

LA GARDERIE DE GROUPE:  
UNE ETUDE PILOTE SUR LES ECHANGES ENTRE PAIRS  
CHEZ L'ENFANT D'AGE PRE-SCOLAIRE

par

Charles Y. Lachance

Thèse présentée à l'Ecole de Psychologie  
de l'Université d'Ottawa en vue de  
l'obtention de la maîtrise es arts en  
psychologie (M.A. Psy.).



UMI Number: EC55448

### INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

**UMI<sup>®</sup>**

---

UMI Microform EC55448  
Copyright 2011 by ProQuest LLC  
All rights reserved. This microform edition is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

---

ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346



## RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de Henry Coady, Ph. D., professeur à l'Ecole de Psychologie de l'Université d'Ottawa.

L'auteur tient à remercier, particulièrement, la direction, les professeurs et les parents des enfants de la garderie Tournesol Vanier Ont., pour lui avoir permis de mener à bien ses observations.

## CURRICULUM STUDIORUM

Charles Y. Lachance est né à Gatineau, Qué., le 6 mars 1954. Il a obtenu son B. A. (Conc. Psychologie) de l'Université d'Ottawa au printemps 1974. Il compléta, l'année d'après, en 1975, sa spécialisation en psychologie (B. Ps.) au même endroit.

## RESUME

Une étude pilote a été réalisée avec pour objectif de se familiariser avec le phénomène des échanges entre pairs chez des enfants d'âge pré-scolaire, placés dans une garderie de groupe durant la journée. Trois variables dépendantes ont été choisies: la participation sociale, l'agressivité et l'affection. Les hypothèses visaient à analyser les fréquences de comportements observées selon les variables indépendantes suivantes: l'âge, le sexe et le milieu familial ( parents unis vs séparés ).

Vingt-deux enfants ( onze garçons et onze filles ) fréquentant une garderie de jour dans la région d'Ottawa ont été observés durant leur période de jeu libre. Un total de vingt à vingt-cinq minutes d'observations par enfant fut ainsi obtenu, chaque enfant étant observé durant une minute, au hasard, pour chaque session d'observation. Les observations se sont déroulées durant une période de trois mois, de janvier à mars.

Les fréquences obtenues pour chacune des catégories composant la participation sociale (comportement inoccupé, jeu solitaire, comportement observateur, jeu parallèle, jeu associatif et jeu coopératif ) ont été groupées selon l'âge des enfants. Une analyse des tendances à l'aide du chi-deux ( $\chi^2$ ) nous a révélé des changements significatifs pour le comportement inoccupé ( décroissant,  $p < .05$  ) et le jeu associatif ( augmentant,  $p < .01$  ) avec l'âge.

Le test " T " fut calculé entre les moyennes des fréquences des comportements d'agressivité et d'affection selon l'âge et le sexe. Aucun résultat significatif ne fut obtenu pour l'agressivité, définie par une série de comportements dirigés de façon intentionnelle vers un objet ou une personne et exprimant de l'hostilité ou de la frustration. Pour l'affection, définie par une série de comportements dirigés vers une personne et empreint d'attraction et de sympathie, une différence significative a été obtenue, chez les enfants de trois ans seulement. La fréquence des comportements d'affection physique a été plus élevée que l'affection verbale, autant chez les garçons (  $p < .05$  ) que pour les filles (  $p < .01$  ). Les enfants venant d'un milieu familial désuni ont été trouvés significativement plus agressifs, physiquement seulement, que les enfants venant d'un milieu familial uni (  $p < .05$  ). Aucune différence ne fut notée entre les fréquences exprimées au niveau des comportements agressifs par rapport aux comportements d'affection.

Ces résultats ont été discutés en fonction des limites de la recherche, de la méthode d'observation, des mesures de fidélité et de validité utilisées et de la situation particulière dans laquelle ils se situent, c'est-à-dire la garderie de groupe.

## Table des Matières

	Pages
Introduction.....	viii
I. Etat de la question.....	1
1. L'Evolution des échanges entre pairs: La participation sociale.....	4
2. Importance des interactions entre pairs.....	11
3. L'agressivité chez l'enfant d'âge pré-scolaire.....	15
4. L'affection chez l'enfant d'âge pré-scolaire.....	26
5. Résumé et hypothèses.....	34
II- Méthode.....	36
III- Résultats.....	39
IV- Discussion.....	51
V- Conclusion.....	68
Bibliographie.....	71
Appendices	
1. Feuille-repère d'observations.....	80
2. Questionnaire pour les professeurs.....	82
3. Questionnaire pour les parents.....	86
4. Validité des observations: Corrélations obtenues.	90
5. Figure: Social Participation and Age (Parten,1932)	92

Liste des tableaux et figures.

pages

Figures

1. Participation sociale: Evolution du temps passé dans chaque catégorie en fonction de l'âge.  
(Evolution par niveaux d'âge.)..... 40
2. Participation sociale: Evolution du temps passé dans chaque catégorie en fonction de l'âge.  
(Evolution selon les catégories)..... 42
3. Participation sociale: Evolution du temps passé dans chaque catégorie en fonction de l'âge.  
(Evolution comparée entre les cinq premières semaines et les cinq dernières)..... 44-45

Tableaux

1. Moyenne des fréquences obtenues pour l'agressivité en fonction de l'âge et du sexe..... 47
2. Moyenne des fréquences obtenues pour l'affection en fonction de l'âge et du sexe..... 49

De nos jours, dans notre société, on assiste à l'établissement de plus en plus nombreux de garderies de groupe prenant la responsabilité de l'activité quotidienne de l'enfant. Ce nouveau type d'environnement qui s'offre aux enfants durant leur croissance, parfois dès l'âge d'un mois et ce jusqu'à la période scolaire, les soumet à un milieu fort différent des enfants traditionnellement confiés aux soins de leur mère, à la maison.

Grâce à ces nouvelles structures, une des dimensions qui peut attirer notre attention dans l'observation du comportement de ces enfants placés en garderie, est justement reliée à la situation de groupe qu'ils vivent. Les interactions et les échanges qui peuvent se développer entre eux est un phénomène fort intéressant à étudier. C'est d'ailleurs l'un des aspects à travers lequel on peut vouloir se demander comment ces expériences de groupe peuvent influencer le développement de l'enfant en garderie par rapport à celui demeurant à la maison.

La présente recherche ne tentera pas de répondre tout de suite à cette question. Elle vise plutôt à nous y introduire en nous permettant d'abord une familiarisation avec le comportement social des enfants d'âge pré-scolaire. Une familiarisation qui prendra deux aspects.

Il s'agira, dans un premier temps, d'exposer les connaissances actuelles en psychologie sur la question de l'interaction entre pairs parmi les enfants d'âge pré-scolaire. Nous ferons un tour d'horizon des recherches précédentes traitant aussi bien de l'importance de ce phénomène que de son développement avec

l'âge. Plus spécifiquement, nous centrerons notre attention sur trois variables précises: la participation sociale, l'agressivité et l'affection qui regroupent assez bien les comportements que l'on peut observer à cet âge.

Le deuxième aspect de cette familiarisation suit de près cet exposé. Il s'agira pour nous de délimiter, à partir de ces recherches, certaines hypothèses que nous tenterons de vérifier en nous rendant sur le terrain comme tel. Cela nous est apparu essentiel d'avoir une bonne représentation des phénomènes d'interaction entre pairs avant de pousser plus loin toute recherche sur ce sujet. ( Nous ne ferons donc que de l'observation en vue de vérifier des hypothèses qui ne demandent aucune manipulation mais plutôt une analyse en fonction de variables indépendantes comme l'âge, le sexe et le milieu familial. )

Dans l'exposé qui suit, nous ferons, dans un premier temps, un relevé des connaissances actuelles dans le domaine de l'interaction entre pairs au niveau pré-scolaire. Puis, nous élaborerons les hypothèses à vérifier, à travers les trois variables dépendantes choisies. Dans une deuxième partie, nous exposerons la façon employée pour vérifier ces hypothèses afin de respecter une certaine objectivité scientifique.

Puis, nous dévoilerons les résultats obtenus qui seront discutés par après à la lumière de ce qui a déjà été obtenu dans le passé. Egalement, nous envisagerons ces résultats en fonction de la situation particulière de garderie de groupe dans laquelle ils

se situent, en s'interrogeant sur le rôle de ces interactions entre pairs comme sur les facteurs derrière celles-ci, au niveau du développement général de l'enfant et de sa personnalité.

En plus de cet aspect théorique, nous ferons porter la discussion sur des éléments plus pratiques lorsque nous exposerons les conditions pouvant influencer toute recherche future visant à accroître nos connaissances sur l'influence de la garderie de groupe sur le développement de l'enfant et sa comparaison avec la situation des enfants demeurant à la maison.

La garderie de groupe:  
Une étude pilote sur les échanges entre pairs  
chez l'enfant d'âge pré-scolaire.

Les échanges et les rapports qui nous unissent, tant au milieu physique qu'humain qui nous entourent, constituent un aspect fondamental dans le développement de notre personnalité. C'est, en effet, à travers ceux-ci que se façonne chez l'enfant sa capacité de satisfaire ses besoins en harmonie avec son environnement, de façon à ce que cela soit le plus bénéfique possible aux deux parties.

Ainsi, lorsque Erikson (1966) à qui l'on doit une théorie du développement du moi en fonction de l'organisation sociale qui entoure l'enfant, nous parle du développement chez l'homme de concepts comme la confiance, l'autonomie, l'initiative, l'identité et l'intégrité, on saisit ce lien qui existe entre l'enfant et son milieu puisqu'en dépend toute sa structure de personnalité.

Si l'on veut être plus précis, on peut parler de cette série d'échanges, comme le fait Langer (1969), d'une suite d'interactions menant à un sain équilibre entre l'individu et le milieu dans lequel il vit:

The basic hypothesis about the evolution of the child's interaction with his milieu is that it is directed toward the progressive elaboration of perspectivism. His development is directed toward (a) integrating himself as a participant

2.

in and member of his social world, that is, acquiring the same type of objective status as other social beings, yet at the same time (b) differentiating himself as a subjective entity that is distinct from other social objects so that he feels and acts as an individual of a particular nature.

(Langer, 1969, p. 109).

Cette interaction, qui peut nous apparaître assez théorique jusqu'ici, représente bien quelque chose qui se vit constamment et cela dès que l'organisme vivant est conçu. Les contacts que l'enfant a avec son environnement, tant physique qu'humain, font partie de son expérience personnelle et jouent un rôle majeur dans son développement. Et l'on peut apporter en exemple, sur le plan physique, l'importance des stimulations extérieures de tout ordre sur le développement et le fonctionnement du système nerveux. Sur le plan psychologique, les rapports avec la mère, en particulier, sont primordiaux pour le développement affectif de l'enfant.

Mais on peut aussi bien s'intéresser aux interactions qui se déroulent entre les enfants eux-mêmes. C'est sur cet aspect que nous avons décidé de centrer notre intérêt. C'est un phénomène qui, avec l'augmentation des garderies de groupe, est appelé à prendre de l'ampleur.

Il est certain que le comportement de l'enfant est influencé à la fois d'une façon additive ou interactive, comme nous le mentionne Hartup (1970), en fonction de stimulations venant autant du milieu inanimé que des parents ou autres agents

socialisants.

Il faut donc tenir compte de ces dimensions lorsqu'on veut analyser le comportement d'un enfant en interaction avec un autre. Ainsi, son comportement peut aussi bien dépendre de la façon dont ses parents ou d'autres adultes entrent en relation avec lui, ou encore, être relié à l'enfant lui-même. Aussi, une étude complète du phénomène de l'interaction avec les pairs, devrait nous amener à considérer autant les variables inhérentes à l'individu même en tant qu'organisme vivant, que les variables extérieures à celui-ci.

Nous ne tenterons pas de donner un tableau complet de tous les facteurs qui peuvent être reliés à ce phénomène, mais nous en soulèverons quelques-uns. La dimension sur laquelle nous avons décidé de centrer notre intérêt, c'est-à-dire l'interaction avec les pairs, peut nous donner des éléments nouveaux et nous permettre de voir sous un angle différent toute cette question de la relation entre l'organisme et son milieu dans le développement de la personne.

Il reste que l'un des buts premiers de cette étude pilote est bien d'aller observer ce qui se passe dans le milieu naturel et ainsi donner à nos commentaires sur ce phénomène une connaissance empirique de la situation. Mais aussi, à l'aide de la vérification de nos hypothèses, nous poursuivrons notre acquisition de données nouvelles sur l'interaction entre pairs chez les enfants d'âge pré-scolaire dans une situation de groupe.

## 1. L'évolution des échanges entre pairs:

### La participation sociale.

L'un des premiers aspects à considérer serait peut-être de se demander ce que font les enfants mis en groupe. Qu'observe-t-on au niveau des interactions entre pairs et comment cela varie-t-il avec l'âge?

L'observation des interactions qui se produisent entre les enfants, et cela le plus tôt possible, a fait l'objet de plusieurs études d'observation durant les années trente. Ainsi, Buhler (1927) a constaté que les contacts qui s'établissent entre les enfants se produisent assez tôt. Déjà entre six et douze mois, a-t-elle observé, lorsque deux enfants sont mis ensemble, ils se regardent, se touchent, tendent le jouet ou le prennent.

Dans la même veine, elle a également observé que le nombre d'enfants qui jouent ou demeurent seuls diminuent rapidement avec l'âge. De plus, les raisons qui amènent le groupement des enfants varient avec l'âge. Ainsi, elle a trouvé, par exemple, que de trois à sept ans, 58% des enfants se groupent autour d'une activité, 37% autour d'un objet et seulement 12% à cause de liens personnels.

Encore chez les pré-scolaires, les relations sociales qui se forment sont très brèves et se défont rapidement. D'ailleurs, Susan Isaacs (1930) a mentionné que la collaboration entre des enfants d'âge pré-scolaire était quelque chose qui se produisait

accidentellement plutôt que le résultat d'une intention réfléchie et consciente. Toujours vers la même époque, Bridges (1931) a effectué une série d'observations sur le comportement social des enfants d'âge pré-scolaire. Elle a conclu que le développement social entre deux et cinq ans se caractérisait par l'établissement d'une capacité de communication et de sympathie pour les autres, l'enfant ayant déjà auparavant passé par les stades d'indifférence, d'affirmation de soi, d'indépendance et de jalousie.

Dans la même veine, Nielsen (1951), dans une étude longitudinale sur le comportement social dans des situations de jeux dirigés, nous a apporté une description de différents stades qui s'apparentent aux tendances déjà observées. Plus spécifiquement, pour les enfants d'âge pré-scolaire, elle a parlé d'une période dite égocentrique ou pré-scolaire. A cet âge, ce sont toujours les choses et non les gens qui importent pour les enfants. Tout comme Isaacs (1933), elle a noté que les contacts qui s'établissent sont plutôt dus au hasard. Elle a même constaté que l'enfant se retirait ou se défendait avec véhémence contre tout rapport avec les autres enfants. Elle a néanmoins conclu en l'importance de cette phase dans le développement ultérieur et a fait référence au dynamisme qu'elle comprend:

Cette phase présente quelque chose de dynamique en elle-même, un passage de l'activité solitaire et d'une attitude antagoniste envers autrui, à un rapprochement de plus en plus étroit qui aboutit à ce que les enfants travaillent au même

édifice. (Nielsen, 1951, p. 157.).

Parten (1932), qui fait figure de pionnier avec l'élaboration d'une technique d'observation en groupe qui est demeurée classique, a, elle aussi, observé le comportement social dans des situations de jeux libres, cette fois. Elle nous a aidé à mieux saisir l'évolution de la participation sociale chez l'enfant. En délimitant au départ six catégories de jeux qui varient selon leur degré de participation sociale, elle en est arrivée à la conclusion, après plusieurs minutes d'observation pour chaque enfant, que ces formes de jeux s'alignent de façon à démontrer que plus l'enfant vieillit, plus il interagit avec les autres de son âge.

Les six catégories de jeux qu'elle a délimitées étaient le comportement inoccupé, le jeu solitaire, le comportement observateur, le jeu parallèle, le jeu associatif et le jeu coopératif. La première catégorie et qui reflète peu de participation sociale est le comportement inoccupé. Ce type de comportement correspond à l'absence de jeux. L'enfant est seul, ne joue pas et s'occupe à différentes choses d'intérêt bref et momentané. D'un degré légèrement supérieur, la prochaine catégorie, le jeu solitaire, se différencie de la première par un intérêt manifeste et soutenu de l'enfant vers des objets différents de ce qui l'entoure et qui attire son attention, sans référence à ce que les autres font. La troisième catégorie, le comportement observateur englobe les activités où l'enfant passe la majeure partie de son temps à observer les autres. Il peut parler, écouter et voir les autres

à proximité mais il n'intervient pas, ne participe pas au jeu.

