



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À  
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
CAROLE FOUCHER

CARACTÉRISTIQUES DU PROFIL SOCIO-AFFECTIF ET ATTRAIT  
EXERCÉ AUPRÈS DES PAIRS: ÉTUDE PRÉVISIONNELLE CHEZ DES  
ENFANTS DE 3-5 ANS FRÉQUENTANT LA GARDERIE

DÉCEMBRE 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

## RÉSUMÉ

Cette étude a été faite dans le but de décrire les relations entre les manifestations comportementales de l'enfant fréquentant la garderie et l'attrait exercé sur le groupe des pairs. À la suite de l'analyse d'un ensemble d'études reliées au sujet, nous en sommes venus à la formulation d'une hypothèse de recherche générale. Selon notre hypothèse, l'évaluation que l'éducatrice fait des comportements sociaux de l'enfant est associée à l'acceptation par ses pairs.

Pour réaliser cette recherche, quarante-trois enfants âgés entre 3 et 5 ans venant de deux garderies ont été interrogés à partir de la technique des désignations sociométriques. Parallèlement, cinq éducatrices ont complété l'instrument de mesure "Profil Socio-Affectif" proposé par LaFrenière et son équipe. Il s'agissait donc de vérifier auprès des enfants, avec qui ils aimaient jouer et avec qui ils n'aimaient pas jouer et de demander à leurs éducatrices d'évaluer les caractéristiques entourant leur compétence sociale.

De façon générale et conformément à notre hypothèse de départ, les résultats indiquent que les enfants attrayants pour leurs pairs manifestent plus de comportements de nature prosociale. Ils sont également plus joyeux, autonomes et compétents socialement que les enfants moins attrayants pour leurs pairs. Par contre, le fait d'avoir confiance en soi, de contrôler son agressivité et de coopérer avec l'éducatrice ne semblent pas influencer l'attrait exercé sur les pairs.

Ces données montrent que dès l'âge de trois ans, l'acceptation dans un groupe est tributaire des comportements sociaux et que le jugement de l'éducatrice peut, dans une certaine mesure, permettre de prédire l'accueil que recevra un enfant dans son groupe.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Madame Nicole Royer et Monsieur Pierre Valois professeure et professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui m'ont soutenue et guidée tout au cours de cette recherche.

Je remercie aussi les coordonnatrices, les éducatrices et les participants à l'étude des milieux de garde "Le Papillon enchanté" et "Le jardin d'Émilie" pour leur disponibilité et leur collaboration.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
 <b>CHAPITRE I — PROBLÉMATIQUE</b> .....	 3
 <b>CHAPITRE II — CONTEXTE THÉORIQUE</b> .....	 8
Approche développementale .....	9
Évaluation de la compétence sociale .....	12
Évaluation sociométrique .....	14
Échelle sociométrique .....	15
Technique des désignations .....	16
Comparaison des deux techniques .....	16
Qualités psychométriques .....	17
Mesures sociométriques et question d'éthique .....	18
Statuts sociométriques et corrélats comportementaux .....	18
Popularité .....	19
Rejet .....	21
Autres statuts .....	24
Différences liées au sexe .....	25
But et hypothèse de recherche .....	26
 <b>CHAPITRE III — MÉTHODOLOGIE</b> .....	 27
Sujets .....	28
Instruments .....	29
Profil socio-affectif (PSA) .....	29
Technique des désignations .....	30
Procédure de collecte des données .....	31

<b>CHAPITRE IV — PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....	34
Fidélité interjuge et consistance interne des échelles du PSA .....	35
Résultats descriptifs de l'attrait et du profil socio-affectif .....	37
Relations entre les indicateurs comportementaux et les indices de l'attrait .....	37
Régression multiple "stepwise" des indicateurs comportementaux sur les indices de l'attrait .....	43
Relations entre les huit échelles du PSA et l'attrait .....	43
Relations entre les indicateurs de l'adaptation sociale et l'attrait .....	45
 <b>CHAPITRE V — DISCUSSION</b> .....	 49
La jovialité et l'attrait .....	50
La confiance et l'attrait .....	51
La tolérance et l'attrait .....	52
L'intégration et l'attrait .....	53
Le contrôle et l'attrait .....	53
La prosocialité et l'attrait .....	55
La coopération et l'attrait .....	55
L'autonomie et l'attrait .....	56
La compétence sociale et l'attrait .....	57
L'externalisation, l'internalisation et l'attrait .....	57
 <b>CONCLUSION</b> .....	 59
 <b>APPENDICES</b> .....	 62
<b>APPENDICE A</b> — Lettre aux parents .....	63
<b>APPENDICE B</b> — Profil socio-affectif de l'enfant d'âge présolaire (PSA) .....	65
 <b>RÉFÉRENCES</b> .....	 73

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableaux

1	Fidélité interjuge et consistance interne des échelles du PSA.....	36
2	Moyennes et écarts-types des indices d'attrait obtenus par la technique des désignations et des indicateurs comportementaux du PSA .....	38
3	Matrice de corrélations entre les indices d'attrait et les indicateurs comportementaux du PSA .....	39
4	Régression multiple "stepwise" des huit échelles du PSA sur la popularité .....	44
5	Régression multiple "stepwise" des huit échelles du PSA sur la préférence sociale .....	44
6	Régression multiple "stepwise" des huit échelles du PSA sur le rejet .....	45
7	Régression multiple "stepwise" des huit échelles du PSA sur l'impact social .....	46
8	Régression multiple "stepwise" des indicateurs de l'adaptation sociale sur la popularité .....	46
9	Régression multiple "stepwise" des indicateurs de l'adaptation sociale de l'enfant sur la préférence sociale .....	47
10	Régression multiple "stepwise" des indicateurs de l'adaptation sociale de l'enfant sur le rejet.....	48
11	Régression multiple "stepwise" des indicateurs de l'adaptation sociale de l'enfant sur l'impact social .....	48

## INTRODUCTION

Les préoccupations relatives au développement de l'enfant et la sensibilisation en matière d'éducation sont de plus en plus présentes dans notre société. Depuis les années 80, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la situation des milieux de garde et sur ses conséquences sur le développement cognitif et social de l'enfant (Cloutier & Renaud, 1990; Hendrick, 1993).

Les intérêts récents portent sur la compréhension des relations entre divers facteurs d'influence, la description des styles relationnels, la connaissance des processus de développement que le milieu privilégié de la garderie permet maintenant d'étudier. On s'interroge: quels sont les comportements "normaux" à différents âges? Quelles habiletés sociales sont présentes chez les tout jeunes enfants? Comment évoluent les amitiés en bas âge? Quelles sont les manifestations socio-affectives présentes quand les enfants vivent en garderie depuis la petite enfance? Ces questions révèlent un intérêt particulier pour l'adaptation de l'enfant, la perception qu'ont les éducatrices des comportements acceptables ou inacceptables, et pour les relations que l'enfant entretient avec ses pairs dans le but de se faire accepter par eux dès l'âge préscolaire.

Dans le but d'éclairer le sujet, cette recherche se penchera au premier chapitre sur la problématique entourant les enfants qui vivent de plus en plus tôt en garderie et sur l'impact que cette situation a sur leur développement social. Le deuxième chapitre débutera par la présentation du contexte théorique et se terminera par la présentation du but et de l'hypothèse de la recherche. La méthodologie utilisée constituera le troisième chapitre du travail. Le quatrième chapitre livrera les résultats obtenus et la discussion de ces résultats suivra au cinquième chapitre. Enfin, la conclusion permettra d'établir des pistes de recherche pour le futur.

**CHAPITRE I**  
**PROBLÉMATIQUE**

Depuis 10 ans, le phénomène des garderies ne cesse de prendre de l'ampleur. Parmi les nombreux facteurs qui ont contribué à créer un intérêt pour cette forme de garde, soulignons les revendications des mouvements féministes, la participation grandissante des femmes sur le marché du travail et la multiplication des familles monoparentales auxquels s'ajoute le phénomène des parents étudiants (Hendrick, 1993). En 1988, 58.4% des mères dont les enfants avaient moins de trois ans étaient sur le marché du travail. En ce qui concerne les parents dont le plus jeune enfant avait entre trois ans et cinq ans, la proportion atteignait 65.4 %, soit une augmentation de près de 30% par rapport aux années 70 (Lero, Pence, Shields, Brockman, & Goelman, 1992). Cette situation particulière a amené les parents à recourir aux services de garde de plus en plus tôt après la naissance de leur enfant.

Autrefois, la réalité sociale des enfants se vivait au sein des familles puis à l'école vers six ans. Aujourd'hui, dès l'âge d'un an plusieurs enfants se retrouvent en garderie et vivent une expérience intense de vie sociale au contact des pairs. Le contexte de vie de groupe oblige les enfants à un partage du temps, des soins, de la nourriture, des jouets et de l'espace. Ils doivent aussi apprendre à communiquer avec un adulte autre que leur parent, l'éducatrice. De plus, l'environnement impose des limites aux enfants car il est conçu pour une collectivité. Par exemple, à la maison, l'enfant peut se retirer dans un endroit tranquille s'il le désire. À la garderie, il lui est toutefois très difficile de se retrouver seul quand il en ressent le besoin; il est toujours exposé au regard de ses pairs et de l'éducatrice. Certains enfants comprennent et acceptent assez rapidement ce genre de normes inhérentes au milieu de la garderie, d'autres non.

L'éducatrice exprime aussi des attentes face à l'enfant afin qu'il adopte des comportements favorisant une harmonie au sein du groupe. Essa (1990) souligne, entre autres, le respect des normes établies, l'autonomie tant affective que sociale et la participation aux activités de groupe. Comme on peut l'entrevoir, l'éducatrice amène l'enfant à adopter des comportements adaptés à la vie de groupe, devant des nécessités et des finalités qui s'écartent très souvent de celles auxquelles il est habitué à la maison.

Par ailleurs, le monde des pairs a aussi ses propres exigences. Chaque enfant souhaite que les autres respectent ses effets personnels, partage le matériel de la garderie et accepte de jouer avec lui. En bref, le milieu de garde fait pression à travers diverses normes, ce qui demande à l'enfant le déploiement de ses ressources adaptatives.

Ce problème touche le processus du développement socio-affectif de l'enfant et les manifestations comportementales qui en résultent tant sur le plan relationnel qu'adaptatif. Si à la maison l'acceptation de l'enfant par ses parents est généralement inconditionnelle, il peut en être autrement à la garderie. En effet, l'enfant doit développer des conduites pour se faire accepter tant par l'éducatrice que par les autres enfants de son groupe. Il doit aussi apprendre à inhiber certaines tendances pour répondre aux exigences du milieu. Les comportements qu'il adopte sont un reflet de sa compétence sociale et constituent un des facteurs déterminants de son degré d'acceptation. L'analyse de l'émission et de la qualité des conduites spécifiques a graduellement mis en lumière les conséquences positives secondaires aux comportements facilitant une bonne interaction sociale. L'analyse a également permis de faire ressortir les répercussions négatives occasionnées par un manque d'habiletés sociales chez les enfants d'âge scolaire (Dodge, 1985).

Dans une perspective développementale, les efforts faits auprès des enfants éprouvant des difficultés relationnelles reposent sur le constat de mieux en mieux documenté voulant que leur fonctionnement actuel soit prédictif de leur adaptation sociale future (Ladd & Asher, 1985). Certains auteurs dont Pelletier, Coutu et Vitaro (1993) ont en effet démontré que le profil comportemental et le degré d'acceptation par les pairs sont graduellement influencés par la réputation des enfants qui se construit au fil des années scolaires.

La présente recherche s'intéresse au profil socio-affectif avant la scolarisation, soit dès la fréquentation de la garderie. La question de recherche se résume ainsi: Quelles sont les caractéristiques comportementales des

enfants de 3-5 ans fréquentant la garderie qui permettent de prédire leur acceptation par les pairs?

Compte tenu de la réalité sociale des jeunes enfants qui fréquentent la garderie, il importe d'étudier cette problématique pour leur vie actuelle et future. Pour l'enfant, le fait d'avoir des amis, d'être entouré et de se sentir bien accepté par ses pairs a une répercussion énorme sur son développement, la qualité de sa participation et de son adaptation dans un groupe que ce soit en garderie ou à l'école plus tard.

Le fait d'être accepté par ses pairs permet à l'enfant de mieux s'adapter à la garderie. Il se séparera alors de ses parents plus facilement, établira de meilleurs contacts avec les autres enfants et se joindra volontiers à eux pour jouer. Cette adaptation en garderie est loin d'être négligeable. En effet, elle constituerait une bonne préparation à la scolarisation ultérieure (Marcotte, 1983). Ceci est d'autant plus vrai que les enfants provenant de la même garderie se retrouvent généralement à la même école plus tard. Or, la réputation d'être populaire ou rejeté par ses pairs peut suivre l'enfant lors de son passage à l'école (Rubin & Daniels-Beirness, 1983). Parker et Asher (1987) soutiennent que le rejet ou l'acceptation par les pairs est un bon prédicteur de l'abandon scolaire, de la délinquance et des troubles psychologiques. Un éclairage sur les comportements socio-affectifs susceptibles de favoriser une meilleure acceptation au sein d'un groupe de pairs entre dans une lignée de priorités pour notre société où l'on prône l'intervention précoce (Bouchard, 1991).

Parallèlement, l'acceptation ou non d'un enfant par ses pairs peut influencer l'intervention de l'éducatrice de la garderie. En effet, la qualité de la relation avec les autres enfants se répercute sur toute la dynamique du groupe. Un enfant attrayant pour ses pairs incitera les autres à rechercher sa compagnie alors qu'un autre mal accepté risque de perturber les activités. En outre, la connaissance concomitante des caractéristiques comportementales et du degré d'acceptation d'un enfant peut permettre une intervention plus

personnalisée, soit pour encourager les comportements liés au statut populaire, soit pour décourager les comportements négatifs.

Bien que plusieurs recherches se soient intéressées aux comportements socio-affectifs des enfants par l'entremise du jugement des adultes et des enfants, les résultats obtenus ne sont pas aussi clairs et limpides qu'on pourrait le croire (Berndt, 1983; Dodge, 1983; Putallaz, 1983; Pelletier, Coutu, & Vitaro, 1993). Le principal problème associé à la mesure de ces comportements est imputable à la variété des instruments employés d'une étude à l'autre. Ces derniers varient sur le plan de la fidélité et de la validité des données recueillies. D'autres recherches s'avèrent donc nécessaires afin d'assurer une meilleure standardisation de cette mesure.

Par ailleurs, la plupart des recherches ont été réalisées dans un contexte scolaire auprès d'enfants de 6-12 ans. Peu de données empiriques ont été recueillies en milieux préscolaires dans le contexte des garderies du Québec.

Sur le plan théorique, il est pertinent d'offrir des données empiriques en continuité avec celles qui sont disponibles pour les enfants d'âge scolaire. Ces données, qui mettent en relief les conditions d'acceptation en fonction des comportements émis, peuvent contribuer à alimenter le bassin de connaissances nécessaires à la formation des éducatrices et poser des jalons pour des recherches futures. Globalement, ce genre d'étude s'inscrit dans une volonté d'éclairer le processus de socialisation.

