

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTÉ A L'UNIVERSITE DU QUEBEC

A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

DANY PLANTE

ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'INTERACTION

ENTRE L'EDUCATEUR ET L'ENFANT

D'AGE PRESCOLAIRE SELON

LEUR SEXE

AOUT 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

Sommaire

Cette étude s'intéresse au style interactif entre les éducateurs de garderie et les enfants d'âge préscolaire. L'objectif de la recherche est, dans un premier volet, de vérifier si les éducateurs interagissent différemment avec les enfants des deux sexes et, d'autre part, de déterminer si cette réponse différente des éducateurs varie en fonction du sexe des enfants et celui des éducateurs. Un second volet s'intéresse aux mêmes préoccupations en fonction, cette fois-ci, du comportement des enfants. En outre, nous nous demandons si les enfants réagissent de façon différente aux éducateurs puis, si ce traitement différent des enfants varie selon le sexe des éducateurs et celui des enfants.

Pour vérifier nos questions, nous observons dans un contexte naturel, la relation dyadique de quatre pairs mixtes d'éducateurs en interaction avec des enfants de trois à cinq ans, en fonction d'une grille comportementale préalablement définie.

A la lumière de nos résultats, nous remarquons que la nature du rapport interactif varie selon le sexe de l'adulte et celui de l'enfant. De façon plus précise, les éducateurs et les éducatrices se comportent

différemment avec les enfants des deux sexes et leur comportement varie dépendamment s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. En outre, les éducatrices ont un style d'interaction plutôt critique caractérisé par l'opposition et la désapprobation avec les garçons tandis qu'avec les filles, elles adoptent un style plutôt conformiste orienté vers l'approbation et l'apprentissage. Les éducateurs quant à eux, ont une attitude moins nuancée vis-à-vis les enfants des deux sexes bien qu'ils soient plus affectueux avec les filles et pédagogues avec les garçons. Finalement, les garçons et les filles ont un style d'interaction différent à l'endroit des éducateurs et des éducatrices et cette réponse différente varie en fonction du sexe des éducateurs et celui de l'enfant. Spécifiquement, les garçons et les filles sollicitent plus souvent l'éducateur masculin et, les garçons réagissent réciproquement à l'attitude oppressive des éducatrices par une attitude similaire d'opposition.

Table des matières

Liste des tableaux	vi
Liste des figures	viii
Introduction	1
Chapitre premier - Ethologie et différences sexuelles	6
A propos de l'éthologie	7
Fondements théoriques et méthodologiques	7
De l'éthologie animale à l'éthologie humaine	9
Deux avenues de recherche en éthologie	12
L'approche comparative	14
L'éthologie: pour approcher le comportement social humain ...	17
Sur l'étiologie des différences sexuelles: présentation des principales interprétations	19
La théorie psychanalytique	19
La théorie sociale de l'apprentissage	21
La théorie cognitive - développementale	22
Conclusions	24
Revue de la documentation sur les différences sexuelles dans la relation dyadique	26
Avant-propos	27

Différences comportementales observées dans la relation dyadique chez les primates non-humains	27
Différences comportementales observées dans la relation dyadique, parent-enfant, chez les primates humains	35
Différences comportementales observées dans la relation dyadique, professeur-élève	46
Différences comportementales observées dans la relation dyadique, éducateur-enfant.....	51
Présentation des questions de recherche	60
 Chapitre II – Méthode	63
Sujets	64
Cadre expérimental	66
Matériel	67
Déroulement de l'expérience	68
Réduction des données	70
Elaboration de la grille d'observation	70
Critères de sélection des données	71
Technique de cotation	72
La compilation des données	74
Le taux de concordance	74
Regroupement des données: nouvelle catégorisation	77
 Chapitre III – Présentation des résultats	79
Méthode d'analyse	80
Premier volet	80
A. Analyse de la réponse des éducateurs aux enfants	80

B. Analyse de la réponse des enfants aux éducateurs	84
Second volet	87
A. Analyse de la réponse des éducateurs en fonction du sexe des enfants	87
1. Profil du comportement des éducateurs en interaction avec les filles et les garçons	88
2. Profil du comportement des éducatrices en interaction avec les filles et les garçons	92
3. Profil comparatif du comportement des éducateurs et des éducatrices en interaction avec les filles	94
4. Profil comparatif du comportement des éducateurs et des éducatrices en interaction avec les garçons	97
5. Sommaire des résultats	100
B. Analyse de la réponse des enfants en fonction du sexe des éducateurs	100
1. Profil du comportement des filles en interaction avec les éducateurs et les éducatrices	102
2. Profil du comportement des garçons en interaction avec les éducateurs et les éducatrices	105
3. Profil comparatif du comportement des filles et des garçons en interaction avec les éducateurs	108
4. Profil comparatif du comportement des filles et des garçons en interaction avec les éducatrices	110
5. Sommaire des résultats	113
Chapitre IV - Interprétation des résultats	115
Premier volet	116
Première question: Les éducateurs et les éducatrices émettent différents comportements vers les enfants	116

Deuxième question: Les filles et les garçons émettent différents comportements vers les éducateurs	119
Second volet	121
Première question: Les réponses différentes des éducateurs aux enfants varient selon le sexe de l'enfant et celui de l'éducateur	121
Deuxième question: Les réponses différentes des enfants aux éducateurs varient selon le sexe de l'éducateur et celui de l'enfant	127
Conclusion	131
Résumé-conclusions	132
Implications théoriques	138
Appendice A - Définition des unités de comportements et regroupement par catégorie	139
Appendice B - Fréquences des unités de comportements: données de base	147
Appendice C - Résultats détaillés des catégories de comportements significatives émis par les éducateurs vers les enfants	153
Appendice D - Résultats détaillés des catégories de comportements significatives émis par les enfants vers les éducateurs	155
Remerciements	157
Références	158

Liste des tableaux

Somme des fréquences observées pour l'ensemble des unités de comportements initiés par les éducateurs vers les enfants	81
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les éducateurs vers les enfants	83
Somme des fréquences observées pour l'ensemble des unités de comportements initiés par les enfants vers les éducateurs	85
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les enfants vers les éducateurs	86
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les éducateurs vers les filles et les garçons	89
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les éducatrices vers les filles et les garçons	93
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les éducateurs et les éducatrices vers les filles	95
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les éducateurs et les éducatrices vers les garçons	98
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les éducateurs vers les enfants	101
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les filles vers les éducateurs et les éducatrices	103

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les garçons vers les éducateurs et les éducatrices	106
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les filles et les garçons vers les éducateurs	109
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les filles et les garçons vers les éducatrices	111
Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les enfants vers les éducateurs	114
Fréquences des unités de comportements émis par les éducateurs vers les enfants	148
Fréquences des unités de comportements émis par les enfants vers les éducateurs	151
Résultats détaillés des catégories de comportements significatives émis par les éducateurs vers les enfants	154
Résultats détaillés des catégories de comportements significatives émis par les enfants vers les éducateurs	156

Liste des figures

Pourcentage des fréquences des catégories de comportements initiés par les éducateurs vers les enfants	91
Pourcentage des fréquences des catégories de comportements initiés par les enfants vers les éducateurs	104

Introduction

Les différences entre les sexes ne sont finalement que le reflet de convictions profondes plutôt que l'impression de données réellement significantes. Telle est la conclusion qu'Eleanor Maccoby et Carol Jacklin (1974) propose dans leur éminent ouvrage. Pourtant, depuis la parution de ce livre, le sujet des différences sexuelles est demeuré un sujet fort controversé (Block, 1976). Afin de dissiper nos doutes quant aux différentes opinions émises, nous avons jugé de la pertinence d'entreprendre de nouveaux travaux, spécifiquement au niveau des différences sexuelles observées dans la relation dyadique éducateur-enfant. A cet égard, nous nous sommes demandés si les éducateurs traitent les enfants différemment en réponse au sexe des enfants et à l'inverse, si les enfants réagissent différemment aux éducateurs en réponse au sexe de l'éducateur.

De nombreuses évidences ont mis en relation l'importance du sexe des individus et le style d'interaction entre les partenaires. A ce sujet, moult auteurs ont démontré l'influence du sexe dans le processus d'interaction et ce, dans différents types de relation. Par exemple, Moss (1967, 1974) observe dans la relation dyadique mère-enfant que le sexe de l'enfant influence l'attitude de la mère et que le comportement de l'un est modelé par le comportement de l'autre. En conséquence, l'analyse de l'interaction doit s'orienter vers la réciprocité de l'interaction et la

façon dont les individus se régularisent mutuellement.

De la même façon, Lamb (1977) remarque que les parents adoptent une attitude comportementale différente avec leurs enfants. Des conclusions similaires sont suggérées par Fagot (1973, 1974, 1978) et Mitchell (1981).

Parallèlement, des analogies sont trouvées dans la relation dyadique professeur-enfant. A ce sujet, Felsenthal (1970), Good et al., (1973) et Garai et Scheinfeld (1978) observent que les professeurs des deux sexes réagissent différemment aux garçons et aux filles. Des différences comportementales sont également trouvées entre les éducatrices de niveau préscolaire et les enfants.

Etant donné le contexte dans lequel se situe notre étude, la revue de la documentation ne serait être complète sans aborder les évidences de différences sexuelles observées dans la relation dyadique adulte-enfant, chez les primates non-humains. De fait, il est trouvé, chez les singes, que le sexe de l'enfant affecte le comportement parental (Jensen et al., 1968; Harlow, 1974; Mitchell, 1981). Notre présent intérêt pour les comparaisons interspécifiques provient de préoccupations concernant l'évolution du comportement. En se gardant d'émettre des extrapolations excessives, l'approche évolutionniste fournit une base conceptuelle à l'étude de la nature et de l'origine du comportement humain. Devant ces considéra-

tions, cette section constituera la première étape de notre documentation.

D'influence primatologue, notre cadre méthodologique, s'inspire des concepts éthologiques dont l'emphase est mise sur l'approche comparative et l'observation systématique des comportements. En outre, l'approche éthologique propose une certaine façon de regarder le comportement dans un contexte naturaliste, sans émettre de jugement. A ce sujet, cette méthodologie constitue une approche privilégiée pour l'étude des différences sexuelles dans le comportement social.

C'est dans cette perspective que notre recherche s'efforcera de décrire la nature de l'interaction entre les éducateurs et les enfants d'âge préscolaire. Précisément, nous aborderons l'étude des différences sexuelles dans la relation dyadique en deux volets. D'une part, nous nous demanderons si les éducateurs traitent les enfants différemment et inversement, si les enfants en font autant avec les éducateurs. D'autre part, nous tenterons de vérifier si les différentes réponses observées chez les éducateurs varient dépendamment du sexe de l'enfant et celui de l'éducateur. Nous poserons, finalement, ces mêmes questions en fonction de la réponse des enfants à l'endroit des éducateurs.

Outre le besoin de combler l'absence quasi totale de données sur le style d'interaction entre les éducateurs de garderie et les enfants, cette étude fournira de l'information quant aux différences comportemen-

tales entre les sexes. Finalement, la recherche a des implications sé-
rieuses dans les milieux éducatifs car elle pourra éventuellement influen-
cer l'attitude des éducateurs à l'égard des enfants des deux sexes.

Chapitre premier
Ethologie et différences sexuelles

A propos de l'éthologie

Fondements théoriques et méthodologiques

L'étude biologique comparée du comportement est sûrement la définition la plus appropriée de l'éthologie (Tinbergen, 1951).

Sur le plan méthodologique, l'éthologie insiste sur l'observation systématique en milieu naturel et, propose l'utilisation d'expérimentations et de comparaisons. Toutefois, la description de l'éthologie en terme purement méthodologique n'apparaît pas suffisante pour la distinguer de certaines approches plus traditionnelles de l'étude du comportement. Sur le plan théorique, l'éthologie se préoccupe de cinq grandes questions fondamentales. D'abord, qu'est ce qui fait agir l'animal ou l'individu, la cause étant d'origine interne ou externe. Puis, quelles sont les étapes du développement de l'animal lui permettant de fonctionner ainsi (l'ontogenèse du comportement). Et, qu'elle est l'utilité d'un tel comportement pour l'animal, en d'autres mots, découvrir en quoi le comportement observé contribue à l'adpatation. Ensuite, pourquoi cette espèce a résolu le problème de la préservation de l'espèce de cette façon, autrement dit, élucider la phylogénèse ou l'origine de cet animal. Finalement comment s'organise et s'intègre les comportements c'est-à-dire identifier les schèmes d'actions

qui composent une séquence comportementale.

L'essentiel de cette approche biologique du comportement origine des travaux de Charles Darwin dont les préoccupations concernant le processus de sélection naturelle, d'adaptation et de variation ou d'universalité chez les animaux, ont mis en lumière la compréhension de plusieurs phénomènes de la vie. C'est d'ailleurs dans cette optique que les chercheurs, depuis Darwin, ont expliqué le rôle ou encore la place du comportement à travers les mécanismes de l'évolution.

La première et la plus importante des étapes d'une recherche en éthologie implique l'observation attentive du comportement de l'animal dans son milieu naturel. En outre, cette étape permet de répertorier l'ensemble des comportements plutôt que de les sélectionner (Hinde, 1975; Hutt & Hutt, 1970a; Provost et Cloutier, 1982). Cette démarche d'identification des comportements observés permet l'élaboration d'un catalogue de comportements également désigné par le nom d'éthogramme. Dépendamment des questions de la recherche, les comportements seront définis en terme empirique ou fonctionnel i.e. en termes d'opérations morphologiques ou de conséquences comportementales (Lehner, 1979).

La seconde étape en est une d'analyse. Il s'agit de déterminer sous quelles conditions et avec quelles fréquences le comportement observé se manifeste, en insistant sur la valeur adaptive du comportement pour

saisir la cause des mécanismes comportementaux sous-jacents.

De l'éthologie animale à l'éthologie humaine

"(Cette) discipline très jeune est confrontée à toutes les hésitations et les incertitudes d'une science qui se construit" (Desportes et Vloeberg, 1979, p. 15).

D'inspirations et d'origines diverses, l'éthologie, bien que reconnue comme une discipline scientifique, demeure une approche peu aisée à cerner, en raison des différentes orientations qu'elle a connues au cours de son histoire.

Cette science, relativement nouvelle (Blurton-Jones 1972; Eibl Eibesfeldt, 1972; McGrew, 1972) n'a cessé d'influencer, depuis la contribution de Darwin, un grand nombre de chercheurs sur la compréhension des mécanismes comportementaux. Outre ses études sur le comportement en milieu naturel, Darwin propose l'élaboration d'une méthode comparative pour mieux saisir les bases phylogénétiques de l'évolution par la sélection naturelle. L'hypothèse formulée par Darwin contribue à alimenter les travaux de Lorenz et Tinbergen dans les années 30. A cette époque, s'opposent les

modèles explicatifs du comportement animal, issus des théories de l'apprentissage (Betchterev, 1913; Pavlov, 1927; Skinner, 1953; Thorndike, 1911; voir Eibl Eibesfeldt, 1972) et des théories de l'instinct (James, 1890; Morgan, 1894, 1900; voir Eibl Eibesfeldt, 1972).

En réaction aux tendances véhiculées, Lorenz et Tinbergen suggèrent une nouvelle explication du comportement. Selon eux, il existe des modes de comportement, déclenchés par des mécanismes innés, constants chez les membres d'une même espèce, permettant à celle-ci de s'adapter au milieu. D'autre part, Lorenz réévalue le concept d'inné et d'acquis en notions conciliables. Il dira plus tard: on ne saura jamais rien des causes physiologiques du comportement sans connaître la source des renseignements contenus dans toutes ses adaptations au milieu (Lorenz, 1974b, p.140). Quant à Tinbergen, on lui doit le premier ouvrage sur l'ensemble des idées concernant l'éthologie qu'il définit pour la première fois comme l'étude biologique du comportement (Tinbergen, 1951). Lorenz et Tinbergen ont joué un grand rôle dans la naissance et le développement de l'éthologie et à ce titre, ils peuvent être considérés comme les véritables fondateurs de l'éthologie (Eibl Eibesfeldt, 1972).

Très tôt, les éthologistes s'intéressent à la dimension sociale du comportement des animaux (Altman, 1962, 1965; Lorenz, 1950; Tinbergen, 1953; 1959; Tinbergen et Atkinson, 1955: voir Blurton-Jones, 1972). Entre autre, la communication interspécifique (Eibl Eibesfeldt, 1972; Lorenz,

1963, Morris, 1966; Tinbergen, 1968: voir Doré, 1978) et le concept de dominance (Crook, 1970, Collias, 1944; De Voré, 1965: voir Doré, 1978; Strayer, 1980) méritent une attention particulière de la part des chercheurs. Grâce à la primatologie, les recherches particulièrement fécondes sur le développement social du jeune animal inspirent Hinde (1976a, 1976b) et Hinde et Stevenson-Hinde (1976) sur l'élaboration d'un modèle descriptif de l'organisation sociale.

Encore aujourd'hui, certains auteurs reprochent à l'éthologie humaine sa difficulté à se définir un cadre théorique approprié et distinct (Eibl Eibesfeldt, 1972; Doré, 1978). Ce qui fait dire à Doré (1978) et Medawar (1976) que la contribution de l'éthologie à l'étude des comportements humains repose avant tout sur l'apport méthodologique puisque l'éthologie humaine n'a pas encore atteint le raffinement de l'éthologie animale, se limitant jusqu'à présent à une phase descriptive (Doré, 1978). Néanmoins, plusieurs auteurs reconnaissent les caractéristiques de l'éthologie et son rôle potentiel dans l'étude de la conduite humaine (Blurton-Jones, 1972, 1976; Eibl Eibesfeldt, 1972; Doré, 1978; Harlow, 1974; Hinde, 1976a, 1976b; Hutt et Hutt, 1970a, 1970b; Tinbergen, 1976). A cet effet, plusieurs chercheurs ont compris l'extension possible des données et méthodes de l'éthologie à l'étude du comportement social humain. Pensons, entre autres, aux célèbres travaux de Bowlby (1969) sur la théorie de l'attachement mère-enfant, à ceux de Blurton-Jones (1972) et ceux de McGrew sur le développement du jeune enfant, puis à ceux de Hutt et Hutt (1970a,

1970b) Tinbergen et Tinbergen (1972) et Richer (1977) sur le comportement des enfants autistiques ou encore à ceux de Cloutier (en préparation), Strayer (1978, 1980), Strayer et Strayer (1976), Strayer et al., (1980) et Montagner (1978) sur l'organisation sociale chez les enfants.

Deux avenues de recherche

Cette orientation particulière parmi les chercheurs en éthologie donne naissance à deux approches de recherches différentes. En effet, dépendamment de l'intérêt porté à chacune des questions relatives à l'explication du comportement (cf. aux préoccupations théoriques de l'éthologie), deux lignes de recherche sont devenues apparentes depuis quelques années (Crook, 1970; Strayer, 1978).

La première approche plus traditionnelle, dite classique, s'intéresse à l'étude des schèmes d'actions individuelles. La seconde approche plus dynamique, l'éthologie dite sociale, accorde une attention particulière à l'organisation des comportements sociaux. Dans cette seconde approche, l'emphase est mise sur les relations entre les individus et leur environnement.

ronnement social. La distinction entre les deux fait remarquer Crook (voir Hoppkins, 1979), repose sur la description par l'éthologie classique, de l'organisation sociale surtout en terme d'interactions entre deux individus plutôt que de voir la structure sociale comme un environnement au sein duquel les interactions inter-individuelles ont lieu.

C'est dans cette optique que Hinde et Stevenson-Hinde (1976) élaborent un modèle empirique à l'analyse du comportement social humain, appliquée à l'origine chez les animaux. Selon ces deux auteurs, pour approcher la relation dyadique, l'éthologie doit comprendre la nature de la relation par le biais du comportement. D'autre part, puisque l'environnement social dans lequel un individu vit affecte son comportement individuel, les auteurs proposent l'étude de l'interaction sociale pour mieux comprendre le sens du comportement de l'individu aux autres près de lui; ce qu'un premier individu répond à un second est en parti fonction de ce que ce premier individu est, et de la perception que ce premier individu a du second.

Pour étudier le comportement social, Hinde et Stevenson-Hinde proposent différents (3) niveaux d'analyses parmi lesquels l'interaction est une option disponible. C'est d'ailleurs, précisément à ce niveau que nous concentrerons nos intérêts.

Selon l'échelle d'analyse de Hinde et de sa collègue, l'interaction implique deux partenaires et la nature dépend des deux. Le contenu

d'une interaction repose sur l'observation des actes sociaux. Ceux-ci représentent les schèmes comportementaux entre les partenaires. (La distinction entre les actes sociaux et ceux qui ne le sont pas est une tâche arbitraire puisqu'aucune règle précise de classification n'est connue, tout au plus les préoccupations de la recherche guide la classification - Hartup, 1979). En terme comportemental l'interaction décrit premièrement ce qu'un individu A fait à un individu B et, ce que ce même individu B fait à l'individu A. Autrement dit, il faut spécifier ce que les partenaires font ensemble et comment ils le font. Ce qui nous amène à dire que la description d'une interaction doit faire référence autant au contenu qu'à la qualité. Par ailleurs, l'interaction n'existe que dans une période de temps limité; à plus long terme, l'interaction s'explique par un niveau d'investigation de l'organisation sociale plus raffinée qu'est la relation.

Pour compléter, ajoutons que les études concernées par l'investigation des interactions sociales ont apporté deux domaines précis; le développement des comportements agonistiques et la formation de la relation de dominance ainsi que le développement des interactions sociales non agonistiques (Bekoff, 1972).

L'approche comparative

Au siècle dernier, Charles Darwin mit en parallèle la paren-

té évolutive entre les hommes et les singes. Par ses observations, le célèbre chercheur, rendit les animaux pertinents à la compréhension de l'homme en prétendant que ceux-ci avaient en commun plusieurs aspects morphologiques et structuraux. Ces ressemblances observées entre l'homme et l'animal fut à la base même du raisonnement de la méthode comparative. Un des principaux arguments proposés par Darwin étaient que les différences physiques, psychiques et morales, existantes entre ces deux organismes, étaient avant tout quantitatives et non qualitatives.

Bien qu'aujourd'hui certaines hypothèses soulevées par Darwin ne sont plus acceptées, telle la continuité de l'intelligence, l'essentiel de la théorie évolutive, dont entre autre le principe de la parenté phylogénétique, est d'emblée admis (Bekoff, 1972; Blurton-Jones, 1972; Demaret, 1979; Eibl Eibesfeldt, 1972; Lorenz, 1971, 1974a,b; McGrew, 1972; Morris et Morris, 1971). La comparaison intra et interspécifique, en plus de permettre d'émettre certaines analogies entre nos comportements et ceux d'autres cultures ainsi que ceux de d'autres espèces, favorisent une meilleure compréhension des mécanismes comportementaux.

L'animal qui compte sans doute le plus d'affinités avec l'homme et sûrement celui qui lui ressemble le plus est le singe. Jusqu'à présent la contribution de l'éthologie animale à l'éthologie humaine s'est avérée fructueuse. Rappelons, entre autre, les recherches de Harlow sur l'importance

tance du rôle parental dans le développement des jeunes singes rhésus qui ont, en partie, influencé les travaux de Bowlby (1969, 1973) sur la théorie d'attachement chez les humains. Egalement Hinde et ses collègues dont les travaux sur la relation mère-enfant chez les singes rhésus ont permis l'élaboration d'une méthode d'analyse de l'organisation sociale (Hinde et Stevenson-Hinde, 1976).

La pertinence des travaux en primatologie à l'étude de la question humaine ne fait plus aucun doute pour plusieurs (Blurton-Jones, 1972, 1976; Eibl Eibesfeldt, 1972; Harlow, 1974; Hinde, 1975). Pour certains, par contre, la généralisation des données entre les hommes et les animaux pose certaines interrogations (Harlow et al., 1972; Lockard, 1971; Madawar, 1976). D'après Harlow et ses collègues, (1972) aucune règle objective ne permet de décider quelles sont les données observées chez l'homme susceptibles d'être généralisées à l'animal ou vice versa. Pour ces auteurs, l'absence de critères précis ne doit pas pour autant empêcher les chercheurs d'utiliser la méthode comparative vu les nombreuses réflexions qu'elle a permis de faire sur la conduite humaine.

Quelles leçons tirer de ces enseignements? Sans tomber dans un excès d'anthropomorphisme (attribuer des qualités humaines aux animaux) et sans vouloir faire des extrapolations excessives, l'approche comparative peut s'avérer un instrument de recherche efficace et profitable lorsque conduite prudemment.

L'éthologie: pour approcher le comportement social humain

Cette recherche s'intéresse aux différences sexuelles susceptibles d'être observées dans un contexte social, précisément lors de l'échange entre deux individus.

L'éthologie dans le cadre de notre étude se situe davantage au niveau méthodologique. Outre l'emphase mise sur l'observation en milieu naturel, cette recherche, à l'image des études éthologiques, refuse de sélectionner les comportements. De fait, l'éthologie insiste sur la description des comportements contrairement à certains cadres théoriques. Bien que le choix des comportements reste en grande partie subjectif, la description, elle, demeure objective (Blurton-Jones, 1972). Pareille description facilite la compréhension du comportement tout en minimisant les risques d'interprétation.

D'autre part, en utilisant les données des primates non-humains, ainsi que celles trouvées chez les humains dans différentes cultures, cette recherche se sert de la méthode comparative pour expliquer la signification du comportement selon la théorie néo-darwinienne de l'évolution. Or, à une époque où les chercheurs étaient influencés par le "behaviorisme watsonien", nombre d'entre eux, en insistant sur la valeur de l'apprentissage dans l'origine du comportement, ont oublié la dimension évolutive du comportement.

Au plan conceptuel, un effort est tenté dans le but d'analyser l'organisation du comportement à un niveau plus élaboré que le simple échange entre deux participants, tel que suggéré par la recherche traditionnelle en éthologie.

Pour ces raisons, cette recherche, sans être une étude "purement" éthologique, peut prétendre, du moins, s'inspirer du cadre méthodologique tout en étant situé à mi-chemin entre la recherche éthologique traditionnelle et celle sociale.

