

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
SYLVIE VINET

LA RELATION ENTRE LE STATUT SOCIOMÉTRIQUE
DE L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE
ET LA RECHERCHE DE PROXIMITÉ ENVERS SON ÉDUCATRICE

JANVIER 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Sommaire

Cette recherche a pour but de mettre en relation le statut sociométrique de l'enfant et sa recherche de proximité avec son éducatrice. Plus précisément, il s'agit de vérifier s'il existe chez les enfants perçus populaires et impopulaires par leurs pairs, des distinctions dans la relation affective qu'ils ont avec leur éducatrice. Cinquante-deux enfants, âgés entre 36 et 66 mois ont été répartis selon deux groupes en ne conservant que les deux extrémités (1/3) du groupe initial (18 enfants populaires et 17 enfants impopulaires) par la méthode des percentiles.

Les enfants-sujets proviennent de deux garderies de la région trifluvienne. Deux observateurs ont participé à la cueillette des données d'observation à raison d'un observateur par garderie. Tous les enfants-sujets étaient observés en même temps en interaction avec l'éducatrice.

À l'aide d'une grille construite pour la validation d'un questionnaire de type Q-Sort enfant-éducatrice (Desbiens, en projet doctoral), les interactions entre les enfants et les éducatrices ont été évaluées à partir de leurs comportements socio-affectifs. De plus, comme notre échantillon se compose uniquement d'enfants d'âge préscolaire, nous avons utilisé l'échelle sociométrique pour catégoriser les enfants (Asher et al., 1979), cette dernière s'adaptant au niveau de compréhension relatif à l'âge de nos sujets.

Les résultats obtenus indiquent qu'il n'y a pas de relation entre le statut sociométrique de l'enfant et la proximité avec son éducatrice. Notre discussion

porte sur la distinction entre les systèmes pairs-pairs et éducatrice-enfant qui peut expliquer le manque de relation entre le statut sociométrique et le type de relation que les enfants entretiennent avec leur éducatrice. Les enfants impopulaires se sont distingués des enfants populaires par leur réponses de comportements relatifs à la discipline et au conflit entre les pairs.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Liste des tableaux.....	vi
Remerciements	viii
Introduction	1
Contexte théorique.....	5
La relation avec les pairs	6
Sociométrie.....	6
Aperçu historique.....	7
Distinctions comportementales entre les populaires et les impopulaires (rejetés).....	12
Sociométrie et éducatrice	18
La relation avec l'éducatrice.....	19
Théorie de l'attachement.....	19
Attachement et comportements sociaux.....	22
La relation éducatrice-enfant et la relation mère-enfant	25
L'éducatrice et les pairs.....	29
Hypothèses	31
Méthode.....	33
Sujets.....	34
Instruments de mesure	35
Procédure.....	39
Résultats	45
Analyse	46

Sociométrie.....	46
Échelles de comportements	48
Présentation des résultats de l'analyse discriminante	51
Discussion.....	66
Conclusion	76
Appendice A – Comportements de la grille d'observation	79
Appendice B – Grille d'observation.....	83
Appendice C – Définition des comportements.....	85
Appendice D – Observations codées	96
Références	98

Liste des tableaux

Tableau 1: Analyse des différences de moyennes aux réponses de discipline dans le contexte 1	53
Tableau 2: Analyse discriminante selon les cinq variables totales initiées (i)	54
Tableau 3: Analyse discriminante selon les quatre variables réponses (r) totales.....	55
Tableau 4: Analyse discriminante selon les cinq variables initiées (i) dans le contexte 1	56
Tableau 5: Analyse discriminante selon les quatre variables réponses (r) dans le contexte 1	57
Tableau 6: Analyse discriminante selon les cinq variables initiées (i) dans le contexte 2.....	59
Tableau 7: Analyse discriminante selon les quatre variables réponses (r) dans le contexte 2.....	60
Tableau 8: Analyse discriminante selon les cinq variables initiées (i) dans le contexte 3.....	61

Tableau 9: Analyse discriminante selon les quatre variables réponses (r) dans le contexte 3.....	62
Tableau 10: Analyse discriminante de la réponse de discipline pour les trois contextes.....	64
Tableau 11: Analyse discriminante selon la variable discipline (réponses et initiées).....	65

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Marc Provost pour ses judicieux conseils lors des supervisions et pour sa compréhension dans les moments plus difficiles.