**CHAPITRE II**  
**CONTEXTE THÉORIQUE**

Cette section tracera tout d'abord un bref tableau de l'apprentissage social dans une visée développementale ainsi qu'un portrait de la compétence sociale chez les enfants de 3-5 ans. Cette première partie du deuxième chapitre se terminera par les définitions des principales variables à l'étude. Par la suite, la recension des écrits relèvera les sources de jugement les plus sollicitées par les chercheurs pour recueillir l'opinion sur la compétence sociale des enfants. Comme l'acceptation d'un enfant se mesure par l'opinion de ses pairs, les méthodes sociométriques les plus utilisées seront par la suite documentées. Enfin, l'hypothèse de recherche sera avancée.

### **Approche développementale**

Bien que dans une perspective développementale les opinions divergent quant à la façon dont l'enfant devient un être plus sociable, la théorie de l'apprentissage social fournit quelques éclairages sur le sujet. En effet, cette théorie soutient que l'enfant devient plus sociable, d'une part en s'identifiant avec certains "modèles" qu'il apprécie, et d'autre part par le renforcement qui tend à favoriser ou à supprimer différents types de comportements sociaux chez lui. Cependant, le renforcement et l'imitation des comportements expliquent en partie seulement le développement social des enfants. La dimension de l'interaction entre les gens que le jeune fréquente et le milieu où il vit influencent également ses comportements. Les apprentissages d'ordre cognitif qui résultent de ces interactions, de concert avec le processus de maturation, créent une brochette de connaissances de plus en plus variées à mesure que l'enfant grandit (Hendrick, 1993).

L'interaction adulte-enfant si présente au cours des premières années de vie de l'enfant contribue également à son développement. En effet, la qualité des liens affectifs qui unissent la mère et l'enfant constitue un important facteur de socialisation. Lorsque ces liens sont étroits, le jeune a tendance à se montrer plus docile et à se plier aux normes qui régissent sa famille (Honig, 1985). De plus, il sait davantage comment se faire accepter par ses pairs et il se montre aussi plus sensible aux sentiments des autres (Sroufe, 1983). Si

l'interaction adulte-enfant est primordiale, avec les années, le groupe de pairs prend de plus en plus d'importance. Ainsi, vers 4-5 ans, l'enfant fait de plus en plus appel à ses pairs pour obtenir de l'aide (Hendrick, 1993). Cette recherche d'aide entraîne, on le devine, des échanges positifs. D'ailleurs, Hendrick (1993) souligne que, pour l'enfant, faire partie d'un groupe favorise l'émission de comportements positifs et amicaux et diminue ceux qui sont liés à l'égoïsme et à l'agressivité.

L'enfant évolue par stade, en constante interaction avec son milieu. Ses habiletés sociales varient donc en fonction de son âge. En ce qui a trait à l'enfant d'âge préscolaire, Hendrick (1993) a retenu sept caractéristiques significatives touchant le domaine de la compétence sociale: (1) le développement de l'empathie, (2) l'apprentissage de la générosité, (3) la prise de conscience des droits d'autrui, (4) la prise de conscience de la satisfaction qui découle de l'aide apportée aux autres, (5) la valorisation de la coopération et du compromis au détriment de la compétition, (6) la découverte des joies de l'amitié, et (7) la sensibilisation à l'importance de faire valoir ses droits d'une façon verbale plutôt que par des actions agressives.

Ces compétences qui sont encore au stade embryonnaire vont se développer avec l'âge. Ainsi, l'interprétation des comportements de l'enfant par ses pairs variera quelque peu selon les stades de développement. À titre d'exemple, un comportement spécifique comme pleurer pour avoir un jouet pourrait être accepté chez un enfant de 2 ans et être très mal perçu chez un enfant de 5 ans. De même, la trahison d'un secret pourrait passer inaperçue chez un groupe d'enfants de 4 ans, mais non chez un groupe de 10 ans, où elle est généralement très mal vue. Enfin, on s'attend à un degré d'autonomie plus élevé chez un enfant de 10 ans que chez un enfant de 3 ans.

Afin de découvrir le lien entre l'attrait et les comportements émis par l'enfant, les chercheurs se sont tournés vers les enfants eux-mêmes et les adultes responsables de leur groupe respectif. Hops (1983) identifie comme principales sources de jugement reconnues dans la documentation scientifique, les pairs, les éducatrices, les parents et les cliniciens. À cette liste

s'ajoutent les enseignants (Cadieux & Leduc, 1992). Le recours au jugement de l'adulte et de l'enfant apparaît nécessaire pour mesurer la compétence sociale (Bégin, Dion, Couturier, & Dorval, 1988).

Cette étude s'insère dans une perspective développementale voulant que le fonctionnement actuel de l'enfant soit prédictif de son ajustement sociale future (Ladd & Asher, 1985). Nous postulons donc que les différents patrons comportementaux peuvent influencer la popularité d'un enfant auprès de ses pairs dès l'âge préscolaire. Cette recherche s'articule autour du jugement des enfants à l'aide de la sociométrie et de l'observation des comportements tels qu'évalués par l'éducatrice.

Mais avant de poursuivre, il importe avant tout de comprendre le sens des mots et des expressions dans la présente étude. Les paragraphes qui suivent feront ressortir le sens attribué aux principales variables de la recherche.

Premièrement, le développement socio-affectif fait référence à tous les sentiments, les émotions, les attachements et les rejets vécus par l'enfant qui vont teinter ses rapports sociaux dans sa vie présente et future (Cloutier & Renaud, 1990).

L'acceptation de l'enfant est pour sa part définie comme l'attrait exercé au sein d'un groupe. Le degré d'attrait se perçoit principalement dans l'attitude des pairs en situation de jeux: soit que les enfants souhaitent jouer avec lui ou, au contraire, l'évitent. (Cloutier & Renaud, 1990). L'acceptation et l'attrait prennent donc ici une connotation très semblable.

La compétence sociale représente une autre variable importante dans cette recherche. On la définit comme la somme des performances sociales de l'enfant avec ses pairs. Ces performances sont évaluées par des agents sociaux significatifs tels que les pairs et les adultes (Hops, 1983).

## Évaluation de la compétence sociale

L'enseignant est un juge très utile pour évaluer la compétence sociale de l'enfant au préscolaire et au primaire (Parker & Asher, 1987). Selon Cadieux et Leduc (1992), il serait moins influencé par des facteurs tel le manque de compréhension, la fatigue ou l'inattention de l'élève, qu'un chercheur de passage. De plus, il peut échelonner son observation sur une période plus longue et en diverses situations d'activités.

A la garderie, l'éducatrice reste une des sources les plus fiables pour évaluer l'enfant de 3-5 ans (Provost, 1990). En plus de sa formation et de ses connaissances sur le développement de l'enfant, elle vit une interaction quotidienne avec son groupe à travers des activités très diversifiées. Elle est également témoin des manifestations affectives et des interactions sociales entre les enfants. La petite taille des groupes lui permet d'être plus attentive au besoin de chaque enfant. Dans son souci constant de favoriser simultanément une saine adaptation et un développement global harmonieux, elle l'observe de façon à intervenir le plus efficacement possible. De plus, elle partage souvent des moments fort intimes avec l'enfant. Par exemple, elle assume régulièrement les soins de maternage comme bercer, consoler et cajoler l'enfant. En outre, elle régit l'activité du groupe en établissant les règles de fonctionnement.

Néanmoins, Dumont, Provost et Dubé (1990) soulèvent un problème inhérent à l'utilisation du jugement de l'éducatrice. Son évaluation, son attitude et ses attentes sont teintées par les autres agents sociaux qui gravitent autour de la garderie. Pour pallier cette lacune, ces auteurs suggèrent de s'appuyer sur le jugement de plus d'une personne. Or, dans notre société nord-américaine, les enfants qui fréquentent la garderie ou l'école sont ordinairement en contact privilégié avec un seul adulte. En effet, il est rare de voir deux éducatrices assumer la garde d'un même groupe à moins d'être dans un contexte multiâge. De même, dans les classes du préscolaire et du primaire, les enfants vivent avec la même personne la majeure partie du temps. Cette

situation expliquerait pourquoi la plupart des recherches antérieures s'appuient le plus souvent sur le jugement d'un seul adulte.

Enfin, l'évaluation des enfants par les éducatrices en milieu naturel n'est pas sans faille puisque cette stratégie de cueillette de données ne permet pas à elle seule de bien saisir l'ensemble des relations entre enfants. En effet, une partie de l'expérience sociale des enfants échappe à la connaissance des enseignants et des éducatrices. La formation des liens d'amitié, de préférence sociale et de rejet renvoie aux perceptions et aux aspirations des enfants eux-mêmes et non pas à celles de l'éducatrice. Selon Dodge, Petit, McClaskey et Brown (1986), il suffit parfois d'un seul comportement négatif au tout début de la formation d'un groupe pour qu'un enfant soit mal accepté par ses pairs. Souvent, l'éducatrice ignore ce fait et n'en tiendra pas compte lors de son évaluation.

Le groupe de pairs constitue un élément important du moule social pour l'enfant. En fait, la présence d'autres enfants pour partager ses moments de vie s'avère nécessaire afin de lui permettre d'expérimenter des rôles de dominance, de réciprocité, de coopération et pour qu'il apprenne à assumer ses responsabilités. Les pairs sont aussi une source de récompense et de punition; ils servent de modèle et alimentent un processus actif de comparaison (Cloutier & Renaud, 1990).

Devant la prédominance de l'interaction entre les enfants en garderie, le jugement des pairs est donc à considérer dans l'étude de la compétence sociale (Asher & Hymel, 1981; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). En effet, leur perception quant à l'attrait qu'exerce chaque enfant à l'intérieur de son groupe, présentera sous un angle différent cet aspect de la compétence sociale.

L'étude de Bégin et Marquis (1986) sur la perception comportementale des pairs en fonction du statut sociométrique chez des enfants de maternelle permet de croire que l'enfant d'âge préscolaire n'effectue pas ses choix de façon aléatoire. Comme instruments de mesure, ces auteurs ont utilisé l'échelle sociométrique et la technique des désignations (Coie & Dodge, 1983). Les

enfants identifiés comme populaires étaient les mêmes selon l'un ou l'autre des procédés.

### **Évaluation sociométrique**

La plupart des recherches visant à recueillir l'opinion des pairs sont effectuées à l'aide de la sociométrie (Asher, Markell, & Hymel, 1981). La sociométrie est un procédé pour mesurer le degré d'acceptation ou l'attrait personnel d'un individu par les membres de son groupe. Une des prémisses de base de la sociométrie est que l'enfant aimé par ses pairs est capable d'initier une interaction positive, de répondre adéquatement à l'initiation d'un de ses pairs et de maintenir cette interaction (Asher, 1983; Rubin, Daniel-Beirness, & Hayvren, 1982; Thomassin & Alain, 1990). Elle se définit comme une mesure de l'attirance interpersonnelle entre les membres d'un groupe spécifique (Hymel, 1983) et fait appel au jugement des pairs pour établir le niveau de cette attirance (Krehbiel & Milich, 1986).

Développée dans les années 30 par Moreno (1934), la sociométrie est une procédure simple qui permet de recueillir, au cours d'une période relativement courte, une somme considérable d'informations sur les relations entre pairs (Bégin & Marquis, 1986). Ces données permettent d'identifier le statut que chacun des membres accorde à chacun des enfants.

Pour se servir de ces mesures avec fiabilité, les enfants faisant partie du groupe à l'étude doivent bien se connaître. Les choix d'affiliation ou de rejet sont ainsi plus stables (Bégin & Marquis, 1986; Rubin & Daniels-Beirness, 1983).

Krehbiel et Milich (1986) discutent des méthodologies pour recueillir des informations sur le statut sociométrique des enfants. Ils proposent une revue de littérature intéressante de différentes techniques sociométriques. Comme les deux types de mesures les plus utilisés dans la littérature contemporaine auprès des jeunes enfants demeurent l'échelle sociométrique et la technique

des désignations (Bégin & Marquis, 1986), elles seront présentées plus en détail ci-après.

### **Échelle sociométrique**

L'échelle sociométrique, développée par Roistacher (1974), est une méthode qui permet de donner une image des relations qui se vivent à l'intérieur d'un groupe. Elle place les enfants sur un continuum allant du plus populaire au moins populaire dans un groupe donné. On y retrouve habituellement les classes suivantes: les populaires, les moyennement populaires et les impopulaires. Un enfant populaire est celui qui reçoit plusieurs choix positifs et peu ou pas de choix négatifs. L'enfant impopulaire est celui qui reçoit plusieurs choix négatifs et peu ou pas de choix positifs. L'enfant moyennement populaire reçoit un nombre presque égal de choix positifs et négatifs (Coie & Dodge, 1983). Avec ce type d'échelle, les enfants doivent porter un jugement sur chacun des membres de leur groupe de pairs et dire avec qui ils aiment beaucoup, un peu ou pas du tout jouer. Auprès des jeunes enfants, Asher, Singleton, Tinsley et Hymel (1979) suggèrent d'utiliser des photographies comme support visuel. Il s'agit alors de placer les photographies dans trois boîtes identifiées avec un pictogramme: visage souriant (3 points), visage neutre (2 points) et visage triste (1 point). Les enfants sont invités individuellement à déposer chacune des photographies de ses camarades dans la boîte qui correspond à son évaluation. La sommation des scores reçus (1, 2, 3 points) donne le degré de popularité d'un enfant dans son groupe.

Bien que l'échelle sociométrique donne une image valable des réseaux d'amitiés d'un groupe et qu'elle soit une mesure fidèle auprès des jeunes enfants (Asher et al., 1979; Bégin & Marquis, 1986), il n'en demeure pas moins qu'elle a comme désavantage de classer tous les enfants du groupe comme populaire (visage souriant), moyennement populaire (visage neutre) ou impopulaire (visage triste). En effet, les résultats obtenus à l'aide de l'échelle sociométrique risquent de regrouper parmi la classe "impopulaire" à la fois des enfants rejetés et des enfants ignorés dont la visibilité sociale est faible (Bégin

& Pettigrew, 1988). Cette distinction conceptuelle entre les enfants rejetés et ignorés semble importante particulièrement lorsque l'on souhaite identifier les comportements liés à l'attrait. C'est ce qui fait dire à Boivin et Bégin (1986) que l'échelle sociométrique calcule un indice de popularité et non pas un indice d'acceptation comme semblent le dire plusieurs auteurs (Oden & Asher, 1977).

### **Technique des désignations**

Cette méthode se définit comme une mesure sociométrique qui, elle aussi, donne une image de l'attrait qu'exerce les enfants sur leurs pairs et une image des relations sociales que les enfants entretiennent entre eux. Elle permet d'identifier les enfants les plus souvent ou les moins souvent choisis par leurs pairs. Elle consiste à demander à chacun des enfants de nommer les pairs avec qui il aime le plus jouer et ceux avec qui il aime le moins jouer. L'enfant populaire est celui qui reçoit plusieurs choix positifs, tandis que l'enfant rejeté est celui qui reçoit plusieurs choix négatifs (Coie & Kupersmidt, 1983). En plus d'identifier les enfants populaires, moyennement populaires et rejetés, cette technique permet d'élargir la gamme des statuts: les négligés ou ignorés et les controversés. Les enfants négligés ou ignorés ne reçoivent aucun choix positif ou négatif alors que les enfants controversés sont choisis par certains et rejetés par d'autres (Coie & Dodge, 1983). Contrairement à l'échelle sociométrique où l'enfant doit classer chacun des enfants de son groupe, on invite ici l'enfant à se limiter à trois choix positifs et trois choix négatifs sans accorder de pondération à l'ordre des choix.