Bref, dans un effort d'intégration des concepts empiriques et méthodologiques de l'éthologie à l'étude des interactions sociales en fonction du sexe des intervenants, cette étude présente une nouvelle approche à l'analyse du comportement social. De fait, "l'observation directe et systématique du comportement est la seule méthode scientifique permettant d'élaborer une base descriptive des activités humaines..." (Strayer et al., 1980, p. 9).

Ceci étant dit, nous aimerions présenter au lecteur différentes théories explicatives concernant le développement de ces différences entre les sexes. Chacune des théories suggérées tente d'expliquer la nature et la source des différences comportementales à partir de différents

facteurs. Or nous verrons que chacun de ces modèles explicatifs sans être tout à fait faux pose certains problèmes.

Sur l'étiologie des différences sexuelles:
présentation des principales
interprétations

La théorie psychanalytique (Freud)

La théorie freudienne insiste sur les différences biologiques entre l'homme et la femme. Selon Freud, les différences anatomiques sont responsables des différences sexuelles dans l'identité et le rôle sexuel de chacun. C'est à travers une séquence développementale psycho-sexuelle, semblable pour les deux sexes, que l'enfant acquiert toutefois une attitude comportementale différente de celle de l'autre sexe. Plus précisément, le développement de l'enfant se fait à travers cinq étapes: le stade oral, le stade anal, le stade phallique, la période de latence et la période génitale, chacune de ces phases caractérisant une région du corps comme source de plaisirs. Il ressort que les premières différences sexuelles, outre physique, apparaissent pour la première fois à la période phallique i.e. aux environs de trois ans.

En effet, durant cette période où l'enfant découvre son sexe com-

me une nouvelle source de plaisirs, apparaît l'Oedipe, l'amour pour le parent de l'autre sexe. Par exemple, le garçon dirige ses pulsions (désirs sexuels) vis-à-vis sa mère. De cette façon, par contre, il rivalise avec son père créant alors une situation angoissante de peur d'être puni en "perdant" l'objet de ses plaisirs, le pénis. La résolution de ce conflit se termine par l'identification au père. Quant à la fille, le déroulement est quelque peu différent. Comme le garçon, elle découvre son sexe et celui de l'autre sexe; elle réalise qu'elle n'a pas de pénis. Elle rend la mère responsable de cette perte, elle aussi n'ayant pas de pénis. Alors, le père devient un nouvel objet de désir. Cependant, d'après la théorie psychanalytique, la fille retournera vers sa mère, ses désirs étant une source anxiogène.

Donc, à la fin de cette étape, l'enfant s'identifie au parent du même sexe et, par ce processus d'identification, acquiert les valeurs et les comportements du parent du même sexe. Conséquemment, par ce même processus, l'enfant acquiert sa propre identité.

L'existence des différences sexuelles, pour Freud, s'explique comme le résultat de ce développement. Par exemple, chez la femme, les conséquences de l'envie du pénis résulte soit par un sentiment d'infériorité, soit par un développement de la personnalité caractérisée par le masochisme, la passivité, la vanité et la jalousie.

L'explication freudienne dans l'acquisition des différences com-

portementales pose certains problèmes. Par exemple, on sait qu'avant l'âge de trois ans des différences entre les sexes sont observées (rapportées en détail dans les sections suivantes). Or, selon Freud, ces différences n'existent qu'à partir du moment où s'établit le processus d'identification c'est-à-dire vers trois ans. Également, si on respecte le principe d'identification c'est-à-dire l'attrait pour le parent du même sexe, comment expliquer alors l'attachement marqué des enfants des deux sexes pour la mère jusqu'à l'âge de cinq ans. Enfin, l'envie du pénis proposée par Freud pour expliquer certaines caractéristiques féminines est-il un vrai problème?

La théorie sociale de l'apprentissage (Bandura, 1963; Mischell, 1966)

Issue de la pensée behavioriste, cette théorie propose les concepts de renforcements, d'imitation et de généralisations comme les mécanismes développementaux les plus importants. Par exemple, d'après cette théorie, les apprentissages tels ceux responsables de notre attitude comportementale féminine ou masculine sont le produit du renforcement. De cette façon, les parents encouragent leurs enfants à développer des activités thtypiques à leur sexe. Plus encore, ils découragent leurs enfants engagés dans des activités habituellement associées à l'autre sexe. En conséquence, les renforcements acquis par un enfant et, ses observations des renforcements donnés à ses modèles vont déterminer le choix de ses actions. Précisément, l'enfant, par l'imitation, copie le comportement des gens autour de lui selon des critères précis c'est-à-dire leur similarité,

le même sexe que lui, en fonction d'un statut élevé, leur lien amical ou encore d'après leur récompense vécue pour leur comportement. Ainsi, un comportement associé avec une récompense a des chances de se reproduire tandis que celui associé à une punition a l'effet contraire.

Bien que les principes énoncés dans la théorie sociale de l'apprentissage soient très importants dans le développement de l'enfant, il n'en demeure pas moins qu'ils restent insatisfaisants comme modèle explicatif des différences sexuelles.

La principale critique faite aux tenants de cette théorie est d'ignorer les facteurs biologiques bien qu'il soit maintenant admis que certains comportements ont une origine génétique. De plus, d'après Bandura et ses collègues, tout comportement est contrôlé par ses conséquences. Or, nous savons d'ores et déjà que certains comportements se maintiennent malgré les différents renforcements. Par ailleurs, il semble que l'imitation de l'enfant au modèle du même sexe ne soit pas un argument toujours conforme à la réalité. De fait, l'enfant ne choisit pas nécessairement d'imiter l'adulte du même sexe; très souvent, il le fait de manière arbitraire.

La théorie cognitive développementale (Kohlberg, 1966, 1969; Kohlberg et Ullian, 1974)

Cette théorie proposée par Kohlberg suggère que l'identité

sexuelle et le rôle sexuel se développe à travers des stades parallèles à ceux décrits par Piaget pour le développement cognitif. L'emphase est mis sur l'aspect cognitif dans l'acquisition de l'identité sexuelle comme fonction de la conception qu'a l'enfant de son identité. De façon plus précise, à mesure que ses capacités intellectuelles se développent, la conception de l'enfant de son identité change et croît. On assume que les conceptions de masculinité et de féminité supposent des changements comme le résultat du développement social et cognitif.

Kohlberg énonce cinq étapes dont les postulats sont responsables de l'identité et du rôle sexuel. La naissance jusqu'au environ de trois ans correspond à l'étape de la consistance pendant laquelle l'enfant répond aux intérêts nouveaux d'une façon consistance aux intérêts et comportements passés. A la seconde période, entre trois et 4 ans, l'enfant se reconnaît un sexe mais cette identification n'est pas encore stable. Ce n'est qu'à la troisième étape, vers quatre ans, que l'enfant acquiert la consistance de l'objet ainsi que celle du genre. Au quatrième stade, entre cinq et sept ans, apparaît la notion de moralité, l'enfant se conformant au rôle sexuel connu. Finalement durant la dernière étape qui débute également vers cinq ans, l'enfant tente d'imiter des modèles adultes. Dans ce processus, l'enfant acquiert graduellement des notions de masculinité et de féminité et lorsqu'il comprend quel est son sexe, il tente d'harmoniser son comportement à sa conception.

Une des principales critiques au sujet de cette théorie est que les différences sexuelles apparaissent bien avant l'identité sexuelle telle que proposé par les auteurs c'est-à-dire vers quatre ans. Conséquemment, il semble que la consistance du genre ne soit pas nécessaire pour que se développe les différences entre les sexes. Un autre problème avec cette théorie est que les enfants ne sont pas toujours congruents avec eux-mêmes et avec les valeurs et les normes du modèle de leur sexe. En ce sens, la position de Kohlberg et sa collègue laisse peu de place aux réactions émotionnelles.

Conclusions

Ces explications empiriques des différences sexuelles sont de l'avis de plusieurs incomplètes et surtout inadéquates puisqu'elles ne font, entre autre, que réanimer l'importante dichotomie qui existe entre une approche constitutionnelle et une autre environnementaliste c'est-à-dire l'inné et l'acquis. D'une part, la théorie freudienne postule l'existence d'une relation prédéterminée entre la nature biologique masculine et féminine et le fonctionnement psychologique. Notamment, les différences anatomiques sont perçues comme la principale base pour les différences observées dans la personnalité féminine et masculine. D'autre part, la théorie sociale de l'apprentissage de même que la théorie cognitive développementale proposent que les différences observées entre les sexes sont le résultat de pressions sociales.

A la lumière de ces constatations, il appert qu'aucune de ces théories n'explique tous les mécanismes inhérents aux différences sexuelles. Tout au plus, il ressort que les différences sexuelles originent soit des différences biologiques ou soit des stéréotypes définis culturellement, imités et assimilés par les enfants différemment selon leur identité sexuelle.

Or, il semble, d'après les recherches entreprises sur les différences sexuelles que l'interprétation essentiellement biologique ou culturelle soit une fausse avenue explicative.

L'approche interactionnelle s'avère en ce sens un modèle empirique satisfaisant. Selon cette approche alternative, le développement des différences sexuelles s'explique par la présence de traits influencés génétiquement dans des conditions environnementales spécifiques. Cette base conceptuelle ne minimise ni n'accentue l'apport de chacun des déterminants biologiques ou sociaux mais insiste plutôt sur l'interaction mutuelle entre les deux. De fait, il apparaît difficile de séparer le produit culturel de sa base biologique d'autant plus que nous transportons 100% de notre héritage génétique avec nous tout au long de notre vie, et que cet environnement est toujours présent à 100% (Anastasi, 1958; Hebb, 1965).

Bien que traditionnellement, l'éthologie ait limité son intérêt aux mécanismes innés, la position de l'école éthologique aujourd'hui est

plus dynamique. Entre autre, l'inné et l'acquis ne sont plus perçus comme des notions inconciliables. De fait, de l'avis de plusieurs, la dichotomie qui a opposé pendant longtemps certains tenants d'une théorie vitaliste à ceux d'une théorie mécaniste apparaît non seulement fausse et stérile mais aussi maîtresse d'erreurs (Blurton-Jones, 1972; Eibl Eibesfeld, 1972; Hinde, 1975; Lorenz, 1974; Kloffer, 1974, Ploog, 1973).

Le comportement s'explique désormais en fonction d'interactions continues entre l'organisme et l'environnement, tel que le soutient le modèle interactionnel. Précisément, le développement du comportement implique un noyau de relations causales avec une action, une réaction et une interaction, à la fois à l'intérieur de l'organisme et l'environnement, à n'importe quelle étape (Hinde, 1975).

Revue de la documentation sur les différences sexuelles dans la relation dyadique

Lors de la section précédente nous avons examiné les différentes interprétations suggérées dans l'analyse des différences sexuelles. A la lumière de ces modèles explicatifs nous avons retenu un d'entre eux comme le plus acceptable.

Avant d'aborder les nombreuses études publiées sur les différences sexuelles dans la relation dyadique chez l'homme, nous aimerions vous

présenter quelques études concernant les différences sexuelles chez les primates non-humains. Cette étape apparaît nécessaire étant donné notre cadre méthodologique. Rappelons que l'étude éthologique repose avant tout sur une base empirique issue des nombreuses observations faites sur le monde animal.

Avant-propos

Tout comme l'homme, le singe fait parti de l'ordre des primates. Définis comme étant des mammifères, c'est-à-dire ceux dont les femelles peuvent allaiter, les primates regroupent les animaux les plus évolués. On en dénombre plus de 200 espèces répertoriés en différents sous-ordres dont les plus importants sont l'homosapiens (l'homme); les simiens (l'orang outang, le chimpanzé, le macaque rhésus, le gorille) et les lémuriens (Mitchel, 1981). Dans le but de faciliter la distinction entre les primates, nous regrouperons les espèces de singes sous le terme de primates non-humains et, l'homme sous celui de primate humain.

Différences comportementales observées dans la relation dyadique chez les primates non-humains

L'ensemble de la documentation sur la relation dyadique a mis en évidence plusieurs variables susceptibles d'influencer le style d'interaction entre les deux partenaires. De fait, la relation sociale chez le primates non-humains varie selon les animaux en interaction dépendamment de

leur âge, de leur sexe et de leur statut social (Sahlins, 1972).

Selon Hinde et Spencer-Booth (1967), les premières expériences jouent un rôle fondamental dans le développement du comportement de l'adulte chez les primates. Or, l'élément le plus important dans l'environnement social du jeune primate (autant chez l'homme que chez le singe) est la mère.

Dans cette optique, plusieurs auteurs se sont intéressés à la relation dyadique mère-enfant. Les études qui vont suivre examinent les différents types d'interactions dont celle mère-enfant, en fonction d'attitudes comportementales spécifiques.

Probablement un des domaines les plus investiguer dans la relation dyadique chez le singe, le comportement de maternage (traduit de nurturance) est sans doute le plus important des comportements sociaux. La littérature utilise habituellement ce type de comportement pour décrire tous les soins donnés généralement par la mère aux enfants tels laver, nourrir, aider et réconforter (Maccoby et Jacklin, 1974). Chez les primates non-humains, le mâle et la femelle peuvent partager les responsabilités pour les soins du jeune mais cette situation est plutôt rare; normalement, la femelle s'occupe du jeune.

Des nombreuses études sur la relation mère-enfant observée chez

différentes espèces en captivité ou en liberté, il ressort que le comportement de la mère est différent selon le sexe de l'enfant (Bekoff, 1972, Harlow, 1974; Hoyenga et Hoyenga, 1979; Mitchell, 1981; Mitchell et Brandt, 1970; Rosenblum, 1974; Van Lawick-Goodall, 1968; White et Hinde, 1975). Par exemple, chez les singes rhésus, la mère est davantage passive envers ses enfants femelles qu'envers ses enfants mâles. De plus, les mères restreignent davantage les jeunes femelles dans leur déplacement que les jeunes mâles (Mitchell, 1981). Par ailleurs, selon Mitchell, les mères punissent plus souvent les enfants mâles que les enfants femelles.

Dans une même optique, Jensen et al., (1968) obtiennent des résultats similaires chez les rhésus. Pendant 15 semaines, les auteurs observent le comportement des mères en interaction avec leurs enfants des deux sexes. Or, dès leur naissance, les enfants expérimentent un traitement sensiblement différent par leur mère. Lors des premières semaines, les mères d'enfants mâles donnent plus d'attention et de contacts corporels que les mères d'enfants femelles. Vers la cinquième semaine, il se produit un changement de la situation. Les mères montrent moins d'intérêt et portent moins souvent leurs enfants mâles comparativement à leurs enfants femelles. D'après les auteurs, ces différences sont à l'origine d'une plus grande indépendance mutuelle entre l'enfant mâle et sa mère et, ne se sont pas liées nécessairement au sexe de l'enfant mais plutôt à la réponse différente de la mère, probablement apprise.

Par ailleurs, Mitchell (1981) trouve chez les rhésus que les mères portent plus souvent leurs enfants femelles que leurs enfants mâles et ce, à tous les âges. De façon similaire, Mitchell et Brandt (1970) remarquent que les mères rhésus se soumettent plus passivement aux enfants mâles tandis qu'elles restreignent et ramènent près d'elles, plus souvent, les enfants femelles.

Bien que l'ensemble de la littérature rapporte des données concernant l'interaction mère-enfant, quelques auteurs se sont intéressés à la relation paternelle. Pour certains, dont Bekoff (1972), il devient de plus en plus évident que les interactions père-enfant (ou celles de tout autre adulte mâle) sont importantes dans le développement du jeune enfant, et ceci aussi bien chez les humains que chez les singes. Il n'en demeure pas moins que la relation paternelle a été moins étudiée, chez les singes comme chez les hommes.

Le rôle du mâle envers ses descendants ou tout autre jeune est davantage protecteur (De Vore, 1965; voir Maccoby et Jacklin, 1974; Harlow, 1974). En général, ils sont moins portés à donner des soins directement aux enfants (Mitchell, 1981). La littérature fait toutefois état d'une grande variabilité parmi les mâles de différentes espèces contrairement aux femelles, le comportement étant plus stable. D'après Mitchell, le comportement de maternage du mâle est susceptible de se manifester dépendamment de conditions particulières. Entre autre, il y a plus de chances de voir

un tel comportement lorsque le mâle est parent avec l'enfant; lorsqu'il est connu de la mère; lorsque l'enfant est un mâle, lorsque l'enfant est orphelin; lorsque la mère est une femelle dominante; lorsque le mâle est monogame; ou lorsqu'il existe une "tradition culturelle" des soins paternels.

De fait, Waterhouse et Waterhouse (voir Russel et Russel, 1972) observent, entre autre, que les mâles se comportent différemment, dépendamment du sexe de l'enfant. Ils remarquent que les adultes mâles ont davantage d'interactions de jeux plus souvent avec les enfants mâles. De plus, selon Mitchell (1981), les adultes mâles jouent plus souvent et plus vigoureusement avec les enfants que le font les adultes femelles.

De son côté, Mitchell (voir Hoyenga et Hoyenga, 1979) remarque que les mâles adultes sont plus protecteurs vis-à-vis les enfants femelles (chez certaines espèces polygammes, le mâle adopte ainsi des jeunes femelles pour composer éventuellement son harem - Kummer, 1961; voir Hoyenga et Hoyenga, 1979).

Dans l'ensemble, les interactions entre les mâles adultes et les jeunes enfants sont assez limitées. Il s'agit plutôt de contacts de jeux, de protection mais aussi d'agression (Harlow, 1974).

L'agressivité définit en terme comportemental par les schèmes d'actions tels la menace, l'attaque, a fait l'objet d'une attention parti-

culière de la part de nombreux chercheurs. Cependant, les données recueillies concernent plutôt les échanges entre les paires.

Généralement, le mâle est le plus agressif des deux sexes (Mitchell, 1981; Moyer, 1974) et le plus souvent, l'agression est dirigée vers d'autres mâles (Hoyenga et Hoyenga, 1979). En outre, dans toutes les espèces, le mâle est le sexe le plus agressif (quelques exceptions par contre sont connues, la femelle étant physiquement plus grosse).

Jensen et al., (1968) remarquent chez des rhésus que les femelles s'opposent davantage aux enfants mâles durant les premières semaines. Les mères sont plus punitives; elles frappent, repoussent et transportent plus violemment. Mitchell et Brandt (1970) font des observations similaires, également chez des rhésus. Selon les auteurs, les mères d'enfants mâles frappent leurs enfants plus souvent que les mères d'enfants femelles.

Mitchell (1981) rapporte que des comportements agressifs sont observés chez les jeunes singes. Il conclut que l'enfant mâle est plus agressif que l'enfant femelle et, le restera. En outre, Mitchell prétend que des jeunes chimpanzés en captivité tendent à imiter le comportement de menace et d'attaque plus souvent que les jeunes femelles. Par exemple, les enfants mâles sont généralement plus agressifs envers leurs mères que les enfants femelles. De fait, ceux-ci les mordent plus souvent que les enfants femelles.

Il semble à la lecture des ouvrages sur l'agressivité que les hormones sexuelles occupent une place sérieuse dans l'étiologie de l'agression. D'ailleurs, la prédisposition du comportement agressif chez les singes mâles est démontré par les travaux de Harlow (1969; 1974). Même élevés avec des mères substituts inanimés, les mâles ont plus de comportements agressifs que les femelles.

Précisément, la testostérone, hormone mâle, agit directement sur le taux d'agressivité. Par exemple, si la testostérone est administrée très tôt, l'adulte se comportera de façon plus agressive (Dimond, 1970). De fait, des études rapportent que les enfants femelles dont les mères ont été exposées à des hormones mâles avant la naissance émettent plusieurs comportements typiquement masculins. Spécifiquement, les enfants femelles émettent plus de comportements de menace et de jeux corps à corps (Goy, 1970; voir McCoy, 1977; Maccoby, 1976).

Bien que le jeu soit un concept humain, il n'est pas pour autant exclusif. La littérature rapporte moult observations de jeux chez plusieurs espèces de primates non-humains (Blurton-Jones, 1972; Harlow, 1974; McGrew, 1972; Van Lawick Goodall, 1967, 1968). La particularité sans doute la plus frappante est que les schèmes utilisés dans le jeu social sont les mêmes que ceux observés dans le comportement d'agression. Chasser, être poursuivi, s'accrocher, pousser et mordre sont les caractéristiques non seulement du jeu corps à corps mais aussi du comportement agressif (Loizos, 1967).

Le type de jeu le plus couramment observé chez les primates est le corps à corps. A ce sujet, Goodall (1965; voir Loizos, 1967) remarque fréquemment des interactions de jeu entre les mères et les enfants; celles-ci, par contre, passent plus de temps avec les mâles dans des jeux vigoureux (Mitchell, 1981). Dans la même optique, Loizos cite une étude de Simonds (1965) dans laquelle l'auteur rapporte des interactions de jeux entre des rhésus adultes et des adolescents. A l'occasion, lorsqu'un mâle doit s'occuper d'un enfant, il n'est pas rare de le voir jouer plus souvent et plus intensément comparativement à la femelle (Mitchell, 1981).

Egalement, le corps à corps étant un stimulant pour le comportement agressif, il n'est pas étonnant de trouver une tendance pour ce type de comportement chez le mâle (Moyer, 1974). En outre, les travaux de Harlow (1969) sur les rhésus indiquent clairement que les enfants mâles s'engagent plus souvent que les femelles dans des jeux de corps à corps. Pour Mitchell (1981) la plus grande intensité de jeux démontré par les mâles semble être une donnée universelle parmi les primates. Ainsi chez les babouins, les différences sexuelles observées dans le jeu sont les mêmes que chez les rhésus. Les mâles jouent plus fréquemment, longtemps et vigoureusement que les femelles et, initient plus souvent des jeux.

En résumé, l'ensemble des données sur la relation dyadique parent-enfant chez les primates non-humains laisse supposer que le comportement de la mère et du père varie selon le sexe de l'enfant.

De fait, il est trouvé que la mère a plus d'interactions avec les enfants mâles qu'avec les enfants femelles. Notamment, les rapports de la dyade mère-enfant mâle sont plutôt restrictifs et punitifs durant les premiers mois de la vie. Dans leur relation avec les enfants femelles, les mères sont décrites comme étant passives. Malgré un changement ultérieur dans le lien interactif mère-enfant, l'adulte femelle aura toujours tendance à surprotéger l'enfant femelle et à s'opposer à l'enfant mâle.

Du côté des enfants, on note que les mâles sont plus agressifs que les femelles envers leur mère. Ces derniers sont, d'ailleurs, plus agressifs que les femelles. Cette attitude se reflète également dans leurs comportements de jeux puisqu'ils jouent plus intensément et fréquemment que les enfants femelles. A ce sujet, il est trouvé que le comportement agressif origine d'une prédisposition hormonale.

Différences comportementales observées dans la relation dyadique, parent-enfant, chez les primates humains

Tout comme chez les primates non-humains, la relation parent-enfant chez l'homme a été le comportement social le plus étudié. De fait, l'importance de cette relation dans le développement de l'enfant ne fait plus aucun doute.

Puisque les premiers contacts de l'enfant se font avec sa mère, nous aborderons, premièrement, la relation dyadique mère-enfant, suivi de

celle père-enfant.

Dès les premiers jours, des différences comportementales sont trouvées entre la mère et son enfant selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. En effet, dans une étude sur le comportement de l'enfant et celui de la mère, Moos (1967) observe des différences dans l'attitude maternelle, particulièrement prononcées dès 3 semaines. Il remarque, en autre, que les mères portent plus souvent leurs garçons que leurs filles. Par contre, ce comportement ne persiste pas au delà de trois mois; au contraire, il tend à diminuer après cette âge. Le type d'interaction entre la mère et la fille est décrite par l'auteur comme étant passif. Selon lui, cela peut s'expliquer par le nombre élevé d'heures de sommeil des filles. Quant à la relation dyadique mère-garçon, Moss est d'avis que plus de choses arrivent à l'enfant mâle. Puisqu'il dort moins et crie plus, le garçon est pris plus souvent dans les bras de sa mère. De fait, les mères ont plus d'interactions avec leurs enfants mâles. Ainsi, comparativement à leurs filles, les mères portent plus souvent leurs garçons, s'en occupent davantage et les stimulent un plus grand nombre de fois (Moss, 1974). Des résultats similaires sont trouvés par Bakeman et Brown (1977). Selon leurs observations, la mère est différente dans son interaction avec les enfants puisqu'elle donne plus d'attention aux garçons.

Toujours selon Moos (1967), les garçons sont plus irritable que les filles. En outre, les garçons tendent à fonctionner à un niveau moins efficace et organisé que les filles. D'après l'auteur, ces différences individuelles trouvées chez les enfants, ont des implications importantes dans le développement de la socialisation de l'enfant. Par exemple, la mère initie un style d'interaction qui contribue à l'agressivité et qui diminue la sensibilité à la socialisation chez les garçons. En somme, d'après Moss, le comportement de la mère est modelé par celui de l'enfant, tout comme celui de la mère modèle à son tour celui de l'enfant.

Dans un même ordre d'idée, il est trouvé que le développement de l'attachement semble affecté par le sexe des parents et de l'enfant (Lewis et Weinraub, 1974). En outre, Lewis (1972) observe que les types de comportement d'attachement parental varient selon le sexe de l'enfant. Ainsi, très tôt, les mères regardent et parlent plus à leurs filles qu'à leurs garçons. L'auteur précise que le type de contacts pour les filles durant les 6 premiers mois est davantage caractérisé par un mode distal c'est-à-dire qui fonctionne à distance, tel le regard, tandis que celui des garçons est plutôt proximal, tel le toucher. Ainsi, pour les premiers six mois, les garçons reçoivent en plus grand nombre des comportements de proximité. Par contre, après cette période, la situation est renversée puisque les filles reçoivent dorénavant plus de contacts directs de la mère. Tout comme Moss, Lewis croit que ces différences dans l'attitude maternelle ont des conséquences dans le processus de socialisation des enfants. Dans cette

optique, les filles prennent plus de temps à acquérir leur indépendance que les garçons. Le changement d'un mode de relation infantile, le mode proximal à un mode d'adulte, le mode distal, s'effectue plus lentement chez les filles car, de 6 mois à 2 ans, elles sont encouragées à passer plus de temps dans les interactions de contacts corporels et, à demeurer plus près de la mère.