Je remercie spécialement Madame Lucie Desbiens, étudiante au doctorat qui a contribué grandement dans la réalisation de ce mémoire tant par l'apport de la grille d'observation, sa collaboration, que sa générosité toujours appréciée.

Je remercie Madame Carole Gagnon pour sa participation à la sociométrie à titre d'expérimentateur. De plus, je remercie Monsieur Martin Dumont pour ses précieux conseils.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance aux enfants-sujets ainsi que leurs parents et éducatrices des garderies La Culbute et Le Petit Forgeron pour leur participation à cet étude.

Introduction

Depuis quelques décennies, notre société a subi des changements remarquables au sein du noyau familial. En effet, il n'est plus rare de nos jours de voir la mère et le père, travaillant à l'extérieur du domicile familial, confier leurs petits protégés à un milieu de garde. La garderie constitue entre autres, un endroit privilégié où les enfants peuvent être gardés.

L'enfant qui entre à la garderie, loin de ses parents, avec comme adulte substitut, l'éducatrice, se retrouve au milieu d'autres enfants à la fois semblables et différents de lui. Autant de caractéristiques physiques (sexe, propreté, couleur des cheveux, couleur de la peau, nationalité, etc.) et psychologiques (tempérament et personnalité) distinguent ou rallient les enfants entre eux. En effet, ces caractéristiques font réagir les enfants entre eux et nous pensons qu'elles ont également laissé un effet différent sur l'éducatrice. Ces caractéristiques peuvent soit plaire, soit laisser indifférent ou soit déplaire. C'est en totalisant des caractéristiques de la sorte que l'enfant arrive à établir des statuts sociométriques vis-à-vis de ses pairs. Ainsi, certains seront perçus comme populaires dans le groupe, d'autres seront perçus comme impopulaires; quant aux autres, ils se placeront entre les deux (négligés, controversés, moyens). Par ailleurs, l'éducatrice (adulte substitut des parents) doit se charger de tout ce petit monde et voir au bien-être et à l'apprentissage de chacun, qu'il soit populaire ou non.

D'autre part, le nombre croissant des garderies dans notre société actuelle incite un nombre considérable de chercheurs à s'intéresser aux conséquences de ce type d'expérience vécue par l'enfant sur son développement socio-affectif, plus particulièrement au niveau de la relation

mère-enfant. Aussi, plusieurs chercheurs se sont inspirés de la théorie de l'attachement de Bowlby pour élucider davantage cette question. Cependant, cette dimension mère-enfant ayant été abondamment touchée, nous souhaitons explorer une toute autre dimension de la garderie: la relation éducatrice-enfant.

L'enfant qui fréquente la garderie passe plusieurs heures de la semaine avec son éducatrice. L'éducatrice représente donc une figure familière avec qui l'enfant communique quotidiennement. Alors, il est justifié de croire que cet enfant développe un lien significatif avec son éducatrice qui s'apparente à la relation d'attachement. Sans pour autant remplacer la mère comme figure principale d'attachement, l'éducatrice peut donc jouer un rôle important dans le développement de l'enfant (Clarke-Stewart et Fein, 1983). Bowlby soutient dans sa théorie que l'enfant doit prioritairement bénéficier d'une base de sécurité auprès de sa figure d'attachement pour qu'il manifeste des comportements d'exploration. Alors, nous sommes à même de supposer que l'enfant doit d'abord profiter d'une relation de proximité affective sécurisante avec son éducatrice pour ensuite permettre plus aisément l'exploration de son environnement à la garderie et, par le fait même, fréquenter ses pairs. Seulement, il existe peu d'études ayant traité de la particularité de la relation éducatrice-enfant.