### **Comparaison des deux techniques**

Le choix de l'une ou l'autre de ces méthodes dépend du but fixé par la recherche. Si les intérêts sont orientés vers l'obtention d'une image fidèle des réseaux qui s'établissent dans tout un groupe, l'échelle sociométrique est préférable puisque tous les enfants du groupe sont évalués. Par contre, au niveau conceptuel, la technique des désignations permet des distinctions

intéressantes dans la structure du groupe puisqu'elle laisse place à un raffinement dans l'étude des comportements. À cet égard, la technique des désignations semble avantageuse car elle permet d'établir des nuances entre les enfants négligés et les enfants rejetés, d'une part, et entre les enfants controversés et les enfants moyennement populaires, d'autre part. De plus, elle permet de calculer l'acceptation sociale en terme de popularité (somme des choix positifs reçus), de préférence sociale (somme des choix positifs et des choix négatifs reçus), de rejet (somme des choix négatifs reçus), ou encore d'impact social (la différence entre les choix positifs et les choix négatifs reçus) (Cassidy & Asher, 1992).

### **Qualités psychométriques**

Les méthodes psychométriques, bien que couramment utilisées pour évaluer la popularité et le rejet des enfants d'âge scolaire, laissent des interrogations quant à leur fiabilité et leur stabilité temporelle auprès des enfants de niveau préscolaire (Hymel, 1983). Cette instabilité peut s'expliquer de diverses façons. Dorval et Bégin (1985) ont remarqué moins de stabilité des choix, tant positifs que négatifs, quand le groupe n'est pas formé depuis assez longtemps. Ce phénomène peut refléter d'une part, la difficulté des jeunes enfants à se représenter des préférences affiliatives et des choix de rejet; d'autre part, cette variation peut simplement signifier que les choix concernant l'acceptation fluctuent plus chez les enfants moins âgés (Vitaro & Boivin, 1989).

Il importe donc de s'interroger sur la cohérence verbale des choix sociométriques émis par les enfants d'âge préscolaire afin de s'assurer de la pertinence de cette méthode. La cohérence verbale se rapporte au maintien des choix verbaux d'acceptation et de rejet selon d'échelle d'évaluation et selon la technique des désignations pendant la même entrevue (Vitaro & Boivin, 1989). Deux études (Boivin & Bégin, 1987; Boivin, Tessier & Strayer, 1984) indiquent que dès l'âge de quatre ans, les enfants sont en mesure de communiquer une information de ce type de façon cohérente. Quant à la stabilité des choix, Vitaro et Boivin (1989) rapportent une étude qui a interrogé

des enfants de maternelle à quatre mois d'intervalle et qui obtient des coefficients de ,57 pour les choix positifs et de ,76 pour les choix négatifs. Donc, le recours aux désignations verbales peut se justifier à l'âge préscolaire.

Sur le plan pratique, le recours aux désignations, dans les cas où les groupes sont nombreux, est avantageux. On peut penser qu'un enfant de 3 ou 4 ans éprouvera des difficultés à classer successivement chaque enfant du groupe.

### **Mesures sociométriques et questions d'éthique**

Bien que la cueillette des données sociométriques soit généralement acceptée (Asher, 1983), l'utilisation des enfants et la procédure utilisée font cependant naître un questionnement d'ordre éthique. On parle, entre autres, du tort qui peut résulter en demandant aux pairs de s'évaluer négativement les uns les autres. L'enfant doit penser à ceux qu'il n'aime pas et peut être tenté de comparer ses choix avec ceux des autres (Asher, 1983). Cependant, à ce jour, aucune recherche empirique n'a prouvé ce fait. Au contraire, les recherches effectuées auprès de milliers d'écoliers ne soulignent pas de problèmes apparents à cet effet (Ledingham, 1981; Pekarik, Prinz, Libert, Weintraub, & Neale, 1976). Asher et Hymel (1981) et Coie, Dodge et Coppotelli (1982) recommandent néanmoins d'apporter une attention particulière à la compilation des données sociométriques et d'être circonspect. Pour diminuer les résistances des agents sociaux (parents et éducatrices), il est bon de s'assurer de la confidentialité des réponses en interrogeant individuellement les enfants en ce qui a trait aux nominations, en établissant des résultats de groupe plutôt qu'individuels, et en ne forçant pas les enfants à faire un nombre prédéterminé de choix (Bégin & Marquis, 1986).

### **Statuts sociométriques et corrélats comportementaux**

Les recherches concernant les comportements liés à l'attrait exercé par l'enfant sur ses pairs ne cessent de se greffer les unes aux autres depuis les

années cinquante, notamment chez les enfants de 6-12 ans (Asher, 1983; Pelletier, Coutu, & Vitaro, 1993). Ce courant de recherche s'appuie sur l'hypothèse voulant que le degré d'acceptation dans un groupe peut être expliqué par la présence d'un répertoire comportemental particulier. Les comportements reflétant la compétence ou l'incompétence sociale seraient donc des déterminants importants de la popularité ou du rejet de l'enfant (Parker & Asher, 1987; Berndt, 1983). C'est pourquoi nous analyserons les principales conclusions des recherches qui touchent les manifestations comportementales liées à l'attrait.

### **Popularité**

La popularité a été étudiée avec succès par plusieurs auteurs. Les recherches effectuées en interrogeant les adultes et les enfants suggèrent que les enfants populaires émettent un plus grand nombre de comportements de nature prosociale que ceux qui se retrouvent dans les autres statuts (Cloutier & Renaud, 1990; Pelletier, Coutu, & Vitaro, 1993). Parmi ces actions, on retrouve le conformisme envers la routine quotidienne, l'acceptation d'une situation, la réponse harmonieuse aux normes du groupe (Putallaz & Gottman, 1981), la coopération et les interactions positives avec les pairs (Rubin, 1983).

Au primaire, les écoliers populaires se mettent plus facilement à la place des autres et acceptent volontiers l'aide en cas de difficultés (Gottman, Gonzo, & Schuler, 1976). Ces enfants sont aussi mieux intégrés au groupe et plus sociables. Ils ont de fréquents échanges lors d'activités de type coopératif ou en situation de jeux libres ne faisant pas appel à un matériel de jeu. De plus, ils utilisent la communication de type verbal plutôt que non verbal pour régler des conflits et leurs interactions sont plus marquées d'affects positifs que les autres (Hartup, Glazer, & Charlesworth, 1967).

D'autre part, Cadieux et Leduc (1992) ainsi que Black et Hazen (1990) ont établi des corrélations positives entre l'acceptation par les pairs et les habiletés à communiquer chez les enfants de 6-12 ans. Rubin et Daniels-

Beirness (1983) ajoutent que la maturité sur le plan verbal facilite l'acceptation. Les enfants qui ont appris à demander ce qu'ils veulent sont mieux acceptés dans un groupe que ceux qui s'emparent immédiatement de tout ce qui les attire. De même, les enfants qui sont coopératifs avec l'adulte et qui démontrent une forte participation à la conversation sont perçus comme populaires chez les sujets d'âge scolaire (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983).

Un autre facteur lié à la popularité est l'autonomie (Putallaz, 1983). Hartup (1983) souligne que les enfants populaires d'âge scolaire font preuve d'une dépendance empreinte d'une maturité; ils ne cherchent pas à gagner les faveurs des autres par des moyens infantiles et ne "s'accrochent" pas indûment aux autres. Cependant, ils ne sont pas détachés au point de paraître gonflés de suffisance. En effet, ils recherchent l'aide de leurs pairs au besoin. Au niveau préscolaire, ils sont également reconnus plus mûrs sur le plan cognitif (Bégin, Boivin, Marquis, Gervais, & Alain, 1984; Rubin & Daniels-Beirness, 1983). Plutôt que de rechercher l'aide de l'adulte pour régler un conflit, ils suggèrent des solutions pacifiques (Richard & Dodge, 1982).

Une étude portant sur la coopération, le leadership, la demande d'aide, le dérangement, la timidité et l'agressivité chez des enfants de troisième, cinquième et huitième années a amené Coie, Dodge et Coppotelli (1982) à conclure que les enfants populaires sont perçus par leur pairs comme étant coopératifs et leaders. Ces enfants obtiennent des scores peu élevés aux comportements anti-sociaux tels l'agressivité, la perturbation dans un groupe et le manque de débrouillardise. Pour ce qui est de la timidité, elle n'est associée à aucun statut.

Chez des sujets plus jeunes, Rubin et Daniels-Beirness (1983) ont comparé les jugements des éducatrices de classe maternelle et de première année avec les scores sociométriques suite à une observation faite pendant les jeux libres. Les éducatrices interrogées présentaient les enfants populaires comme étant tolérants et positifs dans leurs interactions. Ces perceptions concordent avec les résultats d'autres recherches qui tiennent compte de la

complémentarité du jugement de l'adulte et de l'enfant (Bégin & Marquis, 1986).

Coie et Kupersmidt (1983) ont observé des garçons de 4<sup>e</sup> année en situation de groupes déjà formés et nouvellement formés. Leur méthodologie un peu particulière consistait à former des groupes d'enfants à l'intérieur d'une même classe et d'autres venant d'écoles différentes. Ces groupes étaient composés d'un enfant populaire, un rejeté, un négligé et un moyennement populaire. Après les rencontres, les enfants évaluaient leurs coéquipiers à l'aide des désignations sociométriques. Ces chercheurs ont remarqué que le leadership était associé à la popularité uniquement quand le groupe était familial.

Bégin et Marquis (1986) ont constaté qu'en jeux libres, les enfants de type dominant sont choisis fréquemment comme partenaires, et ce dès cinq ans. Ils se situent soit au milieu, soit dans la partie supérieure de la hiérarchie de dominance. Cette constatation semble démontrer qu'à partir d'un certain âge, la popularité chez les enfants constitue un processus plus unifié puisqu'il est basé à la fois sur la dominance et sur les relations amicales.

En résumé, les recherches consultées indiquent qu'en général les enfants populaires sont plus prosociaux, coopératifs et autonomes. Leur leadership est également corrélé positivement avec la popularité quand le groupe est formé depuis un certain temps. De plus, ces enfants sont perçus comme mûrs sur le plan cognitif, langagier ou socio-affectif.

## **Rejet**

Le rejet est souvent signe d'une incompétence sociale. Les enfants rejetés ont peu d'amis et sont repoussés activement par les autres (Bégin, Dion, Couturier, & Dorval, 1988). De plus, ces enfants démontrent souvent des difficultés d'ordre socio-affectif (Achenbach & Edelbrock, 1981). Quelques études longitudinales et transversales laissent entendre que ces enfants

continuent à être rejetés par leur pairs pour des périodes pouvant aller jusqu'à cinq ans (Bégin et al., 1988). Le statut de rejeté demeure plus stable que les autres statuts, ce qui peut entraîner des effets néfastes liés à une réputation négative auprès des pairs.

Les enfants du primaire qui présentent des difficultés dans leurs relations sociales ne peuvent négocier, coopérer et s'entendre avec les autres; ils ont de la difficulté à se rallier à une idée commune (Hartup, Gazer, & Charlesworth, 1967), ce qui entraîne souvent des difficultés d'ordre disciplinaire. Par ailleurs, le non-respect des normes du groupe se révèle d'une grande importance dans le rejet des pairs, principalement chez les 6-12 ans (Coie & Dodge, 1983). En effet, l'organisation de relations sociales dans les groupes d'enfants est basée sur des règles communes de fonctionnement qui régularisent la vie du groupe. Ceux qui transgressent en perturbant le groupe sont mal perçus par les pairs (Cloutier & Renaud, 1990).

Black et Hazen (1990) ont étudié les statuts sociométriques d'enfants fréquentant des classes maternelles en relation avec leurs compétences langagières en les observant dans deux conditions: seuls dans un groupe d'enfants qu'ils ne connaissent pas et en situation avec des enfants connus. Les résultats indiquent que lorsque les enfants jouent avec des enfants qu'ils ne connaissent pas, ceux qui se retrouvent en situation de rejet sont moins sensibles aux autres et font plus de commentaires non pertinents que les enfants populaires. Avec des pairs connus, les enfants rejetés ne sont pas seulement moins sensibles et plus inopportuns, mais leur discours manque également de clarté. Ainsi, le peu de sensibilité et l'incohérence de leur conversation semblent être importants dans le degré d'attrait qui peut en résulter. Leurs résultats concordent avec ceux de Dodge et al. (1983) qui, eux, ont examiné les comportements de sujets d'âge scolaire.

Concernant la dépendance, Putallaz (1983) souligne que les enfants du primaire qui demandent une grande attention à leurs pairs sont impopulaires. Même si la quête d'attention semble une façon d'entrer en relation avec les autres, compte tenu du peu d'engagement qu'elle implique, elle démontrerait

une forme d'incompétence sociale près de l'égoïsme. Cette caractéristique est relevée également par Hartup (1983) chez des sujets du même âge.

Dumont (1989) s'est intéressé aux liens entre le refus d'agir prosocialement et l'âge. Par exemple, un enfant qui refuse de jouer suite aux avances d'un autre est mieux accepté par ses pairs s'il a trois ans que s'il a cinq ans. L'analyse démontre qu'il y a une relation entre ce qu'un enfant refuse de faire et son âge chronologique. Ainsi plusieurs de ces refus passent plus facilement inaperçus à trois ans qu'à 4-5 ans.

Chez les enfants de maternelle, l'hyperactivité est significativement associée au rejet (Milich, Landau, Kilby, & Witten, 1982). Pour recueillir ces données, les chercheurs ont utilisé la technique des désignations en complémentarité avec le jugement des enfants. Les enfants seraient donc très conscients et importunés par les comportements hyperactifs.

L'agressivité est une caractéristique fortement associée au rejet, qu'elle soit évaluée par les enseignants ou par les pairs (Bégin & Marquis, 1986; Milich, Landau, Kilby, & Whitten, 1982). Cette agressivité peut être dirigée vers des pairs ou des professeurs (Dodge, 1983; Rubin & Daniels-Beirness, 1983), ce qui entraîne souvent une mise à l'écart du groupe. Rubin et Daniels-Beirness (1983) soulignent la présence de comportements agressifs chez certains enfants fréquentant la classe maternelle principalement avec des pairs connus. Ils associent à une faible maturité sur le plan verbal. Pour Dodge, Murphy et Buchsbaum (1984), ce foisonnement de manifestations agressives chez les enfants rejetés serait dû à leur perception des événements accidentels. En effet, ils verraient l'aide proposée par les autres comme des actes d'hostilité dirigés contre eux-mêmes et auraient de la difficulté à bien saisir l'intention des autres dans une relation. Ils sont donc plus portés à agresser leurs pairs sur de simples présomptions.