Dans une optique similaire, Lamb (1977) entreprend une étude comparative de la relation dyadique mère-enfant versus père-enfant. Tel qu'anticipé, les mères et les pères ont des types d'interactions différents avec les enfants de 7 à 13 mois. Les résultats suggèrent que les mères et les pères portent leurs enfants pour différentes raisons. En outre, les mères portent les enfants plus souvent pour leur donner des soins tandis que les pères le font plus souvent pour jouer avec eux. D'après l'auteur, les deux types de relations diffèrent qualitativement et ont, alors, des conséquences différentes dans le développement de la personnalité.

Parallèlement, Fagot (1978) identifie certains domaines dans les- quels les parents donnent des types de réponses, différents aux garçons et aux filles, âgé de 20 à 24 mois. Il semble que les parents des garçons sont plus préoccupés par la punition et insiste sur leur capacité d'indépendance. En outre, avec les garçons, les pères sont plus restrictifs et moins tolérants de l'agression dirigé vers eux. Quant aux mères, elles restreignent et supervisent leurs filles plus que leurs garçons. Pour Fagot, plusieurs évidences montrent que les enfants sont traités différem-

ment dépendamment de leur sexe.

A l'instar d'une étude antérieure, Fagot (1974) trouve chez des enfants de deux ans en interaction avec leurs parents, des différences sexuelles comportementales. Entre autre, les parents donnent plus de réponses négatives aux filles engagées dans des activités motrices (courir, sauter, jouer avec des jeux de transports). Par contre, ils donnent plus de réponses positives quand les filles participent à des activités dépendantes (suivre le parent, demander de l'aide et/ou aider le parent). Dans l'ensemble, les mères donnent plus de critiques que les pères. Selon l'auteur, les pères aussi traitent les garçons et les filles différemment et pas nécessairement de la même façon que la mère.

Par ailleurs, Smith et Daglish (1977) concluent de leurs observations sur des enfants de 18 à 24 mois, en interaction avec leurs parents, que les pères jouent plus avec leurs enfants que le font les mères.

Dans une autre étude, Tauber (1979) fait remarquer que les parents (en majorité des mères) ont des interactions de jeux différents avec les enfants des deux sexes (dont l'âge varie entre 3 et 4 ans). Les parents des filles sont plus engagés dans des jeux à caractère social tels parler, diriger, complimenter l'enfant tandis que ceux des garçons le sont plus dans des jeux actifs tels être debout, courir, coopérer, toucher et faire le bouffon. L'auteur observe que le comportement du père, contraire-

ment à celui de la mère, varie en fonction du sexe de l'enfant. Par exemple, les pères initient moins de jeux actifs avec les filles et, sont en général moins supportants avec les filles actives qu'avec les garçons actifs. Plus que la mère, le père paraît jouer un rôle dans la détermination des différences sexuelles dans le jeu des enfants.

D'après les données receuillies par Mitchell (1981), les parents sont plus restrictifs et protecteurs avec les filles qu'avec les garçons lorsque les enfants sont rendus à la maternelle. Les garçons, de leur côté, reçoivent plus de punition. Kagan (1972) rapporte que les mères d'enfants d'âge pré-scolaire à lesquelles on demande d'apprendre une nouvelle tâche à leur enfant, sont plus motivées vers la réalisation avec leurs fils qu'avec leurs filles.

La littérature nous montre que les enfants des deux sexes sont également susceptibles de se comporter différemment avec l'un ou l'autre des parents. Cependant, peu d'études concernent l'interaction enfant-parent, l'ensemble de la documentation fait plutôt référence au contenu dyadique entre les enfants.

Dans une étude sur l'interaction des parents avec leurs enfants de 0 à 12 mois, Lamb (1977) trouve que les enfants répondent plus positivement au jeu avec leur père qu'avec leur mère. Pareils résultats sont mentionnés par Mitchell (1981). De plus, selon Smith et Daglish (1977), les

garçons, âgés de 18 à 24 mois, ont des jeux plus actifs (jeux de transport, par exemple) que ceux des filles de même âge. Celles-ci, selon les auteurs, vont plutôt jouer avec des jeux doux (traduit de soft toys), tels les jeux de poupées, de costumes et de peinture.

Par ailleurs, Hutt (1972a) cite une étude de Goldberg et Lewis (1969) sur l'attitude des enfants vis-à-vis leur mère. D'après les auteurs, les filles de 13 mois n'aiment pas s'éloigner de leur mère.

Dans une étude sur l'interaction d'enfants de 7 à 13 mois avec leurs parents, Lamb (1977) observe que les enfants ne montrent pas de préférence pour l'un ou l'autre des parents dans leur comportement d'attachement. Ces résultats sont cependant inconsistants avec les données de Cohen et Campos (1974; voir Lamb, 1977) et ceux de Bowlby (1969; voir Lamb, 1977). Toutefois, il semble que ces différences trouvées s'expliquent par le choix d'un parent, surtout la mère, dans une situation plus stressante pour l'enfant (Lamb, 1977). A la lumière de ces considérations, il semble que les enfants choisissent d'interagir avec l'un ou l'autre des parents dépendamment de ce qu'ils veulent obtenir. Par exemple, les enfants reçoivent plus de réconfort de leur mère que de leur père tandis qu'ils préfèrent interagir avec leur père dans des situations de jeux.

Dans le but d'analyser les différences comportementales chez les enfants, nombre d'auteurs ont préféré étudier les modes comportementaux de

l'un ou de l'autre sexe en fonction de catégories bien précises.

Ainsi, dans leurs observations sur l'interaction entre les pairs, Brindley et al., (1973) montrent que chez les enfants d'âge préscolaire, de 3 à 5 ans, les filles plus que les garçons émettent des comportements de coopération. Les résultats révèlent que l'ensemble des actes de coopération sont en réponse à des demandes.

De plus, les activités des filles sont en grande partie du comportement de maternage (Brindley et al., 1973). Or, selon Hoyenga et Hoyenga (1979) les filles sont davantage préparées à être maternelles. De fait, Hoffmann (1977) croit que les femmes semblent avoir des besoins d'affiliation plus prononcés que les hommes.

Plus que tout autre forme de comportements émis par les enfants, le comportement d'agressivité a probablement reçu le plus d'attention des chercheurs (McGrew, 1972). Parmi les différences sexuelles clairement établies par Maccoby et Jacklin (1974), il ressort que les garçons sont plus agressifs que les filles. Un grand nombre d'auteurs arrivent à des conclusions similaires (Blurton-Jones, 1972; Brindley et al., 1973; Garai et Scheinfeld, 1968). Toutefois Missakian (1980) obtient aucune différence significative entre le comportement d'agressivité manifesté par les filles et les garçons. Pour plusieurs, l'origine de ce comportement repose principalement sur des bases physiologiques hormonales (Hoyenga et Hoyenga,

1979; Hutt, 1972a, 1972b; Maccoby, 1976; Mitchell, 1981). De fait, les mâles de différentes cultures sont plus agressifs que les femelles; pareillement les observations étant faites chez les primates non-humains. Néanmoins, suite aux données obtenues par Missakian (1980), il y a lieu de croire qu'il existe, en dehors d'une influence hormonale, une influence environnementale.

Un des chercheurs les plus fréquemment cités sur l'importance du taux hormonal dans la différentiation des sexes est Ehrhardt. Entre autre, avec Baker en 1974, il remarque des différences comportementales chez des soeurs dont l'une des deux a été exposée aux hormones mâles durant la grossesse de la mère. Les filles androgénisées se caractérisent et le sont aussi par les autres, de garçons manqués (tomby). De plus, les filles montrent moins de maternalisme (ce qui fait dire à certains que le comportement maternel, a une origine biologique - Hoyenga et Hoyenga, 1979; Maccoby et Jacklin, 1974), ont une tendance à être plus agressives, s'intéressent aux activités sportives et jouent plus souvent avec des garçons.

Egalement, les résultats de l'étude de Blurton-Jones et Konner (1973) indiquent que les garçons, âgés de 2 à 6 ans, de deux cultures différentes (Londres et Bush) montrent plus de comportements agressifs que les filles. De leur côté, Whiting et Edwards (1973) trouvent des différences sexuelles semblables chez des enfants de 3 à 11 ans provenant de six cultu-

res différentes. Entre autre, les auteurs remarquent que les garçons ont plus de comportements agressifs que les filles mais ces écarts sont significatifs seulement dans le jeu de corps à corps et l'agression verbale.

Outre l'agressivité observée plutôt chez les garçons que chez les filles, plusieurs auteurs remarquent que les actes d'agression sont initiés plus fréquemment par des garçons (Hutt, 1972b; Maccoby, 1976; Mitchell, 1981).

Pour un grand nombre de chercheurs, le comportement de jeux corps à corps prédispose à l'agressivité (Smith, 1973). Conséquemment, ce type de comportement est souvent associé aux comportements agressifs et les différences sexuelles trouvées sont similaires. De fait, les garçons de 3 à 5 ans, observés par Smith et Connoly (1972), montrent un nombre plus élevé de comportements de jeux corps à corps. Des données semblables sont mentionnées par Hoyenga et Hoyenga (1979), Maccoby (1976), Maccoby et Jacklin (1974) et Mitchell (1981).

Dans l'ensemble, les enfants développent des styles de vie différents, de façon marquée dès l'âge de deux ans. Ainsi, les garçons sont plus actifs et énergiques, plus explorateurs, davantage orientés vers les choses et plus efficace avec l'abstrait. Quant aux filles, elles sont plus affiliatives et orientées vers les gens et davantage inhibées par la nouveauté (Hutt, 1974).

En résumé, il semble que le comportement de la mère et du père soit lié au sexe des enfants dans la relation dyadique chez les primates humains.

Par exemple, des différences comportementales sont trouvées chez les dyades mères-enfants selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Notamment, avec les filles, les mères sont plus passives. Jusqu'à six mois, le type de relation mère-fille est caractérisé par un mode distal tandis que la relation mère-garçon est typique d'un mode proximal. Cette attitude comportementale différente confirme que plus de choses arrivent au garçon; il reçoit, d'ailleurs, plus d'attention et de soins de la mère que la fille. Également, la nature de la relation dyadique mère-fille laisse supposer une relation plutôt surprotectrice. De fait, les filles sont encouragées à participer à des activités dépendantes et ce, autant par la mère que par le père.

Avec les enfants, les pères interagissent différemment selon le sexe des enfants et pour des raisons différentes de celles de la mère. En outre, ils le font plus souvent pour jouer. Avec les garçons, les pères sont plus restrictifs et tout comme la mère, insiste sur leur capacité d'indépendance.

Les enfants sont également susceptibles de se comporter différemment avec la mère et le père. Il semble, en effet, que les enfants intera-

gissent avec l'adulte de tel sexe dépendamment de ce qu'ils veulent obtenir: en outre, ils trouvent le réconfort avec la mère et un compagnon de jeu avec le père.

Finalement, dans leurs comportements, les filles sont trouvées plus coopérantes, plus maternelles; quant aux garçons, ils sont trouvés comme étant plus agressifs et actifs. Concernant ce dernier point, plusieurs données laissent supposer que le comportement agressif ait une origine hormonale.

Différences comportementales observées dans la relation dyadique, professeur-élève

Jusqu'à maintenant nous avons vu les différences comportementales dans la relation dyadique et, particulièrement dans l'interaction parent-enfant. A cet égard, la littérature révèle des différences comportementales dans le style d'interaction parental, évidentes aussi bien chez les primates non-humains que chez les primates humains.

Rapprochons-nous maintenant du contexte interactionnel dans lequel nous situons le cadre de notre étude. Plus précisément, il s'agit de la relation dyadique entre l'éducateur et l'enfant d'âge préscolaire, de 3 à 5 ans. Toutefois avant d'aborder cette étape, il serait intéressant et pertinent, d'examiner quelques études concernant l'interaction professeur-

élève, 5 ans et plus, afin de décrire le type de relation entre les deux partenaires de la dyade. Tout comme pour les études citées antérieurement, les analogies susceptibles d'être identifiées s'avèrent un point de comparaison intéressant.

En dehors des parents, l'école est sûrement l'environnement social le plus responsable de la socialisation de l'enfant. A cet égard, elle est le reflet des valeurs et des croyances de la société.

Depuis les années 70, particulièrement, nous avons vu l'augmentation notable de recherches impliquant la relation dyadique entre les professeurs et l'enfant (Bourbeau et Ryan, 1978). Parmi les facteurs qui ont stimulé la recherche il y a eu, sans contredit le rapport Rosenthal (1973) dont le contenu sur les différentes attentes du professeur à l'endroit des élèves a fait l'effet d'une bombe auprès des milieux concernés. Précisément, l'auteur y souligne qu'il est possible de transmettre inconsciemment aux autres nos propres attentes sur la façon dont ils doivent se comporter.

Or, une des principales façons par laquelle les enfants sont socialisés différemment, est à travers les attitudes et les comportements des professeurs (Guttentag et Bray, 1977). Par exemple, les professeurs croient que les filles et les garçons ont différents besoins. Ainsi Ricks et Pyke (1973) dans leur étude sur des professeurs d'écoles secondaires trouvent que 73% de leur échantillon (30 professeurs masculins et 30 féminines)

nins) rapportent, dans un questionnaire, que les garçons et les filles se comportent différemment. De l'avis des professeurs interrogés, les garçons sont plus actifs et les filles sont plus passives. De plus, les professeurs croient que les filles comme les garçons s'attendent à un traitement différent. Par ailleurs, les données receuillies par les auteurs révèlent que la majorité des professeurs préfèrent enseigner à des garçons.

Quelques études sur l'interaction professeur-élève ont essayé de déterminer comment l'attitude du professeur affecte le comportement de l'élève. Felsenthal (1970) observe dans des classes de première année des différences sexuelles dans le traitement du professeur. Les résultats indiquent que les garçons reçoivent plus d'interactions de toutes sortes, positives et négatives, que les filles. Les garçons sont questionnés et critiqués plus souvent et, ont leurs idées plus souvent acceptées mais aussi rejetées. Les filles sont plus souvent volontaires malgré qu'elles sont appelées moins souvent.

De façon similaire, Good et al., (1973) trouvent dans le comportement des professeurs masculins et féminins de 7^e et 8^e année, des différences à l'endroit des élèves. Lorsque ceux-ci ont une mauvaise conduite, les professeurs féminins vont plutôt avertir tandis que les professeurs masculins vont critiquer plus intensément les élèves. Les données selon les auteurs suggèrent que les filles et les garçons reçoivent un traitement différent et, que ces différences observées dans la relation dyadique sont en

partie dues aux élèves.

Des observations similaires sont trouvées par Jackson et Lahaderne (1967) chez des professeurs masculins et féminins de classe de 6^e année. Leurs données supportent la croyance que les garçons passent des moments plus difficiles à l'école que les filles. Sans vouloir prétendre que les garçons sont misérables, l'expérience d'aller à l'école est clairement différente pour les garçons et les filles. De fait, les garçons ont davantage d'interactions négatives. Aucune différence significative n'est trouvée pour les contacts pédagogiques mais il demeure que le sexe de l'élève soit une variable importante étant donné la tendance des garçons à en recevoir plus. Egalement, ceux-ci reçoivent plus de messages à contenu directif que les filles. Enfin, pour le nombre d'interactions à caractère prohibtif, les garçons sont nettement en avance sur les filles! En d'autres mots, pour l'ensemble de ces trois types de messages, les garçons ont tendance à en recevoir plus que les filles.

De l'ensemble de ces considérations, il ressort que les garçons reçoivent plus de critiques comportementales dans les classes d'élémentaires. Il semble que les garçons sont plus actifs et reçoivent indirectement plus d'interactions. De fait, lorsque des différences sont trouvées, ils le sont en faveur des garçons.

Pour Brophy et Good (1974), il est évident que les professeurs

donnent plus d'attention aux garçons qu'aux filles. Inévitablement les filles sont oubliées, ignorées. Cependant, comme le soulignent les auteurs, les renforcements du professeur se font avant tout sur la base du niveau de réalisation, ensuite par le sexe.

Dans leur revue de la documentation sur les différences entre les sexes, Garai et Scheinfeld (1968) notent que les professeurs ont tendance à avoir une meilleure relation avec les filles qu'avec les garçons. Leurs données suggèrent que les garçons, contrairement aux filles réussissent mieux lorsqu'ils ont une bonne relation avec le professeur. De plus, les garçons pour leurs contacts pédagogiques interagissent davantage que les filles avec les professeurs et, plus encore avec les professeurs masculins. Il est trouvé que les professeurs féminins choisissent plus souvent les garçons comme cible de leur désapprobation. Tandis que les garçons sont désapprouvés pour leur comportement dérangeants, les filles sont récompensées pour leur comportement conformistes. La prédominance des valeurs et des normes féminines (le personnel enseignant étant composé majoritairement de femmes) placent les garçons dans une situation de désavantage par rapport aux filles.

Bref, l'ensemble des données concernant la relation dyadique professeur-élève indique que les différences comportementales sont dues, notamment, au sexe des élèves.

A cet égard, plus d'interactions négatives, critiques comportementales et désapprobation, sont données aux garçons par les professeurs féminins. Conséquemment, ils reçoivent plus d'attention que les filles. Quant à ces dernières, elles sont plus souvent oubliées; leur comportement étant conforme aux règles et aux normes que véhicule l'école.

Différences comportementales observées dans la relation dyadique, éducateur-enfant

La nature de la relation dyadique entre l'éducateur et l'enfant d'âge préscolaire a retenu l'attention de bon nombre de chercheurs. Inspirés des études observationnelles menées à l'école élémentaire et secondaire, les chercheurs ont tenté d'évaluer les multiples influences de l'environnement préscolaire sur le jeune enfant et, réciproquement, celles du jeune enfant sur l'environnement.

Parmi les facteurs influençants le type, la quantité et la qualité de contacts éducateur-enfant, le sexe de l'enfant apparaît, ici comme dans la relation professeur-élève, une variable importante (Bourdeau et Ryan, 1978). De façon similaire Fagot (1973) conclut qu'il existe des différences consistantes dans le comportement de l'éducateur féminin envers les enfants des deux sexes.

La majorité des études en milieu préscolaire se sont concentrées sur certains types de comportements. Entre autre, les comportements habi-

tuellement associés aux filles et aux garçons ont été largement investigés. Par exemple, dans leur étude, Serbin et al., (1973) examinent la nature des réponses des éducateurs féminins de classe préscolaire à certains comportement émis par des enfants de 3 à 5 ans. Pour ce faire, Serbin et ses collègues, enregistrent différents schèmes d'actions par des comportements identifiés et définis préalablement. En outre, les comportement de dépendance (pleurs, proximité et sollicitation d'attention) et les comportements dérangeants - traduit de disruptive - (ignorance des directives, destruction du matériel et agression vers les autres) initiés par les enfants sont observés ainsi que les réponses des éducatrices. D'après les résultats, celles-ci répondent plus fréquemment et intensivement au comportement agressif des garçons qu'à celui des filles. De plus, les éducatrices encouragent les filles à demeurer plus près d'elles en leur donnant plus d'attention quand elles sont proches que lorsqu'elles sont éloignées.

Les garçons, quant à eux, reçoivent plus d'encouragement et d'attention lorsqu'ils participent de façon appropriée à une activité, en dehors de la proximité immédiate des éducatrices. Selon les conclusions des auteurs, il semble que les différences sexuelles dans le comportement des enfants provoquent différents traitements de la part de l'adulte. Par conséquent, les garçons sont renforcés dans leurs comportements individualistes tandis que les filles le sont pour leurs comportements sociaux.

Dans une perspective similaire, Fagot et Patterson (1968) éva-

luent l'attitude des éducatrices de classe préscolaire face à des comportements féminins chez des enfants de trois ans. L'utilisation de la méthode observationnelle permet d'enregistrer les comportements des enfants et ceux des éducatrices (initier un nouveau comportement, commenter favorablement, se joindre à l'activité et critiquer). Les résultats montrent que les éducatrices renforcent les comportements féminins (écouter des histoires, peindre, jouer dans le "coin maison" et celui des poupées, travaux d'artisanat) plus que les comportements masculins (jouer avec les camions, bicyclette, sauter, courir). En outre, les éducatrices encouragent les garçons mais pas les filles à participer dans des activités de l'autre sexe.

Pour faire suite à cette étude, Fagot (1978) entreprend une série de travaux afin d'examiner l'influence du comportement de l'éducateur dans le milieu préscolaire. Dans la même année, trois études observationnelles sont menées auprès de groupes d'enfants de 3 à 5 ans ainsi que leurs éducatrices. En utilisant la même procédure que l'étude précédente, Fagot note les comportements identifiés au préalable. Les résultats observés par l'auteur montrent que les éducatrices, d'une part, initient plus d'activités pour les filles que pour les garçons et d'autre part, répondent davantage aux questions des filles et commentent plus favorablement les filles que les garçons. Dans la troisième étude, aucune différence significative est trouvée dans l'attitude des éducatrices vis-à-vis les filles et les garçons. Selon l'auteur, les résultats suggèrent l'existence de différences

consistantes dans le comportement des éducatrices envers les deux sexes.

Il appert que celles-ci donnent plus d'informations aux filles qu'aux garçons. En outre, elles répondent plus souvent aux demandes des filles en leur donnant davantage de commentaires favorables et dirigent leur comportement plus fréquemment.

Dans une étude, Cherry (1975) décrit les différences dans le niveau et le style d'interaction verbale entre les éducatrices et les enfants de 2 ans 9 mois et 4 ans 5 mois, de classes préscolaire. Les conversations enregistrées entre les éducatrices et les enfants sont décodées selon des catégories, chacune servant à mesurer l'interaction verbale. Les résultats indiquent que les éducatrices ont plus d'interaction verbale avec les garçons et utilisent un langage plus directif avec eux. De leur côté, les filles reçoivent plus de feedback (réactions) sur les questions posées.

Peu d'études au niveau préscolaire ont pu contrôler le sexe de l'éducateur. En fait, la raison en est fort simple; la presque totalité des éducateurs sont de sexe féminin. Or, comment évaluer l'effet potentiel du sexe de l'éducateur sans comparer les adultes des deux sexes.

L'influence spécifique de l'éducateur masculin sur les enfants n'est ni clairement démontrée, ni clairement déniée. La littérature comparant l'enseignement des professeurs féminins et masculins ne révèle pas d'effets particuliers sur le développement des élèves. Brophy et Good

(1974) concluent qu'aucune évidence ne permet de prétendre que les professeurs masculins traitent les élèves différemment des professeurs féminins. D'après eux, les données trouvées jusqu'à ce jour ne sont que suggestives mais non conclusives.

L'effet de la présence masculine a été examiné par trois chercheurs, Gold et al., (1979), dans le but d'en vérifier l'influence sur la performance scolaire chez des enfants de quatre ans, de classe préscolaire. Pour ce faire, les auteurs comparent les résultats de l'enseignement des mathématiques donné, soit par des équipes mixtes, éducateurs et éducatrices et, soit par des équipes composées uniquement d'éducatrices. Leurs résultats démontrent que la performance des garçons est meilleure dans le cas où l'enseignement est donné par une équipe mixte. Par contre, la performance des filles n'est pas influencée par le sexe de l'éducateur. Selon les auteurs, les données supportent l'existence d'un potentiel bénéfique des éducateurs de sexe masculin sur le développement des garçons.

Parallèlement, Alfgreen et al., (1979) entreprennent une étude sur l'interaction éducateur-enfant dont l'âge des enfants varie entre 3 et 5 ans. Les observations se déroulent pendant un camp d'été durant une période de travaux d'artisanat. Le système de classification des comportements enregistrés comporte un comportement unique pour l'adulte (tout comportement dirigé vers l'enfant) et trois comportements pour les enfants (participation positive à la tâche, chercher de l'attention et tout

comportement dérangeant). D'après les résultats, lorsque les enfants montrent un comportement similaire de participation positive, les éducatrices donnent plus d'attention aux garçons comparativement aux filles et le font plus souvent que les éducateurs. A la lumière de ces constatations, il semble que les éducatrices mais pas les éducateurs s'occupent plus des garçons que des filles. Selon les auteurs, la présence d'adultes masculins dans l'environnement préscolaire des enfants est non seulement bénéfique et souhaitable pour les garçons mais aussi pour les filles.

Une autre étude sur l'interaction éducateur-enfant examine spécifiquement le type de contacts entre les membres de la dyade. Perdue et Connor (1978) enregistrent la fréquence et les différents types de touchés émis par les éducateurs et les éducatrices de classes préscolaire à l'endroit des enfants âgés de 3 ans 2 mois à 5 ans 3 mois. Les résultats recueillis par les auteurs révèlent que les éducateurs, masculins et féminins, touchent les enfants de leur sexe plus souvent que ceux de l'autre sexe. Par ailleurs, lorsque les éducateurs des deux sexes touchent les filles, ils le font pour les aider. Contrairement à ce qui est observé chez les éducateurs des deux sexes, les touchés des enfants semblent fortement influencés par le facteur sexe. Ainsi, les garçons donnent plus de touchés aux éducateurs qu'aux éducatrices, tandis que les filles ne font pas de distinctions entre les éducateurs des deux sexes.

Selon Blurton-Jones (1972) qui a analysé le comportement des

enfants en interaction avec les éducateurs, il appert que l'ensemble des comportements émis par les enfants consiste principalement en comportements sociaux incluant des comportements de jeux dont le corps à corps. L'auteur remarque que les filles interagissent plus à cause d'une plus grande sollicitation d'approbation, contrairement aux garçons.