La catégorie suivante, dite de jeu parallèle, se rapproche du jeu solitaire. Cependant, plutôt que d'être éloigné des autres, l'enfant s'occupe à une activité qui le rapproche des autres. Il joue à côté plutôt qu'avec les autres.

La cinquième catégorie, le jeu associatif est déjà plus importante quant à son degré de participation sociale. Ici, l'enfant joue véritablement avec les autres enfants. Il emprunte, échange du matériel. Il n'existe cependant aucune organisation spontanée des enfants en groupe. Finalement, la dernière catégorie qu'elle a utilisé, le jeu coopératif, représente l'activité de participation sociale la plus élevée où l'enfant joue dans un groupe. Dans ce dernier, l'activité est répartie entre les enfants et en est dirigée par un ou deux membres du groupe.

Les observations de Parten ont amené celle-ci à conclure que plus l'enfant grandit, plus ses échanges avec les autres, sous forme de jeux, passent d'un stade de jeux solitaires à un stade où les jeux associatifs et coopératifs occupent une partie très importante de son activité. Ainsi, elle a trouvé que chez l'enfant de deux ans, les activités de comportements inoccupés, de jeux solitaires et quelquefois de jeux parallèles prédominaient. Par contre, l'enfant de quatre ans passera très peu de temps inoccupé et participera souvent à des formes de jeux associatifs et coopératifs.

Cette évolution et ces différences obtenues avec l'âge au

niveau de l'enfant pré-scolaire méritent davantage notre attention lorsque l'on sait que l'enfant placé en garderie se trouve parmi d'autres enfants dont l'âge et les expériences antérieures peuvent varier beaucoup. Trois recherches plus récentes, par exemple, observant le comportement social chez les très jeunes, entre dix et vingt-quatre mois, ont ajouté un élément intéressant à nos connaissances sur le développement social et la situation de groupe. Ces recherches ont souligné le caractère important du nombre d'enfants en interaction.

En premier, Eckerman, Whatley et Kutz (1975) ont observé des paires d'enfants dans une situation de jeu libre, la mère étant présente mais n'intervenant pas. Leurs observations les ont amené à conclure que les enfants âgés de près de deux ans montraient des fréquences significativement plus élevées d'interactions avec leurs pairs, par comparaison aux plus jeunes, alors que les contacts avec la mère étaient significativement moins fréquents que les plus jeunes, encore une fois. Ils ont également noté que le jeu solitaire se présentait dans environ 30% des observations, à tous les niveaux d'âges. Le comportement observateur fut également très commun. Les auteurs ont conclu, qu'au cours de leur deuxième année, les enfants ont développé une capacité d'interaction à la fois positive et négative avec leurs semblables. Finalement, ils ont rapporté, pour l'ensemble de leurs observations, que les enfants ne semblaient pas traiter leurs semblables comme des jouets ou des objets. Plutôt, ils ont eu l'impression que

les réponses sociales observées entre les enfants n'étaient pas de la même nature que celles généralement vues entre un enfant et un adulte. Ils ne recherchaient pas l'attention ou l'affection comme ils le feraient avec un adulte.

Ces conclusions sont intéressantes et illustrent possiblement l'influence que peuvent jouer ces expériences sociales différentes fournies à l'enfant en situation de groupe par rapport à celui demeurant à la maison. Toutefois, ces constatations ne semblent plus se retrouver lorsque l'enfant est mis en situation de groupe plutôt que pairé avec un seul autre. C'est ce qui nous est rapporté par Lewis et Rosenblum (1975) à partir des travaux de Bronson. Ce dernier a observé cette fois les enfants en groupe de trois à quatre enfants alors qu'avec Eckerman et Coll. (1975) on avait observé les enfants deux à deux. Contrairement aux résultats obtenus avec ces derniers, les enfants observés par Bronson ont passé plus de temps avec des jouets ou avec leur mère qu'en interaction avec les pairs.

On retrouve des différences méthodologiques entre les deux recherches mais il reste que ces différences obtenues peuvent souligner qu'à cet âge, l'enfant peut faire face à deux ou trois pairs mais que lorsque le groupe grossit cela lui devient plus malaisé.

Une recherche rapportée par Moore (1978), celle de Vandell et Mueller peut nous aider à poursuivre plus loin. Ces chercheurs ont comparé les échanges entre six garçons, âgés d'environ

seize mois, à la fois en paire et en groupe. Ils en ont conclu que le jeu des garçons placés en paire, avec le temps, a augmenté de façon significative au niveau du nombre d'interactions, de la durée et de la complexité de celles-ci. Mis en groupe, ces changements ne sont pas apparus. Encore ici, les enfants ont semblé être mieux en mesure de faire face à la situation lorsqu'ils étaient deux.

Ces différentes recherches soulignent bien l'importance que prend le facteur âge au niveau d'une situation de groupe et comment cela peut jouer invariablement sur les résultats d'observation. Bien que les exemples rapportés ne traitent que de l'enfant en bas âge, on peut penser que cet élément est important à considérer.

Ainsi, nous pouvons savoir maintenant que les interactions avec des pairs se produisent assez tôt. L'observation de cette évolution qui caractérise les enfants d'âge pré-scolaire, au niveau de ce que nous pouvons appeler la participation sociale, constitue tout de même une dimension très importante. Nous avons jugé que cela constituait une première étape essentielle à franchir avant de pousser plus loin toute enquête des différents facteurs responsables de cette évolution. Les catégories utilisées par Parten (1932) sont très bien délimitées et se réfèrent à des types de comportement assez précis et facilement observable en groupe. Leur terminologie est d'ailleurs restée très utilisée de nos jours et c'est pourquoi nous nous en servons

pour observer cette dimension chez les enfants. Nous tenterons donc de vérifier à nouveau les résultats obtenus par Parten, il y a déjà presque cinquante ans, à savoir que le degré de participation sociale augmentera avec l'âge, chez les enfants en situation de groupe, âgés de deux à cinq ans.

## 2. Importance des interactions entre pairs.

Les recherches précédentes confirment donc que des échanges se produisent entre les enfants. Même si l'enfant semble surtout attiré vers les objets durant sa vie pré-scolaire, il n'en reste pas moins qu'il réagit différemment avec les personnes, adultes ou pairs, en groupe ou non, qu'avec les objets. Graduellement, il développe une ouverture vers ses semblables qui est parallèle au développement de son identité propre. Ces constatations nous poussent à nous demander maintenant quelle importance peut jouer cette série d'échanges.

En tout cas, ce qu'on peut dire, c'est que ces échanges sont primordiaux, plus particulièrement à ce stade où se façonne toute la personnalité de l'enfant. Expérimentalement, on ne peut priver l'enfant de ces contacts et ainsi mesurer leurs effets. Cependant, on peut mentionner ce que Harlow et Harlow (1965) ont observé sur des singes Rhésus, placé dans une situation d'isolement total ou même partiel de contacts avec des pairs. Ainsi, un jeune singe, privé de contacts avec des pairs,

à l'exception de contacts visuels et auditifs, élevé avec sa mère, durant les quatre premiers mois de sa vie, a développé une capacité de réponses normales vis-à-vis ses semblables mais est apparu beaucoup plus agressif et plus méfiant. Plus la période d'isolement s'est accentuée, plus le comportement a tendu vers l'hyperactivité. Ces auteurs en ont conclu que les animaux privés d'occasions de former des relations affectueuses avec les pairs durant la première année étaient incapables d'acquérir les systèmes nécessaires de contrôle et de régulation dans leurs relations interpersonnelles futures. D'un autre côté, ces recherches nous ont révélé que le contact avec les pairs jouaient un rôle compensatoire dans le développement social lorsque la présence de la mère se fait rare ou inexistante.

Parmi les agents du milieu, comme la famille, la culture, les adultes, les relations avec les pairs forment donc un groupe très important d'activités et d'expériences sociales. Cohen (1976), s'inspirant de Campbell (1964), a conclu que ce milieu donnait à l'enfant l'opportunité de vivre des expériences avec ses semblables qui sont du même niveau que lui et parmi lesquels il peut appliquer ou refuser ce que le monde adulte lui impose. Il peut ainsi produire ses propres modes d'intégration et de fonctionnement sociaux:

The child's activities in the company of age mates provide opportunity to test the validity of previously formulated attitudes and behavior and to garner support for the main-

tenance, extension or substitution of such responses.

(Cohen, 1976, p. 83)

C'était en ce sens, également qu'il fallait comprendre certaines recherches de Harlow et Harlow (1965) qui ont traité du rôle compensatoire des pairs lorsque le jeune singe était isolé de sa mère.

Les relations entre pairs sont vues par Cohen (1976) comme celles qui ne sont ni imposées, ni formelles, et qu'en ce sens, elles fournissent à l'individu la possibilité de développer un exercice de choix social et la formation de liens interpersonnels. Car l'enfant, à travers ses pairs, exerce et participe volontairement à des activités. Il y développe une initiative personnelle qui n'est pas toujours explicite et qui influence son développement.

De fait, il ne faut pas nécessairement toujours voir les actions de l'enfant comme un résultat de telle ou telle forme d'éducation ou de discipline de la part des parents. Au contraire, on met beaucoup plus l'accent maintenant sur le rôle qu'a l'enfant de devenir lui-même un agent façonnant les réactions des parents. Par exemple, des recherches ont clairement démontré le rôle du jeune organisme pour activer certains comportements d'attachement et de réconfort de la part des parents. (Bowlby, 1969; Bell, 1968, 1971; Harper, 1971)

Il ne faut cependant pas minimiser l'influence de l'environnement social sur les échanges entre pairs. Par exemple, Harris,

Wolf et Baer (1967) n'ont-ils pas démontré que lorsque les adultes étaient plus attentifs aux demandes des enfants, ces derniers participaient plus socialement, pouvaient modifier leur seuil de tolérance à la frustration et finalement présentaient des changements dans leurs comportements de jeux.

Même les enfants entre eux sont influencés par ce qu'ils voient et vivent. Hartup et Coates (1960) ont ainsi observé que des jeunes enfants ont modifié leur comportement social à la suite de l'observation des comportements d'un autre enfant de leur âge:

Nursery school children watched another child (the experimenter's confederate) display unusually high frequencies of sharing behavior. Those subjects who observed an altruistic model, as compared to subjects who had not observed, exhibited greater sharing. (Hartup, 1970, p.424)

En somme, on peut voir combien l'étude d'une situation d'interaction peut comporter de facettes. Tout est relié et superposé en quelque sorte. Il reste que c'est l'enfant lui-même qui en arrive à agir de façon de plus en plus personnelle. On saisit l'importance des échanges entre pairs. C'est à travers ceux-ci que l'enfant peut développer son autonomie et sa confiance personnelle. A quel point cependant une possibilité plus grande d'échanges, comme cela se passe avec l'apparition des garderies, influence-t-elle le développement social? Encore ici, cela demeure une question en suspens pour l'instant. Notre tentative de

se familiariser avec la question en allant observer ce qui se passe, constitue un premier pas dans cette voie.

### 3. L'agressivité chez l'enfant d'âge pré-scolaire.

Une des formes sous lesquelles se présentent les rapports entre les enfants est l'agressivité. Cette dimension qui a toujours suscité beaucoup d'intérêt, tant de la part des chercheurs que des parents qui y sont confrontés quotidiennement, en est peut-être une qui peut cadrer assez bien avec notre illustration sur l'apport de l'organisme dans ses échanges avec son entourage. Mais il reste que l'environnement a une influence considérable sur la canalisation et l'expression du potentiel agressif de l'organisme.

Nous avons vu qu'en ce qui concerne la participation sociale, l'enfant évolue graduellement vers une forme d'interaction supérieure avec ses semblables et qui est socialement plus acceptable. Du point de vue développemental, la même chose se produit avec l'agressivité. Les rapports et les échanges que l'enfant a avec ses semblables, parallèlement au développement de ses propres capacités de compréhension et d'interprétation, l'amène graduellement à contrôler son agressivité et à s'en servir d'une façon socialement adéquate. Plus il grandit, plus il apprend à canaliser et à contrôler l'énergie qui l'anime et à s'en servir d'une façon adaptée à ses besoins. Il ne faut pas voir cette forme de contacts

qu'est l'agressivité comme quelque chose d'entièrement négatif. Si l'on se place encore une fois dans une perspective développementale, l'enfant, vers cet âge, est en pleine période d'initiative, pour employer la terminologie d'Erikson. C'est-à-dire, qu'à ce stade, l'enfant poursuit sa connaissance de l'environnement physique qui l'entoure. Une fois sa confiance et son autonomie établies avec son entourage, il développe son habileté à agir et exécuter certaines initiatives. Les nouvelles possibilités locomotrices et mentales qui sont fournies à l'enfant l'amène ainsi à maîtriser de plus en plus son environnement. L'agressivité lui sert donc à ce niveau. Cela fait d'ailleurs partie de son répertoire de mécanismes d'adaptation, si l'on veut. Elle est autant essentielle à exprimer qu'est le développement du mécanisme qui régira cette expression d'une façon socialement acceptable.

Très jeune, les échanges avec ses pairs se caractérisent souvent sous forme d'agressivité, bien avant de voir apparaître une quelconque forme de participation sociale. C'est d'ailleurs l'endroit le plus propice à l'expression de cette agressivité.

↳ Hartup et Dewit (1974) ont ainsi mentionné que la contribution la plus importante à la socialisation de l'agressivité était effectivement au niveau des échanges entre pairs.

Apparently peer contacts contribute to aggressive socialization in two ways: a) They enlarge the individual's repertoire of effective aggressive behaviors, and b) they

establish mechanisms for coping with the affective outcomes of aggressive interactions. (Hartup et Dewit, 1974, p. 608). Pour eux, cette primauté accordée aux pairs dans la canalisation et le façonnement de l'agressivité va de soi. Ce n'est pas avec les parents où l'enfant peut faire sortir celle-ci. L'attachement et la sécurité qu'il a développés à leurs égards, dans le cas d'un développement normal, est en conflit avec une telle expression. On a donc surtout étudié le développement de cette variable en observant les enfants en groupe.

Ainsi, selon Dawe (1934) et Blurton Jones (1967) l'agressivité est exprimée, dans 75% des cas, comme conséquence d'une perte de possession d'objets. Ils ont cependant observé ce pourcentage élevé chez l'enfant âgé de dix-huit à soixante-cinq mois. Pour les plus âgés, seulement 38% des cas étaient reliés à cette perte de possession. De plus, Dawe a noté que la violence physique s'est accrue de 3 à 15% durant cette période. Il en a conclu que durant cette période, un certain déclin s'opérait en faveur d'une expression plus directe vers des personnes au détriment des objets.

Toujours pour cette période d'initiative, Nielsen (1951) a observé que l'enfant de quatre et cinq ans se servait de l'agressivité pour s'isoler et éloigner les autres enfants de l'activité qui l'occupait. L'agressivité a donc servi à ce moment pour éloigner l'autre et préserver la solitude de l'enfant.

Il faut mentionner que l'agressivité chez l'enfant d'âge

pré-scolaire ne peut s'interpréter de la même façon que celle exprimée par l'enfant âgé de dix ans. L'agressivité de l'enfant de deux et trois ans est essentiellement utilisée pour préserver son indépendance de jeu et d'action. Il reste que l'enfant âgé de quatre et cinq ans, dont les formes d'interaction passent de plus en plus sous une forme associative et coopérative, est amené à exprimer beaucoup d'agressivité parce qu'ayant beaucoup plus d'opportunité de la créer puisqu'il est en groupe plus souvent, du moins il est plus en mesure de participer. Plusieurs recherches ont confirmé cela en observant plus d'agressivité chez l'enfant plus âgé, en garderie, que l'enfant plus jeune. (Murphy, 1937, Muste et Sharpe, 1947).

Cependant, cette agressivité est différente. Ainsi, Hartup et Dewit (1974), dans une étude développementale sur l'agressivité, en viennent à la conclusion que plus l'enfant grandit, plus cette agressivité est dirigée vers les personnes et reflète une habileté à saisir les motifs derrière l'action du provocateur. L'agressivité chez le plus jeune étant toujours plus directe, plus instrumentale que l'enfant plus âgé.