En comparant les opinions des parents et des enseignants de deuxième et de troisième année, Pelletier, Coutu et Vitaro (1993) ont constaté que l'agressivité associée au rejet est plus manifeste à la maison qu'à l'école. Il

apparaît que les comportements agressifs ne conduisent pas obligatoirement au rejet. En effet, une distinction devrait être faite, selon eux, entre l'agressivité instrumentale et l'agressivité réactive due à une mauvaise adaptation sociale. L'agressivité instrumentale serait mieux tolérée dans un groupe autant par les pairs que par les éducatrices.

Achenbach et Edelbrock (1981) associent les comportements difficiles à deux types de problèmes: les problèmes d'externalisation (i.e., les conduites antisociales et agressives) et les problèmes d'internalisation (i.e., le retrait et l'anxiété). Les problèmes d'externalisation semblent à l'origine du rejet par les pairs beaucoup plus que les problèmes d'internalisation (Dodge, 1983). Les garçons du primaire rejetés qui présentent des symptômes extériorisés manifestent une propension à attribuer des intentions hostiles à des provocateurs hypothétiques dans des situations ambiguës (Dodge, 1983). Ces jeunes préconisent l'adoption de stratégies agressives afin de résoudre leurs conflits (Dodge, 1985). Ils sont aussi très affectés sur le plan émotionnel par des situations de provocation et de menaces et deviennent particulièrement irritables (Dodge & Somberg, 1987).

Le rejet, à l'opposé de la popularité, est associé à l'incompétence sociale. Selon les conclusions des chercheurs, la dépendance, l'égoïsme, l'irritabilité, l'agressivité, l'isolement et la résistance à l'adulte sont des facteurs rattachés au rejet.

Il existe aussi d'autres statuts sociométriques. La partie suivante propose d'en tracer les grandes lignes.

### **Autres statuts**

Quelques études se sont intéressées aux comportements des enfants négligés et controversés (Bégin & Maquis, 1986; Newcomb & Bukowski, 1983). Comme les échantillons sont particulièrement petits dans la plupart des recherches, il est difficile de généraliser les résultats obtenus.

En fait, il semble que les enfants négligés n'aient pas un profil aussi défini que les enfants populaires ou rejetés. Ils obtiennent des scores moyennement élevés au facteur dérangeant (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982) et sont souvent perçus comme timides bien qu'ils choisissent souvent de jouer seul. En d'autres mots, la plupart d'entre eux sont socialement compétents et s'adaptent bien dans un groupe mais préfèrent la solitude à la vie trépidante du groupe. Coie, Dodge et Coppotelli (1982) n'ont toutefois pas retenu ces caractéristiques comme significatives. En ce qui a trait aux enfants controversés, ces mêmes auteurs notent qu'ils sont perçus par certains de leurs pairs comme manquant de coopération, batailleurs et dérangeants, tandis par d'autres comme leaders et coopératifs. Le profil des enfants controversés ressemble donc à une combinaison des profils d'enfants populaires et rejetés. Les résultats obtenus par Dodge (1983) vont en ce sens.

### **Différences liées au sexe**

Dans la littérature peu de données sont disponibles sur le type de comportements émis ou sur la fréquence de ces comportements associés à chacun des statuts selon le sexe. Suite à la revue de littérature de Thomassin et Alain (1990), il appert que des interrogations subsistent toujours quant à l'importance des différences sexuelles dans l'acceptation et le rejet des pairs.

En conclusion, nous pouvons remarquer que plusieurs auteurs ont rapporté des corrélations significatives entre l'acceptation de l'enfant et certaines manifestations comportementales bien que leurs conclusions diffèrent selon l'objet de leur étude et l'âge des sujets. Nous adoptons donc cette perspective qui s'attarde à faire ressortir des continuités et des discontinuités dans les sphères du développement socio-affectif en relation avec l'attrait social. Rappelons que cette recherche se limite à étudier le groupe d'enfants âgés entre 3-5 ans et se rattache aux éléments de connaissances disponibles en regard des âges subséquents.

### **But et hypothèse de recherche**

Cette recherche vise donc à étudier les manifestations comportementales liées au profil socio-affectif chez les enfants de 3-5 ans et le degré d'acceptation qui y est associé.

À la lumière des travaux touchant les enfants de 5 à 12 ans, on peut supposer que plusieurs corrélations significatives existent aussi chez les enfants d'âge préscolaire.

Nous postulons donc que les comportements sociaux qui caractérisent les enfants de 3 à 5 ans sont de bons prédicteurs du degré d'acceptation par les pairs, d'où l'hypothèse suivante: plus les manifestations comportementales seront perçues comme positives par les éducatrices sur le plan socio-affectif, plus l'acceptation par les pairs sera élevée.

**CHAPITRE III**  
**MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, nous aborderons l'aspect méthodologique. Il sera d'abord question des sujets qui composent l'échantillon. Nous présenterons ensuite les instruments retenus ainsi que la procédure de cueillette de données employée.

## **Sujets**

L'échantillon provient de deux milieux de garde. Les éducatrices se sont portées volontaires suite à une rencontre expliquant les objectifs de la recherche. Avec la permission des parents, on a retenu 43 sujets (18 filles et 25 garçons) âgés de 38 à 66 mois: l'âge moyen était de 54 mois. Ces enfants fréquentaient la garderie de façon régulière, à raison de trois jours ou plus par semaine, et ce, depuis un an ou plus. Ce temps de compagnonnage assure une bonne connaissance des enfants entre eux et une plus grande stabilité quant aux choix d'affiliation ou de rejet (Dorval & Bégin, 1985; Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Thomassin & Alain, 1990).

Les deux milieux de garde sont semblables. Ils regroupent les enfants de deux à six ans dans un même local. Ce fonctionnement par groupe multiâge permet à ces enfants de vivre plusieurs activités communes et d'avoir des échanges avec des enfants plus jeunes ou plus vieux. Ils doivent donc s'ajuster dans leurs interactions sociales pour vivre en harmonie au sein du groupe. Les éducatrices se disent en mesure de bien saisir les nuances dans les comportements des enfants selon leur âge. Comme quelques-unes s'occupent des mêmes enfants, elles peuvent échanger suite à leurs observations et intervenir avec plus de cohérence. Ces deux milieux se comparent également quant à leur type de clientèle composé d'enfants de travailleurs industriels pour la plupart.

## **Instruments**

Les recherches entourant la question de l'attrait s'appuient principalement sur la complémentarité du jugement de l'adulte et de celui du groupe de pairs. Pour ce qui est des études faites auprès des enfants d'âge préscolaire dans le contexte des garderies, les comportements des enfants sont observés à l'aide de grilles remplies par les éducatrices et le jugement des pairs est recueilli à l'aide de la sociométrie. Pour vérifier nos hypothèses nous avons donc retenu les instruments suivants: le Profil Socio-Affectif (PSA) de LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano (1990) pour interroger les éducatrices sur les caractéristiques comportementales des enfants de leur groupe, et la technique des désignations (Coie & al., 1983) auprès des enfants afin de mesurer leur degré d'attrait dans leur groupe de pairs. La partie qui suit décrit les instruments ainsi que la justification de leur choix.

### **Profil Socio-Affectif (PSA)**

Le PSA est un instrument descriptif québécois qui permet d'obtenir de l'information concrète sur la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire en évaluant leur profil socio-affectif. Conçu par LaFrenière et son équipe (1990), il renseigne sur la façon dont les enfants expriment leurs émotions ainsi que sur les modes d'interaction entre enfants/enfants et enfants/adultes. Il a été conçu et utilisé dans 40 garderies québécoises afin d'aider les éducatrices ou autres intervenants à planifier leurs interventions auprès d'enfants qui auraient de la difficulté à s'adapter à ce milieu. Actuellement, les outils pour faire ce type d'évaluation demeurent l'apanage des spécialistes. Les éducatrices de garderie utilisent surtout des instruments maison. Cet instrument proposé par LaFrenière vient donc pallier ce manque. Il est facile d'accès et bien adapté aux milieux de garde québécois.

Le PSA est un questionnaire de type Likert composé de 80 énoncés décrivant des comportements d'enfants. Les énoncés sont divisés en 8 échelles dont trois caractérisent l'expression des émotions en général (déprimé-joyeux,

anxieux-confiant, irritable-tolérant). Trois autres concernent les comportements se rattachant à l'interaction de l'enfant avec les pairs (isolé-intégré, agressif-contrôlé, égoïste-prosocial). Enfin, les deux dernières impliquent son interaction avec l'adulte dans le milieu de garde (résistant-coopératif, dépendant-autonome). Chacune des huit échelles est composée de dix énoncés dont cinq portent sur les manifestations positives et cinq sur les manifestations négatives.

Pour calculer le score de chacune des 8 échelles, il suffit de soustraire le total du pôle négatif composé de 5 items du total du pôle positif composé également de 5 items. On peut calculer la compétence sociale en cumulant les pôles positifs des huit échelles. De plus, en regroupant les pôles négatifs des échelles "déprimé", "anxieux", "isolé" et "dépendant" nous obtenons un score représentant les problèmes intériorisés. Pour calculer l'aspect extériorisé, on additionne les pôles négatifs des échelles "irritable", "agressif", "égoïste" et "résistant".

### **Technique des désignations**

La technique des désignations élaborée par Coie et al. (1983) pour mesurer l'attrait auprès des enfants est celle qui nous apparaît la mieux adaptée ici. En effet, cette recherche ne vise pas à obtenir une image fidèle du réseau qui se tisse dans le groupe mais plutôt l'attrait exercé sur les pairs en fonction des comportements émis. D'ailleurs, Thomassin et Alain (1990) soutiennent que la technique des désignations offre des bases solides pour analyser la compétence sociale.

Afin d'établir le degré d'acceptation des enfants, les scores totaux obtenus par la technique des désignations ont été transformés selon quatre méthodes: (a) en cotes de popularité (somme des choix positifs reçus), (b) en cotes de rejet (somme des choix négatifs reçus) selon la méthode proposée par Coie & Dodge (1983), (c) en cotes de préférence sociale (somme des choix positifs moins la somme des choix négatifs reçus selon la méthode utilisée par Cassidy et Asher (1992), et (d) en cotes d'impact social (somme des choix

négatifs et des choix positifs reçus) (Cassidy & Asher, 1992). Comme le nombre d'enfants ( $n_1=28$  et  $n_2=15$ ) dans les garderies choisies variait nous avons transformé les cotes en proportions afin de les rendre comparables d'un groupe à l'autre.

### **Procédure de cueillette des données**

Pour recueillir les données, nous avons procédé de la façon suivante: les parents des enfants âgés entre trois et cinq ans ont reçu une lettre (voir annexe 1) leur demandant s'ils acceptaient ou non que leur enfant participe à cette étude. Ils ont tous répondu par l'affirmative.

Les questionnaires du PSA ont été administrés à cinq éducatrices: deux dans le premier groupe et trois dans le deuxième groupe. Celles-ci devaient compléter le PSA pour chacun des enfants de leur groupe. Deux semaines avant d'évaluer les enfants, les éducatrices ont pris connaissance du questionnaire afin de se familiariser avec les comportements à observer. Elles ont reçu verbalement les instructions suivantes: (1) "Utilisez le moins souvent possible la case *ne peut évaluer*"; (2) "Tenez compte de l'âge de l'enfant dans votre évaluation"; (3) "Échelonnez votre observation sur une période assez longue"; et enfin (4) "Prenez en moyenne 15 à 20 minutes par questionnaire". Chacune des éducatrices a répondu individuellement au questionnaire. Cette étape s'est échelonnée sur une période de 6 semaines au printemps 1992 (du 8 mars au 16 avril). Puisque des 43 enfants présents au début de l'étude aucun ne s'est désisté, les données obtenues reflètent bien le portrait de ces deux milieux.

Parallèlement, trois visites dans les garderies par la chercheuse avant la prise des photos ont permis d'établir un climat de confiance avec les enfants. Par la suite, les enfants ont été photographiés dans un local adjacent à la garderie par cette dernière. Comme certains enfants étaient absents lors de la première visite, deux déplacements furent nécessaires pour prendre les photos de tous les sujets. Cette étape s'est échelonnée sur deux semaines.

Par la suite, pour respecter la confidentialité des réponses, les enfants ont été reçus individuellement dans un local adjacent à la garderie. Une table s'y trouvait sur laquelle les photos des enfants étaient étalées ainsi que deux chaises. Le choix de ce support visuel, qui s'inspire des travaux de Coie et Dodge (1983), visait à faciliter la tâche des enfants. Le nom de chaque enfant était indiqué à l'endos de chaque photo de même qu'un code composé d'un numéro.

Nous avons demandé à chacun des enfants pris individuellement d'identifier sa propre photo pour vérifier s'il saisissait bien les consignes et percevait clairement les personnes photographiées. Chacun devait choisir les photos des trois enfants avec lesquels il aimait jouer et ensuite, celles des trois enfants avec qui il n'aimait pas jouer. Après les avoir choisies, l'enfant replaçait les photos sur la table. Dans le cas où il ne savait plus qui choisir, nous nous limitons à deux sollicitations pour éviter de le harasser (Bégin & Marquis, 1986). Avant de retourner l'enfant dans son groupe, il était remercié chaleureusement et invité à se choisir deux collants pour sa bonne participation.

Dans un contexte de garderie ou de maternelle, les enfants sont souvent interpellés sous le vocable "les amis" lors des activités. Il se peut que certains enfants confondent le terme "ami" avec celui des enfants en général qui composent son groupe. C'est pourquoi, il nous a semblé préférable de formuler les questions se rapportant aux désignations comme suit: (1) "Montre moi avec qui tu aimes le plus jouer?" et (2) "Montre moi avec qui tu n'aimes pas jouer?".

Provost (1990) rapporte que les scores obtenus à l'aide de la sociométrie auprès d'enfants de niveau préscolaire démontrent une bonne fidélité temporelle. Sur la base de ses résultats, nous avons pris la décision de nous limiter à une cueillette de données unique.

La recherche terminée, les parents ont reçu une photographie de leur enfant. Comme les éducatrices avaient manifesté le désir de recevoir une

explication des profils socio-affectifs de leur groupe respectif, une visite subséquente a été planifiée afin de donner un aperçu général des résultats de la recherche.

## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Les résultats sont présentés en quatre parties. La première traite de la fidélité interjuge et de la consistance interne du PSA. La deuxième, de nature descriptive, rapporte les moyennes et les écarts-types des indices de l'attrait et du profil socio-affectif. La troisième présente la matrice de corrélations sur les associations entre les indicateurs comportementaux et les indices de l'attrait. Enfin, la description des analyses de régression multiple nous guidera dans la prédiction des caractéristiques associées à l'attrait des enfants d'âge préscolaire.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, chacune des échelles du PSA sera identifiée par le nom dérivé de l'adjectif de son pôle positif. Ainsi, l'échelle déprimé/joyeux ( $E_1$ ) sera présentée par le terme "jovialité", l'échelle anxieux/confiant ( $E_2$ ) par "confiance", l'échelle irritable/tolérant ( $E_3$ ) par "tolérance", l'échelle isolé/intégré ( $E_4$ ) par "intégration", l'échelle agressif/contrôlé ( $E_5$ ) par "contrôle", l'échelle égoïste/prosocial ( $E_6$ ) par "prosocialité", l'échelle résistant/coopératif ( $E_7$ ) par "coopération" et l'échelle dépendant/autonome ( $E_8$ ) par "autonomie".