En terminant, rappelons que l'observation d'enfants d'âge préscolaire en interaction avec leurs pairs, a permis de conclure que certains modes de comportements diffèrentient les filles et les garçons. Par exemple, Smith et Connoly (1972) analysent les comportements d'interactions sociales et de jeux chez des enfants de 2 ans 9 mois à 4 ans 9 mois dans trois garderies différentes. Les résultats montrent que les garçons font davantage de "playnoise" (bruits fait durant un jeu, phrases stéréotypées tel: "je suis Bateman"). Egalement, ils obtiennent des fréquences plus élevées pour la mesure d'activités physiques (jeux et activités, incluant courir, sauter, etc.). Enfin, les garçons montrent davantage que les filles des comportements de jeux corps à corps. Parallèlement, Blurton-Jones (1972) rapporte que des conclusions similaires trouvées lors d'une étude antérieure, n'ont pu être repliquées par la suite. D'après lui, cette inconsistance s'expliquerait par le manque de représentativité de son échantillon. Il est probable que les mères qui ont accepté de participer au groupe expérimental sont celles qui ont des garçons gentils et timides!

Pour leur part, Brindley et al., (1973) trouvent que les filles

initient un plus grand nombre de comportements de coopération (se joindre à l'activité de l'autre volontairement ou selon sa demande, s'engager dans des activités mutuelles). Leurs résultats montrent la tendance des garçons et des filles à interagir avec les autres de leur sexe. Également dans des activités de jeux, les enfants présentent des caractéristiques comportementales spécifiques. En général, les filles sont plus engagées dans les activités sédentaires et dans des occupations littéraires. Les garçons, plutôt, vont prendre part plus souvent à des activités physiques.

D'ailleurs, selon Garai et Scheinfeld (1968), les garçons préfèrent les jeux vigoureux impliquant la force physique, la dextérité ainsi que l'effort physique. Durant la période préscolaire, ils surpassent les filles pour leur niveau d'agitation et d'activités générales. Les garçons sont encouragés et orientés dans des jeux masculins. En fait de l'avis des auteurs, le jeu chez les garçons sert à les préparer dans leur futur rôle professionnel. Quant aux filles, en général plus timides et craintives que les garçons, elles sont encouragées à assumer une variété de rôles domestiques reliés au rôle de la mère. A cet égard, le jeu, d'après ces auteurs, est employé comme échappatoire d'une réalité conflictuelle entre les rôles traditionnels et actuels, tels le mariage et la carrière.

En somme, il semble que, parmi les facteurs influençants la nature de l'interaction entre l'éducateur et l'enfant, le sexe de l'enfant soit une variable déterminante. En outre, il est trouvé que les éducatrices ont

plus d'interactions verbales avec les garçons. Notamment, elles utilisent un langage plus directif avec eux. De façon générale, il semble que les éducatrices s'occupent plus des garçons que des filles contrairement aux éducateurs. Avec les filles, le contenu spécifique des messages émis par les éducatrices est plus approbateur et explicatif. Il ressort également que les garçons sont encouragés pour leurs comportements indépendants tandis que les filles le sont pour les comportements sociaux. D'autres données suggèrent qu'en général les éducatrices renforcent les comportements féminins plus que les comportements masculins.

Les éducateurs influencent, également, le comportement des enfants. Les données à ce sujet laissent supposer que la performance scolaire peut être améliorée, notamment, par la présence d'éducateurs masculins.

Il est trouvé dans la relation dyadique enfant-éducateur que les filles interagissent plus souvent avec l'adulte que les garçons. Ces dernières, semble-t-il, recherchent plus que les garçons l'approbation.

Des enfants des deux sexes, ce sont les garçons qui sont les plus actifs; ils ont un niveau d'activité plus élevé, émettent plus de playnoise et font plus de jeux corps à corps que les filles. Ces dernières choisissent plutôt des activités sédentaires et de coopération.

Présentation des questions de recherche

Il ressort plusieurs considérations des données receuillies à ce point. En outre, nous remarquons que la nature de l'interaction entre l'adulte et l'enfant est susceptible de varier dépendamment du sexe des partenaires de la dyade. Nous avons vu également, inhérent au processus interactionnel, que, par exemple, dépendamment de la réponse de la mère, celle de l'enfant peut probablement changer; l'inverse étant aussi vrai. Conséquemment, la qualité du rapport interactif varie, entre autre, selon le sexe des intervenants.

Cette recherche s'inscrit dans cette perspective et examine la relation dyadique sous deux aspects différents mais complémentaires. Dans un premier volet, nous décrivons la nature des réponses des éducateurs vers celles des éducatrices aux enfants tandis que, nous tentons de préciser si la réponse des éducateurs et des éducatrices varie en fonction du sexe de l'enfant, dans un deuxième volet.

L'originalité de cette étude provient de son intérêt à décrire la relation dyadique dans l'exo-système que représente la garderie. Nous savons très peu sur l'effet des garderies (Belsky et Steinberg, 1978; Provost, 1980), moins encore sur l'interaction entre l'éducateur et l'enfant.

De plus, notre intention de recherche étant d'examiner le contenu

interactif entre les membres de la dyade, nous regardons à la fois le comportement verbal et non verbal, cet aspect interactif bimodal ayant été négligé par les chercheurs.

D'autre part, cette étude entend combler certaines faiblesses méthodologiques spécifiques à ce type de recherche. En effet, la plupart des études entreprises sur les différences comportementales entre les sexes n'ont pas comparé les femmes et les hommes, entre eux, dans la même situation. Or, dans ces conditions, il est hasardeux et présomptueux de vouloir mettre en parallèle les différences observées.

Enfin, par le biais de l'approche comparative, nous pouvons saisir les différentes analogies inter et intra spécifiques dans l'idée de mieux apprécier l'étiologie de certains comportements.

A cet effet, nous croyons que les différences sexuelles trouvées dans la relation parent-enfant chez les primates ainsi que celles dans la relation professeur-enfant et éducateur-enfant sont susceptibles d'être observées malgré le contexte interactionnel et situationnel différent. Par exemple, est-ce que les différentes réponses émises à l'endroit des filles et des garçons par les parents et les professeurs vont être les mêmes que celles émises par les éducateurs des milieux de garderie?

A. Premier volet:

Pour faire suite à la documentation qui suggère que les adultes mâles et femelles réagissent différemment aux enfants, nous voulons savoir premièrement si:

Les éducateurs et les éducatrices émettent différents comportements vis-à-vis les enfants.

Deuxièmement, puisque nous croyons à l'influence bidirectionnelle de l'interaction et, entre autre, au principe de réciprocité, nous désirons déterminer si:

Les filles et les garçons, à l'instar des éducateurs, émettent des comportements différents à l'endroit de ceux-ci.

B. Deuxième volet

S'il est exact, d'une part, que les éducateurs et les éducatrices répondent différemment aux enfants, nous pensons que:

Les réponses différentes émises par les éducateurs et les éducatrices aux enfants varient selon le sexe de l'enfant.

D'autre part, si les filles et les garçons émettent différentes réponses à l'endroit des éducateurs nous nous demandons si:

Les réponses différentes émises par les filles et les garçons à l'endroit des éducateurs varient en fonction du sexe de l'éducateur.

Chapitre II
Méthode

Sujets

Huit éducateurs, quatre éducateurs et quatre éducatrices sont la cible des observations de même que leur groupe d'enfants respectif¹. Il proviennent de trois garderies différentes de la région de Trois-Rivières dont deux situées en quartier populaire et une en milieu universitaire.

La sélection des éducateurs se fait en fonction des critères suivants: premièrement, avoir la charge, dans un milieu de garde, d'un groupe d'âge d'enfants de trois à cinq ans et, deuxièmement, avoir comme partenaire un éducateur de l'autre sexe.

Les motifs rattachés à ces exigences découlent de nos préoccupations de recherche. Comme nous nous intéressons à la réponse comportementale entre les sexes et que, ces différentes réponses s'acquièrent et se développent précisément entre trois et cinq ans (Maccoby et Jacklin, 1974), nous croyons important d'investiguer le rôle de l'éducateur et de la garde-rie comme agent de socialisation. De plus, nous choisissons les groupes

¹Il convient de remercier les éducateurs et les éducatrices de même que leur garderie respective pour l'excellence de leur collaboration: le Laboratoire du développement de l'enfant (UQTR), la Maisonnée et le Coffre à jouet.

dont les deux éducateurs sont de sexes différents afin de comparer adéquatement les réponses comportementales de l'éducateur et de l'éducatrice aux enfants.

L'âge moyen des éducateurs se situe à vingt-trois ans et varie de 20 à 32 ans. Règle générale, les éducateurs ont été choisis dans leur milieu de travail respectif à cause de leur capacité à entrer en relation avec les enfants.

Le temps passé pour chaque éducateur avec les enfants demeure difficile à établir puisqu'à l'exception du Laboratoire de Développement de l'Enfant, à peine la moitié des enfants fréquentent la garderie à temps plein sur une base de cinq jours/semaines. En ce qui concerne le Laboratoire de Développement de l'Enfant, les éducateurs étant en stage, les enfants vont à la garderie deux-demi-journées/semaine. Pour les quatre groupes, les éducateurs et les enfants sont ensemble au moins depuis deux mois, au début des observations.

Chaque couple mixte d'éducateurs s'occupe sensiblement du même nombre d'enfants; le ratio étant de deux éducateurs pour environ 16 enfants. Quant au nombre de garçons et de filles présents dans chacun des groupes observés, il est de huit garçons et de huit filles. Toutefois ce nombre est susceptible de changer vue la variabilité de la présence des enfants. Malgré tout, la proportion est demeurée la même c'est-à-dire, un

garçon pour une fille.

Cadre expérimental

Rappelons que deux garderies populaires ainsi qu'une garderie universitaire servent de lieux d'observations.

Pour chacun de ces milieux, les observations se font dans la pièce où se déroulent les activités régulières des éducateurs et des enfants; nous respectons ainsi un principe éthologique fondamental qui privilégie l'observation en milieu naturel. De plus, nous remarquons de la même façon que Blurton-Jones (1972) que les réactions des enfants aux observateurs étrangers sont peu nombreuses et s'estompent rapidement.

La pièce est sensiblement la même pour toutes les garderies tant pour le lieu physique que pour le matériel disponible à l'exception d'une garderie. Pour cette dernière, nous remarquons le manque de ressources quant au matériel de jeux. Les dimensions approximatives de la pièce se situent autour de sept par dix mètres. La pièce comprend des aires de jeux distincts tel un coin-maison, un coin pour les jeux de tables, un coin pour la peinture et un coin-repos. On y retrouve également toutes les facilités pour les enfants c'est-à-dire, des tables, des chevalets pour la peinture, différents jeux comme des casse-tête, des jeux d'associations, de constructions, des poupées, des marionnettes, des camions, etc. Enfin,

dans la pièce, il y a un lavabo et une toilette, à l'exception d'une garderie.

Matériel

Le matériel choisi pour enregistrer l'interaction de l'éducateur et de l'enfant dans les garderies populaires se compose comme suit: une caméra (Panasonic WV 3320) équipée d'un microphone incorporé omni-directionnel, une enregistreuse à cassette, un chargeur à batterie et un trépied. Identifié sous le nom de Port-A-Pack, l'ensemble de ce matériel s'insère dans une valise prévue à cette fin ce qui en facilite grandement la manipulation pendant les déplacements. Un chronomètre de type Montrex nous permet de visualiser le temps écoulé pour chacune des périodes d'observations de cinq minutes. Finalement, un magnétophone à cassette portatif (Sony M9) dissimulé au cou de l'éducateur enregistre la verbatim entre ce dernier et les enfants.

Le matériel vidéoscopique étant déjà sur place à la garderie universitaire, nous utilisons dans ce milieu, qui sert également de laboratoire de recherche, l'équipement disponible.

Le laboratoire se subdivise en plusieurs salles dont deux servent à l'expérimentation: une première salle dans laquelle se trouvent les éducateurs avec leur groupe d'enfants et une seconde salle, la régie, où se

font les enregistrements.

Deux caméras multidirectionnelles (Panasonic WV 1300) situées aux extrémités de la pièce de même que trois microphones suspendus permettent de suivre les éducateurs de la salle de régie. Cette pièce dispose de tout le matériel nécessaire à l'enregistrement vidéoscopique. On y retrouve un moniteur vidéoscopique (Panasonic MV 763) muni de mini-télévisions reliés à un sélecteur d'image et un magnétoscope. Une commande à distance (Vicon VII PT et Canon C C21T) permet l'ajustement des caméras. De plus, une horloge digitale (vidéo-timer, Lafayette 51013) chronomètre la durée de l'observation tout en l'imprimant directement sur les bandes vidéoscopiques. Et finalement, un mini-magnétophone à cassette porté par l'éducateur, complète la description du matériel utilisé.

Déroulement de l'expérience

Une équipe de deux expérimentateurs enregistre les observations à l'aide d'une caméra Port-A-Pack située dans un coin de la pièce. Comme les expérimentateurs évitent de se déplacer dans la salle afin d'interférer le moins possible avec le déroulement des activités en cours, la caméra fixée sur un trépied leur permettent de suivre avec plus d'aisance l'éducateur dans ses déplacements.

La tâche des expérimentateurs se répartit comme suit: un premier

(E₁) s'occupe du minutage de chaque période d'observations, tandis qu'un second (E₂) s'occupe de suivre l'éducateur avec la caméra.

E₂ filme alternativement chacun des deux éducateurs pendant cinq minutes sur une session d'observation d'au plus 60 minutes. La tâche pour E₂ consiste essentiellement à suivre l'éducateur jusqu'au moment où E₁ lui signale la fin de la période de cinq minutes après quoi E₂ repère l'autre éducateur pour le filmer à son tour pendant cinq minutes. Cette procédure se répète durant 60 minutes d'où la possibilité d'obtenir cinq périodes d'échantillonnage de cinq minutes pour chacun des éducateurs: une période de dix minutes inutilisées correspond à la préparation et à l'ajustement de la caméra entre chaque période. Au total, nous avons 16 périodes d'observations de cinq minutes chacune, 80 minutes d'observations par éducateur réparties sur plusieurs sessions¹. Dépendamment des possibilités d'accueil des garderies et de la qualité technique des bandes vidéoscopiques, les sessions d'observations s'échelonnent sur une période de deux à huit semaines.

Compte-tenu des exigences pratiques de la garderie, les sessions d'observations sont prévues et déterminées avec les éducateurs. Ces ses-

¹Pour des raisons personnelles, un groupe d'éducateurs s'est désisté; nous avons obtenu respectivement sept périodes de cinq minutes pour chacun de ces deux éducateurs.

sions correspondent à l'horaire de chacun des groupes observés à la période d'activités libres. Nous choisissons ces périodes afin de favoriser les contacts spontanés entre l'éducateur et l'enfant. Concernant la marche à suivre, les consignes données aux éducateurs sont d'une part, ignorer la présence des expérimentateurs et d'autre part, agir le plus naturellement. Evidemment, les éducateurs savent que cette recherche porte sur la relation éducateur-enfant mais ignorent le but précis du travail, soit de décrire les réponses comportementales de l'éducateur et de l'enfant en tenant compte du sexe de chacun.

Réduction des données

Elaboration d'une grille

Conformément à la méthode éthologique qui prône l'observation systématique des comportements, nous identifions dans un premier temps une liste d'actions susceptibles de décrire le comportement de l'éducateur et celui de l'enfant, en situation d'interaction. L'observation de bandes vidéoscopiques et le receuil de grilles d'observations présentes dans la littérature facilitent la préparation d'une telle liste. En outre, les travaux de Blurton-Jones (1972), McGrew (1972) et Moustakas et al., (1958) ont inspiré la sélection de schèmes d'actions pour l'élaboration de la grille. Nous avons retenu les comportements sociaux verbaux et non verbaux émis par l'adulte et l'enfant. Il s'agit, précisément, d'être attentif à tous les échanges entre les deux partenaires durant la période d'activité libres.

Cette étape où sont identifiés les comportements sociaux, aussi désignés sous le terme d'unités de comportements, permet dans un deuxième temps, d'élaborer un catalogue de comportements de l'adulte et de l'enfant. (A ce sujet, l'appendice A rapporte en détail la description des comportements.) Dans ce catalogue, nous retrouvons les unités de comportements répertoriés sous des catégories de comportements plus générales.

Parallèlement, une description détaillée et opérationnelle en fonction de la problématique de notre recherche définit chacunes des unités de comportements. On en retrouve 57 réparties initialement sous 23 catégories de comportements dont 13 catégories représentants les comportements non verbaux. Bien que rigoureuse, cette répartition des unités de comportement a fait l'objet d'une nouvelle catégorisation vu certaines contraintes liées au traitement statistique. Dans l'ensemble, le même catalogue est utilisé autant pour l'éducateur que pour l'enfant à l'exception d'une seule catégorie. Ainsi, de par sa définition, la catégorie maternage et les unités de comportements s'y rattachant est exclusivement réservée à l'adulte.

Critères de sélection des données

Notre intérêt portant sur l'interaction entre l'éducateur et l'enfant, le point de départ de l'observation est le moment où l'adulte, initie avec un enfant un échange verval et/ou non verbal ou bien, répond à une sollicitation d'un enfant. L'ensemble des échanges entre les partenaires

res de la dyade s'appelle alors une séquence d'interaction. De façon plus précise, la séquence existe conditionnellement à ce que l'éducateur provoque ou poursuit une initiation vers l'enfant. Il est possible qu'au départ le premier contact soit fait par l'enfant; si tel est le cas, l'éducateur doit poursuivre l'échange avec l'enfant, autrement il n'y a pas de séquence d'interaction observée. Durant une séquence, l'observateur note tous les comportements sociaux émis par les partenaires de la dyade.

Une séquence d'interaction prend fin lorsque plus de cinq secondes se sont écoulées après le dernier comportement de l'éducateur. Ce dernier étant la principale cible de notre étude, l'observation d'une séquence se termine donc au moment où l'éducateur met fin à l'échange.

Egalement, il se peut qu'un éducateur en interaction avec un enfant initie un échange avec un autre enfant. Il en serait ainsi par exemple, d'un éducateur qui parle avec l'enfant A tout en faisant du maternage avec l'enfant B. L'observateur décrit alors les deux séquences tout en respectant la chronologie d'apparition des séquences.

Technique de cotation

La procédure utilisée s'inspire des travaux de Hinde et Stevenson-Hinde (1976) et de Strayer (1978). Tel que proposé par ces auteurs, nous notons les comportements émis par l'un ou par l'autre des protagonistes.

tes. Toutefois, l'observation ne se limite pas seulement aux comportements émis par l'un et par la réponse de l'autre. Plutôt, il s'agit d'observer pour une même période de temps tout ce que font les deux partenaires. Donc, au modèle d'analyse initialement proposé par Hinde et Stevenson-Hinde et Strayer c'est-à-dire de noter le comportement de A vers B et celui de B vers A, nous ajoutons la réponse opérationnelle de B à partir du moment où A émet un comportement. De cette façon, l'information supplémentaire apporte une vision plus nette et globale de la séquence.

L'enregistrement des données se fait à partir d'une grille d'observation structurée en fonction de cinq item spécifiques. Pour chaque séquence d'interaction, l'observateur doit enregistrer:

- 1^o l'initiateur : L'individu qui émet un comportement est appelé de cette façon. Il s'agit, soit d'une fille, soit d'un garçon, soit d'un éducateur ou, soit d'une éducatrice. Rappelons que le premier initiateur d'une séquence est toujours l'éducateur ou l'éducatrice.
- 2^o son action : Le comportement de l'initiateur est noté selon deux niveaux descriptifs: verbal et non verbal.
- 3^o la cible : L'individu vers lequel l'initiateur émet un comportement.
- 4^o le temps premier: Le moment où débute le comportement de l'initiateur.
- 5^o le temps second : Le moment où se termine le comportement de l'initiateur.

Pour faciliter la tâche de l'observation, nous avons divisé la

feuille de cotation en colonnes, chacune représentant un des item à relever. De plus, l'action de l'initiateur étant l'item le plus complexe à noter vu les deux niveaux descriptifs à considérer, sept colonnes représentant les dimensions possibles du comportement non verbal et une pour le comportement verbal sont prévues. Une colonne supplémentaire est réservée pour les commentaires, s'il y a lieu.

La compilation des données

Chacune des données inscrites sur la feuille de cotation est numérique et correspond à un des cinq item enregistré c'est-à-dire, le temps premier, le temps second, l'initiateur, l'action et la cible. Cette procédure est indispensable pour l'entrée des données sur microprocesseur (MORE).

Cette méthode apparaît avantangeuse puisqu'elle évite l'étape de la perforation sur carte. De cette façon, les données sont immédiatement emmagasinées dans l'ordinateur par le simple transfert de l'information du microprocesseur à l'ordinateur.

Le taux de concordance

Dans cette recherche, l'objectivité et la consistance des observations est mesurée par le taux de validité externe. Cette mesure établit

le niveau d'accord entre plusieurs observateurs. La collaboration d'un juge extérieur pour toute la durée de la cotation des observations a favorisé le choix d'une telle mesure.

Chacun des deux observateurs à visualiser sur une période de trois mois 270 minutes des 540 minutes d'observations que l'étude a nécessité.

A. Déroulement des observations pour établir le taux de concordance

Pour éviter toute ambiguïté au niveau descriptif des unités de comportements, les deux juges étudient chacune des unités de comportements dont la définition opérationnelle semble confuse: leurs descriptions doivent être claires et précises afin que les deux observateurs leur donnent un sens unique. Une fois cette étape terminée, les deux observateurs entreprennent ensemble le visionnement de certaines bandes qui ne serviront pas directement à l'étude. Tout au long du visionnement, chacun des observateurs note les unités de comportements présentes dans le catalogue de comportements pour comparer leurs observations. Ainsi fait, les unités de comportements problèmes sont immédiatement identifiées permettant aux observateurs de les redéfinir de façon plus objective. L'entraînement des deux juges se poursuit jusqu'à ce qu'ils atteignent un niveau d'entente respectable.

A partir de ce moment, les observations se font indépendamment, chacun des deux observateurs ayant à codifier un minimum de quatre éducateurs dont deux hommes et deux femmes. De façon hebdomadaire, des rencontres sont prévues afin de vérifier l'entente entre les deux observateurs. Si un problème est soulevé, il est discuté et une solution est apportée.

A la fin du visionnement, on reprend des observations prises au hasard codifiées par l'autre observateur afin de les comparer. A ce sujet, 45 minutes de l'ensemble des observations servent de mesure du taux de validité externe.

B. Calcul du taux de concordance

Afin d'établir une mesure réaliste de la fidélité des observations faites entre les deux juges, nous omettons dans le calcul les erreurs possibles dues au décalage dans le temps pour les comportements observés; cette dimension nous apparaissant plus ou moins pertinente. Seules les différences dues aux erreurs de décodage ou l'oubli du comportement sont notées.

Pour obtenir le taux de concordance entre les deux juges, nous calculons la somme des observations identiques entre les deux séries d'observations puis nous les divisons par le nombre total d'observations pour ensuite multiplier le résultat par cent. Nous obtenons ainsi le pourcentage

ge d'accord entre les deux juges.

Formule: $T.C. = \frac{\text{Nombre d'observations identiques}}{\text{Nombre total d'observations}} \times 100$

Pour l'ensemble des observations faites, un pourcentage de validité externe de 79% est obtenu, correspondant à 8% du temps total des observations. Considérant le nombre élevé d'unités de comportements à enregistrer et le nombre élevé d'observations, nous estimons le pourcentage obtenu entre les deux juges de très acceptable et respectable.

Regroupement des données: nouvelle catégorisation

Des 57 unités de comportements regroupés dans un premier temps sous 23 catégories verbales et non verbales, nous avons procédé à un regroupement des unités, sur la base de leur similarité et de leur faible apparition, dans le but de répondre à des besoins statistiques.

Nous avons alors regroupé les unités de comportement sous des catégories plus générales et dans lesquelles nous avons réuni à la fois les unités de comportement verbales et non verbales.

Cette relocalisation des unités de comportement à l'intérieur de nouvelles catégories a conduit à l'identification de 12 catégories in-

cluant autant les unités de comportement verbales et non verbales: les catégories de comportement affection, coopération, approbation, désapprobation, opposition, sollicitation, intérêt, désintérêt, apprentissage, maternage, vocalise et autre sont retenues. Tel que déjà mentionné, toutes les catégories de comportement s'adressent autant à l'éducateur qu'à l'enfant à l'exception de la catégorie maternage.

L'intérêt d'un tel regroupement des données réside dans la portée pratique que signifie l'emploi de catégories mixtes. En outre, il sera possible ultérieurement d'analyser le contenu de chacune des catégories en fonction des deux dimensions.

Chapitre III
Présentation des résultats

Résultats

Méthode d'analyse

Nous utilisons la statistique G (log likelihood statistique) pour établir les comparaisons entre les fréquences et les groupes de fréquences. Adapté du chi-carré (χ^2), le test G présente plusieurs possibilités par rapport à ce dernier. De fait, de par sa capacité d'additivité, il est possible de considérer chaque composante du G global comme un pourcentage de la variance. A partir d'un tableau contingence, il s'agit de comparer la fréquence obtenue d'un comportement à l'ensemble des fréquences des comportements suivants pour établir une relation avec un autre groupe de fréquences.

Premier volet

A. Analyse de la réponse des éducateurs aux enfants

Afin d'examiner les différents comportements des éducateurs vers les enfants, nous procédons au calcul des fréquences pour chacune des unités de comportements émis par les huit éducateurs. Le sexe des éducateurs observé étant noté, nous obtenons les fréquences brutes pour l'ensemble des éducateurs et des éducatrices.

TABLEAU 1

Somme des fréquences observées pour l'ensemble des unités
de comportements initiés par les éducateurs
vers les enfants

	Initiateurs-Educateurs	Educateurs	Educatrices
Somme des fréquences des unités de comportements		4 950	4 956

Les résultats rapportés dans le tableau 1 indiquent que les éducateurs et les éducatrices émettent le même nombre de comportement vers les enfants.

Quantitativement, il n'y a pas de différence entre les adultes quant au nombre global de comportement émis vers les enfants ($\bar{x} = 4 950$, $S = 4 956$). (Le nombre global représente les fréquences de toutes les unités de comportement du catalogue). Ce résultat, par contre n'est pas considéré dans l'analyse.