Par ailleurs, les experts en développement de l'enfant s'entendent sur l'existence des différences individuelles observées dans le comportement des enfants. Plusieurs chercheurs constatent même des attitudes, des comportements différents chez les enfants selon leur statut sociométrique

respectif. Autrement dit, certains auteurs soutiennent qu'un enfant perçu comme populaire par ses pairs, se comportera dans son groupe de manière différente de celui qui est perçu comme impopulaire.

De plus, l'importance des relations avec les pairs comme processus de socialisation, constitue un thème prédominant dans les recherches sur le développement social de l'enfant (Asher et Gotman, 1981; Harter, 1983; Rubin et Ross, 1982; Selman, 1980; Youniss, 1980). Or, à la garderie, l'enfant est confronté à deux systèmes de relations sociales: avec ses pairs et avec son éducatrice. Ces deux systèmes ont, à première vue, peu de choses en commun. Il n'en demeure pas moins que ces deux systèmes évoluent dans le même environnement physique, de sorte que l'on peut penser qu'ils s'influencent mutuellement.

L'étude qui fait l'objet de ce mémoire porte sur les liens possibles entre les types de relations socio-affectives que l'enfant entretient dans son milieu de garde. De façon plus opérationnelle, il s'agit de vérifier la relation entre le statut sociométrique de l'enfant et les comportements socio-affectifs qu'il montre envers son éducatrice.

Contexte théorique

Ce chapitre présente le contexte théorique de l'étude. Il se divise principalement en deux parties. La première partie porte sur la relation avec les pairs et la seconde partie explore la relation avec l'éducatrice.

La Relation avec les Pairs

L'enfant qui fréquente la garderie se trouve à la fois confronté au système des pairs et à celui de l'éducatrice. Comme cette étude s'intéresse à l'existence d'un lien entre le statut sociométrique de l'enfant et sa recherche de proximité à son éducatrice, nous présentons d'abord la relation qu'il établit avec ses pairs selon son statut sociométrique de même que son niveau de compétence sociale ceci, afin de bien comprendre qui est cet enfant en relation avec son éducatrice.

Sociométrie

Au cours des vingt-cinq dernières années, les recherches sur le développement social ont rapidement progressé. Par conséquent, il est aujourd'hui facile de conceptualiser des mesures de relations sociales entre les pairs qui soient valides. La sociométrie constitue une mesure que les chercheurs privilégient dans l'évaluation de la qualité des relations sociales d'un enfant avec ses pairs. De façon générale, elle se définit comme une mesure d'attrait ou d'acceptation par rapport au groupe. Elle fait donc partie

des mesures indirectes puisqu'elle se base sur la perception des pairs plutôt que sur l'observation directe du comportement social. Aussi, la sociométrie procure une source riche de données pour formuler des inférences sur plusieurs processus socio-psychologiques comme l'amitié, les échanges sociaux, l'influence interpersonnelle, l'attraction interpersonnelle et le statut social (Miller et Gentry, 1980). En fait, la sociométrie reste le moyen le plus utilisé pour déterminer la popularité d'un enfant au sein de son groupe de pairs. Elle consiste globalement à demander à chacun des membres d'un groupe d'identifier les enfants qu'il ou elle aimerait le plus avoir comme amis(es) pour faire une activité quelconque et celles qu'il ou elle aimerait le moins avoir comme amis(es).

Aperçu historique. Cette section relate brièvement l'évolution de la sociométrie afin de bien motiver le choix de l'instrument de mesure utilisé pour les fins de cette étude.

Koch (1933) oriente les recherches en sociométrie. Il s'intéressait au degré d'acceptation et de rejet d'un enfant dans son groupe de pairs. Par la suite, d'autres chercheurs (Bonney, 1943; Lipitt, 1941; Northway, 1946) se sont inspirés des études de Koch (1933) pour identifier les caractéristiques comportementales des enfants rejetés et les aider à devenir mieux acceptés. Cependant, ce n'est qu'autour des années «80» que sont vraiment arrivées les études cliniques. Après plusieurs modifications apportées aux mesures sociométriques, la méthode des désignations sociométriques fut éventuellement retenue (McCandless et Marshall, 1957; Cohen et Van Tassel, 1978).