Cette évolution s'est traduite en pratique, par un changement au niveau des modes d'expression de l'agressivité, celle-ci passant graduellement d'une forme essentiellement physique à une forme de plus en plus verbale. (Jersild et Markey, 1935; Bridges, 1931; Ammons et Ammons, 1953). Mais que ce soit en tenant compte de ces deux aspects ou plutôt en considérant l'agressivité d'une

façon générale, plusieurs recherches ont rapporté des résultats contradictoires sur l'évolution de l'agressivité avec l'âge. Ainsi, McKee et Leader (1955) et Roff et Roff (1940) n'ont observé aucune différence significative avec l'âge. Walters, Pearce et Dahms (1957) n'ont pas trouvé de différence au niveau de l'agressivité physique et verbale, les deux catégories augmentant entre deux et quatre ans, pour se stabiliser à cinq ans.

C'est que les conditions de recherche sont très variées passant de la situation d'observation de l'enfant isolé en salle de jeu à celle, plus complexe, de la garderie de groupe. Plusieurs recherches ont ainsi constaté les effets de la structure et de l'atmosphère de la garderie sur le comportement de l'enfant et ont vu cette situation comme source de changements. (Body, 1955; Jersild et Markey, 1935; Muste et Sharpe, 1947; Roff et Roff, 1940.)

Il reste que l'agressivité fait partie des échanges qui se développent entre les enfants. La façon dont elle est exprimée est nécessairement liée au stade évolutif auquel se situe l'enfant et change par conséquent avec l'âge et le développement des différentes capacités personnelles de l'enfant au cours de son développement. Elle est également liée aux conditions même qui entourent les enfants que ce soit au niveau des pairs, du milieu familial ou de la garderie proprement dite.

Puisque nous désirons nous familiariser avec le comportement social des enfants de cet âge en rapport avec la situation de

groupe, nous tenterons d'observer à notre tour les changements qui peuvent se produire avec l'âge, en considérant à la fois les dimensions physiques et verbales. Plus précisément, nous tenterons de vérifier si l'agressivité augmente avec l'âge et si cette augmentation se produit au profit de l'agressivité verbale et au détriment de l'agressivité physique.

Une autre dimension, qui se révèle importante à étudier, concerne les différences obtenues dans l'expression de l'agressivité selon le sexe. C'est l'une des variables qui, à ce niveau, à toujours intéressé les chercheurs. L'étude de ces différences revêt un caractère important lorsque l'on sait que, dès deux ans déjà, des différences sont notées entre les garçons et les filles. (Oetzel, 1966). Ce sujet est également lié de très près à toute la question des rôles tels que vus et imposés consciemment ou non par la société à l'égard de chacun des sexes.

Sears, Maccoby et Lewin (1957) ont trouvé dans leurs études sur les pratiques et méthodes d'éducation avec les enfants, que la plus grande différence que faisaient les parents entre l'éducation des garçons et celle des filles était justement la question de l'expression de l'agressivité. Par exemple, ils ont trouvé que l'agressivité exprimée par des garçons serait plus tolérée que celle exprimée par des filles. Cela illustre assez bien, pour cette variable, comment l'influence de l'environnement se présente.

Dans une recension assez complète des recherches sur cette

question des différences sexuelles, Oetzel (1966) en est arrivé à certaines conclusions. Il a pu dégager un certain consensus à travers toutes ses recherches. Ainsi, les garçons seraient généralement plus agressifs que les filles, mais l'expression de cette agressivité serait différente. Cette différence en faveur des garçons serait beaucoup plus évidente lorsque l'on mesure seulement les réponses agressives qui sont physiques et directes. D'autres recherches, (Feshback, 1969; Sones, 1968.) ont conclu que l'agressivité, chez les filles, était exprimée d'une façon beaucoup plus indirecte, verbale. Walters, Pierce et Dahms (1957) ont observé que les filles, à trois et cinq ans, étaient plus agressives verbalement que physiquement. Feshback (1967) et Sears (1961) sont ainsi portés à conclure que les différences entre garçons et filles, au niveau de l'agressivité, ne se situent pas tellement au niveau du besoin et de la force d'expression mais bien au niveau des modalités de cette expression.

Ces différences découlent fortement de cette attitude des parents mentionnée auparavant mais elles proviennent aussi bien d'autres aspects. Les recherches de Sears (1951) sur le niveau d'agressivité chez les familles dont le père est absent ont suggéré que dans cette situation le garçon est moins agressif alors qu'aucune différence n'est notée chez les filles. Il y a donc là une preuve assez concluante en faveur de l'identification masculine pour le développement de l'agressivité.

Mais quelle peut-être l'influence des pairs dans l'apparition

de ces différences. Peut-on parler d'un rôle négligeable seulement. Goodenough (1931) a nettement établi une corrélation positive entre le degré de punition des parents et l'agressivité exprimée avec des pairs. Est-ce le seul facteur à considérer? Celui considérant les différences constitutionnelles est à envisager également. Par exemple, un enfant frêle et petit aura sûrement tendance à être surprotégé alors qu'un enfant plus fort, plus actif aura sûrement plus de renforcement dans ses actions agressives.

L' étude de l'influence des pairs dans l'expression et le développement des différences entre les sexes reste cependant à établir plus clairement. Quelques recherches nous sont rapportées par Maccoby et Jacklin (1974) dans leur étude sur les différences entre les sexes. Celle de Clark, Wyon et Richards (1969) par exemple, où ceux-ci ont observé des enfants de trois et quatre ans. Ils ont trouvé que les relations sociales chez le garçon étaient plus intenses, dans le sens qu'il jouait d'une façon plus durable avec le même autre enfant, alors qu'il pouvait aussi bien ne jamais jouer avec certains autres enfants. Les filles, par opposition, possédaient des relations plus nombreuses avec les autres enfants, plus étendues vis-à-vis leurs semblables. Bell, Weller et Waldrop (1971) ont rapporté n'avoir observé aucune différence entre les sexes dans la quantité et sorte d'interaction avec des pairs, cela chez les pré-scolaires. Par contre, dès l'âge de sept ans, des changements intéressants ont été

observés. Ainsi, vers cet âge, les filles ont dirigé plus leurs jeux vers une ou deux meilleures amies tandis que les garçons ont joué avec un nombre plus grand d'enfants.

Maccoby et coll. (1974), en étudiant une série de recherches sur la proximité et l'orientation vis-à-vis les pairs ont constaté que la plupart du temps la distance qu'une fille met entre elle et une autre personne est reliée de près à ce qu'elle connaît de cette personne. Cette tendance serait moins évidente chez les garçons. Ces recherches et plusieurs autres l'ont amené à conclure qu'il y a une différence qualitative entre les sexes au niveau de l'interaction entre pairs:

It would appear that there is a qualitative difference in the friendship patterns of the two sexes during childhood and adolescence but so far we have not been able to identify what lies behind these differences. (Maccoby et coll., 1974, p. 209-210.)

Ce sont des points à considérer pour expliquer les différences entre les sexes, au niveau de l'agressivité. Mais cette situation ne se retrouve-t-elle que chez les enfants plus âgés. Au niveau pré-scolaire, qu'en est-il? Les expériences de cet âge préparent certainement les changements de plus tard. Par exemple, Sears, Rau et Alpert (1965) ont trouvé, dès quatre ans, que l'enfant était plus intéressé par les autres du même sexe que lui.

Il est certain que ces différences sexuelles obtenues au

niveau de l'interaction sociale ont une influence sur l'expression de cette variable qu'est l'agressivité. L'influence des pairs sur celle-ci, lorsqu'on considère chaque sexe, est à la fois une combinaison des influences du milieu et des différences constitutionnelles pour chaque enfant. Et l'on peut être amené à conclure encore comme Maccoby (1974), qu'au fond il n'y a pas de différence au niveau de la motivation mais c'est l'expression qui est différente:

There have been a number of suggestions in previous writing on sex differences to the effect that the two sexes may be equally aggressive in the sense of their underlying motivation to hurt others, but that the two sexes characteristically show their aggression in different ways. (Maccoby et coll., 1974, p. 229.)

C'est ce que nous essaierons d'observer en quelque sorte. Nous tenterons de comparer la fréquence des comportements agressifs entre les garçons et les filles, âgés de deux à cinq ans. Nous poursuivrons notre recherche d'une façon plus complète, en délimitant dans nos observations sur l'agressivité, son expression, c'est-à-dire selon qu'elle soit exprimée d'une façon physique ou d'une façon verbale. Pour en venir plus spécifiquement à voir s'il y a des différences à ce niveau entre les sexes. Il s'agira donc de vérifier, en premier, si les garçons sont plus agressifs que les filles et, s'ils le sont, d'une façon plus physique ou plus verbale.

L'agressivité sera définie comme toute tentative, tout geste, tout comportement direct, observable, dirigé d'une façon intentionnelle contre une personne ou un objet de façon à le blesser ou le briser. L'analyse des comportements observés pour l'agressivité se fera donc en fonction de deux variables indépendantes, l'âge et le sexe qui identifient certaines catégories d'enfants.

Cependant, nous étendrons l'analyse de nos observations à une autre variable indépendante, soit la distinction entre les enfants venant d'un milieu familial désuni (parents séparés ou divorcés) par comparaison à ceux venant d'un milieu familial uni. Nous avons déjà mentionné auparavant l'importance des facteurs environnementaux sur le comportement observable de l'enfant. L'augmentation du nombre de séparation dans les familles au niveau de la société actuelle amène inévitablement des répercussions dans plusieurs domaines. Souvent, l'échec d'un foyer oblige le parent qui garde la charge des enfants à retourner sur le marché du travail, et souvent les enfants sont alors placés en garderie. C'est d'ailleurs un des aspects qui fait que maintenant la garderie remplit un rôle beaucoup plus large sur le plan social par rapport au modèle plus traditionnel d'autrefois qui privilégiait l'éducation des enfants. (Nursery school). Ce nouvel état de chose se répercute inévitablement sur les enfants, si bien que leur comportement peut se trouver fort différent de celui obtenu dans des situations identiques de groupe, mais il y a de cela plusieurs années.

On a peu étudié les effets de la séparation d'un couple au niveau de l'agressivité exprimée en groupe ou seul. Les perturbations tant affectives que sociales qu'amène cette situation pour l'enfant se répercutent nécessairement sur son fonctionnement. La situation de couple séparé comprend plusieurs facettes: l'absence d'un père, dans la plupart des cas, instabilité émotionnelle des parents qui se transmet chez l'enfant et qui amène nécessairement celui qui en a la charge à avoir plus de difficultés à offrir un modèle stable sur le plan de la discipline et de l'éducation. Ce sont là tous des aspects qui se recoupent dans cette situation particulière et qui jouent un rôle important, nous venons de le voir, au niveau de l'expression de l'agressivité et de son développement. Puisque nous avons l'occasion de la considérer, cette variable peut nous amener à plusieurs considérations sur le rôle de la garderie dans cette situation. Nous prendrons comme hypothèse que les enfants venant d'un milieu familial désuni seront plus agressifs que ceux venant d'un milieu familial encore uni.

#### 4. L'affection chez l'enfant d'âge pré-scolaire.

Si l'on se souvient bien, parmi les constatations rapportées par Eckerman et coll. (1975) un peu auparavant, ces derniers avaient eu l'impression que les rapports que les enfants ont entre eux possédaient leur originalité propre et variaient des

rapports entretenus avec des adultes. C'est ainsi, qu'outre les observations sur la participation sociale et l'agressivité qui ont été longuement étudiées, il demeure que les enfants entre eux présentent d'autres formes d'échanges qui empruntent à la fois le modèle de leurs expériences avec leurs parents que leurs propres capacités d'interaction personnelle. C'est un peu ce qui caractérise notre prochaine variable dépendante, c'est-à-dire l'affection chez l'enfant d'âge pré-scolaire.

Walters et coll. (1957) constataient qu'on avait beaucoup étudié toute la dimension de l'agressivité mais que l'on s'était peu arrêté au comportement que l'on pourrait qualifier d'amical ou d'affectueux entre les enfants. Cette dimension fut alors définie plus précisément comme tout comportement dirigé vers une personne et empreint d'une certaine attirance ou sympathie, à la fois physique et verbale.

Ils ont trouvé qu'à trois, quatre et cinq ans, l'enfant démontrait plus fréquemment des comportements de ce genre d'une façon verbale plutôt que physique. A deux ans, la différence obtenue n'étant toutefois pas significative. En plus de cela, en considérant le sexe des enfants, ils ont constaté qu'à deux, trois et quatre ans, les garçons prenaient plus facilement l'initiative de créer des contacts d'affection avec d'autres garçons plutôt qu'avec des filles. Le même phénomène fut observé entre les filles.

Ils ont même comparé les fréquences de ces comportements

affectifs par rapport à celles obtenues au niveau des comportements agressifs, également observés. Ainsi, ils ont trouvé que les enfants exprimaient plus fréquemment entre eux de tels comportements d'affection que des comportements d'agression. Cela fut particulièrement noté au niveau de la façon d'entrer en relation avec un autre enfant, lors d'un premier contact. Cette distinction fut obtenue à tous les niveaux d'âge. Ces résultats comparatifs indiquent bien la présence de comportements d'affection et que cela constitue une forme d'échanges importants entre pairs chez les enfants de cet âge.

Beaucoup plus tôt, dans les années trente, Bridges (1931) avait eu l'occasion, dans son étude jumelée sur le développement social et intellectuel, de considérer cet aspect. Elle avait trouvé, par exemple, que l'enfant de deux ans exprimait généralement plus d'affection vers les adultes que vers d'autres enfants. Il pouvait, par contre, exprimer de l'affection pour des enfants plus âgés et qui en prenaient soin. A trois et quatre ans, une affection mutuelle fut observée: les enfants prenaient, par exemple, plus de plaisir à embrasser les autres qu'à se faire embrasser. De plus, elle a trouvé que vers quatre ans certains enfants prenaient plaisir à prendre soin des plus jeunes. Enfin, toujours pour l'affection, elle n'avait constaté aucune différence entre les enfants selon leur sexe dans l'expression de tels rapports.

Que se dissimule-t-il derrière cette expression d'affection? En fait, ces comportements, tout comme l'agressivité, créent

chez l'enfant un certain affect, c'est-à-dire une réaction intérieure. Derrière ces marques d'affection ou encore d'agression, on retrouve plusieurs phénomènes comme, par exemple, le besoin d'attachement, la dépendance et la recherche d'attention, qui nous indiquent ce que cela peut impliquer.

Prenons la dimension de l'attachement. Cohen (1976) nous la définit comme: " the process of proximity seeking of young animals to members of their own species, which usually culminates in the establishment of enduring bonds of friendship or love." C'est la même chose pour la dépendance qui nous est définie par Maccoby et Masters (1970) comme: " a system of behaviors that increase contact between individuals, usually a child and another person, in order to elicit attentive and nurturant responses."

Le développement affectif de l'enfant demeure un domaine pour lequel on a toujours attaché beaucoup d'importance. On a beaucoup étudié, jusqu'ici, le lien affectif mère-enfant, que ce soit au niveau de l'attachement, de l'affection que d'autres sentiments. On s'était peu arrêté, à date, pour observer les enfants entre eux. Nous tenterons, dans la présente recherche, d'observer, comme l'on fait Walters et coll. (1957), une catégorie particulière de comportements composant les échanges affectifs d'un individu avec son entourage, c'est-à-dire les rapports d'affection. L'expression de tels comportements entre pairs constitue une facette tout aussi importante que les autres, parmi la gamme des échanges qui caractérisent les enfants entre eux.

On a mentionné un peu plus tôt, avec l'agressivité, que plus l'enfant grandissait, plus sa façon d'exprimer cette dimension passait d'une forme plus directe, physique à une forme plus verbale. Ce changement peut s'inscrire dans le développement qui s'opère au niveau de la pensée et par conséquent de la possibilité pour l'enfant d'opérer une réflexion avant d'entreprendre une action nouvelle. Parallèlement, cette transformation, au niveau de la réaction sous une forme plus verbale, souligne la possibilité d'un mécanisme d'attention et de concentration nouveau chez l'enfant.

On peut situer l'évolution des changements qui se produisent avec l'âge, au niveau du comportement observable, comme le résultat d'un processus interne de maturation. Et alors, il peut devenir intéressant de se demander, autant pour l'agressivité que pour l'affection, à quel point les expériences de groupe comme celles que vivent les enfants en garderie peuvent influencer ce processus de maturation et possiblement l'accélérer.

Mais avec l'agressivité on peut considérer cette évolution comme reliée aux effets de certaines contraintes de l'environnement visant à repousser chez l'enfant toute expression trop directe de ses frustrations. Avec l'affection, cet aspect de contrainte joue certainement, mais d'une manière différente. Peut-on parler d'une influence du milieu pour rendre l'expression de l'affection différente avec l'âge? Il y a peu de recherches qui ont tenté de répondre à cette question et les découvertes de Walters

et coll. (1957) , à l'effet que l'affection verbale est plus élevée à tous les niveaux d'âge, à partir de trois ans, tendent à illustrer l'importance du facteur maturationnel.