A partir de nos données de base (se référer à l'appendice B) représentées par les fréquences des unités de comportement, nous procédonss au regroupement par catégories des unités de comportement, rappelons-le,

dans le but d'augmenter la signification et le poids de chacune des catégories. L'analyse des résultats se fait à partir de fréquences pour les catégories de comportement plutôt que sur les unités. Signalons également que la catégorie autre étant de peu d'intérêt pour les questions de l'étude, nous l'omettions des analyses. Cette catégorie, rappelons-le, comprend les comportements manqué, autres et certaines locomotions dont se lever, s'asseoir et se pencher.

Au tableau 2, nous retrouvons les fréquences pour chaque catégorie de comportements émis par les éducateurs et les éducatrices vers les enfants. Ces résultats comparent les éducateurs versus les éducatrices quant au nombre de comportements dirigés vers les enfants, filles et garçons. Pour l'ensemble des 11 catégories à l'étude, il n'y a pas de différence significative entre les fréquences totales des éducateurs et celles des éducatrices ($\bar{x}_1 = 450$, $\bar{x}_2 = 358$). Par contre, l'analyse d'un tableau à l'aide de la statistique G révèle une différence significative pour l'ensemble des fréquences des catégories de comportements des éducateurs mis en relation avec celles des éducatrices ($G(18) = 96,29, p < .01$). Ces résultats apportent une réponse à la première question de notre étude: les éducateurs et les éducatrices diffèrent dans leur façon d'entrer en relation avec les enfants quant au nombre de comportements émis par l'un ou par l'autre sexe.

De façon plus précise, ces différences s'observent pour certaines

TABLEAU 2

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
 des catégories de comportements initiés
 par les éducateurs vers les enfants

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G
	Initiateurs-Educateurs	Educateurs	
Affection	57	25	11,48 *
Coopération	295	238	5,09
Approbation	189	121	13,70 *
Désapprobation	114	122	,39
Opposition	35	64	8,72 *
Sollicitation	548	614	5,90
Intérêt	938	885	4,92
Désintérêt	762	756	,34
Apprentissage	1 319	1 426	9,60 *
Maternage	77	113	7,39 *
Vocalise	116	44	31,72 *
TOTAL ¹	4 450	4 358	G22 = 96,29 *

* $p < .01$.

¹ Pour les 11 catégories à l'étude.

catégories de comportement. Ainsi, les éducateurs et les éducatrices émettent des fréquences différentes pour les catégories affection ($G(2) = 11,48$, $p < .01$), approbation ($G(2) = 13,70$, $p < .01$), opposition ($G(2) = 8,72$, $p < 0.1$), apprentissage ($G(2) = 9,60$, $p < .01$), maternage ($G(2) = 7,39$, $p < .01$) et vocalise ($G(2) = 31,72$, $p < .01$).

En fonction des résultats rapportés à l'appendice C, nous observons que les écarts trouvés pour certaines catégories significatives, s'expliquent sur le plan verbal et non verbal. En outre, il est précisé à la catégorie affection que les comportements significatifs sont non verbaux; à la catégorie approbation, ils sont verbaux et à la catégorie apprentissage, ils sont non verbaux. Quant aux autres catégories significatives, leur contenu est essentiellement verbal ou non verbal.

L'analyse détaillée montre que les éducateurs émettent significativement plus de comportement des catégories affection, approbation et vocalise envers les filles et les garçons, comparativement aux éducatrices. D'autre part, les éducatrices émettent de façon significative par rapport aux éducateurs plus de comportements des catégories opposition, apprentissage et maternage vis-à-vis les enfants.

B. Analyse de la réponse des enfants aux éducateurs

Bien que l'intérêt de cette recherche concerne la réponse de l'adulte à l'endroit des enfants, il n'en demeure pas moins que pour saisir à fond le processus interactif entre les deux partenaires, la réponse de l'enfant est un aspect essentiel et nécessaire de l'analyse.

Incidentement, ce deuxième aspect du premier volet des résultats s'intéresse à la réponse des enfants aux éducateurs.

TABLEAU 3

Somme des fréquences observées pour l'ensemble des unités
de comportements initiés par les enfants
vers les éducateurs

	Initiateurs-Enfants	
	Filles	Garçons
Somme des fréquences des unités de comportements	2 416	3 651

Le tableau 3, à cet effet, rapporte la somme des fréquences observées pour l'ensemble des unités de comportements émis par les filles et les garçons vers les éducateurs. A l'opposé des adultes, le nombre de comportements des enfants diffère sensiblement: nous distinguons une nette différence entre les fréquences globales des filles et celles des garçons ($2 416$, $3 651$).

Après regroupement des unités et omission de la catégorie autre (pour les mêmes raisons évoquées antérieurement pour cette catégorie chez les éducateurs), nous obtenons pour les catégories de comportements l'analyse des fréquences ainsi que leurs comparaisons tel que décrit dans le tableau 4. (Pour les données de base, se rapporter à l'appendice B). Le total des fréquences des filles comparativement à celui des garçons conserve

TABLEAU 4

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés
par les enfants vers les éducateurs

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G	
	Initiateurs-Enfants			
	Filles	Garçons		
Affection	5	0	5,40	
Coopération	363	528	,01	
Approbation	63	104	,44	
Désapprobation	53	80	,00	
Opposition	26	93	18,10 *	
Sollicitation	164	254	,24	
Intérêt	526	635	13,78 *	
Désintérêt	256	399	,55	
Apprentissage	722	1 095	,55	
Vocalise	40	71	,76	
TOTAL ¹	2 218	3 259	G20 = 41,44 *	

* $p < .01$.

¹ Pour les 10 catégories à l'étude.

la même allure, après cette opération: il demeure toujours inférieur. De plus, l'analyse des deux groupes de fréquences par la statistique G montre une différence significative entre l'ensemble des fréquences des filles et celui des garçons ($G(20) = 41,44$, $p < ,01$).

En outre, des différences comportementales significatives sont

trouvées pour les catégories opposition ($G(2) = 18,10$, $p < .01$) et intérêt ($G(2) = 13,78$, $p < .01$). Vers les éducateurs et les éducatrices, les garçons émettent, en nombre supérieur, des comportements de la catégorie opposition plus que les filles alors que celles-ci émettent, plus que les garçons, des comportements de la catégorie intérêt. Les résultats rapportés à l'appendice D révèlent que la catégorie intérêt est significative par l'phase des comportements non verbaux émis; quant à la catégorie opposition, elle est exclusivement composée de comportements non verbaux.

Second volet

A. Analyse de la réponse des éducateurs en fonction du sexe des enfants

Afin de vérifier si les éducateurs répondent différemment selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille, nous distinguons dans notre analyse l'initiateur, l'éducateur ou l'éducatrice, la cible, la fille ou le garçon. Rappelons brièvement que l'initiateur est l'individu qui émet un comportement tandis que la cible est celui à qui le comportement est destiné. Dès lors, à chaque fois qu'un initiateur émet un comportement, la cible est notée. Nous obtenons ainsi, par la sommation des fréquences d'apparition, les comportements des éducateurs en interaction avec les filles; ceux des éducateurs en interaction avec les garçons; ceux des éducatrices en interaction avec les filles et suivent ceux des éducatrices en interaction avec les garçons.

1. Profil du comportement des éducateurs en interaction avec les filles et les garçons

Tel que décrit dans le tableau 5, le total des fréquences de comportements émis par les éducateurs vers les filles est sensiblement différent de celui émis vers les garçons ($\bar{x}_1 = 792$, $\bar{x}_2 = 658$). Nous observons pour les deux groupes de fréquences un G global de 31,04, $p < .01$, d'où la nécessité de conclure qu'il existe une différence quantitative dans les fréquences de comportements émis par les éducateurs vers les filles comparativement à ceux émis vers les garçons. Précisément, ces différences s'observent pour les catégories de comportement affection ($G(2) = 8,01$, $p < .01$) et apprentissage ($G(2) = 12,51$, $p < .01$). Les résultats suggèrent que les éducateurs émettent un nombre supérieur de comportements des catégories affection à l'endroit des filles par rapport aux garçons. D'autre part, ils émettent en plus grand nombre des comportements des catégories apprentissage vers les garçons que vers les filles.

Afin de mesurer de façon plus précise, l'utilisation réelle des comportements émis par un éducateur vers un enfant, nous procédons au calcul des fréquences en terme de pourcentage. Cet aspect de l'analyse montre le rapport des fréquences de chaque catérogie de comportements sur la somme totale des fréquences pour l'ensemble des catégories de comportements. Le calcul s'effectue de la façon suivante:

TABLEAU 5

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés par les
éducateurs vers les filles et les garçons

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G	
	Initiateurs-Educateurs			
	Cibles - Enfants			
	Fillles	Garçons		
Affection	34	23	8,01 *	
Coopération	128	167	1,13	
Approbation	81	108	,44	
Désapprobation	37	77	2,70	
Opposition	8	27	4,00	
Sollicitation	234	314	1,41	
Intérêt	401	537	2,89	
Désintérêt	312	450	,14	
Apprentissage	478	841	12,51 *	
Maternage	31	46	,01	
Vocalise	48	68	,02	
TOTAL	1 792	2 658	G22 = 31,04 *	

* p < .01.

$$\% \text{ d'une catégorie} = \frac{f(0) \text{ d'une catégorie de comportements}}{\sum f(0) \text{ de toutes les catégories de comportements}}$$

où $f(0)$ = fréquences observées

L'avantage d'une telle mesure est de pouvoir comparer les catégories de comportements entre elles, obtenant ainsi une évaluation plus juste de la répartition des comportements émis par un éducateur vers un enfant.

A cet effet, la figure 1, illustre les pourcentages correspondants aux fréquences observées pour chaque catégorie de comportements initiés par les éducateurs à l'endroit des enfants.

Nous remarquons, par exemple, le profil des pourcentages des fréquences des catégories de comportements émis par les éducateurs vers les filles puis vers les garçons. Soulignons que ces histogrammes décrivent, en outre, les résultats du tableau 5.

Pour l'ensemble des comportements émis, les éducateurs en interaction avec les filles émettent 27% de comportements de la catégorie apprenant tandis qu'avec les garçons ils en émettent 32% (rappelons que cet écart est statistiquement significatif avec un $p < .01$). Egalement, les éducateurs initient avec les filles des comportements de la catégorie intérêt, 22%, de la catégorie désintérêt, 17% et de la catégorie sollicitation, 13%; avec les garçons, ils initient des comportements de la catégorie intérêt, 20%, désintérêt, 17% et sollicitation, 12%. Ces quatres catégories de comportements correspondent à près de 80% des fréquences totales pour chacune des situations c'est-à-dire, les éducateurs en interaction, soit avec les filles, soit avec les garçons. Les autres catégories de comportements se distribuent comme suit, respectivement pour les comportements initiés vers les filles et les garçons: coopération, chacun 2%, approbation, 3 et 4%, vocalise, 3 et 2% puis affection, 2 et 1% (cet écart est significatif avec un $p < .01$).

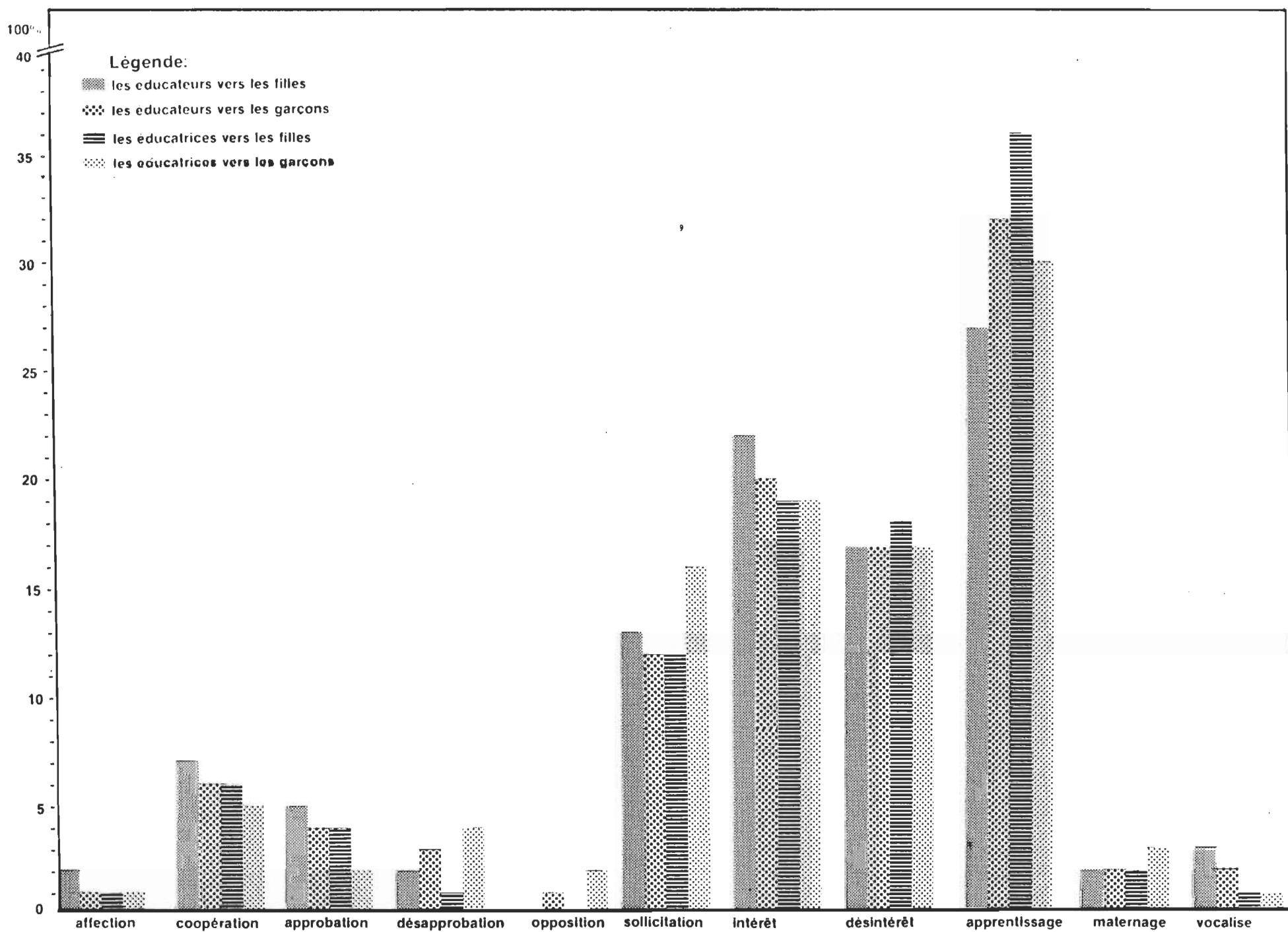


Fig. 1 - Pourcentage des fréquences des catégories de comportements émis par les éducateurs vers les enfants

De façon générale, les éducateurs utilisent les mêmes comportements vers les filles et les garçons dans une proportion relativement semblable. Les catégories de comportements affection, en faveur des filles et apprentissage, en faveur des garçons sont les seules différences significatives trouvées.

2. Profil du comportement des éducatrices en interaction avec les filles et les garçons

Le tableau 6 présente les fréquences observées des catégories de comportements émis par les éducatrices vers les filles et les garçons ainsi que la comparaison entre chaque catégorie par l'application du test G. Globalement, les fréquences de comportements indiquent que les éducatrices émettent significativement plus de comportements à l'endroit des garçons que des filles ($\chi^2 = 694$, $p < .01$). Il semble que les éducatrices ont une attitude comportementale nettement différente vis-à-vis les enfants des deux sexes. L'analyse détaillée révèle que les éducatrices émettent des fréquences différentes pour certaines catégories de comportements selon qu'il s'agit de filles ou de garçons ($G(2) = 116,18$, $p < .01$). A cet égard, des différences comportementales sont trouvées pour les comportements des catégories approbation ($G(2) = 14,52$, $p < .01$), apprentissage ($G(2) = 12,51$, $p < .01$), désapprobation ($G(2) = 39,29$, $p < .01$), opposition ($G(2) = 27,16$, $p < .01$) et sollicitation ($G(2) = 15,92$, $p < .01$).

La figure 1, illustre les résultats du tableau 6 selon le pour-

TABLEAU 6

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés par les
éducatrices vers les filles et les garçons

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G	
	Initiateurs-Educatrices			
	Cibles - Enfants			
	Filles	Garçons		
Affection	12	13	,52	
Coopération	103	135	1,84	
Approbation	68	53	14,32 *	
Désapprobation	16	106	39,29 *	
Opposition	6	58	27,16 *	
Sollicitation	194	420	15,92 *	
Intérêt	320	515	,10	
Désintérêt	308	448	1,24	
Apprentissage	617	809	16,87 *	
Maternage	37	76	1,60	
Vocalise	13	31	1,29	
TOTAL	1 694	2 664	G22 = 116,18 *	

* $p < .01$.

centage des fréquences des catégories de comportements et précise ces différences. Nous remarquons que les éducatrices en interaction avec les filles initient de l'ensemble des comportements émis 36% de comportements de la catégorie apprentissage tandis qu'avec les garçons, elles en initient 30% (écart significatif avec un $p < .01$). Pour les autres comportements émis par les éducatrices, nous remarquons que ces dernières en émettent

vers les filles 19% de la catégorie intérêt, 18% de la catégorie désintérêt et 12% de la catégorie sollicitation; vers les garçons, elles initient des comportements de la catégorie intérêt, 19%, désintérêt, 17% et sollicitation, 16% (comparativement aux filles l'écart est significatif avec un $p < .01$). Soulignons que plus de 80% des comportements émis par les éducatrices autant vers les filles que vers les garçons sont regroupés à l'intérieur de ces quatre catégories de comportements. Les autres catégories se distribuent comme suit, respectivement pour les comportements initiés vers les filles et les garçons: coopération, 5 et 6%, approbation, 4 et 2% (écart significatif avec un $p < .01$), maternage, 2 et 3%, affection, chacun 1%, désapprobation, 1 et 4% (écart significatif avec un $p < .01$), vocalise, chacun 1% puis opposition, 0 et 2% (écart significatif avec un $p < .01$).

En somme, les éducatrices utilisent des comportements en nombre significativement différents envers les enfants des deux sexes. De fait, les filles reçoivent davantage de comportements des catégories approbation et apprentissage que les garçons tandis que ces derniers en reçoivent plus souvent des catégories désapprobation, opposition et sollicitation, que les filles.

3. Profil comparatif du comportement des éducateurs et des éducatrices en interaction avec les filles

Le tableau 7 présente les fréquences observées pour les catégories de comportements initiés par les éducateurs et les éducatrices vers

TABLEAU 7

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés par les
éducateurs et les éducatrices vers les filles

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G
	Initiateurs-Educateurs	Educateurs	
Affection	34	12	8,91 *
Coopération	128	103	1,42
Approbation	81	68	,42
Désapprobation	37	16	6,75 *
Opposition	8	6	,03
Sollicitation	234	194	1,94
Intérêt	401	320	6,25
Désintérêt	312	308	,30
Apprentissage	478	617	38,01 *
Maternage	31	37	,71
Vocalise	48	13	18,51 *
TOTAL	1 792	1 694	G22 = 73,26 *

* $p < .01$.

les filles ainsi que la comparaison entre les fréquences par l'application du test G.

Globalement, les fréquences indiquent que les éducateurs et les éducatrices émettent autant de comportements vers les filles ($\vec{1} 792$, $\vec{1} 694$). L'analyse plus détaillée révèle que les deux groupes de fréquen-

ces, celui des éducateurs et celui des éducatrices, sont significativement différents l'un de l'autre ($G(22) = 73,36$, $p < .01$). Il apparaît que les éducateurs et les éducatrices se comportent différemment lorsqu'ils interagissent avec des filles. L'écart entre les fréquences de comportements des éducateurs et des éducatrices est statistiquement différent pour les catégories affection ($G(2) = 8,91$, $p < .01$), désapprobation ($G(2) = 6,75$, $p < .01$), apprentissage ($G(2) = 38,01$, $p < .01$ et vocalise ($G(2) = 18,51$, $p < .01$)). Examinons de façon plus précise la réponse des éducateurs et des éducatrices à l'endroit des filles d'après le pourcentage des fréquences tel que décrit à la figure 1.

En interaction avec les filles, les éducateurs émettent 27% de comportements de la catégorie apprentissage tandis que les éducatrices en émettent 36% (l'écart observé entre les éducateurs des deux sexes est significatif avec un $p < .01$). Nous remarquons, par ailleurs, que les éducateurs initient des comportements de la catégorie intérêt, 22%, de la catégorie désintérêt, 17% et de la catégorie sollicitation, 13%; les éducatrices initient 19% de comportements de la catégorie intérêt, 18%, désintérêt et 12%, sollicitation. Les pourcentages pour ces catégories de comportements représentent respectivement pour les éducateurs et les éducatrices, en interaction avec les filles, 79 et 85% de l'ensemble des fréquences totales. Les autres catégories de comportements se répartissent de la façon suivante, soit pour les éducateurs et les éducatrices: coopération, 7 et 6%, approbation, 4 et 4%, vocalise, 3 et 1% (écart significatif avec un

$p < .01$), désapprobation, 2 et 1% (également significatif avec un $p < .01$), maternage, chacun 2%, affection, 2 et 1% (écart significatif avec un $p < .01$) puis opposition, 0% chacun. Bref, la comparaison des fréquences de comportements des éducateurs en interaction avec les filles versus celles des éducatrices indiquent que les éducateurs émettent dans une proportion relativement différente des comportements des catégories affection, désapprobation et vocalise alors que les éducatrices en font autant pour les comportements de la catégorie apprentissage.

4. Profil comparatif du comportement des éducateurs et des éducatrices en interaction avec les garçons

L'examen du tableau 8 montre que les fréquences globales des catégories de comportements sont les mêmes pour les éducateurs des deux sexes en interaction avec les garçons ($\bar{X}_M = 658$, $\bar{X}_F = 664$). Bien qu'il n'y ait aucune différence quantitative dans le total des réponses, l'analyse comparative, par le test G, des fréquences des éducateurs et celles des éducatrices indiquent une différence significative entre les deux groupes de fréquences ($G(22) = 79,63$, $p < .01$). De façon spécifique, les différences significatives sont trouvées, en faveur des éducateurs, pour les catégories approbation ($G(2) = 19,15$, $p < .01$) et vocalise ($G(2) = 13,72$, $p < .01$) et en faveur des éducatrices pour les catégories, opposition ($G(2) = 10,92$, $p < .01$), sollicitation ($G(2) = 17,20$, $p < .01$) et maternage ($G(2) = 7,05$, $p < .01$).

TABLEAU 8

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés par les
éducateurs et les éducatrices
vers les garçons

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G
	Initiateurs-Educateurs	Educateurs	
Affection	23	13	2,30
Coopération	167	135	3,45
Approbation	108	53	19,15 *
Désapprobation	77	106	4,37
Opposition	27	58	10,92 *
Sollicitation	314	420	17,20 *
Intérêt	537	515	,58
Désintérêt	450	448	,00
Apprentissage	841	809	,94
Maternage	46	76	7,05 *
Vocalise	68	31	13,72 *
TOTAL	2 658	2 664	G22 = 79,63 *

* p < .01.

Dans la même optique, les pourcentages des fréquences tel qu'il-lustré à la figure 1 nous renseigne sur la façon des éducateurs versus celles des éducatrices d'être en relation avec les garçons.

Pour l'ensemble des comportements émis, les éducateurs en interaction avec les garçons émettent 32% de comportements de la catégorie ap-

prentissage tandis que les éducatrices en émettent 30%. Egalement, les éducateurs initient avec les garçons des comportements de la catégorie intérêt, 20%, de la catégorie désintérêt, 17% puis de la catégorie sollicitation, 12%; quant aux éducatrices, elles en initient respectivement pour les mêmes catégories, 19, 17 et 16% (l'écart observé à la catégorie sollicitation est significatif avec un $p < .01$). Tout comme pour les éducateurs que pour les éducatrices, ces quatre catégories de comportements initiés vers les garçons correspondent à près de 82% des fréquences totales. La répartition pour les autres catégories de comportements se lit de la façon suivante, respectivement pour les éducateurs et les éducatrices: coopération, 6 et 5%, approbation, 4 et 2% (écart significatif avec un $p < .01$), désapprobation, 3 et 4%, maternage, 2 et 3% (écart également significatif avec un $p < .01$), vocalise, 2 et 1% (significatif avec un $p < .01$), affection, chacun 1% puis opposition, 1 et 2% (écart significatif avec un $p < .01$).

Il existe, donc, des différences comportementales dans la réponse des éducateurs et celles des éducatrices aux garçons, et qui se résument ainsi: les éducateurs plus que les éducatrices émettent en nombre supérieur des comportements des catégories approbation et vocalise; et les éducatrices, plus que les éducateurs, émettent plus souvent des comportements des catégories opposition, sollicitation et maternage.

Sommaire des résultats¹

Les éducateurs émettent vers l'enfant du même sexe des comportements de la catégorie apprentissage.

Les éducateurs émettent vers l'enfant de l'autre sexe des comportements de la catégorie affection.

Les éducatrices émettent vers l'enfant du même sexe des comportements de la catégorie apprentissage
approbation

Les éducatrices émettent vers l'enfant de l'autre sexe des comportements des catégories opposition
désapprobation
sollicitation

Les éducateurs plus que les éducatrices émettent vers les filles des comportements des catégories affection
désapprobation
vocalise

Les éducateurs plus que les éducatrices émettent vers les garçons des comportements des catégories approbation
vocalise

Les éducatrices plus que les éducateurs émettent vers les filles des comportements de la catégorie apprentissage.

Les éducatrices plus que les éducateurs émettent vers les garçons des comportements des catégories opposition
sollicitation
maternage

B. Analyse de la réponse des enfants en fonction du sexe des éducateurs

Rappel: Puisqu'il s'agit d'une étude sur l'interaction éducateur-enfant,

¹ Le lecteur trouvera dans le tableau 9 et la figure 1, l'ensemble de ces résultats.