En ce qui concerne les indicateurs globaux de la socialisation obtenus à partir du PSA, nous retrouvons l'internalisation, l'externalisation et la compétence sociale. Rappelons que l'internalisation regroupe uniquement les pôles négatifs suivants: "déprimé" ( $E_1$ ), "anxieux" ( $E_2$ ), "isolé" ( $E_4$ ) et "dépendant" ( $E_8$ ). Pour sa part, l'externalisation cumule les pôles négatifs suivants: "irritable" ( $E_3$ ), "agressif" ( $E_5$ ), "égoïste" ( $E_6$ ) et "résistant" ( $E_7$ ). Enfin, la compétence sociale comprend la somme des pôles positifs des huit échelles.

### **Fidélité interjuge et consistance interne des échelles du PSA**

La fidélité interjuge a été calculée à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson. Rappelons que les enfants étaient évalués par deux ou trois éducatrices selon les circonstances. Les résultats de fidélité sont rapportés dans la deuxième colonne du Tableau 1.

Tableau 1  
Fidélité interjuge et consistance interne des échelles du PSA

Échelles	Fidélité interjuge	Alpha de Cronbach
Jovialité (E <sub>1</sub> )	.94	.93
Confiance (E <sub>2</sub> )	.94	.92
Tolérance (E <sub>3</sub> )	.89	.90
Intégration (E <sub>4</sub> )	.95	.94
Contôle (E <sub>5</sub> )	.85	.86
Prosocialité (E <sub>6</sub> )	.89	.67
Coopération (E <sub>7</sub> )	.88	.82
Autonomie (E <sub>8</sub> )	.91	.91
Internalisation	.90	.93
Externalisation	.84	.89
Compétence sociale	.93	.91

Les résultats obtenus indiquent que la fidélité interjuge est élevée et assez uniforme, les valeurs des coefficients variant entre .84 à .94. Nous avons donc pris la décision d'utiliser la moyenne des évaluations des enfants par les juges lors de l'analyse des résultats.

D'autre part, la consistance interne du PSA a été estimée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Les valeurs alpha des échelles varient entre .67 (prosocialité) et .94 (intégration). Ces résultats se comparent avec ceux de

LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano (1990) qui ont rapporté des valeurs alpha variant entre .79 (autonomie) et .91 (intégration) dont .84 pour l'échelle "prosocialité".

### **Résultats descriptifs de l'attrait et du profil socio-affectif**

Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types des indices d'attrait recueillis par la technique des désignations (les quatre premières variables du tableau) et des indicateurs comportementaux (les variables suivantes) obtenus à l'aide du PSA.

Les résultats obtenus à l'aide de l'évaluation sociométrique indiquent des moyennes très proches entre les cotes accordées par les enfants à la popularité (.13) et au rejet (.12). Les enfants avaient à donner le même nombre de choix positifs que de choix négatifs, ce qui explique ces résultats. La préférence sociale (.02) est calculée en faisant la différence entre la popularité et le rejet. Il est donc normal que le score soit minime. Enfin, l'impact social (.25), qui correspond à la somme des choix positifs et négatifs reçus par l'enfant, tend vers un score plus élevé.

En ce qui a trait aux huit échelles du PSA, on observe que les éducatrices évaluent de façon générale les enfants positivement particulièrement pour leur coopération (1.78), leur jovialité (1.69), leur contrôle (1.40) et leur confiance (1.39).

### **Relations entre les indicateurs comportementaux et les indices de l'attrait**

Au tableau 3 apparaissent les corrélations déterminées à partir des données brutes (partie inférieure de la diagonale) et des données standardisées (partie supérieure de la diagonale). Ces dernières ont été calculées en vue de rendre les données brutes comparables d'une garderie à l'autre. Les résultats indiquent que la différence entre les deux matrices est

faible. Nous nous référons donc exclusivement aux données brutes pour faire l'analyse des résultats.

Tableau 2  
Moyennes et écarts-types des indices d'attrait obtenus par la technique des désignations et des indicateurs comportementaux du PSA

Variables	Moyennes	Écarts-types
Popularité	0.13	0.11
Rejet	0.12	0.11
Préférence sociale	0.02	0.17
Jovialité (E <sub>1</sub> )	1.69	1.74
Confiance (E <sub>2</sub> )	1.39	1.66
Tolérance (E <sub>3</sub> )	0.56	1.65
Intégration (E <sub>4</sub> )	0.76	2.11
Contrôle (E <sub>5</sub> )	1.40	1.40
Prosocialité (E <sub>6</sub> )	0.03	1.11
Coopération (E <sub>7</sub> )	1.78	1.38
Autonomie (E <sub>8</sub> )	0.51	1.76
Internalisation	2.50	0.88
Externalisation	2.38	0.71
Compétence sociale	3.46	0.69

Popularité et rejet (0 à 1)

Préférence sociale (-1 à +1)

Impact social (0 à 2)

E<sub>1</sub> à E<sub>8</sub>, internalisation, externalisation et compétence sociale (-5 à +5)

**Tableau 3**  
**Matrice de corrélations entre les indices d'attrait et les indicateurs comportementaux du PSA<sup>1</sup>**

	Pop. <sup>2</sup>	Rejet	P.S. <sup>3</sup>	I.S. <sup>4</sup>	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>	E <sub>8</sub>	Inter <sup>5</sup>	Exter <sup>6</sup>	C.P. <sup>7</sup>
Pop. <sup>2</sup>		-.14	.75***	.66***	.50**	.46**	.28	.48**	.16	.40**	.25	.51**	-.51**	-.09	.52**
Rejet	-.11		-.75***	.66***	-.10	-.03	-.46**	.08	-.46**	-.36*	-.34*	.02	-.03	.43**	-.19
P.S. <sup>3</sup>	.72***	-.77***		.00	.40**	.32*	.49**	.26	.41**	.51**	.39**	.33*	-.32*	-.35*	.47**
I.S. <sup>4</sup>	.63***	.70***	-.07		.30*	.33*	-.14	.43**	-.23	.03	-.07	.40**	-.41**	.26	.25
E <sub>1</sub>	.47**	-.12	.39**	.25		.89***	.29	.86***	-.03	.20	.21	.87***	-.92***	.16	.83***
E <sub>2</sub>	.50**	.03	.30*	.39*	.86***		.10	.82***	-.16	.12	.05	.85***	-.89***	.32*	.75***
E <sub>3</sub>	.26	-.48**	.50**	-.18	.29	.06		.15	.86***	.79***	.90***	.21	-.14	-.84***	.62***
E <sub>4</sub>	.43**	.07	.23	.36*	.87***	.79***	.14		-.08	.20	.12	.91***	-.95***	.27	.80***
E <sub>5</sub>	.12	-.47**	.40**	-.28	-.03	-.19	.86***	-.07		.81***	.79***	-.06	.14	-.91***	.40**
E <sub>6</sub>	.45**	-.32*	.51**	.07	.20	.15	.76***	.18	.77***		.75***	.25	-.16	-.75***	.60***
E <sub>7</sub>	.15	-.27	.29	-.10	.12	-.08	.87***	.06	.79***	.69***		.18	-.11	-.81***	.56***
E <sub>8</sub>	.53**	.08	.29	.45**	.84***	.88***	.16	.86***	-.09	.27	.06		-.95***	.20	.81***
Inter <sup>5</sup>	-.50**	-.07	-.27	-.42**	-.91***	-.90***	-.10	-.93***	.17	-.15	.01	-.96***		-.28	-.77***
Exter <sup>6</sup>	-.07	.46**	-.37*	.30*	.15	.33*	-.84***	.26	-.91***	-.71***	-.78***	.21	-.29		-.19
C.S. <sup>7</sup>	.52**	-.19	.46**	.23	.83***	.73***	.61***	.79***	.38*	.60***	.51**	.78***	-.75***	-.18	

<sup>1</sup> Les corrélations obtenues à partir des données standardisées apparaissent au-dessus de la diagonale et celles obtenues à partir des données brutes au-dessous de la diagonale

<sup>2</sup> Popularité; <sup>3</sup> Préférence sociale; <sup>4</sup> Impact social; <sup>5</sup> Internalisation; <sup>6</sup> Externalisation; <sup>7</sup> Compétence sociale

\* p < .05

\*\* p < .01

\*\*\* p < .001

L'analyse de la matrice des corrélations nous a permis de vérifier les qualités psychométriques des instruments de mesure utilisés. Nous avons ensuite dégagé les associations entre les indicateurs comportementaux et les indices de l'attrait.

Les résultats du tableau 3 nous permettent de noter la présence de corrélations significatives entre les indices de l'attrait. La popularité (nombre de choix positifs reçus) est en corrélation positive avec la préférence sociale ( $r=.72$ ,  $p < .001$ ) et avec l'impact social (nombre de choix positifs et de choix négatifs reçus) ( $r=.63$ ,  $p < .001$ ). Ce résultat n'est pas surprenant puisque ces deux mesures donnent l'image d'un attrait élevé. La popularité est par contre en corrélation négative mais non significative ( $r=-.14$ , ns) avec le rejet.

Le rejet, pour sa part, a corrélié négativement avec la préférence sociale ( $r=-.77$ ,  $p < .001$ ) et positivement avec l'impact social ( $r=.70$ ,  $p < .001$ ). Aussi, bien qu'impopulaire, l'enfant rejeté par ses pairs aura un impact sur la dynamique du groupe.

En conformité avec les résultats rapportés par LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano (1990), la matrice indique plusieurs corrélations positives entre les huit échelles du PSA. La jovialité ( $E_1$ ) est en corrélation positive avec la confiance ( $E_2$ ) ( $r=.86$ ,  $p < .001$ ), l'intégration ( $E_4$ ) ( $r=.87$ ,  $p < .001$ ) et l'autonomie ( $E_8$ ) ( $r=.84$ ,  $p < .001$ ) tandis que la confiance ( $E_2$ ) l'est avec l'intégration ( $E_4$ ) ( $r=.79$ ,  $p < .001$ ) et l'autonomie ( $E_8$ ) ( $r=.88$ ,  $p < .001$ ). Quant à la tolérance ( $E_3$ ), elle est en corrélation positive avec le contrôle ( $E_5$ ) ( $r=.86$ ,  $p < .001$ ), la prosocialité ( $E_6$ ) ( $r=.76$ ,  $p < .001$ ) et la coopération ( $E_7$ ) ( $r=.87$ ,  $p < .001$ ). Le contrôle ( $E_5$ ) est pour sa part, en corrélation positive la prosocialité ( $E_6$ ) ( $r=.77$ ,  $p < .001$ ) et avec la coopération ( $E_7$ ) ( $r=.79$ ,  $p < .001$ ). Enfin, La prosocialité ( $E_6$ ) est corréliée positivement avec la coopération ( $E_7$ ) ( $r=.69$ ,  $p < .001$ ).

Le PSA évalue également l'adaptation sociale de l'enfant selon trois grands paramètres: la dimension de la compétence sociale, la dimension de

l'internalisation et la dimension de l'externalisation. En observant ces indices globaux de l'adaptation sociale, on remarque que les corrélations sont toutes négatives entre elles. La compétence sociale (somme des pôles positifs des huit échelles) est en corrélation négative avec l'internalisation ( $r=.75$ ,  $p < .001$ ) et avec l'externalisation ( $r=-.18$ ), bien qu'elle ne soit pas significative pour cette dernière. Les résultats montrent également que les corrélations entre les indices globaux de l'adaptation sociale (compétence sociale, internalisation, externalisation) et les échelles du PSA sont pour la plupart significatives. La compétence sociale est en corrélation positive avec les huit échelles du PSA: jovialité ( $E_1$ ) ( $r=.83$ ,  $p < .001$ ), confiance ( $E_2$ ) ( $r=.73$ ,  $p < .001$ ), tolérance ( $E_3$ ) ( $r=.61$ ,  $p < .001$ ), intégration ( $E_4$ ) ( $r=.79$ ,  $p < .001$ ), contrôle ( $E_5$ ) ( $r=.38$ ,  $p < .05$ ), prosocialité ( $E_6$ ) ( $r=.60$ ,  $p < .001$ ), coopération ( $E_7$ ) ( $r=.51$ ,  $p < .01$ ) et autonomie ( $E_8$ ) ( $r=.78$ ,  $p < .001$ ). L'internalisation est pour sa part corrélée négativement avec les quatre échelles qui la composent, soit: jovialité ( $E_1$ ) ( $r=-.91$ ,  $p < .001$ ), confiance ( $E_2$ ) ( $r=-.90$ ,  $p < .001$ ), intégration ( $E_4$ ) ( $r=-.93$ ,  $p < .001$ ) et l'autonomie ( $E_8$ ) ( $r=-.96$ ,  $p < .001$ ). Quant à l'externalisation, elle est en corrélation négative avec les échelles qui la concernent, soit: tolérance ( $E_3$ ) ( $r=-.84$ ,  $p < .001$ ), contrôle ( $E_5$ ) ( $r=-.91$ ,  $p < .001$ ), prosocialité ( $E_6$ ) ( $r=-.71$ ,  $p < .001$ ), et coopération ( $E_7$ ) ( $r=-.78$ ,  $p < .001$ ).

Par ailleurs, l'analyse de la matrice des corrélations entre les indicateurs comportementaux et les indices de l'attrait laisse voir que les huit échelles du PSA sont en corrélation positive avec la popularité. Les échelles qui présentent des liens significatifs sont la jovialité ( $E_1$ ) ( $r=.47$ ,  $p < .01$ ), la confiance ( $E_2$ ) ( $r=.50$ ,  $p < .01$ ), l'intégration ( $E_4$ ) ( $r=.43$ ,  $p < .01$ ), la prosocialité ( $E_6$ ) ( $r=.45$ ,  $p < .01$ ) et l'autonomie ( $E_8$ ) ( $r=.53$ ,  $p < .001$ ). Il existe aussi des liens significatifs entre la préférence sociale et la jovialité ( $E_1$ ) ( $r=.39$ ,  $p < .01$ ), la confiance ( $E_2$ ) ( $r=.05$ ,  $p < .01$ ), la tolérance ( $E_3$ ) ( $r=.50$ ,  $p < .01$ ), le contrôle ( $E_5$ ) ( $r=.40$ ,  $p < .01$ ) et la prosocialité ( $E_6$ ) ( $r=.51$ ,  $p < .01$ ).

Ainsi, sept des échelles du PSA présentent des corrélations significatives soit avec la popularité, soit avec la préférence sociale. La coopération ( $E_7$ ) n'a cependant pas de lien significatif avec ces deux indicateurs de l'attrait, ce qui étonne par rapport à la littérature consultée.

Les échelles qui sont corrélées significativement avec le rejet sont au nombre de trois: la tolérance ( $E_3$ ) ( $r=-.48$ ,  $p < .01$ ), le contrôle ( $E_5$ ) ( $r=-.47$ ,  $p < .01$ ) et la prosocialité ( $E_6$ ) ( $r=-.32$ ,  $p < .05$ ) ont tous un lien négatif avec cet indice d'attrait. Il est aussi intéressant de noter que toutes ces échelles sont corrélées positivement avec la préférence sociale et la popularité.