Il sera très intéressant pour nous d'y réfléchir davantage en tentant d'observer à nouveau cette évolution avec l'âge. Nous vérifierons comme Walters, en utilisant les mêmes catégories de comportements, le niveau d'affection physique et verbale selon l'âge. Nous prendrons comme hypothèse que les enfants utiliseront plus d'affection verbale que physique avec l'âge, entre eux.

Mais pour saisir davantage l'influence du milieu, l'observation de ce qui se produit dans ce même domaine, entre les garçons et les filles, peut nous être utile. Sans négliger l'aspect constitutionnel, cela constitue une façon intéressante de mesurer les effets des rôles sexuels transmis par la société. Pour l'agressivité, nous avons postulé qu'à la fois l'attitude des parents vis-à-vis chacun des sexes et des différences constitutionnelles pouvaient avoir un effet. Prédilection constitutionnelle ou influence du milieu ? La même question peut se poser avec l'affection. Maccoby et Jacklin (1974), dans leurs études sur les différences sexuelles, ont apporté des éléments nouveaux là-dessus. Ils nous rapportent une étude de Lambert, Yackley et Hein (1971). Ces derniers ont mesuré les différentes perceptions des parents vis-à-vis les garçons ou les filles. Ils ont trouvé que les parents considéraient les garçons comme des enfants plus violents

dans leurs jeux, plus bruyants, se défendant eux-mêmes, défiant les punitions, étant plus actifs physiquement, plus compétitifs et plus portés vers les choses mécaniques. Par contre, les filles ont été décrites comme étant plus utiles dans les travaux ménagers, plus tranquilles et réservées, plus propres, plus sensibles aux sentiments des autres, mieux maniérées, pleurant plus facilement et devenant effrayées plus facilement. Cependant, ces mêmes auteurs ont demandé par après, aux parents, quelles caractéristiques ils considéraient importantes pour chaque sexe. Ils ont répondu qu'il était important, pour les deux sexes d'être propres, d'être utiles dans la maison, d'être capables de prendre soin d'eux-mêmes, de ne pas se fâcher facilement, de ne pas pleurer, d'être réfléchis et considérant vis-à-vis les autres.

De telles constatations et plusieurs autres amènent ainsi Maccoby et Jacklin (1974) à conclure que les parents semblent traiter de la même façon les garçons et les filles:

Our major findings, however - that parents treat boys and girls much alike - would suggest that there are probably not very many initial biologically based behavioral differences, at least not many that are strong enough to elicit clear differential reactions from caretakers. (Maccoby et coll., 1974, p. 343.)

Ainsi, même le concept des attitudes des parents peut être remis en question. Il reste qu'au niveau de l'agressivité, les différences sexuelles sont fortement confirmées et cela dans plusieurs

cultures. Il est donc possible, qu'à ce niveau, il y ait une différence du côté biologique et que celle-ci soit devenue stéréotypée du côté social, la cause réelle étant biologique.

Pour l'affection, le nombre de recherches étant réduit, nous ne pouvons affirmer la même chose. Walters et coll. ( 1957 ) n'ont trouvé aucune différence significative dans les fréquences exprimées au niveau de l'affection entre les garçons et les filles. La seule différence obtenue se trouve au niveau de la quantité des contacts provoqués parmi le même sexe, les garçons provoquant plus de contacts avec d'autres garçons. Le même phénomène a été observée entre les filles. Bridges (1931) n'avait rapporté aucune différence.

L'observation de différences sexuelles au niveau de l'affection pourrait être reliée beaucoup plus à des différences individuelles et il ne faudrait pas survaloriser l'influence d'un rôle type transmis par la société. Nous ne tenterons pas de vérifier intégralement ces conclusions. Nous aurons cependant l'occasion d'observer les enfants entre eux au niveau de l'affection et alors il nous sera plus facile de voir ce qui s'est passé selon le sexe des enfants. Plus précisément, nous vérifierons si les filles exprimeront plus de comportements d'affection que les garçons.

Finalement, puisque nous aurons les résultats tant pour l'agressivité que pour l'affectivité, il sera intéressant d'en comparer les fréquences respectives, telles qu'exprimées par les

enfants entre eux. Nous prendrons comme hypothèse, à ce moment, les résultats de Walters et coll.(1957), à savoir que les comportements d'affection sont plus nombreux que les comportements agressifs.

## 5. Résumé et hypothèses

La présente recherche va nous permettre une familiarisation avec le comportement social des enfants d'âge pré-scolaire. Elle se centre principalement sur les comportements observables des enfants, en groupe, dans une activité de jeu libre. Nous voulons ainsi diriger notre attention sur trois variables: la participation sociale, l'agressivité et l'affection, lesquelles seront étudiées en fonction de variables indépendantes comme l'âge, le sexe et le milieu familial. A chacune de ces variables se lient différentes hypothèses que nous résumerons plus loin et qui se veulent orienter, à la fois, vers une vérification de certains résultats déjà obtenues ou vers une réflexion sur les différents facteurs reliés au développement de l'enfant. Nous sommes intéressés à nous familiariser avec le comportement social des enfants d'âge pré-scolaire, placés en situation d'interaction et laissés libres entre eux. Voici les hypothèses qui seront vérifiées:

1. Le degré de participation sociale augmente avec l'âge, chez les enfants d'âge pré-scolaire.

2. a) La fréquence des comportements agressifs augmente avec l'âge, chez les pré-scolaires.  
b) La fréquence des comportements d'agressivité physique tend à diminuer avec l'âge, au profit de l'agressivité verbale.
3. a) Les garçons d'âge pré-scolaire sont plus agressifs que les filles du même âge.  
b) Les garçons utilisent plus fréquemment l'agressivité physique que l'agressivité verbale.  
c) Les filles utilisent plus fréquemment l'agressivité verbale que l'agressivité physique.
4. Les enfants venant d'un milieu familial désuni (séparé, divorcé) sont plus agressifs que les enfants venant d'un milieu familial uni.
5. Avec l'âge, les enfants emploient plus fréquemment l'affection verbale plutôt que l'affection physique.
6. Les filles expriment plus de comportements d'affection que les garçons, chez les enfants de cet âge.
7. La fréquence des comportements d'affection est plus élevée que la fréquence des comportements agressifs.

METHODE

Pour vérifier ces hypothèses, nous nous sommes rendus sur place, c'est-à-dire dans une garderie de groupe de vingt-deux enfants, dans la région d'Ottawa. Le choix de cette garderie s'est fait en fonction de la disponibilité des autorités de celle-ci et de l'horaire des activités accordées aux enfants. En effet, nous avons voulu observer les enfants dans une situation bien précise, c'est-à-dire lorsqu'ils étaient laissés seuls à eux-mêmes, en groupe, dans un endroit dégagé, avec possibilités de jouer, courir, parler, crier. Les professeurs n'étant là que pour assurer une surveillance ou amorcer à l'occasion des activités bien précises et n'intervenant qu'en cas de dispute grave ou de bris d'objets. Nous avons tenu à utiliser toujours cette même salle au cours de nos observations.

La période d'observation s'est toujours déroulée le matin, de 10h 30 à 11h 30, de janvier à mars. Avant cette période, les enfants passaient une heure à l'extérieur, lorsque le temps le permettait, et une demi-heure d'activités organisées en groupe avec leurs professeurs respectifs. Lorsque cet horaire n'était pas respecté, pour différentes raisons (température, sorties), aucune observation ne fut effectuée.

Sujets. 22 enfants, 11 garçons et 11 filles, âgés de 2 à 4 ans et demi ont été observés. Cette population a été prise telle quelle et aucune addition ou retrait n'a été sollicité.

Instruments. Une feuille repère d'observations, comprenant

la description des différentes catégories possibles à l'intérieur de chaque variable dépendante. Il est à noter que les définitions opératoires des variables participation sociale, agressivité et affectivité proviennent respectivement de Parten (1932), Sears (1965) et Walters et coll. (1957). (Appendice 1)

Une échelle de comportement décrivant les mêmes catégories utilisées lors des observations, destinée aux professeurs et remplie selon leur connaissance générale de l'enfant. (Appendice 2)

Un questionnaire envoyé aux parents pour obtenir les renseignements pour chaque enfant, concernant nos variables indépendantes. (Appendice 3)

Procédure. Durant l'heure de jeu libre, l'observateur s'est rendu sur place pour observer individuellement chaque enfant, à tour de rôle. Une liste contenant le nom des enfants ayant été pré-déterminée au hasard, avant chaque session quotidienne, de façon à ce que le même enfant ne soit pas observé toujours à la même période, à l'intérieur de jeu libre. Un contrôle fut effectué pour que cet ordre respecte une certaine séquence, c'est-à-dire que le nom de l'enfant se retrouve en nombre plus ou moins égal, parmi les quatre périodes de quinze minutes qui constituent cette heure.

Chaque enfant fut ainsi observé, durant une minute, à chaque session quotidienne. Lorsque le nom de l'enfant arrivait sur la liste, l'observateur (l'auteur) le repérait dans le groupe et s'approchait de lui discrètement, de façon à le voir et l'enten-

dre. Au bout d'une minute d'observation chronométrée, l'activité qui venait de se dérouler était enregistrée sur la feuille d'observation. Dans un premier temps, son degré de participation sociale était évalué. Si, au cours de cette minute, l'enfant était passé d'une catégorie à une autre, celle qui l'avait occupé la majeure partie du temps durant cette minute était notée. Puis, tout autre comportement agressif et affectif était enregistré. On trouve une description de ces comportements en appendice.

Un score fut obtenu pour chacune des six catégories de participation sociale de même que pour l'agressivité et l'affectivité en additionnant les observations obtenues pour chacune de ces variables.

## RESULTATS.

Les fréquences obtenues à chaque session furent groupées pour l'ensemble des observations obtenues, soit entre 20 et 25 minutes par enfant. Chaque variable fut alors étudiée en fonction des hypothèses à vérifier pour chacune.

Participation sociale. Nous avons compilé, dans un premier temps, pour cette variable, les fréquences obtenues d'une façon descriptive, c'est-à-dire en calculant le pourcentage de temps passé dans chacune des catégories de cette variable et en groupant les résultats en fonction de l'âge. (Figure 1). Un test chi-deux ( $\chi^2$ ) fut effectué sur cette analyse descriptive pour vérifier statistiquement les variations de fréquences obtenues.

Nos principales conclusions, à partir de ce graphique, nous indiquent de quelle façon les enfants d'âge pré-scolaire ont occupé leur temps durant la période de jeu libre. L'analyse selon l'âge de l'enfant nous permet de juger de l'évolution des formes d'activité à mesure que l'enfant vieillit.

Ainsi nous pouvons observer que les deux formes d'activité les plus fréquentes, pour tout âge, sont le jeu solitaire ( $\bar{x}$ : 30.6%) et le jeu parallèle ( $\bar{x}$ : 26%). Le jeu associatif suit de près avec 19% du temps. Les deux formes d'activité les moins fréquentes ont été le comportement d'observation (8.2%) et le jeu coopératif (1.6%).

L'étude des variations avec l'âge nous indique que le comportement inoccupé décroît très rapidement en pourcentage d'oc-

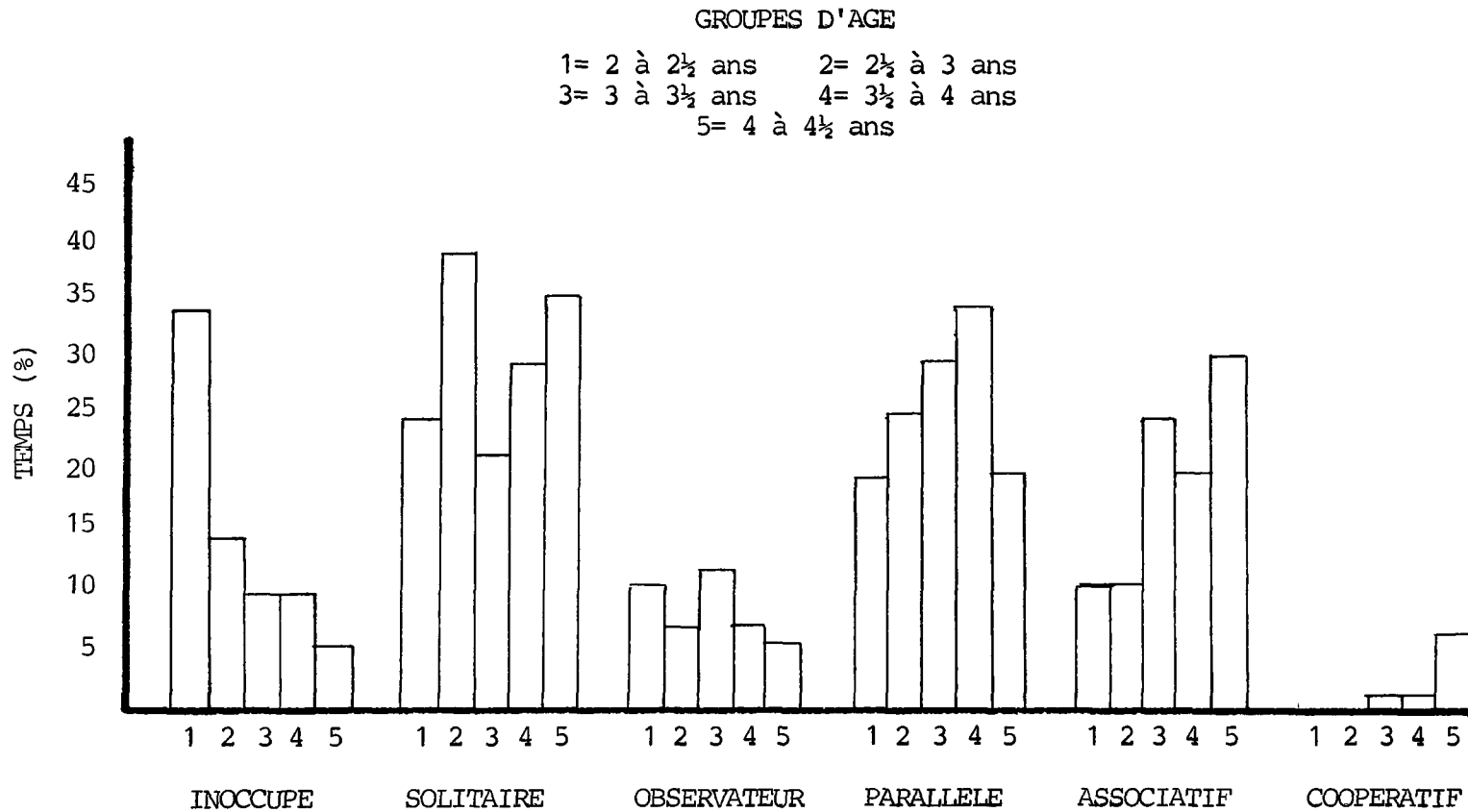


FIGURE 1

Fig.1 Participation sociale et âge.  
 Moyennes du temps (%) passé dans chaque catégorie  
 selon l'âge. Evolution par groupes d'âge.

cupation avec l'âge. Cette baisse est significative ( $\chi^2$ ,  $p \ll .05$ ) passant de 35% du temps à deux ans à 5% à quatre ans. A cette baisse sur ce comportement correspond une augmentation tout aussi significative ( $p \ll .01$ ) du comportement associatif avec l'âge, passant de 20% du temps à deux ans jusqu'à 35% du temps, à l'âge de trois ans et demi.

Le jeu solitaire, nous l'avons déjà mentionné est très fréquent à tous les âges. On voit cependant qu'il baisse quelque peu à partir de trois ans pour graduellement redevenir fréquent. Le jeu parallèle présente également des variations intéressantes. Il augmente constamment de deux à quatre ans, pour décroître sensiblement par après. Finalement, on observe que le jeu coopératif a été très peu fréquent. Il est apparu à trois ans et a augmenté de façon marqué entre quatre ans et quatre ans et demi.