TABLEAU 9

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les éducateurs vers les enfants

Catégorie de comportements	Educateurs		Educatrices		Test G *p < .01			
	filles (A)	garçons (B)	filles (C)	garçons (D)	G(A-B)	G(A-C)	G(B-D)	G(C-D)
Affection	34	23	12	13	8,01 *	8,91 *	2,30	,52
Coopération	128	167	103	135	1,13	1,42	3,45	1,84
Approbation	81	108	68	53	,44	,42	19,15 *	14,52 *
Désapprobation	37	77	16	106	2,70	6,75 *	4,37	39,29 *
Opposition	8	27	6	58	4,00	,03	10,92 *	27,16 *
Solicitation	234	314	194	420	1,41	1,94	17,20 *	15,92 *
Intérêt	401	537	320	515	2,89	6,25	,58	,10
Désintérêt	312	450	308	448	,14	,30	,00	1,24
Apprentissage	478	841	617	809	12,51 *	38,01 *	,94	16,87 *
Maternage	31	46	37	76	,01	,71	7,05 *	1,60
Vocalise	48	68	13	31	,02	18,51 *	13,72 *	1,29
Total	1 792	2 658	1 694	2 644				
Grand Total	4 450		4 358		G=31,04 * G=73,36 * G=79,63 * G=116,18 *			

il n'est pas suffisant d'analyser seulement le comportement des éducateurs, tel que présenté dans la première étape du second volet. Plutôt, l'analyse doit être bidirectionnelle dans laquelle le comportement des deux partenaires est décrit.

1. Profil du comportement des filles en interaction avec les éducateurs et les éducatrices

Les fréquences des catégories de comportements initiés par les filles vers les éducateurs des deux sexes sont rapportées dans le tableau 10. La comparaison entre les réponses des filles vers les éducateurs et celles vers les éducatrices est établie selon le calcul de la statistique G.

Globalement, nous remarquons que les fréquences émises par les filles vers les éducateurs sont supérieures de celles émises vers les éducatrices ($\chi^2 1,221$, $p < .977$). En outre, une interaction significative est trouvée pour l'ensemble des fréquences de comportements émis par les filles vers les éducateurs et ceux émis vers les éducatrices ($G(20) = 80,01$, $p < .01$). Il appert que les filles ont une attitude comportementale nettement différente vis-à-vis les éducateurs des deux sexes. L'analyse détaillée révèle que l'écart entre les fréquences émises par les filles vers les éducateurs et celles émises vers les éducatrices est significative pour les catégories sollicitation ($G(2) = 23,76$, $p < .01$), désintérêt ($F(2) = 21,93$, $p < .01$) et apprentissage ($G(2) = 34,44$, $p < .01$). A cet égard, un examen

TABLEAU 10

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés par les filles
vers les éducateurs et les éducatrices

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G	
	Initiateurs-Filles			
	Cibles - Educateurs	Educateurs		
		Educatrices		
Affection	4	1	,46	
Coopération	187	176	2,01	
Approbation	40	23	1,55	
Désapprobation	35	18	2,25	
Opposition	15	11	,00	
Sollicitation	120	44	23,76 *	
Intérêt	283	243	,36	
Désintérêt	176	80	21,93 *	
Apprentissage	332	390	34,94 *	
Vocalise	29	11	4,28	
TOTAL	1 221	997	G20 = 80,01 *	

* $p < .01$.

de la figure 2, nous indique l'importance de ces écarts entre les fréquences de comportements émis par les filles vers les éducateurs et celles vers les éducatrices.

Pour l'ensemble des comportements émis, les filles en interaction avec les éducateurs émettent 27% de comportement de la catégorie apprentissage alors qu'avec les éducatrices, elles en émettent 39% (cet écart est

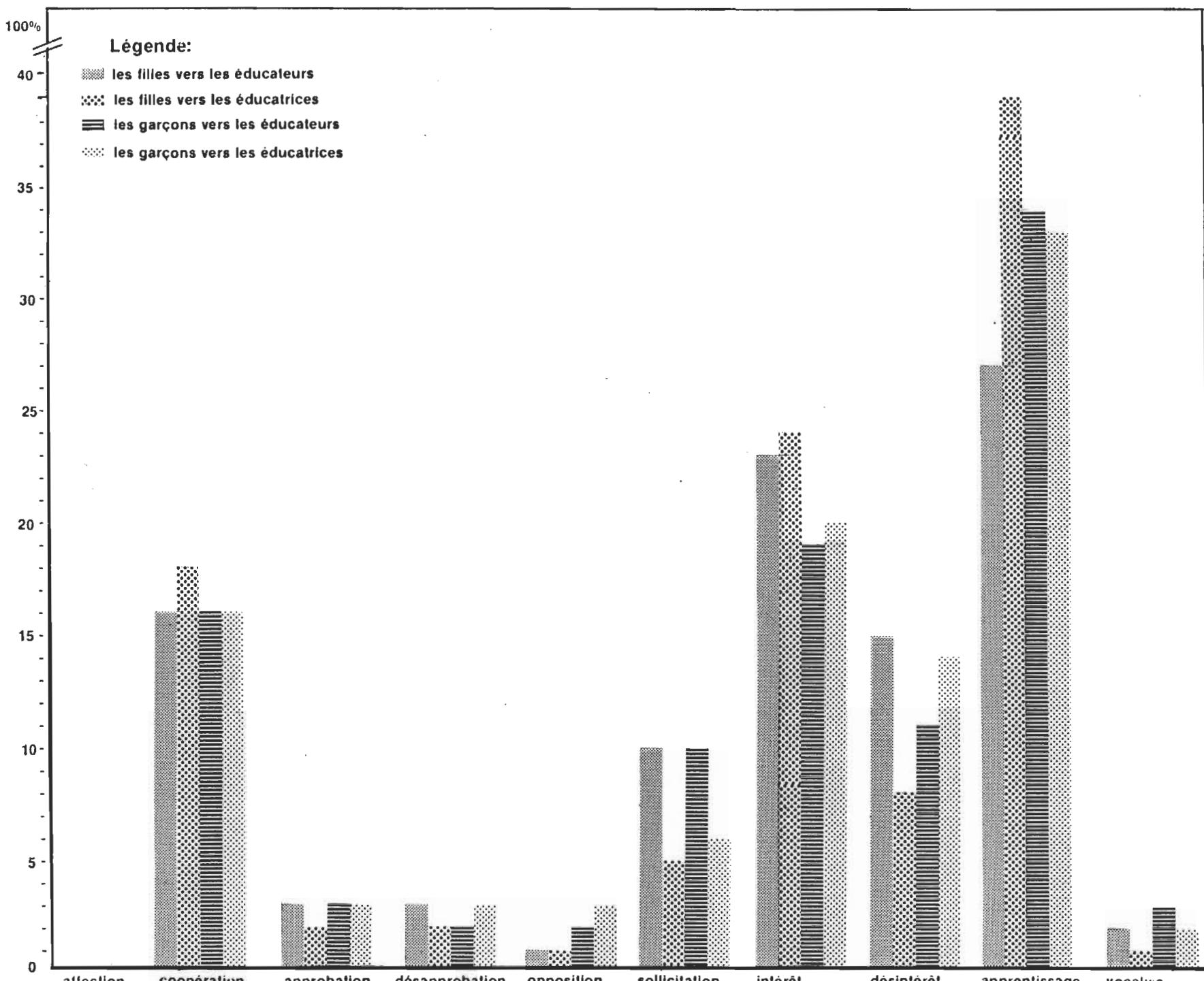


Fig. 2 - Pourcentage des fréquences des catégories de comportements émis par les enfants vers les éducateurs

significatif avec un $p < 0.01$). Également, nous observons que les filles initient vers les éducateurs 23% de comportements de la catégorie intérêt, 16% de la catégorie coopération et 15% de la catégorie désintérêt; vers les éducatrices, elles initient des comportements de la catégorie intérêt, 24%, coopération, 18% puis désintérêt, 8% (par rapport à 15%, cet écart est significatif avec un $p < 0.01$). Ces quatre catégories de comportements émis par les filles correspondent à 81% des fréquences totales dirigées vers les éducatrices comparativement à 89%, vers les éducateurs. Quant aux autres catégories de comportements, la répartition se fait comme suit: sollicitation, 10 et 5% (écart significatif avec un $p < 0.01$), approbation, 3 et 2%, désapprobation, 3 et 2%, vocalise, 2 et 1% puis affection, 0% chacun.

La comparaison entre les fréquences de comportements émis par les filles vers les éducateurs, et celles émises vers les éducatrices suggère donc, que les filles émettent en nombre supérieur des comportements des catégories sollicitation et désintérêt vers les éducateurs alors que vers les éducatrices, elles émettent plutôt des comportements de la catégorie apprentissage.

2. Profil du comportement des garçons en interaction avec les éducateurs et les éducatrices

Les réponses des garçons aux éducateurs et aux éducatrices sont résumées dans le tableau 11. Tel que décrit, nous remarquons que les garçons émettent autant de comportements vers les éducateurs que les éducatrices.

TABLEAU 11

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés par les garçons
vers les éducateurs et les éducatrices

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G	
	<u>Initiateurs-Garçons</u>			
	Cibles - Educateurs	Educateurs		
Affection	0	0	,00	
Coopération	273	255	,10	
Approbation	49	55	,48	
Désapprobation	27	53	9,16 *	
Opposition	38	55	3,52	
Sollicitation	169	85	26,54 *	
Intérêt	315	320	,51	
Désintérêt	182	217	4,97	
Apprentissage	567	528	,38	
Vocalise	41	30	1,07	
TOTAL	1 661	1 598	G20 = 45,99 *	

* $p < .01$.

ces (\bar{x} 1 661, \bar{q} 1 598). La comparaison des deux groupes de fréquences est toutefois significative ($G(20) = 45,99$, $p < .01$). Il est trouvé que les garçons émettent des fréquences comportementales, significativement différentes pour les éducateurs et les éducatrices. Plus précisément, des écarts sont observés pour les catégories désapprobation ($G(2) = 9,16$, $p < .01$) et sollicitation ($G(2) = 26,54$, $p < .01$).

Le profil des pourcentage des fréquences des catégories de comportements, tel qu'illusttré à la figure 2, indique les différences entre les fréquences de comportements émis par les garçons vers les éducateurs et les éducatrices.

Nous observons que l'ensemble des comportements émis vers les éducateurs et les éducatrices se regroupent autour de quatre principales catégories: apprentissage, 34 et 33%; intérêt, 19 et 20%; coopération, 16 et 16% et désintérêt, 11 et 14%. En outre, ces catégories de comportements initiés par les garçons, représentant 79% des fréquences totales émises de comportements, se répartissent de la façon suivante respectivement pour les fréquences émises vers les éducateurs et les éducatrices: sollicitation, 10 et 6% (écart significatif avec un $p < .01$), approbation, chacun 3%, désapprobation, 2 et 3% (écart significatif avec un $p < .01$), opposition, 2 et 3% puis vocalise, 3 et 2%.

En somme, les garçons utilisent des comportements en nombre significativement différent vers les éducateurs des deux sexes. En outre, les garçons choisissent les éducatrices plus souvent comme cible vers laquelle ils émettent des comportements de la catégorie désapprobation alors qu'ils choisissent les éducateurs comme cible pour les comportements de la catégorie sollicitation.

3. Profil comparatif du comportement des filles et des garçons en interaction avec les éducateurs

Tel que décrit dans le tableau 12, le total des fréquences de comportement émis vers les éducateurs par les filles est sensiblement différent de celui émis par les garçons ($\bar{x}_1 = 221$, $\bar{x}_2 = 661$). Par l'application du test G, nous obtenons une différence significative pour les deux ensembles de fréquences ($G(20) = 40,92$, $p < .01$). Il existe une différence quantitative dans les fréquences de comportements émis par les filles comparativement à celles émises par les garçons. De façon plus détaillée, ces différences s'observent pour les catégories de comportements intérêt ($G(2) = 7,29$, $p < .01$), désintérêt ($G(2) = 7,34$, $p < .01$) et apprentissage ($G(2) = 15,61$, $p < .01$).

Examinons maintenant la réponse des filles et des garçons aux éducateurs, d'après le pourcentage des fréquences tel que décrit à la figure 2.

Pour l'ensemble des comportements émis, les filles en interaction avec les éducateurs émettent 27% de comportements de la catégorie apprentissage tandis que les garçons en émettent 34% (cet écart est significatif avec un $p < 0.01$). Nous remarquons, par ailleurs, que les filles initient des comportements de la catégorie intérêt, 23%, de la catégorie coopération, 16% et de la catégorie désintérêt, 15% par rapport aux garçons qui initient 19% de la catégorie intérêt (écart significatif avec un $p < 0.01$),

TABLEAU 12

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés par les
filles et les garçons vers les éducateurs

Catégorie de comportements	Fréquences observées Initiateurs-Enfants		Test G
	Filles	Garçons	
Affection	4	0	3,55
Coopération	187	273	,57
Approbation	40	49	,15
Désapprobation	35	27	4,50
Opposition	15	38	3,96
Sollicitation	120	169	,05
Intérêt	283	315	7,29 *
Désintérêt	176	182	7,34 *
Apprentissage	332	567	15,61 *
Vocalise	29	41	,00
TOTAL	1 221	1 661	G20 = 40,92 *

* $p < .01$.

16%, coopération, 11%, désintérêt (écart significatif avec un $p < .01$).

Autant pour les filles que les garçons, ces quatre catégories de comportements correspondent à 80% des fréquences totales. Viennent ensuite les autres catégories de comportements respectivement initiés par les filles et les garçons: sollicitation, chacun 10%, approbation, chacun 3%, désapprobation, 3 et 2%, vocalise, 2 et 3%, opposition, 1 et 2% puis affection, 0% chacun.

Bref, les principales différences comportementales entre les filles et les garçons lorsqu'ils sont en interaction avec les éducateurs s'expliquent ainsi: les filles, plus que les garçons, émettent en nombre supérieur des comportements des catégories intérêt et désintérêt; et les garçons, plus que les filles, émettent des comportements de la catégorie apprentissage.

4. Profil comparatif du comportement des filles et des garçons en interaction avec les éducatrices

Le tableau 13 montre les fréquences des catégories de comportements initiés par les filles et les garçons vers les éducatrices. La comparaison entre les enfants des deux sexes est établie selon le calcul de la statistique G.

Les résultats rapportés au tableau 13 indiquent que les fréquences totales de comportements émis par les filles sont nettement inférieurs à celles émises par les garçons à l'endroit des éducatrices ($Q\ 997$, $O\ 1\ 598$). A ce sujet, les garçons émettent plus de comportements que les filles vers les éducatrices. Il semble que les filles et les garçons ont une attitude comportementale significativement différente puisque nous observons un G global = 58,51 avec un $p < .01$. Entre autre, ces différences s'observent pour les catégories de comportements opposition ($G(2) = 14,65$, $p < .01$), désintérêt ($G(2) = 18,94$, $p < .01$) et apprentissage ($G(2) = 9,60$, $p < .01$).

TABLEAU 13

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences
des catégories de comportements initiés par les
filles et les garçons vers les éducatrices

Catégorie de comportements	Fréquences observées		Test G
	Initiateurs-Enfants	Filles	
Affection	1	0	,05
Coopération	176	255	1,14
Approbation	23	55	2,41
Désapprobation	18	53	4,97
Opposition	11	55	14,65 *
Sollicitation	44	85	,89
Intérêt	243	320	6,51
Désintérêt	80	217	18,94 *
Apprentissage	390	528	9,60 *
Vocalise	11	30	1,99
TOTAL	997	1 598	G20 = 58,51 *

* p < .01.

La figure 2 illustre l'importance des écarts observés entre les fréquences de comportements émis vers les éducatrices par les filles et les garçons.

Pour l'ensemble des comportements émis, les filles en interaction avec les éducatrices initient 39% de comportements de la catégorie apprentissage alors que les garçons en initient 33% (cet écart est significatif

avec un $p < .01$). Egalement, nous observons que les filles émettent vers les éducatrices 24% de comportements de la catégorie intérêt, 18% de la catégorie coopération et 8% de la catégorie désintérêt; quant aux garçons vers les éducatrices, ils émettent 20% de comportements de la catégorie intérêt, 16%, coopération et 14%, désintérêt (cet écart est significatif avec un $p < 0.1$). Notons que l'ensemble de ces pourcentages correspondent d'une part à 89% des fréquences totales émises par les filles vers les éducatrices et d'autre part à 83% des fréquences totales émises par les garçons. Quant aux autres comportements, ils se distribuent, respectivement pour les comportements émis par les filles et les garçons, comme suit: sollicitation, 5 et 6%, approbation, 2 et 3%, désapprobation, 1 et 3%, opposition (écart significatif avec un $p < .01$), vocalise, 1 et 2% puis affection, 0% chacun.

Conséquemment, la comparaison entre les fréquences des catégories de comportements des filles et celles des garçons indiquent que les enfants des deux sexes utilisent des comportements en nombre significativement différent vers les éducatrices. En outre, les filles, plus que les garçons, choisissent les éducatrices comme cible pour les comportements de la catégorie apprentissage alors que les garçons, plus que les filles choisissent les éducatrices pour l'émission de comportements des catégories opposition et désintérêt.

Sommaire des résultats¹

Les filles émettent vers l'éducateur du même sexe des comportements de la catégorie apprentissage.

Les filles émettent vers l'éducateur de l'autre sexe des comportements de la catégorie sollicitation désintérêt

Les garçons émettent vers l'éducateur du même sexe des comportements de la catégorie sollicitation.

Les garçons émettent vers l'éducateur de l'autre sexe des comportements de la catégorie désapprobation.

Les filles plus que les garçons émettent vers l'éducateur des comportements de la catégorie intérêt désintérêt

Les filles plus que les garçons émettent vers l'éducatrice des comportements de la catégorie apprentissage.

Les garçons plus que les filles émettent vers l'éducateur des comportements de la catégorie apprentissage.

Les garçons plus que les filles émettent vers l'éducatrice des comportements de la catégorie opposition désintérêt

¹ Le lecteur trouvera dans le tableau 14 et la figure 2, l'essentiel des résultats.

TABLEAU 14

Fréquences observées et analyse statistique des fréquences des catégories de comportements initiés par les enfants vers les éducateurs

Catégorie de comportements	Filles		Garçons		Test G	*p	.01	
	éducateurs (A)	éducatrices (B)	éducateurs (C)	éducatrices (D)				
Affection	4	1	0	0	,46	3,55	,05	,00
Coopération	187	176	273	255	2,01	,57	1,14	,10
Approbation	40	23	49	55	1,55	,15	2,41	,48
Désapprobation	35	18	27	53	2,25	4,50	4,97	9,16 *
Opposition	15	11	38	55	,00	3,96	14,65 *	3,52
Solicitation	120	44	169	85	23,76 *	,05	,89	26,54 *
Intérêt	283	243	315	320	,36	7,29 *	6,51	,51
Désintérêt	176	80	182	217	21,93 *	7,34 *	18,94 *	4,97
Apprentissage	332	390	567	528	34,94 *	15,61 *	9,60 *	,38
Vocalise	29	11	41	30	4,28	,00	1,99	1,07
Total	1 221	997	1 661	1 598				
Grand Total	2 218		3 259		G=80,01 *	G=40,92 *	G=58,51 *	G=45,99 *

Interprétation des résultats

Premier volet

Première question: Les éducateurs et les éducatrices émettent différents comportements vers les enfants

Quantitativement, les éducateurs des deux sexes émettent un nombre similaire de comportements. Il y a donc aucune différence apparente quant aux fréquences totales de comportements émis par les éducateurs et les éducatrices. Toutefois, en fonction de l'analyse de l'interaction, le contenu interactif révèle des différences significatives. De fait, qualitativement, les éducateurs diffèrent des éducatrices quant au type de comportements émis à l'endroit des enfants.

Par exemple, dans leur interaction avec les enfants, les éducateurs sont trouvés, d'une part, comme étant plus affectueux que les éducatrices. En outre, l'analyse précise que l'écart se situe au niveau des messages verbaux.

Au sujet du comportement affection, Maccoby et Jacklin (1974) ne rapportent aucune différence clairement établie entre les deux sexes. Par contre, Hoffmann (1977) et Hutt (1974) prétendent que les femmes ont un besoin d'affiliation plus prononcé que les hommes. D'ailleurs, il est

généralement admis que le sexe féminin soit celui le plus porté à exprimer ses affects. Or, nos résultats vont à l'encontre de cette idée populaire ainsi que des données de Hutt et Hoffmann.

Nous croyons que ce manque de consistance peut s'expliquer par l'intérêt des adultes féminins de notre étude pour d'autres préoccupations tels l'opposition, l'apprentissage et le maternage. Conséquemment, les éducatrices diminuent ainsi la quantité et la qualité des contacts vis-à-vis les enfants comme, par exemple, pour les messages affectueux. Quant aux éducateurs, il sera plus facile de commenter leur comportement lorsque nous saurons, ultérieurement à qui ils adressent ces messages affectueux.

D'autre part, nous remarquons que les éducateurs approuvent plus souvent que les éducatrices les enfants, en acceptant précisément les idées exprimées par ceux-ci. A cet égard, l'éducateur masculin apparaît plus ouvert que l'éducateur féminin. Son attitude à l'endroit des enfants donne l'image d'une plus grande souplesse.

Enfin, les éducateurs diffèrent des éducatrices dans leur comportement de vocalise. De fait, ceux-ci émettent ce type de comportement vers les enfants plus souvent que les éducatrices. Généralement, le comportement de vocalise est considéré dans la littérature comme faisant parti du répertoire comportementale des activités de jeux. A cet égard, il est trouvé que les hommes sont plus actifs (Hutt, 1972b; Maccoby, 1976) et plus

portés que les femmes à jouer avec les enfants (Lamb, 1977; Smith et Daglish, 1977). Dans la même optique, Simonds (1965; voir Loizos, 1967) rapporte des évidences similaires chez les rhésus, le mâle ayant un comportement de jeux avec les enfants plus fréquent et plus intense que les femelles. Par ailleurs, on observe que chez les enfants ce sont plus souvent les garçons qui expriment de telles vocalises (Smith et Connoly, 1973). Nos résultats sont donc congruents à ceux déjà trouvés.

De leur côté, les éducatrices en interaction avec les enfants montrent davantage d'opposition comparativement aux éducateurs. La nature des messages identifiés révèle qu'il s'agit de contacts non verbaux. A ce sujet, la documentation existante n'apporte aucune donnée; il n'est donc pas possible de comparer nos résultats. Par contre, l'explication que nous pouvons suggérer tient peut-être, ici comme ailleurs, au stéréotype qui donne à la femme un rôle moralisateur.

Les éducatrices diffèrent également des éducateurs par l'emphase qu'elles accordent aux messages d'apprentissage, l'écart se situant au niveau non verbal. Il se peut que les éducatrices tiennent à leur rôle de pédagogue "plus à cœur" que le font les éducateurs. La notion d'apprentissage à la garderie ne retient peut être pas l'attention des éducateurs autant que celle des éducatrices.

Les interactions de maternage avec les enfants sont plus souvent

faites par les éducatrices que les éducateurs. A cet égard, nos résultats sont consistants avec les données rapportées par nombre d'auteurs (Hutt, 1972a; Hoyenga et Hoyenga, 1979; Maccoby et Jacklin, 1974; Mitchell, 1981). De fait, autant chez le singe que chez l'homme, la littérature présente la femelle comme étant celle qui materne plus souvent les enfants. De plus, à l'instar des observations de Dimond (1970) et Ehrhardt et Baker (1974) sur la diminution du comportement de maternage chez les filles exposées aux hormones mâles, il apparaît fort probable que le comportement de maternage ait une origine génétique. En ce sens, le rôle maternel nous apparaît foncièrement adapté au développement de l'enfant et conséquemment, à la survie de l'espèce.

Devant ces considérations, nous concluons que la nature de l'interaction des éducateurs diffère sensiblement de celle des éducatrices. Nous pouvons donc prétendre que les éducateurs des deux sexes émettent des comportements différents vis-à-vis les enfants.

Deuxième question: Les filles et les garçons émettent différents comportements vers les éducateurs

En nombre numérique, les garçons émettent substantiellement plus de comportements que les filles à l'endroit des éducateurs des deux sexes. Quantitativement, il y a donc une différence signifiante dans la façon d'interagir des enfants.

Spécifiquement, cet écart se reflète, entre autre, au niveau qualitatif de l'interaction. A ce chapitre, nous remarquons que les garçons en interaction avec les éducateurs manifestent plus d'opposition que les filles. En outre, l'essentiel du contenu du message est non verbal. Ce résultat abonde dans le même sens que ceux trouvés sur l'agressivité, généralement observé chez les garçons (Hoyenga et Hoyenga, 1979; Maccoby et Jacklin 1974), mais par contre, contraire aux données de Missakian (1980).

Pour plusieurs, les analogies trouvées entre différentes espèces et parmi certaines espèces, ne font aucun doute quant à l'étiologie de ce comportement. Entre autre, Hutt (1972a, 1972b) et Maccoby (1976) conviennent que l'agressivité repose en partie sur des bases génétiques dont l'influence du taux hormonal expliquerait les différences sexuelles observées entre les filles et les garçons. De fait, il semble que la concentration d'androgène plus élevée chez les mâles (Hoyenga et Hoyenga, 1979; Rogers, 1976) soit responsable du comportement agressif. A la lumière de ces considérations, en fonction de la théorie évolutive, les mâles sont mieux équipés, de par leur physique et leur tempéramment, que les femelles pour l'agression. A l'origine, ce comportement procurait des avantages aux mâles dans ses principales fonctions de chasseur et de combattant. Aujourd'hui encore, le comportement agressif des garçons peut sembler biologiquement adapté si l'on considère que l'agressivité est en rapport étroit avec la recherche d'un statut de dominance. Le jeune garçon n'est-il pas en train de s'assurer une position privilégiée et compétitive qu'il

tentera par la suite de garder auprès de ses cogénères.

D'autre part, une seconde et dernière différence comportementale apparaît dans l'interaction enfant-éducateur. De façon plus précise, les filles plus que les garçons expriment leur intérêt aux éducateurs en les regardant plus souvent. L'utilisation de ce moyen d'expression par les filles confirme les conclusions de Lewis (1972) sur les différences dans l'attitude maternelle comme conséquence directe du processus de socialisation, les filles apprenant à être dépendantes et passives tout en étant tournées vers autrui.