Enfin, pour ce qui est de l'impact social, il est en corrélation positive avec la confiance ( $E_2$ ) ( $r=.39$ ,  $p < .05$ ), l'intégration ( $E_4$ ) ( $r=.36$ ,  $p < .05$ ) et l'autonomie ( $E_8$ ) ( $r=.45$ ,  $p < .01$ ). Ces trois échelles présentent toutes des corrélations positives entre elles.

Il est à remarquer que la jovialité ( $E_1$ ) et la prosocialité ( $E_6$ ) sont les deux indicateurs comportementaux les plus fortement corrélés avec la popularité et avec la préférence sociale alors qu'il n'y a aucun lien significatif entre ces deux échelles et l'impact social.

Les indicateurs de l'adaptation sociale présentent aussi des liens avec les indices de l'attrait. La compétence sociale (somme des pôles positifs des huit échelles) est en corrélation positive avec la popularité ( $r=.52$ ,  $p < .01$ ) et la préférence sociale ( $r=.46$ ,  $p < .01$ ). Elle n'est cependant pas en relation significative avec le rejet et avec l'impact social. L'internalisation est en corrélation négative avec la popularité ( $r=-.50$ ,  $p < .01$ ) et l'impact social ( $r=-.42$ ,  $p < .01$ ). Quant à l'externalisation, elle est corrélée positivement avec le rejet ( $r=.46$ ,  $p < .01$ ) et l'impact social ( $r=.30$ ,  $p < .01$ ) et négativement ( $r=-.37$ ,  $p < .05$ ) avec la préférence sociale. Ces résultats ne sont guère surprenants puisque l'internalisation représente la somme des pôles négatifs de quatre échelles, soit les comportements liés à la dépression ( $E_1$ ), l'anxiété ( $E_2$ ), l'isolement ( $E_4$ ) et la dépendance ( $E_8$ ). L'externalisation regroupe les pôles négatifs des autres échelles: l'irritabilité ( $E_3$ ), l'agressivité ( $E_5$ ), l'égoïsme ( $E_6$ ) et la résistance ( $E_7$ ).

## **Régression multiple “stepwise” des indicateurs comportementaux sur les indices de l'attrait**

L'hypothèse de la recherche a été éprouvée à l'aide d'analyses de régression multiple de type “stepwise”. Cette technique d'analyse statistique permet de vérifier l'importance relative des indicateurs comportementaux socio-affectifs (i.e., les huit échelles et les trois indicateurs de l'adaptation sociale du PSA) dans la prédiction des quatre indices d'attrait, soit: la popularité, la préférence sociale, le rejet et l'impact social. Les résultats de ces analyses confirment notre hypothèse. Les données sont présentées aux tableaux 4 à 11 et livrent uniquement les associations significatives entre les variables à l'étude.

Nous présenterons dans un premier temps les résultats qui concernent les relations entre les huit échelles du PSA et les indices d'attrait (tableaux 4 à 7). Par la suite, nous rapporterons les résultats traitant de la relation entre les trois indicateurs de l'adaptation sociale et les indices d'attrait (tableaux 8 à 11).

### **Relations entre les huit échelles du PSA et l'attrait**

L'autonomie ( $\beta=.43$ ,  $p < .01$ ) et la prosocialité ( $\beta=.30$ ,  $p < .05$ ) permettent d'expliquer 34% de la variance des scores de la popularité des enfants (tableau 4). Ceci signifie que les enfants les plus populaires sont ceux qui démontrent le plus d'autonomie et de prosocialité. En ce qui concerne la préférence sociale, 35% de sa variance est expliquée par la prosocialité ( $\beta=.67$ ,  $p < .001$ ) et la jovialité ( $\beta=.47$ ,  $p < .01$ ) (tableau 5). En résumé, les enfants qui reçoivent le plus de choix positifs (sans tenir compte des choix négatifs qu'ils reçoivent) sont plus autonomes et prosociaux, tandis que ceux qui reçoivent une plus grande partie de choix positifs que de choix négatifs sont à la fois prosociaux et joyeux.

Tableau 4  
Régression multiple "stepwise" des huit échelles du PSA sur la popularité<sup>1</sup>

Étapes		Carré moyen	F	p	R <sup>2</sup>
1.		10.51	10.14	.0005	.26
	Autonomie (E <sub>8</sub> )	$\beta=.51^{**}$			
2.		6.94	10.24	.0003	.34
	Autonomie (E <sub>8</sub> )	$\beta=.43^{**}$			
	Prosocialité (E <sub>6</sub> )	$\beta=.30^*$			

<sup>1</sup>Somme des choix positifs reçus

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Tableau 5  
Régression multiple "stepwise" des huit échelles du PSA sur la préférence sociale<sup>1</sup>

Étapes		Carré moyen	F	p	R <sup>2</sup>
1.		24.00	14.16	.0005	.26
	Prosocialité (E <sub>6</sub> )	$\beta=.77^{***}$			
2.		16.34	10.76	.0002	.35
	Prosocialité (E <sub>6</sub> )	$\beta=.67^{***}$			
	Jovialité (E <sub>1</sub> )	$\beta=.47^{**}$			

<sup>1</sup>Différence entre la somme des choix positifs et des choix négatifs reçus

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

D'autres résultats indiquent que la tolérance ( $\beta = -.46$ ,  $p < .01$ ) explique 21% de la variance des scores associés au rejet (tableau 6). Enfin, l'intégration ( $\beta = .61$ ,  $p < .001$ ) et la tolérance ( $\beta = -.28$ ,  $p < .05$ ) expliquent 23% de la variance des scores de l'impact social (tableau 7). Ainsi, plus les enfants étaient tolérants et moins ils étaient rejetés. Ces enfants reçoivent des choix positifs et des choix négatifs. De plus, les résultats démontrent que les enfants moins tolérants et bien intégrés dans le groupe sont ceux qui ont le plus d'impact social.

Tableau 6  
Régression multiple "stepwise" des huit échelles du PSA sur le rejet<sup>1</sup>

Étapes		Carré moyen	F	p	R <sup>2</sup>
1.		8.80	11.21	.002	.21
Tolérance (E <sub>3</sub> )	$\beta = -.46^{**}$				

<sup>1</sup>Somme des choix négatifs reçus

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

### Relations entre les indicateurs de l'adaptation sociale et l'attrait

Parmi les indicateurs de l'adaptation sociale, la compétence sociale ( $\beta = -.52$ ,  $p < .001$ ) (tableau 8) explique 27% de la variance des scores de la popularité. Ainsi, plus un enfant est compétent socialement, plus il a tendance à être populaire, c'est-à-dire à recevoir des choix positifs de la part des pairs. Le tableau 9 laisse voir que la compétence sociale ( $\beta = .63$ ,  $p < .001$ ) et l'internalisation ( $\beta = -.40$ ,  $p < .01$ ) expliquent 29% de la variance des scores de la préférence sociale. Ce dernier résultat suggère que les enfants qui ont de la compétence sociale et qui manifestent peu de problèmes d'internalisation ont tendance à recevoir plusieurs choix positifs et peu de choix négatifs.

Tableau 7  
Régression multiple "stepwise" des huit échelles du PSA sur l'impact social<sup>1</sup>

Étapes		Carré moyen	F	p	R <sup>2</sup>
1.		13.04	9.30	.004	.18
	Intégration (E <sub>4</sub> )	$\beta=.56^{**}$			
2.		8.07	5.93	.006	.23
	Intégration (E <sub>4</sub> )	$\beta=.61^{**}$			
	Tolérance (E <sub>3</sub> )	$\beta=-.28^*$			

<sup>1</sup>Somme des choix positifs et des choix négatifs reçus

\*\*\* p < .001; \*\* p < .01; \* p < .05

Tableau 8  
Régression multiple "stepwise" des indicateurs de  
l'adaptation sociale sur la popularité<sup>1</sup>

Étapes		Carré moyen	F	p	R <sup>2</sup>
1.		11.05	15.12	.001	.27
	Compétence sociale	$\beta=.52^{**}$			

<sup>1</sup>Somme des choix positifs reçus

\*\*\* p < .001; \*\* p < .01; \* p < .05

Tableau 9  
Régression multiple "stepwise" des indicateurs de  
l'adaptation sociale sur la préférence sociale<sup>1</sup>

Étapes	Carré moyen	F	p	R <sup>2</sup>
1. Compétence sociale $\beta=.71^{***}$	20.45	11.48	.002	.22
2. Compétence sociale $\beta=.63^{**}$ Internalisation $\beta=-.40^*$	13.38	8.03	.001	.29

<sup>1</sup>Différence entre la somme des choix positifs et des choix négatifs reçus

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

On peut voir au tableau 10 que l'externalisation influence significativement ( $\beta=.43$ ,  $p < .01$ ) le rejet. Elle explique à elle seule 19% de la variance des scores du rejet. Ceci suggère que les enfants qui manifestent le plus de comportements externalisés sont ceux qui reçoivent le plus de choix négatifs.

Au tableau 11, on observe que l'internalisation ( $\beta=-.54$ ,  $p < .001$ ) explique 17% de la variance des scores de l'impact social. Ainsi, les enfants les plus anxieux, isolés, déprimés et dépendants ont moins d'impact social sur le groupe.

Tableau 10  
Régression multiple "stepwise" des indicateurs de  
l'adaptation sociale sur le rejet<sup>1</sup>

Étapes	Carré moyen	F	p	R <sup>2</sup>
1. Externalisation	7.71	9.50	.004	.19
	$\beta=.43^{**}$			

<sup>1</sup>Somme des choix négatifs reçus

\*\*\* p < .001; \*\* p < .01; \* p < .05

Tableau 11  
Régression multiple "stepwise" des indicateurs de  
l'adaptation sociale sur l'impact social<sup>1</sup>

Étapes	Carré moyen	F	p	R <sup>2</sup>
1. Internalisation	12.04	8.44	.006	.17
	$\beta=-.54^{***}$			

<sup>1</sup>Somme des choix positifs et des choix négatifs reçus

\*\*\* p < .001; \*\* p < .01; \* p < .05

**CHAPITRE V**

**DISCUSSION**

L'objectif de cette recherche était d'étudier les manifestations comportementales telles que perçues par les éducatrices en fonction de l'attrait que l'enfant exerce sur ses pairs et d'en examiner la complémentarité des jugements.

Cependant, pour ce faire, nous n'avons pas retenu les statuts des enfants négligés contrairement à la tradition sociométrique, car nous voulions situer les sujets sur un continuum d'acceptation. Nous nous sommes donc limités à étudier les caractéristiques liées à l'attrait en terme de popularité, de préférence sociale, de rejet et d'impact social.

De plus, le devis de la présente étude était essentiellement corrélationnel et ne permettait aucunement de conclure qu'un comportement est responsable ou résulte du statut évalué par les pairs. Même en considérant ces limites, la présente recherche a permis de confirmer notre hypothèse voulant que plus les manifestations comportementales sont perçues comme positives par les éducatrices sur le plan socio-affectif, plus l'acceptation par les pairs est élevée. La discussion porte donc sur les manifestations comportementales de l'enfant en relation avec l'attrait qu'il exerce sur ses pairs. Voici donc ce qui se dégage de l'analyse des résultats.

### **La jovialité et l'attrait**

La jovialité permet de prédire l'acceptation de l'enfant par ses pairs puisqu'elle est associée à la préférence sociale. Plus spécifiquement, elle s'ajoute à la prosocialité pour faire augmenter de 9% (26% à 35%) la variance prédite de la préférence sociale. Cette qualité est le reflet du plaisir et de l'enthousiasme que les enfants joyeux manifestent lors des activités. Ainsi, ces comportements ne passent pas inaperçus en garderie et l'expression de ce sentiment est même encouragé par les éducatrices (Betsalel-Presser, Baillargeon, Romano-White, & Vineberg-Jacobs, 1989). Pour assurer la réussite d'une activité, c'est-à-dire qu'elle soit stimulante pour tous, l'enthousiasme est indispensable. Les enfants sont très sensibles au langage

non verbal et se fient à leurs sens pour juger d'une situation. Quand un enfant est de bonne humeur, certains de ses pairs peuvent y voir une invitation à partager un jeu (Hendrick, 1993).

Il est toutefois surprenant de constater que la jovialité n'a pas d'influence significative sur la popularité (nombre de choix positifs). Il semble ainsi que ce soit le fait de recevoir peu ou beaucoup de choix négatifs qui détermine si un enfant sera ou non compétent socialement. L'enfant qui reçoit peu de choix négatifs sera davantage préféré par ses pairs.

Ce lien entre la jovialité et l'attrait est absent de la littérature consultée en rapport avec la sociométrie. Comme la plupart des études se situent dans un contexte scolaire, on minimise peut-être cet aspect. En effet, plus l'enfant grandit, moins on accorde de temps aux jeux. Si à la garderie, les comptines, les chants et les activités ludiques sont inhérents au programme d'activités, à l'école, les apprentissages académiques occupent la majeure partie du temps.

### **La confiance et l'attrait**

Quant à la confiance manifestée dans le groupe, elle n'est pas liée à l'attrait. Les enfants confiants selon les critères de LaFrenière et al. (1990) s'adaptent bien aux situations nouvelles, explorent leur environnement avec curiosité et ne manifestent pas d'anxiété outre mesure. Il est probable que le degré de confiance manifesté par les enfants dépende de la relation qu'ils entretiennent avec leur milieu. Ainsi, les enfants observés dans la présente étude sont habitués à la routine de la garderie et savent comment réagissent les éducatrices. Ils fréquentent la garderie depuis au moins un an. On peut alors supposer que l'intervention des adultes qui gèrent le groupe est prévisible pour les enfants. Par voie de conséquences, ils font peu de crises d'anxiété ou manifestent un même degré de confiance. Nos résultats rejoignent ceux de Coie, Dodge et Coppotelli (1982) qui n'avaient pas relevé cette caractéristique comme indicateur de l'attrait.

## La tolérance et l'attrait

La tolérance ne prédit pas la popularité ni la préférence sociale d'un enfant dans son groupe de pairs mais est associée au rejet et à l'impact social. Il se peut que les pairs ne soient pas particulièrement intéressés à jouer avec les enfants patients, obéissants et qui ne dérangent pas. De plus, les éducatrices mettent rarement en évidence la tolérance d'un enfant. Par contre, elles suggèrent souvent aux enfants de ne pas se laisser faire. Elles inciteront un enfant à qui l'on a pris un jouet à reconquérir l'objet dérobé par la négociation et à exprimer son désaccord. À l'âge préscolaire, les enfants sont très sensibles aux renforcements des adultes et modèlent leurs comportements en conséquence (Hendrick, 1993).

Par contre, un manque de tolérance augmente le risque d'être rejeté. La non-tolérance ou l'irritabilité s'observe chez l'enfant qui se plaint, qui élève la voix, qui est facilement frustré et qui s'emporte souvent. On remarque que ces comportements sont très proches du manque de contrôle. Le PSA fait néanmoins une distinction entre le contrôle et la tolérance. La tolérance mesure l'expression des sentiments de l'enfant alors que le contrôle touche les relations avec les pairs. Même si c'est l'expression des sentiments qui est évaluée ici, il n'en demeure pas moins que les pairs subissent l'effet d'une humeur irritable.