Si l'on regarde maintenant les six catégories à la fois, groupées en fonction de chaque niveau d'âge (figure 2), l'on constate que le jeu solitaire est le plus fréquent entre deux ans et demi et trois ans, et entre quatre ans et quatre ans et demi. Entre deux ans et deux ans et demi, on a une baisse constante des formes d'activité à mesure que celles-ci ont un degré plus élevé de participation sociale. A deux ans et demi apparaît le jeu solitaire comme activité la plus importante, suivie du jeu parallèle. Entre trois ans et trois ans et demi, la courbe est déjà inversée de celle de deux ans. Les formes d'activité exprimées augmentent plus leur degré de participation sociale

CATEGORIES :

- Comp. Inoccupé : 1
- Jeu solitaire : 2
- Comp. observateur : 3
- Jeu parallèle : 4
- Jeu associatif : 5
- Jeu coopératif : 6

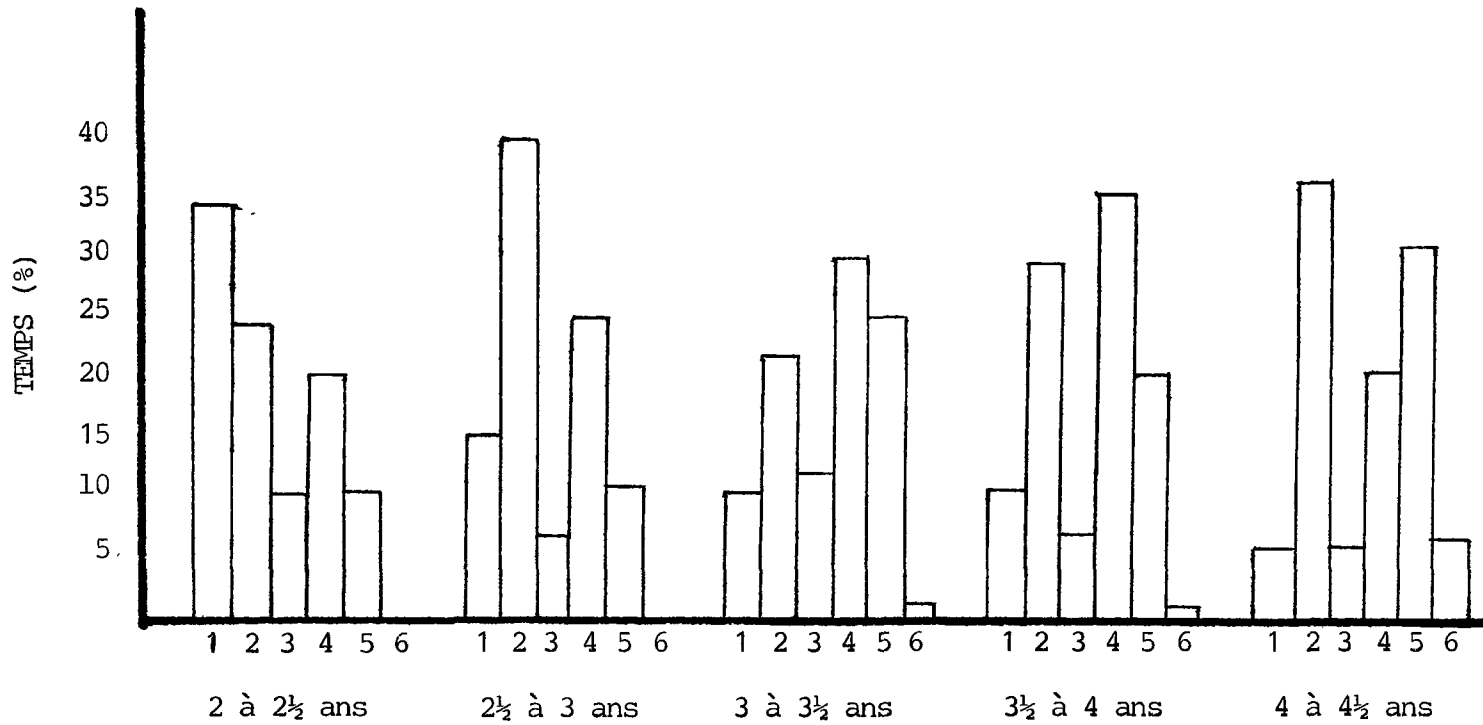


FIGURE 2

Fig. 2 Participation sociale et âge.  
Moyennes du temps (%) passé dans chaque catégorie  
selon l'âge. Evolution par catégories.

augmente. A trois ans et demi, la même distribution se retrouve. Pour en arriver, entre quatre et quatre ans et demi, à une bonne représentation des catégories de jeux parallèle, associatif et coopératif avec diminution des catégories de comportements inoccupé et observateur. Cependant, le jeu solitaire reste très élevé.

Finalement, la même distribution que celle de la figure 1 mais divisée en deux périodes de temps de cinq semaines chacune (figure 3), couvrant ainsi la totalité du temps où s'est déroulé l'ensemble des observations, nous permet d'illustrer pour les quatre principales catégories ce qui s'est produit.

Ainsi, le comportement inoccupé est encore moins fréquent en deuxième partie qu'en première, à tout âge. Le jeu solitaire est plus fréquent à deux ans, de façon marqué. Il est légèrement plus fréquent à trois ans mais a baissé à deux ans et demi et à quatre ans, toujours pour les cinq dernières semaines. Le jeu parallèle est relativement stable, n'étant plus fréquent en dernier que chez les deux ans et demi et les trois ans et demi. Le jeu associatif est nettement plus fréquent en deuxième partie parmi tous les groupes d'âge.

Agressivité. Les fréquences observées au cours des minutes d'observation furent groupées selon les groupes d'âge et de sexe pour toute la population. Les différences obtenues entre les groupes ont été vérifiées statistiquement à l'aide du test " T " de Student. Les résultats se retrouvent sur le tableau 1.

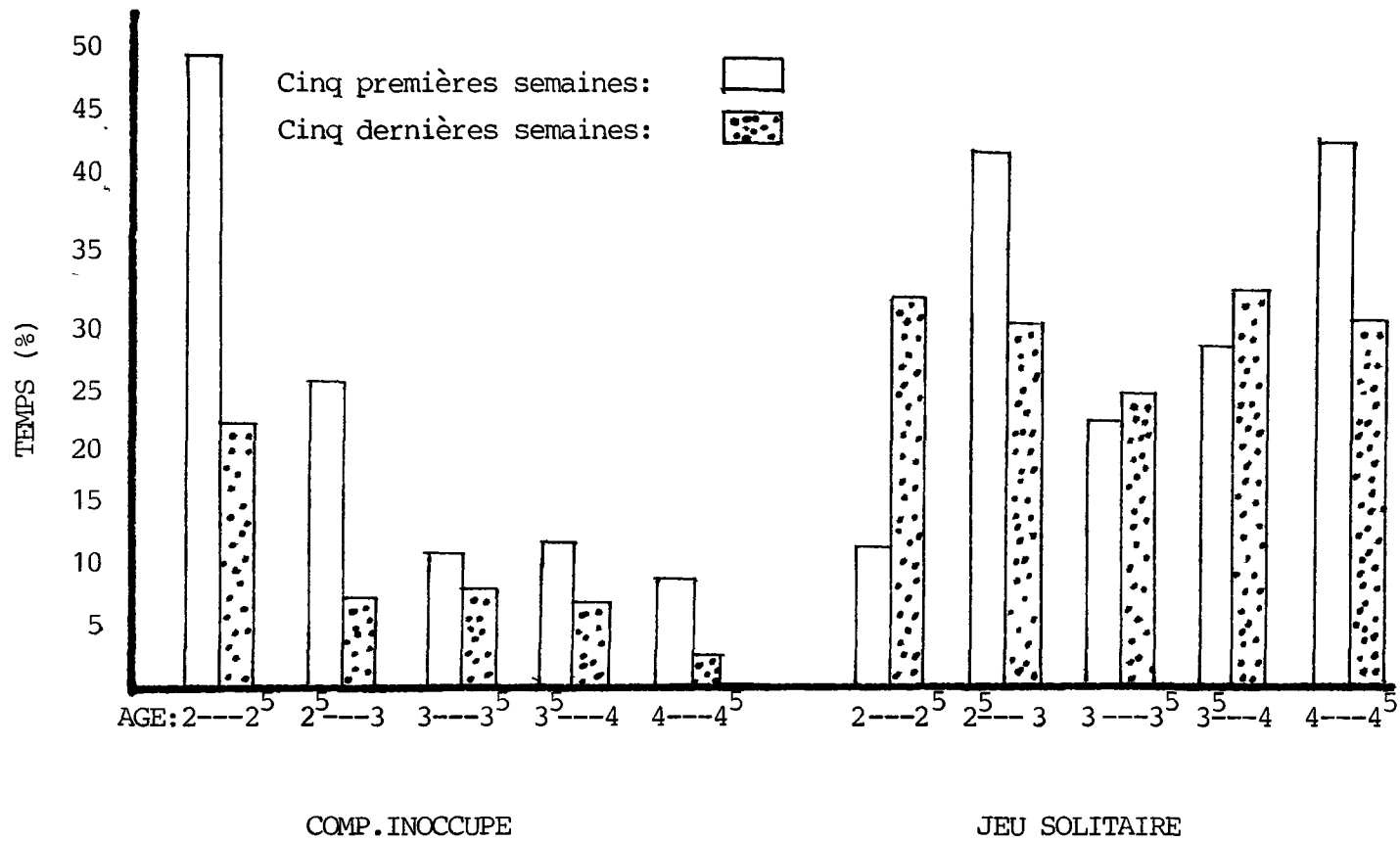


FIGURE 3

Fig. 3 Participation sociale et âge.  
Moyennes du temps passé dans chaque catégorie selon l'âge. Evolution comparée entre les cinq premières semaines et les cinq dernières.

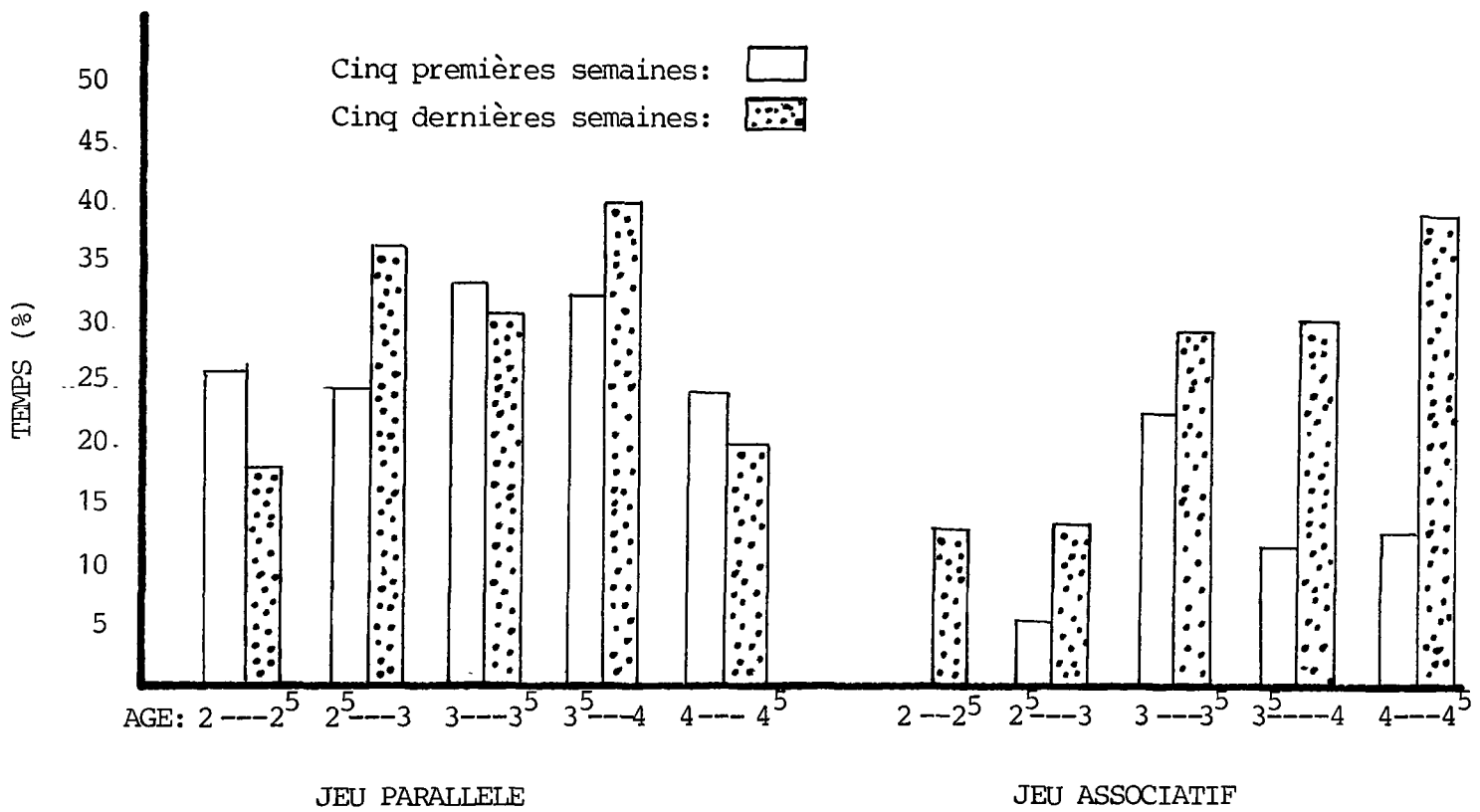


FIGURE 3

Fig. 3 Participation sociale et âge.  
Moyennes du temps passé dans chaque catégorie selon l'âge. Evolution comparée entre les cinq premières semaines et les cinq dernières.

Aucune différence significative n'a été obtenue. Notre deuxième hypothèse à savoir que la fréquence des comportements agressifs augmentera avec l'âge chez les enfants d'âge pré-scolaire n'est donc pas vérifiée. Même chose pour notre troisième hypothèse qui s'attardait aux différences possibles entre l'agressivité physique et verbale selon le sexe. Rien de significatif n'a été obtenu à ce niveau.

Par contre, notre quatrième hypothèse vérifiant l'agressivité selon le milieu familial ( désuni vs uni ) est acceptée lorsqu'il est question d'agressivité physique seulement. Nous obtenons ainsi qu'il y a bel et bien une expression d'agressivité physique plus élevée chez les enfants venant d'un milieu familial désuni. (  $t_{(18)} = 2.44, p < .05$  ).

Affection. Une compilation essentiellement identique à la variable précédente, c'est-à-dire la vérification, à l'aide du test " t ", des différences entre les moyennes de fréquences obtenues selon l'âge et le sexe nous a donné des résultats significatifs qu'à un seul niveau d'âge, celui de trois ans. Ainsi, nous avons obtenu une différence significative entre le degré d'affection physique et verbale, autant chez les garçons que chez les filles. Nous avons observé un degré plus élevé d'affection physique que d'affection verbale à trois ans,  $t = (6) = 6.55, p < .01$  pour les garçons et  $t = (6) = 3.29, p < .05$  pour les filles. Aucune autre différence significative ne fut obtenue.

TABLEAU 1

Moyennes des fréquences obtenues  
pour l'agressivité en fonction de  
l'âge et du sexe.

AGE	SEXE	N	PHYSIQUE	VERBALE	TOTAL
2	M	1	2	3	5
	F	3	1	.66	1.66
3	M	6	2.16	.50	2.66
	F	6	1.5	1.16	2.66
4	M	4	2.75	.25	3
	F	2	2	1.50	3.5

Finalement, nous avons profité de nos données tant sur l'agressivité que sur l'affection pour vérifier un autre résultat obtenu par Walters et coll. (1957), à savoir qu'en fréquences exprimées, l'affection est plus fréquente que l'agressivité, parmi les contacts que les enfants ont entre eux. Nous n'avons pu obtenir de résultats significatifs malgré que la tendance semblait se dessiner.

Fidélité des observations. Afin de mesurer la fidélité de nos observations, nous avons fait participer deux autres observateurs et mis leurs observations en rapport avec celles de l'observateur principal. Pour des raisons pratiques, ces deux observateurs étrangers n'ont assisté qu'à cinq périodes d'observation chacun. Le premier observateur est venu cinq fois, à la fin des cinq premières semaines, pour observer les enfants, accumulant ainsi cinq minutes d'observations par enfant. Le second observateur est venu de la même façon à la fin de la session complète, au bout de dix semaines. Tous les deux étaient étrangers à la recherche et ne connaissaient pas les buts de celle-ci. Chacun d'eux a participé à quelques sessions pour se familiariser avec les catégories et la technique d'observation avant de pouvoir tenir compte de leurs observations. Une fois familiarisés, ils avaient la même liste d'enfants que celle de l'observateur principal et suivaient le même enfant en même temps. Le pourcentage d'accord entre les deux observateurs, l'étranger et le principal, fut de 81% pour le premier observateur étranger et de

TABLEAU 2

Moyennes des fréquences obtenues  
pour l'affection en fonction de  
l'âge et du sexe.

AGE	SEXE	N	PHYSIQUE	VERBALE	TOTAL
2	M	1	1	3	4
	F	3	3.33	0	3.33
3	M	6	7.5 ---- ** ---	.16	7.66
	F	6	3.66 --- * ---	1.16	4.82
4	M	4	5.75	1.5	7.25
	F	2	4.5	2	6.5

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .001$

78% pour le second.