En somme, outre le fait que les garçons émettent quantitativement plus de comportements que les filles, la nature de l'interaction des enfants diffère à certains égards; par contre, ces différences comportementales sont moins nombreuses que celles observées chez les éducateurs.

Second volet

Première question: Les réponses différentes des éducateurs aux enfants varient selon le sexe de l'enfant et celui de l'éducateur

Dans le premier volet, nous avons vu que la réponse des éducateurs vers les enfants diffère de celle des éducatrices. Toutefois, cette étape ne nous permet pas de préciser si cette réponse varie en fonction du

sex de l'enfant ainsi que celui des éducateurs. En d'autres mots, est-ce que les éducateurs diffèrent des éducatrices dans leur style d'interaction avec les filles ainsi qu'avec les garçons? Or, c'est précisément ce que discute ce deuxième volet.

En examinant le style d'interaction des éducateurs avec les filles et les garçons, nous trouvons certaines différences comportementales en fonction du sexe des enfants. Par exemple, les éducateurs initient plus de messages affectueux avec les filles qu'avec les garçons. Peut être que les hommes utilisent un style d'interaction avec les filles qui, au fond, n'est pas si étranger au type de relation qu'ils entretiennent avec les femmes dans leur quotidien. Dans un autre ordre d'idée, il se peut qu'en fonction de la croyance masculine qui veut que la femme soit plus faible, les éducateurs soient plus portés à exprimer des messages d'affection vers les filles. A cet effet, Mitchell (1981) appuie notre argumentation en prétendant que les pères comme les mères sont plus protecteurs avec les filles. Par ailleurs, une société dans laquelle l'hétérosexualité est la forme de relation la plus couramment admise, et où l'expression des sentiments est plus acceptée entre des individus de sexe différent, pourrait expliquer l'attirance des éducateurs vis-à-vis les filles. Egalelement, devant cette constatation nous ne pouvons que conclure que les enfants sont socialisés différemment, les filles étant renforcées affectivement plus que les garçons. Nos données confirment donc l'hypothèse que les garçons ont des pressions différentes quant à l'expression de leurs émotions. De par leur comporte-

ment, les éducateurs craignent-ils de susciter chez le jeune garçon certains affects inédits ou bien repoussent-ils tout simplement une orientation homosexuelle crainte?

Dans un autre ordre d'idée, nous constatons que les éducateurs choisissent plus souvent les garçons comme cible de leurs messages d'apprentissage. Devant ce résultat, nous serions tentés de dire avec Maccoby (1976) qu'une plus grande pression au niveau de la réalisation est exercée sur les garçons. Pourtant si tel était le cas, les éducatrices réagiraient de la même façon avec les garçons. Or, ce n'est pas ce qui se produit: nous y reviendrons. Le comportement des adultes masculins est-il plus conformiste que celui des adultes féminins? Quelque soit l'explication, il n'en demeure pas moins que les éducateurs ont une vue différente quant à l'enseignement donné aux filles et aux garçons. De cette façon, ne sont-ils pas en train d'orienter différemment l'avenir des enfants?

En ce qui concerne le style d'interaction entre les éducatrices et les enfants, il apparaît intéressant d'examiner notamment celui avec les garçons. Précisément, nous remarquons que par rapport aux filles, les éducatrices ont un style d'interaction plutôt négatif avec les garçons. D'après nos résultats, les éducatrices répondent, avec plus d'intensité et de fréquences, aux garçons par des comportements de désapprobation, d'opposition et de sollicitation. Bien qu'étonnant, ce style d'interaction entre les éducatrices et les garçons n'est pas pour autant inattendu. A ce su-

jet, des observations similaires sont faites chez les dyades mères-garçons et professeurs féminins-garçons où précisément, la femelle initie des comportements dont le contenu des messages émis revêt un caractère de contrôle et d'opposition (Fagot, 1978; Felsenthal, 1970; Garai et Scheinfeld, 1968; Jackson et Lahaderne, 1967). Il ressort que les garçons reçoivent des éducatrices plus d'interactions négatives que les filles. De façon similaire, Alfgreen et ses collègues (1979) concluent que, finalement, les éducatrices s'occupent plus des garçons. D'autres auteurs, tels Bakeman et Brown (1977), Brophy et Good (1974) et Moss (1974) soulignent que l'adulte féminin donne plus d'attention aux garçons qu'aux filles.

Il est intéressant de noter que des données similaires sont trouvées dans la relation dyadique mère-enfant mâle, chez le singe (Jensen et al., 1968; Harlow, 1974; Mitchell, 1981).

Outre le fait de retrouver une certaine analogie dans le comportement de la femelle à l'égard du jeune mâle dans différents types de relations, nous croyons qu'en dehors de l'influence biologique, il existe une influence environnementale. En effet, l'attitude de la femelle à l'égard du garçon peut s'expliquer par le biais de facteurs culturels dont les stéréotypes. Rappelons, entre autre, qu'à l'intérieur d'une société patriarcale comme la nôtre, la femelle est celle désignée pour s'occuper des jeunes.

Quant à la nature de l'interaction entre l'éducatrice et la fille, elle nous semble dorénavant passive en la comparant à celle des garçons. Il est vrai, par contre, que les éducatrices vont approuver les filles plus que les garçons et, qu'elles dirigent vers celles-ci davantage de comportements d'apprentissage que vers les garçons. Concernant ce dernier point, nos résultats sont d'emblée congruents avec ceux de Fagot (1978). Précisément, l'auteur observe que les éducatrices donnent, en effet, plus d'informations et répondent plus souvent aux questions des filles. En accord avec ces résultats, Cherry (1975) observe, en outre, que les filles reçoivent plus de rétroaction de leurs questions. Finalement, d'après Levitin et Chananie (1972) les professeurs féminins s'identifient plus facilement avec les enfants de leur sexe. Il est également possible que les éducatrices initient de tels messages plus souvent avec les filles étant donné que celles-ci sont plus matures. Et de fait, ces dernières surpassent les garçons dans les habiletés cognitives (Hutt, 1972b) pendant les premières années.

Devant ces considérations, nous croyons que les éducatrices ont une attitude plus ou moins discriminante à l'égard des garçons puisqu'elles choisissent les filles comme cible de leurs messages d'apprentissage. Cette constatation ne prend-elle pas plus d'importance si on assume qu'effectivement ce sont les filles qui réussissent le mieux à l'école. Yaurait-il une éducation différente pour les filles et les garçons? Cependant, on constate que les adultes des deux sexes, pour ce type de comportement,

ment, spécifiquement, dirigent leurs contacts d'apprentissage vers l'enfant du même sexe. Comment expliquer de telles observations? Premièrement, nous pourrions évoquer la notion de similarité entre les sexes, c'est-à-dire, la préférence de l'éducateur à interagir avec l'enfant qui lui ressemble. Deuxièmement, nous pourrions penser que, par l'entremise des éducatrices, le milieu de la garderie (tout comme celui de l'enseignement), par son favoritisme des normes féminines, encouragent les filles et non les garçons. Et, devant ces faits, l'éducateur mâle en réaction à l'attitude des éducatrices se tourne auprès des garçons pour minimiser l'impact d'un tel avantage.

En somme, pour reprendre certaines constatations de la documentation, plus de choses arrivent aux garçons (Moss, 1967). Or, la valeur de cette affirmation mérite une certaine réflexion. Egalement, nos résultats s'inscrivent dans la même optique que ceux trouvés par nombre d'auteurs qui ont abordé la relation dyadique adulte femelle-enfant mâle. Manifestement, l'adulte femelle tend à maintenir une relation de pouvoir, voir de dominance avec le jeune mâle. Les comparaisons inter et intraspécifiques à ce sujet accentuent l'apport du potentiel biologique de certaines composantes de l'organisme.

Bref, dans l'ensemble, nous croyons que les éducateurs adoptent un style d'interaction plus stable contrairement aux éducatrices; celles-ci étant plus subjectives, et de façon sensible, au sexe de l'enfant en pré-

sence. Toutefois, les éducateurs comme les éducatrices, de par leurs comportements entretiennent les différences sexuelles. Avec les filles, les hommes jouent un rôle d'attraction et de protection, les femmes, un rôle de support; avec les garçons, les premiers jouent un rôle intellectuel, les seconds, un rôle dominateur-possessif. De plus, en fonction de ces traits comportementaux, il est intéressant de noter que les différences significatives trouvées dans le comportement des éducatrices le sont surtout au niveau non verbal tandis que celles des éducateurs le sont au niveau verbal. Cette constatation prend d'autant plus d'importance si l'on considère que peu d'études portant sur les différences entre les sexes ont observé ces deux niveaux de comportements.

Finalement, en conclusion à cette première question, nous trouvons que le sexe des éducateurs tout comme celui des enfants influencent le style d'interaction éducateur-enfant. A ce chapitre, nous observons que les actions de l'un sont autant contrôlées par le sexe de l'autre, que par son propre sexe (Maccoby, 1976). En conséquence, le sexe des partenaires de la dyade éducateur-enfant nous apparaît un facteur susceptible de modifier la nature de l'interaction.

Deuxième question: Les réponses différentes des enfants aux éducateurs varient selon le sexe de l'éducateur et celui de l'enfant

De concert avec le premier volet de la discussion, il s'agit à

cette étape-ci de préciser si les différentes réponses des enfants varient en fonction du sexe des éducateurs et celui des enfants. Précisément, est-ce que les filles et les garçons ont un style d'interaction différent lorsqu'ils interagissent avec les éducateurs et les éducatrices?

Par exemple, les filles préfèrent solliciter les éducateurs plutôt que les éducatrices. Par contre, et paradoxalement, elles se désintéressent plus souvent des éducateurs que des éducatrices. A ce sujet, il est possible que le comportement des éducateurs ne favorise pas le maintien de l'interaction entre les deux. Ainsi, suite à une sollicitation restée sans réponse adéquate par l'éducateur, la fille finit par se désintéresser de celui-ci. L'état actuel de la recherche ne nous permet pas de déterminer par contre quelle est la cause du désintérêt soudain des filles à l'égard de l'adulte mâle. Finalement, les filles adressent leurs messages d'apprentissage davantage aux éducatrices qu'aux éducateurs. On peut penser que les filles réagissent favorablement aux contacts d'apprentissage initiés par les éducatrices puisqu'elles maintiennent le contact avec celles-ci. Rappelons qu'il existe une réciprocité entre les éducatrices et les filles pour ce type de comportement. A ce sujet, il n'est pas rare de constater une certaine affinité chez les enfants comme chez les adultes vers l'individu du même sexe. D'ailleurs, Hutt (1972b), dans une même optique rapporte que les enfants d'âge préscolaire ont tendance à interagir avec les membres de leur sexe.

L'attitude comportementale différente des garçons à l'endroit des éducateurs et des éducatrices se reflète, entre autre, par le nombre élevé de désapprobation destinée plutôt aux éducatrices qu'aux éducateurs. A ce sujet, il est remarquable de voir que les éducatrices adoptent réciproquement le même style d'interaction. A nouveau, nous ne pouvons déterminer qui est à l'origine d'une telle relation, nos données n'étant pas analysées en fonction de ce type de préoccupation. Egalelement, nous constatons que les garçons sollicitent l'éducateur masculin plus que l'éducateur féminin.

Bref, le style d'interaction à l'endroit des éducateurs et des éducatrices démontrent que la réponse de ceux-ci, bien qu'étant moins nuancée que celle des éducateurs à l'endroit des enfants varie en fonction du sexe de l'éducateur. Ce qui ressort est l'importance de la sollicitation des enfants accordée aux adultes masculins. L'intérêt de la présence masculine auprès des enfants ne fait aucun doute. D'ailleurs, nos conclusions abondent dans le même sens que celles mentionnées par certains auteurs (Alfgreen et al., 1979; Gold et al., 1979).

Finalement, les différentes réponses des enfants aux éducateurs varient en fonction du sexe de l'enfant engagé. Précisément, à plusieurs égards, l'attitude comportementale des enfants à l'endroit des éducateurs et des éducatrices se révèle dans l'ensemble convergente. Par contre, les filles expriment et recherchent des contacts à caractère social avec les éducateurs tandis que les garçons le font pour des messages à caractère

éducatif. Par ailleurs, avec les éducatrices, les filles démontrent plus d'intérêt que les garçons pour les messages d'apprentissage; ces derniers étant plus préoccupés que les filles à exprimer de l'opposition et du désintérêt aux éducatrices.

En somme, les filles comme les garçons manifestent vers l'adulte de leur sexe de l'intérêt pour apprendre tandis que vers l'adulte de l'autre sexe, les filles ont un style plutôt affiliatif et les garçons de rejet.

Conclusions

Résumé - Conclusions

Dans une perspective d'éthologie sociale, nous nous sommes proposés d'examiner la relation dyadique entre l'éducateur et l'enfant d'âge préscolaire en fonction de leur sexe.

En référence à la problématique, la recherche entendait répondre à deux objectifs spécifiques: d'une part, vérifier si les éducateurs et les éducatrices répondent différemment aux filles et aux garçons et d'autre part, déterminer si cette réponse varie dépendamment du sexe de l'enfant et celui de l'éducateur. Enfin, puisque nous nous intéressions au style interactif entre les partenaires de la dyade, le problème à l'étude n'aurait été complet sans aborder l'analyse de la réponse des enfants aux éducateurs.

Sur le plan méthodologique, quatre couples mixtes d'éducateurs de même que les quatre groupes d'enfants respectifs ont été la cible des observations. Conformément à la méthode éthologique qui prône l'observation systématique des comportements, nous avons identifié des schèmes d'actions susceptibles de décrire le comportement de l'éducateur et celui de l'enfant dans un mode interactif. Les observations ont été réalisées dans trois

garderies différentes durant les périodes d'activités libres, afin de s'assurer de la spontanéité des échanges entre les membres de la dyade.

Au total, 57 unités de comportements verbales et non verbales ont servi d'éléments de base à l'observation. L'intérêt de notre étude étant d'obtenir une description détaillée du contenu interactif, nous avons filmé nos observations sur bandes vidéoscopiques.

L'enregistrement des données s'est fait en fonction du modèle d'analyse proposé par Hinde et Stevenson-Hinde (1976), à partir duquel l'interaction est considérée comme un processus dynamique de régularisation mutuelle entre les participants. En outre, il s'agissait de décrire l'échange entre l'éducateur et l'enfant en fonction d'item spécifiques tels l'initiateur, son action, la cible et la réponse de la cible.

Les résultats sont interprétés en référence aux données similaires obtenues dans différentes relations dyadiques adulte-enfant. Par cette démarche, nous avons tenté de mieux cerner l'étiologie de certains comportements ainsi que leur origine évolutive. Enfin, la présentation d'un modèle explicatif des différences sexuelles en fonction d'influences dynamiques entre les facteurs biologiques et sociaux s'inscrit dans ce cadre et complète notre discussion.

Bien que traditionnellement, les différences comportementales

étaient expliquées en terme de socialisation différente, l'emphase de ce processus dans le développement des différences entre les sexes s'est avérée insatisfaisante. En proposant un modèle explicatif alternatif, nous reconnaissons autant l'importance de l'organisme que de l'environnement.

Sur le plan évolutif, une réflexion s'impose. En quoi donc, les différences sexuelles sont-elles adaptées, en quoi, favoriseraient-elles la survie de l'espèce? A cet égard, sont-elles des conséquences indirectes de différences sexuelles biologiquement adaptées, d'une origine lointaine? Sans vouloir adopter une position aussi extrémiste que celle proposée par Hutt (1972a, 1972b) en prétendant que les différences comportementales sont extraordinairement et biologiquement adaptées, nous ne nions pas, par contre, notre intérêt dans la thèse évolutive comme modèle explicatif.

De fait, pour certaines différences sexuelles déterminées physiologiquement et biologiquement, dont entre autre le maternage et l'agressivité, l'argument évolutif est plus aisé à cerner. A ce sujet, il est suggéré que les deux sexes sont devenus, de par l'histoire, spécialisés en fonction de caractéristiques spécifiques: la femelle pour porter et s'occuper de l'enfant, le mâle pour obtenir de la nourriture et protéger.

A la lumière de nos résultats et de ceux déjà obtenus, nous constatons en effet la consistance et la stabilité du comportement de maternage. Cette différence comportementale en faveur des femelles est souvent

expliquée dans la littérature comme étant le résultat de la sélection naturelle dans la différentiation des rôles reproducteurs. L'attitude gentille et passive des filles et leur intérêt vers les gens ne sont-ils pas des attributs maternels? De façon similaire, l'agressivité du mâle apparaît une donnée presqu'universelle. Jadis un trait comportemental facilitant le combat et la chasse, l'agressivité de l'homme moderne s'est canalisée vers d'autres sources. Ainsi en est-il du tempérament de l'homme encore perçu comme ambitieux et compétitif. C'est comme si ces différences psychologiques avaient été sélectionnées durant l'évolution de l'homme, pour différents rôles.

Par contre, il faut se garder d'oublier que ces tendances biologiques interagissent avec la façon dont l'environnement affecte aussi l'organisme. En outre, nous avons appris que les hormones affectent le comportement. L'inverse est aussi vrai. Par exemple, il est possible de changer le comportement de dominance d'un animal en le confrontant à une structure de groupe différente. De cette façon, l'animal ayant un haut statut est placé dans un groupe où il devient dominé et, celui avec un faible statut, dans un groupe où il sera le dominant. Or, comme le niveau hormonal varie selon le statut de l'animal nous pouvons prétendre que l'environnement affecte l'organisme et, vice et versa. De la même façon, des différences comportementales déterminées par le matériel génétique existent chez l'homme mais leurs effets sont sans doute exagérées par les différentes pratiques sociales que les adultes tendent à employer avec les garçons et les filles.

Finalement, force nous est de conclure que la qualité du rapport varie selon le sexe de l'adulte et celui de l'enfant. En outre, il s'avère que les actions de l'un sont autant contrôlées par le sexe de l'autre que par son propre sexe.

Nous nous demandons suite à ces constatations comment est-il possible d'interagir de façon similaire quand les adultes eux-mêmes croient que les garçons et les filles sont différents et s'attendent à des traitements différents. Plus encore, devant la constatation d'une attitude souvent négative de la part des éducatrices, et des femmes en général, à l'endroit des garçons, nous nous interrogeons à savoir s'il n'existe pas un lien entre ce style d'interaction et le taux plus élevé de troubles psychologiques chez le garçon durant l'enfance, bien que nous croyons que la pression exercée sur ces derniers pour fonctionner efficacement soit en partie responsable de cette situation. Quant à l'attitude plutôt complaisante des éducatrices à l'endroit des filles, n'est ce pas une attitude aussi limitative? De la même façon que les éducatrices, les éducateurs accordent aux filles et aux garçons un traitement non moins orthodoxe.

A la lumière de ces considérations, il serait grand temps que les responsables et les milieux concernés par l'éducation des enfants réagissent, entre autre, au monopole quasi exclusif de la femme sur les enfants. Encore aujourd'hui, les enfants subissent une éducation monosexuée alors qu'ils sont bisexués. Trop préoccupé par on ne sait quoi, l'adulte femelle

stimule le développement de certaines attitudes socialisantes et renforce, non sans heurs, différents rôles. Devant ces faits, nous serions tentés d'ajouter, de la même façon que Christiane Olivier (1982), que la femme, de par son attitude, supporte les différences sexuelles.

Il serait, par contre, présomptueux de critiquer l'attitude de la femme puisqu'au fond, faute de présence masculine dans l'éducation des enfants, la femme s'est cloisonnée dans cet univers qui lui a été si bien cédé! Quand la femme abandonnera son pouvoir sur l'éducation des enfants, il sera possible à ce moment précis de voir des changements importants. Or, ce moment n'est peut-être pas si lointain puisque nous assistons présentement à une mutation des rôles traditionnels. En ce sens, la femme étant plus active sur le marché du travail, le maternage occupe moins de temps dans sa vie. A ces changements, l'homme ne peut qu'autrement s'impliquer dans des tâches autrefois réservées aux femmes. Il n'est pas impossible que ces nouveaux rôles aient des impacts sur le développement de l'enfant.

Finalement, nous ne pourrions clore cette conclusion sans émettre cette réflexion: génétiquement, les hommes et les femmes sont différents. Conséquemment, ils constituent deux sous-groupes distincts faisant partie d'une espèce commune...

Implications théoriques

Une première implication de cette étude serait d'établir des modalités concernant l'application de principes d'actions susceptibles de sensibiliser les éducateurs, ou tout adulte, au type de relation qu'ils entretiennent avec les enfants. A ce sujet, une grille d'auto-évaluation pourrait s'avérer un instrument de conscientisation efficace.

Sur le plan empirique, il serait souhaitable d'investiguer davantage le rôle hormonal dans le développement des différences entre les sexes. Comme nous savons que les hormones affectent le comportement, cette piste semble être une avenue de recherche fort intéressante.

Egalement, nous aurions intérêt à mieux cerner les multiples influences environnementales sur l'organisme. Puisque l'environnement stimule l'apparition de différences comportementales, il est fort probable que des différences sexuelles soient à l'état latent mais susceptibles de devenir apparentes seulement sous certaines conditions.

Enfin, dans un autre ordre d'idée, nous nous interrogeons sur l'effet potentiel du sexe de l'observateur dans une recherche comme la nôtre. Sans vouloir remettre en question l'objectivité de nos observations mêmes, nous nous demandons comment un observateur de sexe différent aurait, quant à lui, discuter de pareils résultats.

Appendice A

Définition des unités de comportements et regroupement des catégories

Définition

Verbal

Accepter

- l'idée: approuve, utilise, classe ou développe l'idée émise
 le comportement: commente favorablement, encourage, remercie, valorise un comportement

Refuser

- l'idée: désapprouve l'idée
 le comportement: commente défavorablement, décourage, dévalorise ou critique
 le sentiment: n'évalue pas les sentiments adéquatement, les sous-estime

Soliciter la participation: tous les messages destinés à impliquer l'autre dans son activité, à l'inviter à se joindre ou à continuer une activité.

Messages destinés à diriger: visent à faire respecter les normes par le biais de règlements. Les messages peuvent prendre les sens suivants:

- permettre, autoriser: donner son accord
 consignes, règles à suivre: orienter et diriger les activités

Messages destinés à assurer le contrôle: impliquent une notion de discipline et d'ordre. Ces messages ont pour but de faire changer le comportement. Ils sont de trois types:

- appeler à la prudence: lorsque la sécurité et le bien-être sont mis en cause
 appeler par le nom: surtout en guise d'avertissement
 appeler à l'ordre: lorsque l'acte est réprimandé

Messages destinés à l'apprentissage: concernent des notions pédagogiques à l'intérieur d'une situation d'apprentissage tels le jeu et la lecture. La durée de même que le nombre d'interactions sont les critères de distinction entre un message d'apprentissage et un message d'information (voir plus loin). Sous cette catégorie, deux sous-catégories:

- expliquer et/ou répondre à une question: implique une ou plusieurs notions pédagogiques discutées ou bien en réponse à une question d'apprentissage posée antérieurement

demander une question: concerne la vérification de l'apprentissage selon qu'il s'agit de l'éducateur ou la recherche d'un enseignement selon qu'il s'agit de l'enfant

Aide

Offrir de l'aide: implique que l'auteur de ce message donne des conseils ou bien offre sa coopération pour effectuer une tâche

Demander de l'aide: fait référence à toutes demandes d'aide pour effectuer une tâche

Intérêt

s'intéresser à l'autre: implique que l'auteur montre de l'intérêt à son interlocuteur en utilisant des messages personnalisés

s'intéresser à son activité: concerne tous les commentaires spécifiques à l'activité en cours

Vocalise

implique tous les sons tels le chant, le rire et les bruits faits par la bouche

Affection

exprimer de l'affection: tous les messages dont le sens précis est d'exprimer l'affection

solliciter de l'affection: implique la recherche d'un échange affectif

être empathique: fait référence à une notion d'écoute à l'endroit des sentiments de l'autre

consoler: concerne les messages utilisés pour réconforter. Le contenu de ce message est à un niveau moins élevé par rapport à la sous-catégorie empathie

Information

rechercher de l'information: toutes les interventions brèves dont le but est d'obtenir des renseignements généraux, sans préoccupations particulières de pédagogie puisqu'elles sont peu élaborées i.e. deux interventions et moins

donner de l'information: l'auteur de ce message intervient de façon peu élaborée sur un sujet dont la préoccupation première n'est pas d'ordre pédagogique

répéter: implique une répétition du message précédent

Solliciter l'attention

concerne les interventions dont le but est d'attirer l'attention de l'autre. Il s'agit souvent d'une façon pour entrer en contact avec l'autre

Autre

indique à l'intérieur d'une séquence un message adressé à un autre individu

Manqué

concerne les messages qui n'ont pu être déchiffrés à cause d'une mauvaise qualité de son

Non-verbal

Locomotrice

aller vers: implique que l'éducateur se dirige vers l'autre
 s'éloigner: implique que l'autre veut mettre fin à l'échange
 se lever: toujours en contact avec l'autre, l'individu change de position pour se tenir debout
 s'asseoir: l'individu s'assoit durant l'échange
 se pencher: l'individu a le tronc légèrement fléchi vers l'autre