L'élément déclencheur de l'irritabilité est souvent la frustration. À la garderie, plusieurs situations demandent un haut niveau de tolérance. De plus, les enfants ne savent pas encore à cet âge, différencier les comportements réfléchis des comportements accidentels (Cloutier et Renaud, 1990) et jugent alors une action selon l'effet qu'elle produit. Par exemple, l'enfant qui crie à l'injustice quand un de ses pairs le bouscule par inadvertance est très visible par le groupe. Ceci pourrait expliquer pourquoi la tolérance est associée à l'impact social.

On remarque qu'il n'y a pas de consensus dans la littérature en ce qui a trait à la relation entre la tolérance et l'attrait. Dodge (1983) qui interrogeait des garçons de 7-8 ans et Coie et Dodge (1983) dans leur étude menée auprès d'enfants du primaire ont relevé des réactions agressives dues à l'irritabilité chez les enfants rejetés. Par contre, Bégin et Marquis (1986) n'ont pas retenu ce facteur chez les sujets de la maternelle comme significatif de même que Rubin et Daniels-Beirness (1983) chez les enfants de 5-7 ans.

### **L'intégration et l'attrait**

L'intégration est en corrélation positive avec l'impact social mais ne l'est pas avec les autres mesures de l'attrait.

Selon LaFrenière et al. (1990), les enfants intégrés à la garderie participent aux jeux avec entrain et en sont souvent les initiateurs par opposition à ceux qui s'isolent. Ces enfants occupent beaucoup d'espace tant physiquement que socialement ce qui explique leur visibilité.

Quant à l'absence de lien avec le rejet et avec la popularité, nous pouvons penser que les pairs réagissent différemment les uns les autres face à cette attitude. Pour certains qui aiment la tranquillité, les enfants bien intégrés les dérangent peut-être par leur invitation pressante à jouer avec eux. Pour d'autres qui n'osent prendre des initiatives, ils sont plutôt une source de stimulation.

### **Le contrôle et l'attrait**

Le contrôle, par opposition à l'agressivité, n'est pas corrélié de manière significative avec l'attrait. Ce fait s'explique en partie par le temps de fréquentation dans la même garderie. Les enfants ont probablement développé un sentiment d'appartenance à la garderie si l'on considère que certains y sont depuis l'âge de deux ans et y passent en moyenne sept heures par jour. Faire

partie d'un groupe favorise l'émission de comportements positifs et diminue l'agressivité (Hendrick, 1993).

Soulignons aussi que les actes d'agressions gratuites sont des cas isolés à cet âge (Hendrick, 1993) et sont fortement réprimés en garderie. Le respect de l'autre est une valeur qui figure dans les orientations du programme d'activités des deux milieux à l'étude. Il est également possible que l'intervention des éducatrices en situation d'agression hostile de la part d'un enfant soit minimisée par une diversion, ce qui rend la situation peu visible auprès du groupe. Ainsi, elles inciteront l'enfant à décharger sa colère d'une manière non destructive en l'orientant vers des activités motrices par exemple sans que ses pairs en subissent les effets négatifs. De plus, nous avons observé que les éducatrices enjoignent les enfants à s'exprimer avec des mots et non par des coups. Peu à peu, ils acquièrent des habiletés pour obtenir ce qu'ils veulent.

Par ailleurs, on tente de plus en plus de distinguer les comportements agressifs réactifs (insulter) de l'agressivité proactive où le type de comportement agressif manifesté constitue une réponse appropriée compte tenu des caractéristiques de la situation (Hartup, Brady, & Newcomb, 1983). Par exemple, un enfant qui pousse l'autre, qui tente de le dépasser dans un rang sera peut-être jugé comme irritable plutôt qu'agressif par l'éducatrice. Les résultats obtenus à la tolérance discutés plus haut laissent supposer que les enfants dont l'attrait est peu élevé dans notre échantillon se retrouvent classés parmi les agressifs proactifs. Ceci explique pourquoi nos résultats diffèrent de ceux de Dodge (1983) et Milich, Landau, Kilby et Whitten, (1982) et Vitaro, Pelletier, Coutu (1993). En effet, le PSA contrairement aux autres instruments utilisés par ces chercheurs, fait une distinction entre la notion de tolérance/irritabilité et celle du contrôle/agressivité.

## **La prosocialité et l'attrait**

De tous les résultats obtenus aux différentes échelles, la prosocialité est la variable qui est corrélée le plus fortement avec la préférence sociale et la popularité. Associée à la jovialité et à l'autonomie, elle prédit encore davantage un attrait élevé.

En garderie, les enfants vivent une vie de groupe très intense qui débute tôt le matin pour se terminer en fin d'après-midi. Les pairs ont donc de nombreuses occasions de démontrer leur altruisme. Selon Hendrick (1993), faire partie d'un groupe accentue les comportements amicaux tout en atténuant l'égoïsme. Ainsi, les enfants qui coopèrent bien dans les activités de groupe, partagent leurs jouets et vont même jusqu'à aider ceux qui ont de la difficulté ou de la peine, sont très appréciés par leurs pairs et leurs éducatrices. À cet âge, les enfants se basent sur ses critères pour se choisir un ami (Hendrick, 1993).

Nos résultats concordent avec l'ensemble des résultats obtenus à l'aide de la sociométrie chez les sujets fréquentant les classes maternelles et du primaire (Bégin & Marquis, 1986; Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Gottman, Gonzos, & Schuler 1976; Hartup, Glazer, & Charlesworth, 1967; Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982; Thomassin & Alain, 1990; Pelletier, Coutu, & Vitaro, 1993).

## **La coopération et l'attrait**

Contrairement aux résultats obtenus par Dodge (1983) ainsi que ceux de Coie et Kupersmidt (1983), la coopération avec les éducatrices n'est pas reliée significativement avec les indices de l'attrait.

Cet aspect touche l'ordre et la discipline. Elle comprend le respect des normes comme cesser de parler quand l'éducatrice demande le silence et le soutien apporté à l'adulte dans diverses tâches routinières. Il ne faut pas

confondre la coopération avec l'adulte et la coopération avec les pairs. Cette dernière dimension est incluse dans l'échelle "prosocialité" que nous avons commentée plus haut.

Plusieurs des recherches répertoriées ont été conduites dans des écoles. Or, le contexte de vie en garderie s'avère très ouvert et permissif si on le compare aux milieux scolaires. En effet, les activités y sont présentées sous forme de jeux et laissent une grande latitude quant à la participation des enfants. La discipline y est plus souple. Les enfants qui enfreignent un règlement sont souvent repris à l'écart du groupe pour ne pas attirer l'attention des autres. De plus, les pairs ne sont pas responsables de l'application des règles inhérentes au milieu. Donc, celui qui transgresse un règlement doit rendre des comptes à l'éducatrice et non aux enfants.

Le stade de développement socio-affectif de l'enfant peut également expliquer cette absence de lien. Si vers 7-8 ans, l'enfant peut s'attirer l'admiration du groupe par son opposition à l'adulte, il n'en est pas de même chez les plus jeunes. Vers 3-6 ans, il cherche davantage à être conforme au groupe et à plaire à l'adulte qu'à afficher de la résistance (Hendrick, 1993).

### **L'autonomie et l'attrait**

L'autonomie a été évaluée en regardant la façon dont l'enfant tente de s'organiser pour résoudre ses problèmes par lui-même, de prendre des initiatives et d'exprimer clairement ses besoins. Dans notre étude, elle influence significativement la popularité.

L'autonomie figure au premier rang des valeurs que l'on privilégie dans les garderies. Rappelons que l'autonomie avait reçu des scores plus faibles à l'évaluation du profil socio-affectif, ce qui laisse présumer que les attentes étaient très élevées dans les deux milieux. Un regard sur les programmes d'activités élaborées par les parents et les éducatrices montre bien à quel point cette caractéristique est importante pour l'adulte. Sans doute, les enfants sont

sensibles à ceux qui n'importunent pas les éducatrices pour des riens et n'affichent pas des comportements accaparants (Hartup, 1983). Par exemple, l'enfant qui est capable de régler un différent sans le support de l'adulte fait preuve d'une bonne compétence sociale.

Le fait que la prosocialité vienne augmenter la variance prédite de la popularité indique les enfants qui sont autonomes et qui n'affichent pas des comportements individualistes en acceptant l'aide des autres sont plus appréciés par leurs pairs. Nos résultats rejoignent ceux de Hartup (1983), Putallaz (1983) et aussi ceux de Richard et Dodge (1982). Donc, l'autonomie est liée à l'attrait chez les enfants d'âge préscolaire tout comme chez les enfants plus vieux.

### **La compétence sociale et l'attrait**

La compétence sociale est en corrélation positive avec la popularité et la préférence sociale. Ces résultats vont dans le sens de notre hypothèse voulant que l'attrait soit fonction des comportements adoptés par les enfants. Ainsi, plus ces comportements témoignent d'une bonne compétence sociale, plus les enfants seront attrayants pour leurs pairs. Nos résultats concordent avec l'ensemble de la littérature sur le sujet.

### **L'externalisation, l'internalisation et l'attrait**

Les problèmes d'externalisation et d'internalisation sont liés à l'incompétence sociale (Achenbach & d'Edelbrock, 1981). Comme le groupe à l'étude est un groupe qui évolue dans des conditions normales, il est probable que seulement quelques sujets présentent ce type de comportement de manière accentuée.

L'externalisation (comportements liés à l'irritabilité, l'agressivité, l'égoïsme et la résistance) est en relation positive avec le rejet. Le groupe de

pairs tout comme les éducatrices ne peuvent rester indifférents à ces comportements négatifs qui affectent le bon déroulement des activités. Les enfants qui vivent des problèmes d'externalisation deviennent vite perturbés sur le plan émotionnel quand des situations de provocation et de menaces se présentent. Ils deviennent alors particulièrement irritables aux yeux de tous (Dodge & Somberg, 1987), ce qui explique la relation avec le rejet.

## **CONCLUSION**

Ce mémoire visait à identifier les comportements de type socio-affectif qui prédisent le degré d'attrait social de l'enfant d'âge préscolaire en milieu de garde. Il ressort que la prosocialité et l'autonomie sont de bons prédicteurs du nombre de choix positifs reçus par les pairs. La jovialité contribue, en deuxième rang après la prosocialité, à la prédiction de la préférence sociale. Par ailleurs, les comportements de tolérance sont associés à un moins grand nombre de choix négatifs venant des pairs. Notre hypothèse se voit donc en grande partie confirmée: les comportements de type socio-affectif évalués par les éducatrices permettent de prédire le degré d'attrait social de l'enfant d'âge préscolaire.

La dynamique des relations sociales en contexte de garde a été peu étudiée, à cause notamment du phénomène lui-même de garde collective qui est relativement récent, et aussi à cause de la rareté des instruments d'évaluation adaptés aux groupes normaux d'âge préscolaire, par opposition aux instruments d'évaluation clinique courants en psychologie. L'originalité de notre étude vient justement de ce qu'elle étudie en contexte de services éducatifs les liens entre certaines caractéristiques d'enfants d'âge préscolaire a priori normaux. Nous avons contribué à établir la pertinence de l'objet d'étude. Cependant, même si plusieurs ont formulé des explications plausibles pour expliquer comment les comportements socio-affectifs influencent l'acceptation dans un groupe de pairs, on ne saurait prétendre avoir vérifié l'existence de liens causaux. Des recherches ultérieures, sous la forme d'expériences thérapeutiques cherchant à modifier les caractéristiques socio-affectives de l'enfant, tel la jovialité, l'autonomie, ou encore la prosocialité, devraient permettre de vérifier l'influence qu'exercent ces caractéristiques sur l'acceptation dans un groupe. Ces recherches seraient d'une grande utilité étant donné que le pôle négatif de l'acceptation, à savoir le rejet social, est largement reconnu comme étant un précurseur majeur de divers troubles d'adaptation et d'apprentissage, tant à l'adolescence qu'à l'âge adulte. Si les intervenants en milieux préscolaires savaient quels comportements encourager ou enseigner aux jeunes enfants pour garantir une bonne insertion sociale à l'intérieur des groupes de pairs, nul doute que les objectifs et programmes d'intervention devraient être révisés en conséquence.

La taille relativement petite de notre échantillon ne permettait pas le contrôle des variables sexe et âge ( 3, 4 et 5 ans) de l'enfant. D'autres recherches s'y attarderont et détermineront s'il est nécessaire de conserver une vision différenciée du rapport entre le comportement socio-affectif et l'attrait selon le sexe et l'âge en ce qui concerne l'enfant d'âge préscolaire (3 à 5 ans) comme les recherches touchant les enfants d'âge scolaire (6 à 18 ans) l'ont imposé. Enfin, l'instrument de mesure des comportements socio-affectifs utilisé, le Profil Socio-affectif, s'est avéré particulièrement fidèle dans un contexte d'évaluation multi-source: il pourrait être mis à contribution auprès d'échantillons plus vastes de manière à assurer un pouvoir de généralisation que la présente étude ne peut garantir.

## **APPENDICES**

## **APPENDICE A**

## Aux papas et aux mamans

Dans le cadre d'un projet de recherche sur le développement social des enfants qui fréquentent la garderie, je sollicite votre collaboration pour mener à bien cette étude.

J'aimerais avoir votre permission pour poser quelques questions à votre enfant sur la perception qu'il a des autres enfants qui partagent ses activités de groupe à partir d'une photographie. Elle vous sera remise au cours du mois d'avril. Cette photo ne sert que de support visuel. Ainsi, quand l'enfant s'exprime sur un enfant en particulier, nous sommes bien certains qu'il parle de celui-ci. Pour le succès de ma recherche, l'accord de tous les parents est important.

Il s'agit de signer le formulaire ci-joint et de le remettre à la directrice de la garderie le plus tôt possible.

Merci de votre précieuse collaboration.

Carole Foucher

---

J'accepte que mon enfant participe à cette recherche.