Validité des observations. La mesure de validité fut réalisée entre nos observations et un critère étranger, soit les scores d'un questionnaire destiné aux professeurs des enfants et demandant à ces derniers d'évaluer, sur une échelle, le degré de participation sociale et de fréquence dans chacune des catégories composant nos variables dépendantes. Plus de détails et les résultats complets figurent en appendice 4. Les corrélations obtenues entre nos observations et celles des professeurs varient de .21 à .54 pour la participation sociale, de .46 et .5 pour l'agressivité et de .20 et .40 pour l'affection.

DISCUSSION:

Participation sociale. Les distributions obtenues avec le pourcentage de temps passé dans chacune des catégories, selon l'âge et la période d'observation confirment en partie que la participation sociale augmente avec l'âge. En effet, deux catégories seulement ont varié significativement, c'est-à-dire la baisse du comportement inoccupé et l'augmentation du jeu associatif.

Les répartitions obtenues au niveau de l'ensemble des différentes catégories, et surtout les changements notés lorsque l'on a comparé les deux périodes de temps des observations ( au bout de cinq semaines par comparaison aux cinq dernières autres ) sont intéressantes et méritent qu'on s'y arrête et qu'on compare nos configurations avec celles obtenues avec les mêmes catégories par Parten ( 1932, appendice 5 ). On note que les distributions diffèrent un peu.

Ainsi, de notre côté, nous avons observé une quasi-permanence du jeu solitaire à tous les âges. Cela est différent des résultats obtenus par Parten où elle avait constaté une baisse lente mais graduelle de ce type de comportement avec l'âge. C'est un peu la même chose avec le jeu parallèle où nous avons observé dans notre recherche qu'il augmentait graduellement entre deux et quatre ans pour baisser par après. La tendance inverse était obtenue chez Parten où le jeu parallèle baissait systématiquement de deux à quatre ans pour augmenter légèrement par après. D'autres observations obtenues sont également à considérer.

Par exemple, elle a obtenu des fréquences peu élevées pour le comportement inoccupé et une représentation aussi importante du jeu coopératif par rapport aux autres catégories. Nous ne retrouvons pas cela de la même façon dans notre recherche. Ainsi, bien que décroissant significativement avec l'âge, nous avons observé que le comportement inoccupé était présent dans des proportions beaucoup plus fortes, à tout âge. Par ailleurs, le jeu coopératif est représenté assez faiblement par rapport aux autres catégories. Il est presque inexistant avant trois ans, et n'augmente qu'à partir de quatre ans seulement, mais dans des proportions beaucoup moins marquées que dans l'étude de Parten.

Dans l'ensemble, nos observations reprennent les constatations de Parten mais dans des proportions différentes. Ainsi, si l'on poursuit notre analyse, il semble que l'âge de trois ans soit l'occasion de changements. C'est à cet âge que le jeu solitaire a baissé au profit, vraisemblablement, du jeu associatif, ce dernier poursuivant son augmentation par après. Mais il semble qu'à partir de cet âge, on ne peut parler d'un déclin pour des activités comme le jeu solitaire et le jeu parallèle. Ces deux catégories, et c'est cela, nous croyons, le changement majeur avec notre population et celle de Parten, se maintiennent très bien et même augmentent. La seule catégorie qui diminue est le jeu parallèle, à quatre ans, sans doute au profit du jeu coopératif qui apparaît à cet âge.

Nous avons donc assisté dans notre population à une répartition des formes d'activités qui, par comparaison à Parten, laisse

croire que la participation sociale ne s'est pas développée aussi rapidement, ou du moins d'une façon légèrement différente, laissant ainsi chez l'enfant plus âgé (4 ans et demi) les traits fréquents de jeu solitaire, associatif, et en moins grande mesure du jeu parallèle, alors que le jeu coopératif est inférieur à toutes ces trois catégories.

Mais avant de conclure que la population d'enfants d'âge pré-scolaire d'aujourd'hui est différente par rapport à celle d'il y a cinquante ans, il faut mentionner certaines différences au niveau des deux recherches. Ainsi, le nombre d'enfants et le nombre de minutes d'observation par enfant sont supérieurs dans la recherche de Parten. Mais même avec cela, les principales tendances se retrouvent. L'étude de la distribution obtenue durant les cinq premières semaines par rapport à celle des cinq dernières semaines peut nous aider à ce moment-ci.

Parten (1932) avait elle aussi divisé les fréquences d'observation pour chacune des catégories, après 20, 40 et 60 minutes d'observation. Voici ce qu'elle en a conclu:

Those types of social participation to which have been assigned negative values namely, unoccupied, solitary, onlooker activity were less prevalent toward the end of the period of observation than they were at the beginning. The shift away from solitary play, however, was preceded by a period of popularity for this type of play. The most social groups, associative and cooperative tended to occur

more frequently with greater nursery school experience.

(Parten, 1932, p. 266)

De notre côté, en divisant notre période d'observation en deux (figure 2), nous avons obtenu des constatations qui se rapprochent encore une fois de celles de Parten. Les catégories de comportement inoccupé et observateur sont beaucoup moins importantes dans les cinq dernières semaines. La même chose est vraie pour le jeu solitaire, sauf à deux ans et demi et à quatre ans et demi. Alors que les catégories plus positives comme le jeu associatif et coopératif sont plus fréquentes en deuxième partie. Le jeu parallèle demeurant cependant assez stable.

Pour le jeu solitaire, elle mentionne clairement que ce type de jeu a connu à un certain moment un degré de popularité. Il est donc permis de croire, qu'en ayant accumulé plus d'observations, notre distribution se serait graduellement rapprochée de celle de Parten. Nos observations se situent donc, peut-être, à une étape précédente, dans une situation de groupe qui évolue.

Il est possible que c'est cela qui se passe au début d'une situation de ce genre. Nos observations ont commencé en janvier, c'est-à-dire après un arrêt de deux semaines pour les vacances de Noël. De plus, quatre nouveaux enfants sont arrivés dans le groupe en janvier. On peut donc conclure qu'une certaine instabilité s'est produite au début. Sans oublier l'effet de la situation d'observation, c'est-à-dire la présence d'un étranger. Effet qui semble, d'après les recherches (Bijou, Peterson, Harris, Allen et

Johnston, 1969), disparaître assez rapidement chez les enfants.

Il est possible que cette prédominance du jeu solitaire à tous les âges et le faible niveau de jeu coopératif soient attribuables à notre population et puissent s'expliquer par cette situation qui nous intéresse, c'est-à-dire le phénomène de garderie de groupe. Il faut dire que la période où nous avons effectué nos observations (janvier) était celle où le groupe était dans son entier. Sur l'ensemble des 22 enfants, 4 sont arrivés, on l'a dit, en janvier, alors que les 9 autres sont arrivés à différents moments entre septembre et décembre, de l'automne précédent. Les 9 derniers avaient déjà eu des séjours antérieurs en garderie et étaient là dès septembre.

Il est donc fort possible que cet état ait joué un rôle sur le comportement des enfants, favorisant peut-être moins de participation sociale au début de la période d'observation et l'apparition, au fur et à mesure que la période de connaissance mutuelle progressait et que même l'âge des enfants avançait, d'une plus grande facilité d'échanges. L'on sait très bien comment les changements se produisent vite à cet âge.

On saisit là, cependant, un facteur très important et qui différencie de beaucoup la situation de l'enfant en garderie par rapport à celui demeurant à la maison, c'est-à-dire des conditions changeantes et instables qui caractérisent souvent les garderies. C'est une situation fort différente et qui rend, certes, plus difficile la détection des facteurs responsables

des différences éventuellement notées entre les enfants issues de ces deux situations.

Il reste que les enfants ont peut-être réagi à cette instabilité en se retirant et en demeurant solitaire et moins coopératifs. Nous pensons bien que cet état de chose se retrouve dans toute situation de groupe et que l'enfant s'adapte à l'instabilité de cette façon. Il ne faut pas oublier que même Parten a observé ce fait.

Mais s'agit-il d'un type d'expérience qui peut rendre les enfants plus "sociables" lorsqu'ils arrivent au niveau scolaire par rapport à ceux qui sont demeurés à la maison. Ou encore cela peut-il leur nuire, parce qu'arrivé trop tôt et à un âge où ils n'étaient pas prêts à de telles expériences, comme le laisse croire la comparaison des observations de Eckerman et coll. (1975) et de Lewis et Rosenblum (1976). Il semble certain, et nous l'avons démontré, que plus l'enfant grandit plus il acquiert une meilleure capacité d'interaction avec le groupe. Cependant, la situation particulière dans laquelle se fait cette observation est peut-être même déjà une explication. Bien que l'on ait observé depuis longtemps cette augmentation du degré de participation sociale, il ne faudrait pas croire que les changements qui caractérisent notre nouveau mode de prise en charge des enfants, c'est-à-dire garderie le jour et à la maison, le soir, et cela débutant parfois en très bas âge, ne vont pas affecter cette capacité de

l'enfant, en mieux ou en pire, de s'adapter à des situations de groupe, puisque c'est bien cela dont il est question derrière tous ces comportements observables.

C'est de cette façon, nous croyons, que les changements observés entre nos observations et celles de Parten (1932) prennent toutes leurs significations. Ils nous permettent déjà de postuler que l'âge de l'enfant et la stabilité du milieu qui l'entoure seront des facteurs très importants à considérer dans l'étude des effets ou de la justesse d'un placement en garderie.

En tout cas, en ce qui a trait à une préoccupation plus immédiate de notre part, nous pensons que toute recherche subséquente centrée sur les effets de ce type d'environnement, devra s'assurer de certaines conditions de stabilité au départ.

Agressivité. Maintenant que l'on a vu que la participation sociale variait avec l'âge et que nous nous sommes penchés quelque peu sur les effets de la garderie de groupe, il va être intéressant de s'arrêter aux autres variables dépendantes pour en poursuivre la discussion. Pour l'agressivité, aucun résultat significatif ne fut obtenu lorsque l'âge et le sexe furent considérés. Il faut dire qu'en prenant les groupes d'âge séparément et en les séparant encore selon le sexe, notre population, déjà petite, s'en trouva très réduite à l'intérieur de chacune des cellules. Le nombre le plus élevé ayant été de six par rapport au plus bas de un. Nous n'avons pu ainsi vérifier si l'agressivité augmentait avec l'âge ou si elle variait avec le sexe de

l'enfant. Les résultats de Walters et coll. (1957) à savoir que l'agressivité tendait à augmenter avec l'âge, et que les garçons étaient plus agressifs que les filles, n'ont pu être confirmées de nouveau. Cependant, tout comme eux, nous n'avons pu trouver de différence entre l'agressivité physique et verbale.

Plusieurs recherches antérieures n'ont pu trouver une augmentation de l'agressivité avec l'âge, chez les pré-scolaires. Nous avons déjà mentionné celle de McKee et Leader (1955) et celle de Roff et Roff (1940) et finalement celle de Sears (1951). Mais comme nous le rapporte Feshback (1970), dans une revue des différentes recherches sur la question du développement de l'agressivité avec l'âge, les conditions utilisées pour mesurer cet effet sont tellement variées et différentes que l'on doit se contenter d'en donner une description. Sears (1951), dans une recherche que nous n'avons pas détaillée encore, s'était arrêtée à l'observation de l'agressivité exprimée dans la situation de jeu avec la poupée. Elle a observé 150 enfants, de 3, 4 et 5 ans, durant vingt minutes chacun. La corrélation qu'elle a obtenue entre l'agressivité exprimée et l'âge n'était pas significative chez les filles. Chez les garçons, elle ne l'était pas davantage bien que la tendance ait été en faveur d'une plus forte agressivité à 4 et 5 ans, par rapport à 3 ans.

Cette dimension sexuelle doit être un point très important à considérer. Nous avons déjà exposé quelle tendance Oetzel (1966), dans une revue sur la question, avait nettement fait ressortir,

c'est-à-dire une expression d'agressivité plus élevée chez les garçons, mais surtout lorsqu'il était question d'agressivité physique directe. Des exceptions étant cependant rapportées, c'est-à-dire plus d'agressivité chez les filles ou pas de différence lorsqu'il était question d'agressivité verbale ou indirecte. Nous devons donc penser que le sexe des enfants peut avoir joué un rôle sur les études développementales sur l'agressivité puisqu'il semble que l'agressivité soit différente qualitativement mais non quantitativement.

Les fréquences obtenues, de notre côté, entre l'agressivité physique directe et indirecte sont véritablement trop basses pour effectuer une telle division selon le sexe et permettre des résultats intéressants. Il reste que lorsqu'on regarde les moyennes d'agressivité exprimée, à 3 et 4 ans, on voit qu'une tendance se dessine en faveur d'une agressivité physique plus élevée que l'agressivité verbale, chez les garçons seulement.

Finalement, notre dernière hypothèse pour cette variable, celle qui concernait la comparaison entre enfants venant d'un milieu familial désuni s'est trouvée confirmée. Les enfants venant d'un milieu familial désuni ont été trouvés plus agressifs physiquement que ceux d'un milieu familial uni. Cette découverte est très intéressante. Parmi les 9 enfants composant ce groupe d'enfants de parents désunis, on retrouve cinq filles et quatre garçons. D'autres détails sur ces enfants peuvent être utiles. Ainsi, pour tous, la mère était le parent qui en avait la charge.

De plus, sur cette population, on retrouvait sept enfants uniques.

La situation de l'absence du père à la maison peut-être considérée comme un facteur responsable de la différence obtenue entre ces enfants. Cependant, les recherches sur les effets de l'absence du père et l'agressivité observable indiquent une expression d'agressivité plus basse chez les garçons (âgés de 6 à 10 ans) privés de leur père, (Bach, 1946) par rapport aux enfants dont le père est présent.

Chez les pré-scolaires, Sears (1951) a rapporté les mêmes constatations pour les garçons alors qu'elle n'a obtenu aucune différence pour les filles dont le père était absent. Les résultats obtenus par ces recherches peuvent suggérer que la différence trouvée, de notre côté, entre les enfants de parents séparés et les enfants de parents mariés, ne peut être attribuable à l'absence du père. De plus, ces recherches n'étaient pas centrées sur les familles séparées comme telles mais sur celles dont le père était absent pour différentes raisons.

L'on sait très bien que la séparation des parents a des effets qui se répercutent sur les enfants. Morval (1975), dans une étude sur les dessins de famille imaginaire chez des enfants de cinq ans, dont les parents étaient séparés et demeurant sous les soins de leur mère, a obtenu une différence significative par rapport à une population normale. Les enfants privés de leur père à la suite d'une séparation démontraient une image de soi perturbée, plus d'anxiété et plus d'ambivalence vis-à-vis le père.

Par contre, le fait d'avoir eu des enfants uniques dans notre population peut bien avoir joué sur nos résultats. Des recherches antérieures ont trouvé que ces enfants tendaient à avoir un degré plus élevé d'agressivité. (Goodenough et Leahy, 1927; Sears, 1951; Wile et Davis, 1941). Mais encore là, si l'on groupe tous les enfants uniques de notre population, provenant autant d'un milieu familial uni ou désuni, et les comparons avec les autres enfants, nous n'obtenons pas de différence significative dans l'agressivité exprimée.

Il semble donc permis de croire que ces deux facteurs ne peuvent, à eux seuls, être tenus entièrement responsables de cette différence. Dans une recherche effectuée sur les effets immédiats et après un an de séparation de parents divorcés, sur des enfants d'âge pré-scolaire, Wallerstein et Kelly (1975) ont nettement mis en évidence les perturbations occasionnés sur les comportements des enfants, en particulier l'agressivité: "In the youngest group, family disruption triggered regression, fretfulness, cognitive bewilderment, heightened aggression and neediness." De plus, et c'est cela qui est encore plus intéressant, lorsque l'on sait que parmi notre population d'enfants de parents désunis, on trouvait 5 filles et 4 garçons, ces auteurs ont remarqué des perturbations plus prononcées chez les filles après un an de séparation alors qu'au moment de la séparation, aucune différence, selon le sexe, ne fut notée.

Nos résultats confirment ces découvertes précédentes et nous

permettent d'affirmer que l'agressivité fut une très bonne variable pour distinguer les enfants de parents désunis. Ils nous permettent même de penser que notre impossibilité de distinguer l'agressivité selon le sexe peut avoir été influencé par la présence de tels enfants.

