieu (le plus grand espace libre sans obstacles) à la proximité de l'observateur mâle.

Cette hypothèse serait vérifiable en modifiant la position et le sexe de l'observateur et en contrôlant les caractéristiques de divers lieux (espace vaste et dégagé d'obstacles, lieux de cueillette ou de rangement d'objets, près d'une table).

Conclusion

L'étude scientifique des phénomènes de groupe au niveau préscolaire est, de façon générale, peu développée. Beaucoup de connaissances intuitives et parfois même empiriques sont inscrites dans le coeur et la mémoire d'éducateurs. Malheureusement, ces acquis sont trop souvent mal connus.

Il n'en demeure pas moins que certains phénomènes de groupe ont été observés et communiqués de façon scientifique. On peut se référer aux études de Kohn (1966), Hurtig et al. (1971), Phenny (1979), Strayer et al. (1979). Les constatations apportées par ces auteurs sont donc très importantes et nécessaires. Cependant, elles ne permettent pas entièrement de mieux saisir de quelle manière s'exerce l'influence de l'éducatrice(eur) sur les manifestations affiliatives entre pairs. Tel était le but que nous avons poursuivi.

Pour avoir observé à plusieurs reprises que le style pédagogique de l'éducatrice(eur) influence directement le climat du groupe et la nature même des apprentissages (jeux sociaux dramatiques, mémoire, motricité, logique), nous avons voulu vérifier si les enfants verbalement interactifs et non-interactifs avec l'éducateur sont différents quant à

leur comportement affiliatif non-verbal, lorsqu'ils se retrouvent entre pairs. Nous avons aussi vérifié si le sexe des enfants influence l'expression des comportements affiliatifs non-verbaux.

En conclusion, cette étude est largement exploratoire. Elle pose davantage de questions qu'elle ne donne de réponses. Suite aux nombreuses observations recueillies et analysées, elle suggère sept hypothèses de recherche. Finalement, cette étude fait ressortir l'influence possible de l'éducateur sur un groupe d'étudiants de niveau préscolaire cinq ans, suggère des pistes de travail et souligne la nécessité de poursuivre la recherche en ce domaine discuté et contesté qu'est l'éducation préscolaire.

Appendice

Grille d'observation

TEMPS	LIEU	PROXIMITE HUMAINE IMMEDIATE	PROXIMITE HUMAINE CIRCULAIRE	POSTURE	ORIENTATION POSTURALE		CONTACT PHYSIQUE	
0-5				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
5-10				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
10-15				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
15-20				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
20-25				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
25-30				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-Corps Autres	Oui
30-35				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
35-40				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
40-45				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
45-50				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
50-55				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui
55-60				Debout Assis Accroupi Autres	Corps Tronc fig. Figure Autres	Oui	Etreinte Main-main Main-corps Autres	Oui

Remerciements

L'auteur tient à remercier monsieur Gilles Dubois, Ph.D., professeur au département de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour la confiance qu'il a su lui témoigner, ainsi que pour son implication dans l'organisation et la rédaction du présent mémoire.

L'auteur remercie également monsieur Jacques Baillargeon, Ph.D., professeur au département de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses précieux conseils d'ordre méthodologique.

Références

- ANDERSON, H.H. (1939). Domination and integration in the social behavior of young children in an experimental play situation. Genetic psychological monography, 21, 287-385.
- BERGERON, A. (1973). Sentiment d'appartenance et rendement scolaire. Mémoire de maîtrise présenté au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke.
- BESSELL, H. (1975). Le développement socio-affectif de l'enfant. Québec: Institut de développement humain.
- BOTT, M. McM. (1934). Personality development in young children. Child development series # 2. Toronto: University of Toronto Press.
- BOWLBY, J. (1978). La séparation angoisse et colère. Paris: Presses Universitaires de France.
- COLLETTER, J.E. (1977). La relation, le groupe et la psychomotricité. Thérapie psychomotrice, vol. 33, 27-57.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1979). L'égalité des chances en éducation. Directeur de la recherche, Gouvernement du Québec.
- COSS, J.E. (1973). Helping children grow through play. New York: Schocken books.
- FAU, R. (1967). Groupe d'enfants et d'adolescents. Paris: Presses Universitaires de France (4e édition).
- FLAPAN, D. (1968). Children understanding of social interaction. New York: Teachers College press.
- FLAVELL, J.H. (1966). Role taking and communication skills in children. Young children, 21, 164-177.
- FLAVELL, J.H., BARKIN, P.T., FRY, C.L., WRIGHT, J.W., JARVIS, P.E. (1968). The development of role-taking and communication skills in children. New York: Wiley.
- FROMM, E. (1941). Escape from freedom. New York: Rinehart.

- HART, J.W. (1980). An outline of basic postulates of sociometry. Group psychotherapy, psychodrama et sociometry, vol. 33, 63-70.
- HURTIG, M.C., HURTIG, M., LAFERRIERE, N.H., PAILLARD, M. (1971). Jeux et activités des enfants de quatre à six ans. Revue enfance, C.N.R.S., 433-507.
- KOHN, M. (1966). The child as a determinant of his peers approach him. The journal of genetic psychology, 109, 91-100.
- MARCUS, R.F., JENNY, B. (1977). A naturalistic study of reciprocity in the helping behavior of young children. The Alberta journal of educational research, XXIII, 197-205.
- MARSHALL, R.H., MC CANDLESS, B.R. (1957). Relationships between dependance on adult and social acceptance by peers. Child development, 28, 413-419.
- MINISTERE DE L'EDUCATION (1977). Les secteurs défavorisés du Québec. Québec: Service général des communications du ministère de l'Education.
- PARTEN, M. (1932). Social play among preschool children. Journal of abnormal and social psychology, 27, 243-269.
- PERUSSE, C. (1963). Psychologie de l'enfant. Montréal: Edition du Jour (5e édition).
- PIAGET, J. (1957). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France. Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie.
- PIAGET, J. (1964). Six études de psychologie. Genève: Gonthier.
- PHENNY, J.S. (1979). Social interaction in young children: initiation of peer contact. Psychological reports, 45, 489-490.
- SELTZ, C., WRIGHTSMAN, J.S., COOK, S.W. (1977). Les méthodes de recherches en sciences sociales. Montréal: H.R.W.
- SHAUL, F. (1981). Birth, order, gender and affiliation in various situations. Social behavior and personality, vol. 9 (1), 97-100.

- STRAYER, F.F. (1977). Ethological perspective on preschool social organisation. Memo de recherche no 45, département de psychologie de l'UQAM.
- STRAYER, F.F., WAREING, S., PHILIPPE RUSHTON, J. (1979). Social constraints on naturally occurring preschool altruism ethology and sociobiology, vol. 1, 3-11.