---

Nom de l'enfant

---

Signature

## **APPENDICE B**

PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA)  
DES ENFANTS D'AGE PRÉSCOLAIRE

Par

Peter J. LaFrenière, Diane Dubeau,  
France Capuano et Michel Janosz

École de psycho-éducation, Université de Montréal

NOM DE L'ENFANT

\_\_\_\_\_

DATE DE NAISSANCE

\_\_\_\_\_

NOM DE L'ÉDUCATEUR

\_\_\_\_\_

GROUPE

\_\_\_\_\_

GARDERIE

\_\_\_\_\_

DATE (A LAQUELLE VOUS AVEZ  
RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE)

\_\_\_\_\_

---

 NOM DE L'ENFANT

**PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA)**  
**DES ENFANTS D'AGE PRÉSCOLAIRE**

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé, selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** présent (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
1. Enthousiaste à montrer les chansons, les jeux ou autres comportements appris.	1	2   3	4   5	6	_____
2. Maintient une expression faciale neutre (ne rit et ne sourit pas).	1	2   3	4   5	6	_____
3. Patient, sensible aux difficultés des autres.	1	2   3	4   5	6	_____
4. Mouille (uriner) ou salit (détéquer) sa culotte.	1	2   3	4   5	6	_____
5. Curieux. Attiré par la nouveauté.	1	2   3	4   5	6	_____
6. A l'air fatigué.	1	2   3	4   5	6	_____
7. Facilement contrarié, frustré.	1	2   3	4   5	6	_____
8. Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	1	2   3	4   5	6	_____
9. Te regarde directement dans les yeux quand il te parle	1	2   3	4   5	6	_____
10. Irritable. S'emporte facilement.	1	2   3	4   5	6	_____
11. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	1	2   3	4   5	6	_____
12. Rit facilement.	1	2   3	4   5	6	_____

## NOM DE L'ENFANT

	Jamais	Occasionnel		Souvent		Toujours	Ne peux pas évaluer
	1	2	3	4	5	6	
13. S'adapte facilement à des situations nouvelles.	1	2	3	4	5	6	_____
14. S'ennuie facilement et démontre peu d'intérêt.	1	2	3	4	5	6	_____
15. De bonne humeur.	1	2	3	4	5	6	_____
16. Fait preuve de tolérance, de patience.	1	2	3	4	5	6	_____
17. Exprime du plaisir à accomplir des choses.	1	2	3	4	5	6	_____
18. Accepte d'être dérangé.	1	2	3	4	5	6	_____
19. Difficile à consoler.	1	2	3	4	5	6	_____
20. Démontre une confiance en soi.	1	2	3	4	5	6	_____
21. Explore son environnement.	1	2	3	4	5	6	_____
22. S'adapte facilement aux difficultés.	1	2	3	4	5	6	_____
23. Craint, fuit ou évite les situations nouvelles.	1	2	3	4	5	6	_____
24. A l'air triste, malheureux, déprimé.	1	2	3	4	5	6	_____
25. Anxieux, nerveux (ex.: se rongé les ongles).	1	2	3	4	5	6	_____
26. Actif, prêt à jouer.	1	2	3	4	5	6	_____
27. Se plaint facilement.	1	2	3	4	5	6	_____
28. Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe.	1	2	3	4	5	6	_____
29. Écoute attentivement quand on lui parle.	1	2	3	4	5	6	_____
30. Crie, lève le ton rapidement.	1	2	3	4	5	6	_____

## NOM DE L'ENFANT

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer lorsque l'enfant joue avec d'autres enfants. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé, selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
31. Cherche à se battre avec des enfants plus faibles que lui.	1	2   3	4   5	6	_____
32. Force l'autre à faire des choses contre son gré.	1	2   3	4   5	6	_____
33. Dérange lorsque je porte mon attention sur un autre enfant.	1	2   3	4   5	6	_____
34. Il ne fait rien ou il regarde les enfants jouer.	1	2   3	4   5	6	_____
35. Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	2   3	4   5	6	_____
36. Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire.	1	2   3	4   5	6	_____
37. Les enfants viennent le chercher pour jouer.	1	2   3	4   5	6	_____
38. Reste indifférent à l'invitation d'un enfant pour jouer.	1	2   3	4   5	6	_____
39. Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	1	2   3	4   5	6	_____
40. Est préoccupé par ses intérêts et ne reconnaît pas ceux des autres.	1	2   3	4   5	6	_____
41. Est présent lorsqu'un groupe d'enfants s'amuse.	1	2   3	4   5	6	_____
42. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	1	2   3	4   5	6	_____

## NOM DE L'ENFANT

	Jamais	Occasionnel		Souvent		Toujours	Ne peut pas évaluer
	1	2	3	4	5	6	
43. Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6	_____
44. Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	1	2	3	4	5	6	_____
45. Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1	2	3	4	5	6	_____
46. Doit être le premier.	1	2	3	4	5	6	_____
47. Refuse de partager ses jouets.	1	2	3	4	5	6	_____
48. Partage ses jouets avec les autres enfants.	1	2	3	4	5	6	_____
49. Inactif (ne parle pas, n'interagit pas, ...) lorsqu'il y a une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6	_____
50. Fait attention aux enfants plus jeunes.	1	2	3	4	5	6	_____
51. Demeure calme lorsqu'il y a des conflits dans le groupe.	1	2	3	4	5	6	_____
52. Initie ou propose des jeux aux enfants.	1	2	3	4	5	6	_____
53. Tient compte de l'autre ou s'excuse spontanément après avoir fait une bêtise.	1	2	3	4	5	6	_____
54. Rend les activités de jeu compétitives.	1	2	3	4	5	6	_____
55. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un enfant a échappés.	1	2	3	4	5	6	_____
56. Exprime du plaisir à jouer avec des enfants.	1	2	3	4	5	6	_____
57. Passe inaperçu dans un groupe.	1	2	3	4	5	6	_____
58. Travaille facilement dans un groupe.	1	2	3	4	5	6	_____
59. Exprime du plaisir à faire mal aux enfants.	1	2	3	4	5	6	_____
60. Prend soin des jouets.	1	2	3	4	5	6	_____

---

 NOM DE L'ENFANT

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer lorsque l'enfant est en interaction avec un adulte (parent, éducateur...). Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** présent (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
61. Se remet rapidement lorsqu'il se frappe ou tombe (ne pleure pas longtemps).	1	2   3	4   5	6	_____
62. Frappe l'éducateur ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui.	1	2   3	4   5	6	_____
63. Aide à accomplir des tâches régulières (comme distribuer la collation).	1	2   3	4   5	6	_____
64. Persistant à résoudre lui-même les problèmes.	1	2   3	4   5	6	_____
65. Est sans égard pour l'éducateur.	1	2   3	4   5	6	_____
66. Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	1	2   3	4   5	6	_____
67. Clair et direct quand il veut quelque chose.	1	2   3	4   5	6	_____
68. Arrête rapidement de parler lorsqu'on le lui demande.	1	2   3	4   5	6	_____
69. A besoin de la présence d'un éducateur pour bien fonctionner.	1	2   3	4   5	6	_____
70. Demande l'aide de l'éducateur même si elle n'est pas nécessaire.	1	2   3	4   5	6	_____
71. S'oppose à ce que l'éducateur suggère.	1	2   3	4   5	6	_____
72. Pleure sans raison apparente.	1	2   3	4   5	6	_____
73. Est autonome, s'organise par lui-même.	1	2   3	4   5	6	_____

---

 NOM DE L'ENFANT

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
74. Défie l'éducateur (tient tête) lorsqu'il est réprimandé.	1	2   3	4   5	6	_____
75. S'accroche à l'éducateur dans les situations nouvelles (ex.: sortie).	1	2   3	4   5	6	_____
76. Prend l'initiative dans les situations avec de nouvelles personnes.	1	2   3	4   5	6	_____
77. Ignore les consignes et poursuit son activité.	1	2   3	4   5	6	_____
78. Accepte que l'éducateur s'intègre dans son jeu ou son activité.	1	2   3	4   5	6	_____
79. Pleure suite au départ du parent.	1	2   3	4   5	6	_____
80. Demande la permission lorsque cela est nécessaire.	1	2   3	4   5	6	_____

## RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competences reported by parents of normal and disturbed children age four through sixteen. Monographs of the Society for Research in Child Development, 46, 1-82.
- Asher, S. R. (1983). Social Competence and peer status: Recent advances and future directions. Child Development, 54, 1427-1434.
- Asher, S. R., & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavior assessment. In J. D. Wine & M. D. Smye, (Eds.). Social Competence. New York: Guilford Press.
- Asher, S. R., Markell, R. A., & Hymel, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations. A critique of the rate-of-interaction approach to assessment. Child Development, 52, 1239-1245.
- Asher, S.R., Singleton, L.C., Tinsley, B.R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. Developmental Psychology, 15, 443-444.
- Bégin, G., Boivin, M., Marquis, D., Gervais, R., & Alain, M. (1984). La validité de convergence et de construit des échelles de compétence sociale de Kohn et de Greenwood auprès d'enfants de la maternelle. Apprentissage et socialisation, 3, 25-34.
- Bégin, G., Dion, M., Couturier, J., & Dorval, M. (1988). Statuts sociométriques et compétence sociale à la maternelle: perspectives des pairs, des enseignantes, des parents et de l'enfant lui-même. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 17, 83-104.
- Bégin, G., & Marquis, D. (1986). La perception comportementale des pairs en fonction des statuts sociométriques chez des enfants de maternelle. Revue canadienne de psycho-éducation, 15, 107-132.
- Bégin, G., & Pettigrew, F. (1988). Quelques outils d'évaluation des relations des pairs: les perceptions sociales en fonction des statuts sociométriques. In P. Durling, & R. Tremblay (Éd.), Relations entre enfants (pp. 241-269) Paris: Éditions Fleurus.
- Berndt, T. (1983). Correlates and cases of sociometric status in childhood: commentary of six current studies of popular and neglected children. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 439-448.
- Betsalel-Presser, R., Baillargeon, M., Romano-White, D., & Vineberg-Jacobs, E. (1989). La qualité de la garderie affecte-t-elle la transition de l'enfant vers la maternelle? Apprentissage et Socialisation, 12, 227-237.

- Black, B., & Hazen, N. L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. Developmental Psychology, 26, 379-387.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. Canadian Journal of Behavioural Science, 18, 167-172.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1987). Stability of peer status and self-concept correlates of status among early elementary school children. Manuscrit inédit. Université Laval, Québec.
- Boivin, M., Tessier, O., & Strayer, F.F. (1984). La cohérence des choix sociométriques et l'évaluation de l'amitié chez les enfants d'âge préscolaire. Enfance, 229-243.
- Bouchard, C. (1991). Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes, Ministère de la santé et des services sociaux Direction des communications, Québec.
- Cadieux, A., & Leduc, A. (1992). L'identification des enfants à risque de retard scolaires. Apprentissage et socialisation, 15, 101-108.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. Child Development, 63, 350-365.
- Cloutier, R., & Renaud, A. (1990). Psychologie de l'enfant. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental Psychology, 18, 557-570.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. Child Development, 54, 1400-1416.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. Child Development, 55, 1386-1399.
- Dodge, K. A. (1985). Facet of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. H. Schneider, K. H. Ruben, & J. E. Ledingham (Eds), Children's peer relations: Issues in assessment and intervention (pp 3-22). New York: Springer-Verlag.

- Dodge, K. A., Petit, G. S., McCaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. Monographs of Society for Research in Child Development, 51, Serial no. 213.
- Dodge, K. A., & Somberg D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys. Child Development, 58, 213-224.
- Dorval, M., & Begin, G. (1985). Temporal reliability and convergent validity of the rating-scale and the peer nomination sociometric measures among preschool and kindergarten children. Perceptual and Motor Skills, 60, 667-675.
- Dumont, M., Provost, M. A., & Dubé, J. (1990). La compétence sociale: une approche multivariée. In M. A. Provost (Ed.), Le développement social des enfants (pp.13-55). Montréal: Agence d'arc Inc.
- Dumont, M. (1989). Le refus d'agir prosocialement et la popularité de l'enfant dans son groupe de pairs. Mémoire de maîtrise présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Essa, E. (1990). A nous de jouer: Guide pratique pour la solution des problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire. (Ministère des communications, trad). Québec: Les publications du Québec.
- Gottman, J. M., Gonzo, J., & Schuler, P. (1976). Teaching social isolated children. Journal of Abnormal Child Psychology, 4, 179-197.
- Hartup, W. W., (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.). Handbook of Child Psychology, (Vol. 9). New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W., Brady J. E., & Newcomb, A.(1983). Social cognition and social interaction in childhood. In E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (Eds.), Social cognition and social development, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. Child Development, 38, 1017-1024.
- Hendrick, J. (1993). L'enfant une approche globale pour son développement. (C. Fontaine, trad.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Honig, A. S. (1985). Compliance, control, and discipline. Young Children, 40, 5058.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. Behavior Therapy, 14, 3-18.

- Hymel, S. (1983). Preschool children's peer relations: Issues in sociometric assessment. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 237-260.
- Krehbiel G., & Milich R. (1986). Issues in the assessment and treatment of socially rejected children. Advances in Behavioral Assessment of Children and Families (Vol. 2, pp. 249-270), Ronald, & J. Print.
- Ladd, G. W., & Asher, S. R. (1985). Social skill training and children's peer relations. In L. L'Abate, & M. Milan (Eds). Hanbook of social skills training and resarch (pp. 219-244). New York: Wiley.
- LaFrenière, P. J., Dubeau, D., Janosz, M., & Capuano, F. (1990). Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 19, 23-41.
- Ledingham, J. E. (1981). Developmental pattern of aggressive and withdrawn behavior in childhood: A possible method for identifying preschizophrenics. Journal of Abnormal Child Psychology, 9, 1-22.
- Lero, D. S., Pence, A. R., Shields, M., Brockman, L. M., & Goelman, H. (1992). Étude Nationale canadienne sur la garde des enfants: aperçu de l'étude, Ottawa, Santé et Bien-être social Canada.
- Marcotte, L. (1983). L'adaptation de l'enfant en garderie et maternelle: élaboration et validation d'une grille d'évaluation. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Milich, R., Laudau, S., Kilby, G., & Witten, P. (1982). Preschool peer perception of behavior of hyperactive and aggressive children. Journal of Abnormal Child Psychology, 10, 497-510.
- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive: A new approach to the problem of human interrelations. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Newcomb, A., & Bukowski, W. N. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. Developmental Psychology, 19, 856-867.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. Child Development, 48, 495-506.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.

- Pekarik, E. G., Prinz, R. H., Liebert, D. E., Weintraub, S., & Nealy, J. M. (1976). The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, 4, 83-97.
- Pelletier, D., Coutu, S. & Vitaro, F. (1993). La relation entre le statut sociométrique et le profil comportemental d'enfants en début de scolarisation. Comportement Humain, 7, 1-11.
- Provost, M. (Éd). (1990). Le développement social des enfants. Montréal: Agence d'Arc Inc.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. Child Development, 54, 1417-1426.
- Putallaz, M., & Gottman J.M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. Child Development, 52, 986-994.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving among school-age children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50, 226-233.
- Roistacher, R. C. (1974). A microeconomic model of sociometric choice. Sociometry, 37, 219-238.
- Rubin, K.H. (1983). Recent perspectives on social competence and peer status: Some introductory remarks. Child Development, 54, 1383-1385.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. Canadian Journal of Behavioural Science, 14, 338-348.
- Rubin, K. H., & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 337-351.
- Sroufe, L. A. (1983). Individual patterns of adaptation from infancy to preschool. In M. Perlmutter (Ed.), Proceedings of the Minnesota Symposium on Child Psychology. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Strayer, F. F. (1980). Social ecology of the preschool group, In W.A. Collins (Eds.). The Minnesota symposium on child psychology (Vol. 13), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thomassin, L., & Alain, M. (1990). Nouvelles approches en intervention sur la compétence sociale des enfants. In M. Provost (Éd), Le développement social des enfants (pp. 121-163). Montréal: Agence d'Arc Inc.

Vitaro, F., & Boivin, M. (1989). Rejet social et problème d'adaptation chez l'enfant: Instrumentation et intervention. Science et Comportement, 29, 271-294.