En termes de situation de garderie, encore là, la présence de tels enfants dans ces endroits est-elle de nature à pallier aux effets négatifs de la séparation du couple. Cette situation peut-elle leur être utile et améliorer leur capacité d'adaptation. Selon Wallerstein et Kelly (1975), plus l'enfant est âgé plus il peut se détacher du conflit de ses parents et ne pas en devenir trop affecté. Mais, pour l'enfant plus jeune, elles ont observé que les symptômes tendaient à disparaître si les soins physiques et psychologiques étaient poursuivis, soit par les parents ou par une autre personne substituée, très chaleureuse.

Il reste que cette catégorie d'enfants de parents désunis se retrouvent plus nombreux en garderie, et cela à un âge très jeune. Cette situation doit être prise en considération lorsqu'il est question de différents facteurs impliqués dans le processus de socialisation et de leurs observations en situation de recherche sur place.

Affection. Cette dernière variable dépendante, que nous avons utilisé suite à la recherche de Walters et coll. (1957), nous a donné certains résultats significatifs mais qui sont à l'opposé de ceux obtenus par ces derniers. Nous avons obtenu chez les

comportements affectifs observés, une expression significativement plus élevée au niveau physique par rapport au niveau verbal, garçons comme filles, âgés de trois ans seulement. Alors que pour Walters et coll. (1957), le niveau d'affection verbale était plus élevé que l'affection physique.

Nous avons remarqué dans notre utilisation des catégories composant cette variable, certaines difficultés qui peuvent possiblement expliquer ces résultats. Nous avons noté, en effet, qu'il était difficile parfois de faire la part entre l'affection physique ou verbale. Par exemple, une des catégories de comportement s'intéressait à toute situation où l'enfant était en train de partager avec un autre. A ce moment, il pouvait très bien parler en même temps, si bien qu'on pouvait alors le classer dans une catégorie verbale comme l'offre de compromis ou encore un geste de coopération. En fait, si l'on regarde les corrélations obtenues entre nos observations et l'échelle remplie par les professeurs, on se rend compte que c'est à ce niveau qu'elles sont les plus basses. (.26 pour l'affection verbale et .40 pour l'affection physique.)

Les catégories de comportement utilisées par Walters et coll. (1957) ont présentées des difficultés d'applications. On peut y voir une influence sérieuse sur nos observations. Nous avons toutefois peu de recherches similaires pour nous permettre de comparer et de juger de la pertinence des résultats obtenus. On peut cependant relier la différence significative obtenue chez les enfants de trois ans seulement, en faveur de l'affection physique, à notre

population en particulier. Il est possible que les conditions mentionnés au niveau de la discussion sur la participation sociale à propos des difficultés d'adaptation au groupe aient eu ici aussi une influence.

On peut cependant se demander, tout comme avec l'agressivité, si les différences que l'on compte obtenir avec l'âge mais surtout selon le sexe, ne sont pas qu'une partie du problème et ne rendent pas compte de tous les facteurs impliqués. Au niveau de l'agressivité, les multiples recherches passées nous avaient peut-être permis de croire que l'on pouvait appliquer les résultats obtenus à d'autres dimensions. Mais encore là, au niveau de l'agressivité, plusieurs résultats étaient contradictoires et laissaient croire que les conditions expérimentales pouvaient influencer beaucoup les résultats. De même, on ne semblait plus s'entendre sur les influences de l'environnement dans l'explication des différences possibles.

Surtout, entre les deux sexes où nous avons bien fait ressortir l'ambiguïté entre les perceptions et les actions des parents vis-à-vis leurs enfants. Bien qu'il semblait y avoir des différences sexuelles quant aux attentes, les recherches effectuées par Lambert et coll. (1971) laissaient plutôt croire qu'au moment d'agir l'individualité de l'enfant ressortait davantage.

D'ailleurs, Maccoby et Jacklin (1974), dans leurs conclusions suite aux multiples recherches revues et analysées dans leur étude sur la question des différences entre garçons et filles, ont

remis en question certaines conceptions. Ainsi, pour eux, il ne s'agirait plus maintenant, comme modèle théorique, de considérer toujours séparément des facteurs comme l'organisme ou les influences du milieu. Plutôt, ils se sont demandés s'il ne valait pas mieux maintenant de parler en fonction de l'enfant lui-même, c'est-à-dire de la façon dont les facteurs constitutionnels et du milieu sont vécus et organisés par l'enfant lui-même. Au niveau même des différences sexuelles, ils ont résumé cela comme suit:

But in its simplest terms it means that a child gradually develops concepts of masculinity and femininity and when he has understood what his own sex is, he attempts to match his behavior to his conception. (Maccoby et coll., 1974, p.365)

Ainsi, ce qui est retenu par ces auteurs, c'est la façon dont l'enfant ébauche lui-même ce que l'on pourrait appeler, pour employer la terminologie de Kohlberg (1966), sa propre socialisation (self-socialization). Et ce serait, au fond, de cette façon dont les parents, qui ont en charge l'enfant de façon permanente, agiraient avec leurs enfants. c'est-à-dire en accord avec leurs connaissances de ses capacités propres, de son tempérament, plutôt qu'en fonction d'un rôle précis selon le sexe de ceux-ci.

Dans un ordre d'idées plus vastes, nos résultats sont évidemment soumis à nos observations et aux conditions qui ont entourées leurs enregistrements. Les observations de comportement dans le milieu naturel soulèvent plusieurs difficultés méthodologiques,

L'utilisation d'observateurs humains est l'un de ces aspects dont il est difficile d'évaluer les effets. Chaque observateur a ses idées personnelles, ses tendances propres qui peuvent varier d'un moment à l'autre au cours de l'observation. Dans notre recherche, pour des raisons pratiques, l'auteur fut l'observateur principal. Il était donc conscient des hypothèses. Yarrow, Scott et Burton (1967) ont constaté qu'une situation de ce genre pouvait apporter des différences dans les observations. Ils ont conclu que cela pouvait bien être relié à sa connaissance des hypothèses ou bien à un degré plus élevé de sensibilité, donc de justesse, aux comportements observés. Nous devons mentionner que les catégories de comportements utilisés dans notre recherche ne s'étendaient pas sur des échelles et ne faisaient donc pas appel à une évaluation qualitative. Plutôt, nous avons qu'à observer et enregistrer ce qui se déroulait sous nos yeux.

Il se peut que les mesures pour vérifier la fidélité et la validité de nos observations n'aient pas été suffisantes. D'autres dimensions comme l'entraînement des observateurs, la méthode d'observation (échantillon d'une minute) ou encore l'influence de personnes étrangères sur le comportement de l'enfant, sont toutes aussi importantes à contrôler lorsqu'on utilise l'observation directe. Bien que nous étions sensibilisé à ces dimensions, les moyens à notre disposition n'ont peut être pas été suffisants pour contrôler toutes ces sources de variations.

Dans l'ensemble, il reste que nous avons bel et bien observé

des phénomènes fort intéressants entre les enfants. Pour l'affection comme pour l'agressivité et la participation sociale, nous avons réalisé que, derrière ces comportements, des enfants agissaient entre eux d'une façon à la fois simple et complexe mais d'une façon bien personnelle et qu'il valait la peine de s'y arrêter.

### Conclusion

Les observations que nous avons accumulées sur des enfants d'âge pré-scolaire, dans une garderie de groupe, nous ont permis d'obtenir des résultats intéressants au niveau de la participation sociale, l'agressivité et l'affectivité. Cela nous a permis à la fois de les comparer à ceux déjà obtenus et de les compléter davantage.

Ainsi, nous avons mesuré les variations qui caractérisaient les enfants au niveau de leur participation sociale, à mesure qu'ils grandissaient. Nous avons également trouvé que la séparation familiale amenait certaines perturbations chez les enfants d'âge pré-scolaire et que l'agressivité pouvait servir à les discriminer de la population normale. Finalement, nous avons remis un peu en question nos hypothèses sur l'affectivité, surtout lorsqu'il s'agit de comparer selon le sexe.

Il faut dire que le cadre particulier dans lequel se sont fait nos observations, c'est-à-dire dans une garderie de groupe, présentait des conditions spécifiques que nous avons clairement mentionnées et qui était voulu lorsque l'on sait que cette recherche se situe dans un ensemble à plus long terme. Nous nous sommes beaucoup interrogés, à la lumière de nos résultats et des impressions que nous avons accumulées, sur les effets de cette situation sur nos résultats et sur ceux de toute recherche future. Il reste que nous avons réussi à démontrer que la situation de garderie de groupe avait un caractère spécifique et qu'il fallait

se pencher sur celle-ci, aussi bien d'un point de vue sociologique que psychologique.

Nous avons retenu, par exemple, l'influence que pourrait apporter la composition comme telle des enfants et de leur situation familiale. Il faudra également bien distinguer les garderies selon qu'elles offrent un modèle plus stable sur le plan de la mobilité des enfants et du personnel en charge. Il faudra aussi différencier les garderies qui s'adressent aux enfants en bas âge de celles qui ont une mission plus éducative et s'adressent surtout aux enfants de trois ans et plus. Cette dernière catégorie ressemblant plus à ce qui est convenu d'appeler pré-maternelle.

Les recherches actuelles (Doyle, 1975 et Kagan, Kearsly et Zelazo, 1976) indiqueraient que la fréquentation de la garderie ne nuirait pas au développement psychologique de l'enfant, mais ne l'accélérerait pas non plus. D'après Saucier (1978), ces recherches ont été faites dans des conditions idéales où, par exemple, le rapport adulte-enfant n'était que de 1 pour 4 enfants, ce qui est loin d'être le cas dans la plupart des garderies en opération actuellement. Il est donc possible de penser que l'on doit diriger nos efforts, pour l'instant, aux conditions physiques et humaines des garderies avant d'en étudier spécifiquement les effets sur le développement de l'enfant.

Ce sont là plusieurs points qui ressortent de cette recherche. Ils soulignent, comme plusieurs chercheurs l'ont déjà remarqué, la complexité et l'importance du phénomène des échanges

entre pairs, chez l'enfant d'âge pré-scolaire. Dans une plus grande mesure, cela nous illustre également, à travers ces interactions, le rôle que prend l'enfant lui-même dans son propre développement. Et d'avoir vu et analysé ces interactions dans une situation particulière comme celle de la garderie de groupe nous a ouvert un domaine très vaste, qu'il conviendra certainement dans une autre recherche de l'approfondir davantage.

## Bibliographie

- Ammons, C. et Ammons, R.. Aggression in doll-play; interviews of two - to six years old white males. Journal of Genetic Psychology, 1953, 82, 205 - 213.
- Bandura, A. et Walters, R. H.. Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- Bell, R. Q.. A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. Psychological Review, 1968, 75, 81 - 95.
- Bell, R. Q.. Stimulus control of parent or caretaker behavior by off spring. Developmental Psychology, 1971, 4, 63 - 72.
- Bell, R. Q., et Weller, G. M. et Waldrop, M. F.. New born and preschooler: Organization of behavior and relation between periods. Monographs of the society for Research on Child Development. 1971, 36, series no. 142.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F., Harris, F. R., Allen, K. E. et Johnston, M. S.. Methodology for experimental studies of young children in natural settings. The Psychological Record, 1969, 19, 177 - 210.
- Blurton Jones, N. G.. Methodological study of some aspects of social behavior of children in nursery school. In D. Morris (Ed), Primate Ethology. London: Weidenfeld ans Nicolas, 1967
- Body, M. Patterns of aggression in the nursery school. Child Development. 1955, 26, 5 - 11.

- Bowlby, J.. Attachment. New York: Basic Books, vol. I, 1969.
- Bridges, C.. The social and emotional development of the preschool child. London: Kegan Paul, 1931.
- Buhler, C.. Die ersten sozialen verhaltungserdender Kinder, 1927  
relaté dans Nielsen, R.. Le développement de la socialibilité  
chez l'enfant, Paris: Delarchaux et Niestlé, 1951.
- Caldwell, B. M.. Can young children have a quality life in day-  
care? Young children, 1973, 28, 197 - 208.
- Campbell, J. D.. Peer relations in childhood. In M. L. Hoffman  
et L. Hoffman (Eds.), Review of child development research.  
New York: Russell Sage Foundation, vol. I, 1964.
- Clark, A. H. et Wyon, S. M. et Richards, M. P. M.. Free play in  
nursery school children. Journal of child Psychology and Psy-  
chiatry. 1969, 10, 205 - 16.
- Cohen, S.. Social and personality development in childhood.  
New York: Mc Millan, 1976.
- Dawe, H. C.. Analysis of two hundred quarrels of pre-school chil-  
dren. Child Development, 1934, 5, 139 - 157.
- Doyle, A. B., Infant development in day care. Developmental Psy-  
chology. 11 (5), 655 - 666, 1975.
- Eckerman, C., Whatley, J., Kutz, S., Growth of social play with  
peers during the second year of life. Developmental Psychology  
II (1975): 42 - 49.
- Erikson, E. H. Enfance et société. Paris: Delachaux et Niestlé,  
1966.

- Feshback, N.. Sex difference in children's modes of aggressive responses toward outsiders. Merrill-Palmer Quarterly, 1969, 15.
- Feshback, S.. Effects of exposure to aggressive content in television upon aggression in boys. Submitted to the joint committee for research on the television and children, 1967.
- Goodenough, F. L.. Anger in young children. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1931.
- Goodenough, F. L. et Leahy, A. M., The effect of certain family relationships upon the development of personality, Journal of Genetic Psychology, 1927, 34, 45 - 72.
- Harris, F. R., et Wolf, M. M. et Baer, D. M.. Effects of adult social reinforcement on child behavior. In W. W. Hartup et N. L. Smothergill (Eds.), the young child. Washington: National Association for the Education of Young Children, 13 - 26, 1967.
- Harlow, H. F. et Harlow, M. K., The affectional systems. In A. M. Schrier et H. F. Harlow et F. Stollzitz (Eds.), Behavior of nonhuman primates. New York: Academic Press, 1965, vol. 2, 287 - 334.
- Harper, L. V.. The young as a source of stimuli controlling caretaker behavior. Developmental Psychology, 1971, 4, 73 - 88.
- Hartup, W. W.. Friendship status and the effectiveness of peers as reinforcing agents. Journal of experimental child psychology, 1964, 1, 154, 162.
- Hartup, W. W.. Peer interaction and social organization. In

- P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology, New York: Wiley, 1970, vol. II, 361 - 456.
- Hartup, W. W.. Aggression in childhood: Developmental perspectives. American Psychologist, 1970, 29, 336 - 341.
- Hartup, W. W. et Coates, B.. Imitation of a peer as function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. Child Development, 1967, 38, 1003 - 1016.
- Hartup, W. W. et Dewit, J.. The development of aggression: problems and perspectives. M. J. Dewit et W. W. Hartup, Determinants and origins of aggressive behavior, the hague: Mouton, 1974.
- Isaacs, S.. Social development in young children. London: Routledge, 1933.
- Jersild, A. et Markey, F.. Conflicts between perschool children. Monographs social research in child development, 1934, 21.
- Kagan, J., Kearsly, R. B., Zelazo, P. R., the effects of infant day care on psychological development in Saucier, J. F.. Evolution dans le domaine des premiers rapports avec les enfants (insistance particulière sur les garderies): répercussions sur la politique publique. L'hygiène mentale au Canada, 26, no. 1, 1978.
- Kohlberg, L. A. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), The development of sex differences. Standford Calif.: Standford University Press, 1966.

- Lambert, W. E. et Yackley, A. et Hein, R. N.. Child training values of english canadian and french canadien parents. Canadian journal of behavior science, 1971, 3, 217 - 36.
- Langer, J.. Three theories of development. New York: Holt, Rinehart et Winston, 1969.
- Lewis, M. Rosenblum, L. Friendship and peer relations. New York: Wiley, 1975.
- Mc Candless, B. R.. Childhood socialization. In D. A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and records. Chicago: Rand Mc Nally, 1969.
- McKee, J. P. et Leader, F. B.. The relationship of socioeconomic status and aggression to the competitive behavior of preschool children, Child Development, 1955, 26, 135 - 142.
- Maccoby, E. E. et Jacklin, C. N., The psychology of sex differences. Standford, Calif.: Standford Un. Press, 1974.
- Maccoby, E. E. et Masters, J. C.. Attachment and dependecy. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology. New York: Witey, vol. II, 1970.
- Moore, S. G., Child-child interactions of infants and toodlers. Young Children, 33, no. 2, 1978
- Morval, M., Les dessins de famille d'enfants privés de leur père, Enfance, 1975, 1, 37 - 46.
- Murphy, C. B.. Social behavior and child personality. New York Columbia University Press, 1937.
- Muste, M. et Sharpe, D. Some influential factors in the determi-

nation of aggressive behavior in preschool children. Child Development, 1947, 18, 11 - 28.

Nielsen, R.. Le développement de la sociabilité chez l'enfant.  
Paris: Delachaux et Niestlé, 1951.