Signaux

regarde ailleurs: durant l'échange, un des deux partenaires détourne son regard vers un autre objectif
 se détourner: met fin à l'échange si ce comportement est maintenu cinq secondes et plus
 regarde l'autre: implique que le regard est dirigé et soutenu vers l'autre
 regarde avec sourire: toute expression du visage qui implique que les coins de la bouche sont remontés
 regarde l'objet: implique que l'orientation du regard est dirigé vers l'objet que l'autre manipule
 coup d'oeil: un simple regard; pas plus d'une seconde
 signe de tête approuvateur: mouvement répétitif de bas en haut de la tête, signifiant l'accord
 signe de tête désapprouvateur: mouvement répétitif de gauche à droite de la tête, signifiant le désaccord

pointer: geste dans lequel un doigt est en extension et dirigé vers l'autre

pleurer: larmes

crier: vocalise qui exprime la peur lorsque l'autre est attaqué

Comportements neutres

chercher le réconfort et/ou à se protéger: implique que l'autre a du chagrin ou/ou veut éviter un acte agresif de la part d'un enfant

toucher l'autre: tout contacts physiques

corps à corps: type de jeu où le corps est en mouvement et implique un contact corporel avec l'autre

asseoir sur les genoux/s'asseoir: l'individu permet à l'autre un contact plus rapproché; s'assoir sur les genoux de l'autre

prendre dans les bras: prendre un enfant et le porter, cela sans être un jeu

recevoir un objet: prendre l'objet offert par l'autre

déplacer: mettre à terre l'enfant pris dans les bras

coopération: agir dans le même sens que l'autre selon une entente mutuelle

montrer: tendre un objet ou le pointer du doigt

donner: tendre et laisser l'objet à l'autre

Comportements affectueux

caresser: contact physique à partir de la main en mouvements tendres

donner baisers: embrasse sur la joue

serrer-enlacer: encercle l'autre avec ses bras; à distinguer de prendre dans les bras par la sensibilité du geste

Comportements agonistiques

contrainte physique: retient le geste, empêche l'autre de poursuivre son action

rejeter/repousser: pousse l'autre avec la main, le bras, l'épaule

frapper avec un objet: geste de menace

attaquer l'autre: attaque physique vers l'autre avec la main, le poing

tenter de prendre/retenir: conflit d'objet; s'agripper à l'objet sans vouloir le prendre

Maternage

laver/essuyer les mains, le visage, etc.: l'éducateur nettoie l'enfant, l'aide à être propre

attacher les vêtements, etc.: met un vêtement, le boutonne;
 lace les souliers
 préparer les jouets: toutes actions ayant pour but de remettre
 en bon état un jouet
 réparer/distribuer la collation: implique, soit la préparation
 ou la distribution de la collation
 distribuer/ranger le matériel: sortir, présenter, mettre à sa
 place le matériel tels les jeux, les jouets et
 l'ameublement
 protéger les enfants: les défendre de toutes agressions, les
 consoler

Manipulations

toutes explorations faites sur un objet

Autre

tous les cas où un des deux partenaires s'adresse à un autre individu de la dyade

Absence de réponse

implique que l'autre ne répond pas pour une raison ou pour une autre

Manqué

tous les cas où une description détaillée de l'activité en cours est impossible à cause de la qualité de l'image ou d'une obstruction involontaire

Regroupement

Catégorie de comportements

Affection

exprimer de l'affection
 solliciter de l'affection
 être empathique
 caresser
 donner des baisers
 serrer-enlacer

Coopération

recevoir
 coopérer
 montrer

Unités de comportements

Regroupement
(suite)

<u>Catégorie de comportements</u>	<u>Unités de comportements</u>
Coopération (suite)	donner offrir de l'aide
Approbation	accepter l'idée accepter le comportement signe de tête approbateur
Désapprobation	refuser l'idée refuser le comportement refuser le sentiment appeler à l'ordre appeler par le nom appeler à la prudence signe de tête désapprobateur
Opposition	rejeter-repousser attaquer frapper tenter de prendre-retenir
Sollicitation	solliciter la participation demander de l'aide solliciter l'attention coup d'oeil pointer pleurer crier chercher réconfort consignes - règles à suivre permettre-autoriser toucher asseoir-s'asseoir sur les genoux prendre dans les bras corps à corps déplacer

Regroupement
(suite)

<u>Catégorie de comportements</u>	<u>Unités de comportements</u>
-----------------------------------	--------------------------------

Intérêt	aller vers regarder regarder avec sourire regarder l'objet de l'autre s'intéresser à son activité es-tu capable
Désintérêt	s'éloigner regarder ailleurs se détourner absence de réponse
Apprentissage	expliquer-répondre à une question demander une question manipuler rechercher de l'information donner de l'information répéter
Maternage	laver-essuyer les mains etc attacher les vêtements réparer les jouets préparer-distribuer la collation protéger
Vocalise	vocalise
Autres	autre (verbal) autre (non verbal) manqué (verbal) manqué (non verbal) se lever se pencher s'asseoir

Appendice B

Fréquences des unités de comportements: données de base

TABLEAU 15

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

Unité de comportements	Fréquences	
	éducateurs	éducatrices
1. accepter l'idée	111	60
2. accepter le comportement	61	48
11. refuser l'idée	11	6
12. refuser le comportement	8	21
13. refuser le sentiment	1	2
20. solliciter la participation	145	218
31. permettre-autoriser	1	4
32. consignes - règles à suivre	55	85
41. appeler à la prudence	27	22
42. appeler par le nom	21	20
43. appeler à l'ordre	45	48
51. expliquer - répondre à une question	356	414
52. demander une question	325	291
61. offrir de l'aide	16	19
62. demander de l'aide	11	15
71. s'intéresser à l'autre	65	30
72. s'intéresser à son activité	35	45
73. es-tu capable	0	4
80. vocalise	116	44
91. exprimer de l'affection	4	0
93. être empathique	16	4
94. consoler	1	1
101. rechercher de l'information	180	219
102. donner de l'information	212	231
103. répéter	58	69
110. solliciter à l'attention	48	60
120. autre (verbal)	145	189
130. manqué (verbal)	22	18
201. aller vers	41	59
202. s'éloigner	27	44

TABLEAU 15
(suite)

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

Unité de comportements	Fréquences	
	éducateurs	éducatrices
203. se lever	44	33
204. se pencher	18	19
205. s'asseoir	30	43
209. regarder ailleurs	376	325
210. se détourner	358	387
211. regarder	628	511
212. regarder avec sourire	34	29
213. regarder l'objet de l'autre	135	157
214. coup d'oeil	21	43
215. signe de tête approuveur	17	13
216. signe de tête désapproveur	1	3
217. pointer	4	0
218. pleurer	0	1
220. protéger	3	1
221. toucher	176	164
222. corps à corps	31	0
223. asseoir sur les genoux	5	2
224. prendre dans les bras	13	3
225. recevoir	47	44
226. déplacer	35	18
227. coopérer	135	54
228. montrer	72	90
229. donner	25	31
231. caresser	23	15
232. donner des baisers	10	4
233. serrer - enlacer	3	1
241. contrainte physique	17	32
242. rejeter - repousser	7	8
243. attaquer	1	0

TABLEAU 15
(suite)

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

Unité de comportements	Fréquences	
	éducateurs	éducatrices
244. frapper	2	0
245. tenter de prendre - retenir	8	24
251. laver - essuyer les mains etc.	9	9
252. attacher les vêtements	13	19
253. réparer les jouets	0	3
254. préparer - distribuer la collation	0	2
255. ranger - distribuer le matériel	44	63
256. protéger	10	17
260. manipuler	148	202
270. autre (non verbal)	235	281
300. absence de réponse	1	0
400. manqué (non verbal)	7	15
TOTAL	4 950	4 956

TABLEAU 16

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

Unité de comportements	Fréquences	
	filles	Garçons
1. accepter l'idée	19	48
2. accepter le comportement	0	1
9. exprimer de l'affection (globale)	1	0
11. refuser l'idée	18	60
12. refuser le comportement	6	0
20. solliciter la participation	10	34
51. expliquer - répondre à une question	261	398
52. demander une question	59	89
61. offrir de l'aide	1	0
62. demander de l'aide	10	11
71. s'intéresser à l'autre	0	1
72. s'intéresser à son activité	1	0
80. vocalise	40	71
101. rechercher de l'information	40	56
102. donner de l'information	120	178
103. répéter	7	19
110. solliciter à l'attention	25	33
120. autre	5	6
130. manqué (verbal)	86	162
201. aller vers	26	40
202. s'éloigner	48	113
203. se lever	9	17
204. se pencher	5	9
205. s'asseoir	1	0
209. regarder ailleurs	178	237
210. se détourner	3	1
211. regarder	337	420
212. regarder avec sourire	18	15
213. regarder l'objet de l'autre	144	159
214. coup d'oeil	17	25

TABLEAU 16
(suite)

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

Unité de comportements	Fréquences	
	filles	Garçons
215. signe de tête approbateur	44	55
216. signe de tête désapprobateur	29	20
218. pleurer	14	20
219. crier	0	4
220. chercher réconfort	1	1
221. toucher	71	89
222. corps à corps	12	35
223. asseoir sur les genoux	4	1
224. prendre dans les bras	0	1
225. recevoir	26	29
227. coopérer	201	309
228. montrer	95	137
229. donner	40	51
231. caresser	1	0
232. donner des baisers	3	0
241. contrainte physique	1	0
242. rejeter - repousser	17	45
243. attaquer	1	15
244. frapper	2	9
245. tenter de prendre - retenir	5	24
255. coopérer	0	2
260. manipuler	235	355
270. autre (non verbal)	18	34
300. absence de réponse	27	48
400. manqué (non verbal)	74	164
TOTAL	2 416	3 651

Appendice C

Résultats détaillés des catégories de comportements significatives émis par les éducateurs vers les enfants

TABLEAU 17

Résultats détaillés des catégories
 de comportements significatifs
 émis par les éducateurs
 vers les enfants

Catégorie de comportements	Sous-catégorie	Fréquences		Test G (2)
		éducateurs	éducatrices	
Affection	verbale	21	5	8,92 *
	non verbale	36	20	2,78
Approbation	verbale	172	108	13,43 *
	non verbale	17	13	,24
Opposition	-----	35	64	8,72 *
Apprentissage	verbal	681	705	1,20
	non verbal	148	202	9,58 *
Vocalise	-----	116	44	12,63 *

* $p < .01$.

Appendice D

Résultats détaillés des catégories de comportements significatifs émis par les enfants vers les éducateurs

TABLEAU 18

Résultats détaillés des catégories
de comportements significatifs
émis par les enfants
vers les éducateurs

Catégorie de comportements	Sous-catégorie	Fréquences		Test G (2)
		filles	garçons	
Opposition	-----	26	93	18,10 *
Intérêt	verbal	27	41	,00
	non verbal	499	594	14,68 *

* $p < .01$.

Remerciements

Nous désirons par cette occasion, dédier nos plus sincères remerciements à Messieurs André Cloutier et Marc Provost, le premier pour avoir voulu diriger notre recherche et la rédaction de notre étude, le second pour son appui technique et financier.

Nous voulons également exprimer notre gratitude à Madame Lise Deguise-Chartrand pour ses conseils judicieux et sans qui, cette recherche n'aurait été humainement possible.

Références

- Alfgreen, S.H., Aries, E.J., Olver, R.R. (1979). Sex differences in the interaction of adults and preschool children. Psychological reports, 44, 115-118.
- Anastasi, A. (1958). Differential psychology. New-York: MacMillan
- Bakeman, R., Brown, J.V. (1977). Behavioral Dialogues: an approach to the assessment of mother-infant interaction. Child development, 48, 195.
- Bandura, A., Walters, R.H. (1963). Social learning and personality development. New-York: Holt, Rinehart et Wilson.
- Bekoff, M. (1972). The development of social interaction, play, and metacommunication in mammals: an ethological perspective. The quarterly review of biology, 47, 412-434.
- Belsky, J., Steinberg, L.D. (1978). The effects of day care: a critical review. Child development, 49, 929-949.
- Block, J.H. (1976). Issues, problems, and pitfalls in assessing sex differences: a critical review of The Psychology of Sex Differences. Merrill-Palmer Quaterly, 22, 283-308.
- Blurton-Jones, N.G. (1972). Ethological Studies of child behaviour. Cambridge University Press.
- Blurton-Jones, N.G. (1976). Growing points in human ethology: an other link between ethology and the social sciences, in P.P.G. Bateson, R.A. Hinde (eds.): Growing points in ethology (pp 427-450). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blurton-Jones, N.G., Konner, M.J. (1973). Sex differences in behaviour of London and Bushman Children, in R.P. Michael, J.H. Crook (eds.): Comparative ecology and behaviour of primates (pp 689-750). London: Academic Press.
- Blurton-Jones, N.G., Woodson, R.H. (1979). Describing behavior: the ethologist's perspective, in M.E. Lamb, S. J. Suomi, G.R. Stephenson (eds.): Social interaction analysis (pp 97-118). Wisconsin: Wisconsin University Press.

- Bourdeau, L. Ryan, T.J. (1978). Teacher interaction with preschool children: attitudes, contacts and their effects. Revue canadienne des sciences du comportement, 10, 283-295.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, Vol. 2: Anxiety and anger. London: Hogarth Press.
- Brophy, J.E. Good, T.L. (1974). Teacher-student relationship: causes and consequences. New-York: Holt, Rinehart et Wilson.
- Brindley, C. et al. (1973). Sex differences in the activities and social interaction of nursery school children, in B.P. Michael, J.H. Crook (eds.): Comparative ecology and behaviour of primates (pp 799-828). London: Academic Press.
- Chamove, A. Harlow, H.F. Mitchell, G. (1967). Sex differences in the infant-directed behavior of preadolescent rhesus monkeys. Child development, 38, 329-335.
- Cherry, L. (1975). Preschool teacher-child dyad: sex differences in verbal interaction. Child development, 46, 532-535.
- Cloutier, A. (en préparation). Analyse comparative de l'évolution des comportements d'affiliation chez les perturbés affectifs d'âge préscolaire: une approche éthologique.
- Crook, J.H. (1970). The social ecology of primates in birds and mammals: essays on the social ethology of animals and men. New-York: Academic Press.
- Demaret, A. (1979). Ethologie et psychiatrie. Bruxelles: P. Mardaga.
- Desportes, J.P., Vloeberg, A. (1979). La recherche en éthologie. Paris: Editions scientifiques.
- Dimond, S.J. (1970). The social behavior of animals. New-York: Harper et Row.
- Doré, F. (1978). L'éthologie: une analyse biologique du comportement. Sociologie et Sociétés, 10(1), 25-41.
- Eibl-Eibesfield, I. (1972). Ethologie, biologie du comportement. Paris: NEB éditions scientifiques.
- Ehrhardt, A.A. Baker, S.W. (1973). Fetal androgens, human central nervous system differentiation, and behavior sex differences, in R.M. Richart, R.L. Van de Wiele (eds.): Sex differences in behavior (pp 33-51). New-York: Wiley.

- Fagot, B.I. (1973). Influence of the teacher behavior in the preschool. Developmental psychology, 9, 198-206.
- Fagot, B.I. (1974). Sex differences in toddlers' behavior and parental reaction. Developmental psychology, 10, 554-558.
- Fagot, B.I. (1978). The influence of sex of child on parental reaction to toddler children. Child development, 49, 459-465.
- Fagot, B.I. Patterson, G.R. (1969). An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex-role behaviors in the preschool child. Developmental psychology, 1, 563-568.
- Felsenthal, H. (1970). Sex differences in teacher-pupil interaction in first-grade reading instruction. Papier présenté à l'American educational research association, Minneapolis.
- Garai, J.E., Scheinfeld, A. (1968). Sex differences in mental and behavioral traits. Genetic psychology monograph, 77, 169-229.
- Gold, D. Reis, M. Berger, C. (1979). Male teachers and development of nursery-school children. Psychological Reports, 44, 457-458.
- Goldberg, S., Lewis, M. (1969). Play behaviour in the year old infant: early sex differences. Child development, 40, 21-31.
- Good, T.L. Sikes, J.N., Brophy, J.E. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. Journal of educational psychology, 65, 74-87.
- Guttentag, M., Bray, H. (1977). Teachers as mediators of sex-role standards, in A.G. Sargent (ed.): Beyond sex roles (pp 395-411). St-Paul: West Publishing.
- Harlow, H.F. (1969). Age-mate or peer affectional system. Advance study of behavior, 2, 333-383.
- Harlow, H.F. (1974). Learning to love. New-York: Jason Arosen.
- Harlow, H.F. Suomi, S.J. (1971). Social recovery by isolation-reared monkeys. Proc. Nat. Acad. Sc., 68, 1534-1538.
- Harlow, H.F. Gluck, J.P. Suomi, S.J. (1972). Generalization of behavioral data between non human and human animals. American Psychology, 27, 709-716.
- Hartup, W. (1979). Levels of analysis in the study of social interaction: an historical perspective, in M. Lamb, S.J. Suomi, G.R. Stephenson (eds.): Social interaction analysis (pp 11-32). Wisconsin: Wisconsin University Press.

- Hebb, D.O. (1965). Heredity and environment in mammalian behaviour, in A. Anastasi (ed.): Individual differences (pp 160-169). New-York: Wiley.
- Hinde, R.A. (1975). Le comportement animal. Tome 2. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hinde, R.A. (1976a). On describing relationships. Child psychal. Psychiat., 17, 1-19.
- Hinde, R.A. (1976b). Interactions, relationships and social structure. Man, 11, 1-17.
- Hinde, R.A. Spencer-Booth, Y. (1967). The effect of social companions on mother-infant relations in rhesus monkey, in D. Morris (eds.): Primate ethology (pp 267-286). London: Weidenfeld et Nicolson.
- 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.
- Hoffman, L.W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. American psychologist, 32, 644-657.
- Hopkins, P.O. (1979). La sociobiologie in J.P. Desportes A. Vloeberg (eds.). La recherche en éthologie (pp 288-304). Paris: Editions scientifiques.
- Hoyenga, K.B. Hoyenga, T. (1979). The question of sex differences. Canada: Little et Brown.
- Hutt, C. (1972a). Sex differences in human development. Human development, 15, 153-170.
- Hutt, C. (1972b). Males and females. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hutt, C. (1974). Sex: what's the difference? New scientist, 62, 405-407.
- Hutt, S.J. Hutt, C. (1970a). Direct observation and measurement of behaviour. Illinois: Charles Thomas.
- Hutt, S.J. Hutt, C. (1970b). Behaviour studies in psychiatry. Oxford: Pergamon Press.
- Jackson, P.W. Lahaderne, H.M. (1967). Inequalities of teacher-pupil contacts. Psychology in the school, 4, 204-211.

- Jensen, G.D. Bobbitt, R.A. Gordon, B.N. (1968). Sex differences in the development of independence of infant monkeys. Behaviour, 30, 1-14.
- Kagan, J. (1972). The emergence of sex differences. School review, 80, 217-227.
- Klopfer, P.H. (1974). An introduction to animal behavior. New-Jersey: Prentice-Hall.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes in E.E. Maccoby (ed.): The development of sex differences (pp 82-173). Stanford: Stanford University Press.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization, in D.A. Goslin (ed.): Handbook of socialization theory and research (pp 347-380). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. Ullian, D.Z. (1974). Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes, in R.C. Friedman, R.M. Richart, R.L. Vande Wiele (eds.): Sex differences in behavior (pp 209-222). New-York: Wiley.
- Lamb, M.E. (1977). Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. Child development, 48, 167-181.
- Lehner, P. (1979). Handbook of ethological methods. New-York: Garland Press.
- Levitin, T.E. Chananie, J.D. (1972). Response of female primary teachers to sex-typed behaviors in male and female children. Child development, 43, 1309-1316.
- Lewis, M. 1972). Parents and children. School review, 80, 229-240.
- Lewis, M. Weinraub, M. (1974). Sex of parent X sex of child: socioemotional development, in R.C. Friedman, R.M. Richart, R.L. Vande Wiele (eds.): Sex differences in behavior (pp 165-189). New-York: Wiley.
- Lockard, R.B. (1971). Reflections on the fall of comparative psychology. American Psychology, 26, 168-179.
- Loizos, C. (1967). Play behaviour in higher primates, in D.Morris (ed.): Primate ethology (pp 176-218). London: Weindenfeld et Nicolson.
- Lorenz, K. (1971). Studies in animal and human behaviour. Vol. 2. London: Methuen.

- Lorenz, K. (1974a). Analogy as a source of knowledge. Science, 185, 229-234.
- Lorenz, K. (1974b). Evolution et modification du comportement. Paris: Payot.
- Maccoby, E.E. (1976). Sex differentiation during childhood. Catalog of selected documents in psychology, 6 4), 97.
- Maccoby, E.E. Jacklin, C.N. (1974). The psychology of sex differences. Stanford: Stanford University Press.
- McCoy, N.L. (1977). Innate factors in sex differences, in A.G. Sargent (ed.): Beyond sex roles (pp 157-167). St-Paul: West Publishing.
- McGrew, W.C. (1972). An ethological study of children's behavior. New-York: Academic Press.
- Medawar, P.B. (1976). Does ethology throw any light on human behaviour?, in P.P.G. Bateson, R.A. Hinde (eds.): Growing points in ethology (pp 497-506). Cambridge.
- Mischell, W. (1966). A social learning view of sex differences in behavior, in E.E. Maccoby (ed.). The development of sex differences (pp 56-81). Stanford: Stanford University Press.
- Missakian, E.A. (1980). Gender differences in agonistic behavior and dominance relations of Synanon communally reared children in D.R. Omark, F.F. Strayer, D.G. Freedman (eds.): Dominance relations (pp 397-413). New-York: Garland Press.
- Mitchell, G.D. (1968). Attachment differences in male and female infant monkeys. Child development, 39, 611-620.
- Mitchell, G. (1981). Human sex differences - a primatologist's perspective. New-York: Van Nostrand Reinhold.
- Mitchell, G. Brandt, E.M. (1970). Behavioral differences related to experience of mother and sex of infant in the rhesus monkey. Developmental psychology, 3, 149.
- Montagner, H. (1978). L'enfant et la communication. Paris: Stock.
- Morris, R. Morris, D. (1971). Hommes et singes. Verviers: Gérard.
- Moyer, K.E. (1974). Sex differences in aggression, in R.C. Friedman, R.M. Richart, R.L. Vande Wiele (eds.): Sex differences in behavior (pp 335-372). New-York: Wiley.

- Moss, H.A. (1967). Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. Merrill-palmer quaterly, 13, 19-36.
- Moos, H.A. (1974). Early sex differences and mother-infant interaction, in R.C. Friedman, R.M. Richart, R.L. Vande Wiele (eds.): Sex differences in behavior (pp 149-163). New-York: Wiley.
- Moustakas, C.E., Sigel, I.E., Schalock, H.D. (1958). An objective method for the measurement and analysis of child-adult interaction. Child development, 27, 109-134.
- Olivier, C. (1982). Les enfants de Jocaste. Paris: Denoël-Gauthier.
- Perdue, V.P. Connor, J.M. (1978). Patterns of touching between preschool children and male and female teacher. Child development, 49, 1158-1162.
- Ploog, D. (1973). Primates and human ethology: introduction, in R.P. Michael, J.H. Crook (eds.): Comparative ecology and behaviour of primates (pp 583-590). London: Academic Press.
- Provost, M.A. (1980). L'effet des garderies sur le développement de l'enfant. Santé mentale au Canada, 28, 7-10.
- Provost, M.A. Cloutier, A. (1982). Ethologie et intervention. Apprentissage et socialisation, 5(1), 4-11.
- Richers, J. (1977). The partial non communication of culture to autistic children, in M. Rutter, E. Schopler (eds.): Autism: a reappraisal of concepts and treatment (pp 47-61). New-York: Plenum Press.
- Ricks, F.A. Pyke, S.W. (1973). Teacher perceptions and attitudes that foster or maintain sex role differences. Interchange, 4, 26-33.
- Rosenblum, L.A. (1974). Sex differences in mother-infant attachment in monkeys, in R.C. Friedman, R.M. Richart, R.L. Vande Wiele (eds.): Sex differences in behavior (pp 123-141). New-York: Wiley.
- Rosenthal, R. (1973). The pygmalion effect live. Psychology today, 7, 41-46.
- Russel, C. Russel, W.M.S. (1972). Primate behaviour and human analogues, in D.D. Quiatt (ed.): Primates on primates (pp 47-58). Minneapolis: Burger Publishing.
- Sahlins, M.D. (1972). The social life of monkeys, apes and primitive man, in D.D. Quiatt (ed.): Primates on primates (pp 3-18). Minneapolis: Burger Publishing.

- Serbin, L.A. et al., (1973). A comparaison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls. Child development, 44, 796-804).
- Smith, P.K. (1973). Temporal clusters and individual differences in the behaviour of preschool children, in H. Crook (ed.): Comparative ecological and behaviour (pp 751-798). London: Academic Press.
- Smith, P.K., Connolly, K. (1972). Patterns of play and social interaction in preschool children, in N.G. Blurton-Jones (ed.): Ethological studies of child behaviour (pp 65-95).
- Smith, P.K., Daglish, L. (1977). Sex differences in parent and infant behavior in the home. Child development, 48, 1250-1254.
- Strayer, F.F. (1978). L'organisation sociale chez des enfants d'âge pré-scolaire. Sociologie et sociétés, 10(1), 43-64.
- Strayer, F.F. (1980). Current problems in the study of social dominance, in D. Omark, F. Strayer, D. Freeman (eds.): Dominance relations (pp 443-452). New-York: Garland Press.
- Strayer, F.F., Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance among preschool children. Child development, 47, 980-989.
- Strayer, F.F., et al., (1980). L'approche éthologique aux problèmes de l'adaptation humaine. Communications personnelles, Université de Montréal.
- Tauber, M. (1979). Sex differences in parent child interaction styles during a free-play session. Child development, 50, 981-988.
- Tinbergen, N. (1951). L'étude de l'instinct. Paris: Payot.
- Tinbergen, N. (1976). Ethology in a changing world, in P.P.G. Bateson, R.A. Hinde (eds.): Growing points in ethology (pp 507-527). Cambridge: Cambridge Press.
- Tinbergen, E.A., Tinbergen, N. (1972). Early children autism-an ethological approach. Advances in ethology, 10, 1-53.
- Van Lawick-Goodall, J. (1967). Mother offspring relationships in free-ranging chimpanzees, in D. Morris (ed.): Primate ethology (pp 287-346). London: Weidenfeld et Nicolson.
- Van Lawick-Goodall, J. (1968). The behavior of free-living chimpanzees in the Gombe Stream Reserve. Animal behaviour monograph, 1, 161-311.

White, L.E., Hinde, R.A. (1975). Some factors affecting mother-infant relations in rhesus monkeys. Animal behaviour, 23, 527-542.

Whiting, B. Edwards, C.P. (1973). A cross-cultural analysis of sex difference in the behavior of children aged three through 11. Journal of social psychology, 91, 171-188.