Oetzel, R. M.. Classified summary of research in sex difference.  
In E. E. Maccoby (Ed.), The development of sex differences.  
Stanford. Calif.: Stanford University Press, 1966.

Parten, M.. An analysis of social participation leadership, and other factors in preschool play groups, Minneapolis,: PH. D. thesis, 1929.

Parten, M.. Social participation among pre-school children. Journal of abnormal social psychology. 1932, 27, 243, 269.

Parten, M.. Social play among pre-school children, journal of abnormal social psychology, 1933, 28, 136 - 147.

Prescott, E. Jones, E. et Kritchevsky, S., The politics of daycare,  
Washington: National association for the education of young children, 1972.

Prescott, E et Jones, E et Kritchevsky, S. Daycare as a child-rearing environment. Washington: National association for the education of young children, 1972.

Roff, M. et Roff, L.. An analysis of the variance of conflict behavior in preschool children. Child Development, 1940, 11, 43 - 60.

Saucier, J. F.. Evolution dans le domaine des premiers rapports avec les enfants (insistance particulière sur les garderies):

- Répercussions sur la politique publique. L'hygiène mentale au Canada, 26, no. 1, 1978.
- Sears, P.. Doll play aggression in normal young children: influence of sex, age, sibling status and father's absence. Psychological monographs, 1951, 65, (6)
- Sears, R. R.. Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. Journal of abnormal social psychology, 1961, 63, 466 - 492.
- Sears, R. et Rau, L. et Alpert, R.. Identification and child rearing. Standford, Calif.: Standford University Press, 1965.
- Sears, R. R. et Maccoby, E. E. et Lewin, H.. Patterns of Child rearing. Evanston, Ill.: Row et Peterson, 1957.
- Sjolund, A.. Daycare institutions and children's development. Lexington, Mars,: Lexington Books, 1973.
- Sones, G. K.. Sex differences in adolescents indirect aggression. Unpublished master's dissertation. University of California, Los Angeles, 1968.
- Wallerstein, J. S. et Kelly, J. B.. The effects of parental divorce: Experience of the preschool child. Journal of the american academy of child psychiatry, 1975, 14, 600 - 616.
- Walters, J. et Pearle, D. et Dahms, L.. Affectional and aggressive behavior of preschool children. Child Development. 1957, 28, 1 - 25.
- Wile, I. S. et Davis, R., the relation of birth to behavior, American journal of orthopsychiatry, 1941, 11, 320 - 334

Winett, R. A. et Moffatt, S. A. et Fuchs, W. L.. Social issues and research strategies in daycare. Professional Psychology, 1975, 2, 145 - 154.

Yarrow, N. R., Scott, P.M., Burton, R.V., Social reinforcement under natural conditions. Child Development, 1967, 38, 53 - 63.

## APPENDICE

1. Feuille repère d'observations.
2. Questionnaire pour les professeurs.
3. Questionnaire pour les parents.
4. Corrélations obtenues (validité).
5. Figure: Social Participation and Age, tiré de Parten (1932).



RELATION AVEC L'ENVIRONNEMENT

AGRESSION (Sears, 1965)		AFFECTION (Walters et coll. 1957)	
PHYSIQUE	VERBALE	PHYSIQUE	VERBALE
DIRECTE:	DIRECTE:		
<u>frappe</u>	<u>menace</u>	docile	accepte
<u>lance</u>	<u>crie</u>	caresse	demande permission
<u>tire</u>	<u>commande</u>	sourie	parle d'une manière amicale
<u>pousse</u>	<u>s'engueule</u>	rit avec quelqu'un	complimente
<u>retiens</u>	<u>refuse d'obéir</u>	partage	coopère .OFFRE
<u>ennuie</u>	<u>réclame possession</u>	aide	remercie
<u>poursuis</u>		rend service	OFFRE UN COMPROMIS
IMAGE (Jeu)		embrasse les autres	
Geste physique de menace:	incite un enfant à injurier un autre	veut se faire embrasser	
Négligence		veut se faire prendre	
Dommage à la propriété des autres	Déprécie les autres	prend les autres	
Dommage à des objets			

NOM DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_

Pourriez-vous, en vous servant de votre connaissance de l'enfant, EVALUER la fréquence des comportements de ce dernier dans les situations suivantes :

1. INTERACTION SOCIALE

Il s'agit ici d'évaluer le niveau d'interaction sociale de l'enfant. Posez-vous les questions suivantes pour vous aider dans votre jugement. Parle t'il spontanément avec les autres enfants, avec les adultes? Demande t'il de l'aide lorsqu'il est en difficulté? Va t'il aider les autres? Joue t'il en groupe ou demeure t'il plutôt seul? Peut-il partager ses choses?

Situez la fréquence de tels comportements sur cette échelle:

---

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Rarement			Souvent		Très Souvent

2. AGGRESSIVITE PHYSIQUE

Situez maintenant la fréquence des comportements agressifs physiques de l'enfant (où son corps est surtout utilisé). Par exemple, lance t'il des objets? Frappe t'il les autres, les pousse t'il? Les retiens t'il? Se bat t'il? Menace t'il physiquement? Fait-il du dommage aux biens des autres? Refuse t'il de travailler?

Situez la fréquence des comportements sur cette échelle:

---

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Rarement			Souvent		Très Souvent

3. AGGRESSIVITE VERBALE

Situez la fréquence des comportements agressifs verbaux de l'enfant. (où le langage est surtout impliqué).

Crie t'il? Commande t'il? S'engueule t'il avec les autres? Parle t'il fort?  
Bavarde t'il? Réclame t'il les choses des autres? Menace t'il verbalement?  
Déprécie t'il les autres?

---

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Rarement			Souvent		Très Souvent

4. AFFECTION NON VERBALE

Situez la fréquence des comportements affectifs non verbaux suivants à l'égard des autres enfants et des adultes: Est-il docile? Sourie t'il?  
Rie t'il avec les autres? Partage t'il? Coopère t'il? Se rapproche t'il des autres?  
Les caresse t'il? Les embrasse t'il? Aime t'il se faire embrasser, cajoler?

---

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Rarement			Souvent		Très souvent

5. AFFECTION VERBALE

Situez maintenant la fréquence des comportements affectifs verbaux. Ces derniers, par rapport à une affectivité non verbale implique plus l'utilisation du langage, de la parole comme moyen d'affection. Par exemple demande t'il la permission avant de prendre quelque chose d'inhabituel? Sa voix est-elle plus douce que grossière ou forte? Parle t'il d'une manière amicale? Complimente t'il les autres?

---

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Rarement			Souvent		Très souvent

Voici maintenant six catégories de jeu que nous pouvons observer chez les enfants. J'aimerais que vous lisiez attentivement ces catégories et que vous m'indiquiez par après, pour chaque enfant, combien de temps environ il passe dans chaque catégories durant la période de jeu libre: le matin.

1. INOCCUPE: L'ENFANT NE JOUE PAS DU TOUT  
Il s'occupe en regardant n'importe quoi d'intérêt bref et court. Il peut marcher, s'arrêter quelques instants puis se diriger vers quelque chose d'autres. Son attention n'est pas dirigée sur rien de particulier.
2. JEU SOLITAIRE: L'ENFANT JOUE SEUL  
Avec des objets qui sont éloignés des autres. L'intérêt est centré sur son activité. Il joue avec des objets qui sont différents de ceux qui sont près de lui.
3. COMPORTEMENT OBSERVATEUR: OBSERVE LES AUTRES JOUER  
Peut parler, questionnes les autres qui jouent près de lui, mais n'entre pas dans le jeu lui-même. Il est assez près pour que les autres puissent le voir et l'entendre.
4. JEU PARALLELE: JOUE INDEPENDAMMENT MAIS  
D'une activité semblable à un groupe près de lui. Joue avec des objets pareils semblables. Il n'essaie pas d'influencer l'activité de l'autre près de lui. Joue plutôt A COTE QU'AVEC. Par exemple, lorsque les enfants font du collage ou du dessin sous la direction du professeur.
5. JEU ASSOCIATIF: JOUE AVEC LES AUTRES (deux et plus)  
Emprunte et passe du matériel. Aucune division du travail. Chaque enfant agit comme il veut mais dans un jeu qui implique un groupe.
6. JEU COOPÉRATIF: L'ENFANT JOUE AVEC LES AUTRES MAIS,  
dans un jeu organisé. Le contrôle de la situation et du groupe est entre les mains de 1 ou 2 enfants. Il y a une division du travail différents rôles. Par exemple, un enfant peut dire: nous allons jouer à la maison. Il donne différents rôles à chacun, organise et dirige le jeu. Un tel fait le père, l'autre la mère etc.....

Maintenant que vous avez pris connaissance de ces types de jeu, je voudrais que vous essayer d'estimer en pourcentage le temps que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ passe dans chacune de ces catégories durant la période de JEU LIBRE.

INOCUPE	:	_____%
JEU SOLITAIRE	:	_____%
COMP. OBSERVATEUR	:	_____%
JEU PARALLELE	:	_____%
JEU ASSOCIATIF	:	_____%
JEU COOPERATIF	:	_____%
TOTAL		100%

NOM DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_ AGE: \_\_\_\_\_

Sexe \_\_\_\_\_ Date de Naissance \_\_\_\_\_  
Langue maternelle \_\_\_\_\_ Religion \_\_\_\_\_

NOM DES PARENTS( ou tuteurs): \_\_\_\_\_

Age (mère) \_\_\_\_\_ Langue parlée à la maison \_\_\_\_\_  
(père) \_\_\_\_\_

QUESTIONS:

1. A quelle heure votre enfant est-il déposé à la garderie? \_\_\_\_\_  
A quelle heure se lève t'il le matin? \_\_\_\_\_  
De quelle façon se rend-il à la garderie? \_\_\_\_\_  
A quelle heure venez-vous le chercher le soir? \_\_\_\_\_

2. Est-ce sa première expérience dans une garderie? \_\_\_\_\_  
Si oui, indiquez la date d'entrée à la garderie TOURNESOL \_\_\_\_\_  
Si non, indiquez à quel âge exactement où si vous voulez la date exacte  
où il a commencé à être placé en garderie: \_\_\_\_\_

3. Avez-vous d'autres enfants: \_\_\_\_\_  
Si oui, indiquez-moi leur âge et ce qu'ils font présentement (garderie, école etc.)

4. Quelle est votre occupation durant le jour?  
mère: \_\_\_\_\_  
père: \_\_\_\_\_

5. Pourquoi placez-vous votre enfant dans une garderie de groupe?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Y voyez-vous des avantages: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Y voyez-vous des désavantages? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Quelle est votre attitude face à la garderie?

\_\_\_\_\_

Celle de votre enfant? Aime t'il cela? Parle t'il de ses expériences qu'il a eu durant la journée? Pleure t'il pour s'y rendre ou encore pour quitter la garderie le soir?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Trouvez-vous que le comportement de votre enfant a changé depuis qu'il fréquente la garderie? Si oui, décrivez-nous ces changements S.V.P.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Quels sont les passe-temps favoris de votre enfant le soir?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Quelle est votre situation familiale?

- marié \_\_\_\_\_
- séparé \_\_\_\_\_
- filie-mère \_\_\_\_\_
- divorcé \_\_\_\_\_

10. Quel est, environ, le revenu financier de votre famille? (Mère plus père si les deux travaillent)

- en bas de \$5,000 \_\_\_\_\_
- de \$5,000 à \$8,000 \_\_\_\_\_
- de \$ 8,000 à 12,000 \_\_\_\_\_
- de \$12,000 à 15,000 \_\_\_\_\_
- de \$ 15,000 en montant \_\_\_\_\_

11. De quelle religion êtes-vous? Pratiquez vous encore?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Demeurez-vous dans une maison privée, ou dans un appartement?

\_\_\_\_\_

Etes-vous propriétaire ou locataire? \_\_\_\_\_

13. Est-ce que votre enfant souffre de maladies quelconques?  
Présentement ou dans le passé? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Je vous remercie beaucoup de votre collaboration et si vous avez des commentaires à formuler ou des questions à poser, n'hésitez pas. Servez-vous de l'espace qui reste sur cette feuille

*Charles Lachance*  
Charles Lachance  
étudiant en psychologie  
Université d'Ottawa  
tél: 231-2363

Corrélations obtenues entre les observations (fréquences) et le questionnaire rempli par les professeurs.

PARTICIPATION SOCIALE

Corrélations entre le % de temps passé dans chaque catégorie pour chaque enfant tel qu'obtenu selon les observations et le % de temps estimé par les professeurs pour chaque enfant. (Dernière partie du questionnaire).

CATEGORIE	PROFESSEURS (4)			MOYENNES	
Comp. Inoccupé	.72	.41	.42	.60	.54
Jeu Solitaire	.20	.19	.77	.30	.37
Comp. Observateur	.05	.48	.21	.39	.28
Jeu Parallèle	.04	.42	.13	.23	.21
Jeu Associatif	.62	.25	.74	.48	.52
Jeu Coopératif	.31	.45	.74	.57	.52

CORRELATIONS INTRA-PROFESSEURS:

Inoccupé:	.57	Parallèle:	.29
Solitaire:	.50	Associatif:	.48
Observateur:	.11	Coopératif:	.55

AGRESSIVITE ET AFFECTION

Corrélations entre les observations ( fréquences ) et l'échelle de comportement remplie par les professeurs. (Questions 2 à 5)

		PROFESSEURS: 4			Moyennes	
Agressivité:	(physique)	.35	.56	.69	.30	.5
	(verbale)	.37	.56	.28	.64	.46
Affection	(physique)	.28	.29	.44	.58	.40
	(verbale)	.32	.29	.29	,01	.22

## CORRELATIONS INTRA-PROFESSEURS:

Agressivité:	(physique)	.48
	(verbale)	.49
Affection	(physique)	.35
	(verbale)	.35

APPENDICE 5

SOCIAL PARTICIPATION AND AGE. (PARTEN 1932)

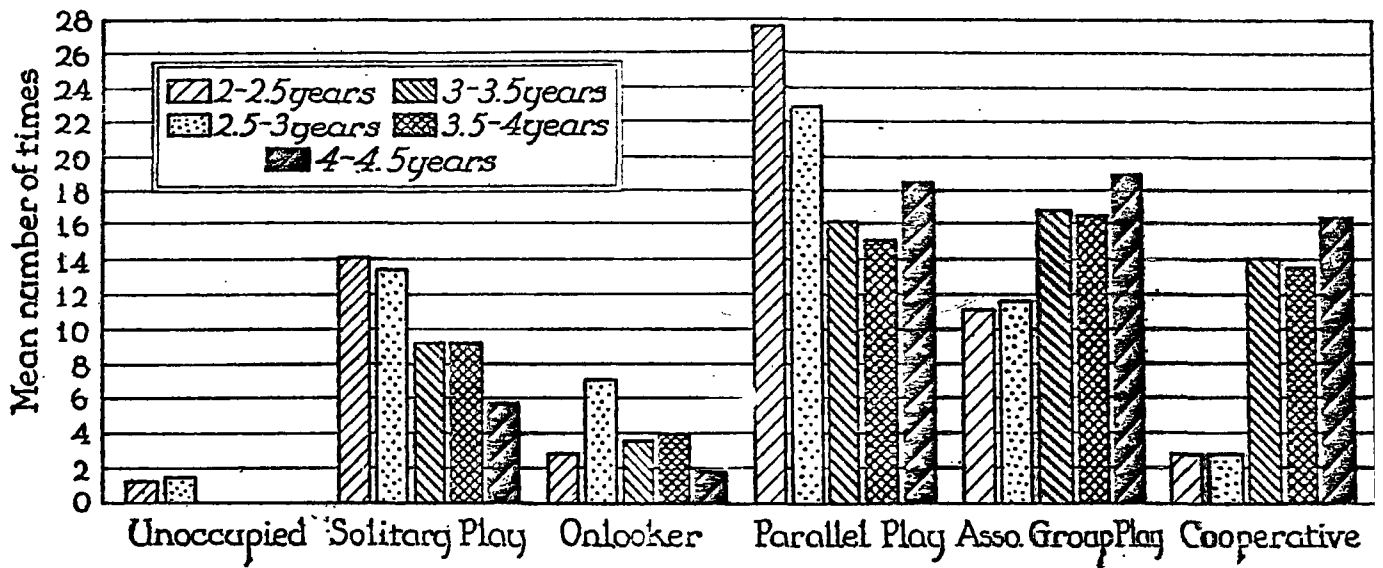


FIG. 1. Social Participation and Age  
 Showing mean number of times each activity was engaged in at different ages  
 (Six children at each age level, sixty observations on each child)

*6 children per category.*