Un peu plus tard, comme cette première technique (la méthode des désignations sociométriques) était surtout utilisée avec des enfants d'âge scolaire, une deuxième technique adaptée aux tout-petits voyait le jour: l'échelle sociométrique (Asher et al., 1979). Mais d'abord, attardons-nous un peu sur la méthode des désignations et faisons un bref survol du passage de la première technique à la deuxième.

Comme il a été dit précédemment, la méthode des désignations sociométriques est fréquemment utilisée avec des enfants d'âge scolaire dans leur groupe de pairs (Asher et Hymel, 1981; Hartup, 1983). Elle consiste globalement à déterminer la popularité de l'enfant dans son groupe. Plus précisément, il s'agit de présenter à l'enfant, selon un arrangement aléatoire, toutes les photographies d'enfants de son groupe. Après que l'enfant ait reconnu sa photographie et ait identifié celle de ses camarades, l'expérimentateur enlève la photographie de l'enfant puis, lui demande de nommer ou de pointer trois pairs avec qui il préfère jouer et trois autres pairs avec qui il aime le moins jouer. L'expérimentateur note donc les trois choix d'acceptation de l'enfant de même que ses trois choix de rejet. Le nombre de désignations positives reçues (choix d'acceptation) représente le score d'acceptation, c'est-à-dire le degré de popularité de l'enfant dans le groupe. Alors que le nombre de désignations négatives reçues (choix de rejet) par l'enfant indique son score de rejet (McCandless et Marshall, 1957).

Par la méthode des désignations, il est possible d'obtenir des scores d'acceptation et de rejet selon un modèle à deux dimensions: l'impact social et la préférence sociale (Peery, 1979). L'impact social s'obtient par le nombre

total de choix positifs et négatifs que l'enfant reçoit tandis que la préférence sociale se calcule en soustrayant le nombre total de choix négatifs au nombre total de choix positifs. Par conséquent, des distinctions potentiellement importantes de statuts sur le plan conceptuel peuvent être observées. Ceci, permet de classer les enfants selon quatre statuts sociométriques: populaire, négligé, controversé ou rejeté (Coie et al., 1982; Newcomb et Bukowski, 1983; Peery, 1979).

En vue de compléter cette typologie selon le modèle bidimensionnel avancé par Peery (1979), Coie et Dodge (1983) proposent une catégorisation des scores d'acceptation et de rejet afin de situer l'enfant par rapport à la moyenne de son groupe. Dans leur catégorisation, ils retiennent cinq statuts sociométriques se qualifiant ainsi: populaire, rejeté, négligé, controversé et moyen. Les enfants populaires ont une préférence sociale fortement positive, un score d'acceptation plus grand que la moyenne et un score de rejet inférieur à la moyenne. Chez les enfants rejetés, la préférence sociale est fortement négative, le score d'acceptation est inférieur à la moyenne et le score de rejet ressort de la moyenne. L'impact social est faible chez les négligés et le score d'acceptation et de rejet se trouve inférieur à la moyenne du groupe. Alors que chez les controversés, l'impact social est élevé, ce qui explique le fait qu'ils reçoivent plusieurs votes d'acceptation et plusieurs votes de rejet. Finalement, les enfants dont le statut se qualifie de moyen, obtiennent un score de préférence et d'impact dans la moyenne du groupe.

Cependant, certains auteurs (Busk et al., 1973; Foot et al., 1980) mettent en doute la fiabilité des désignations sociométriques des enfants d'âge

préscolaire ou du niveau de la maternelle, les indices sociométriques ayant une faible stabilité temporelle. Le groupe peut ne pas être formé depuis assez longtemps pour que les choix affiliatifs ou de rejets atteignent une certaine stabilité (Bégin et Boivin, 1986). D'ailleurs, selon Boivin (1986), le manque de stabilité des désignations sociométriques du jeune enfant amène une probabilité plus faible que le statut sociométrique mesuré devienne une caractéristique effective de l'enfant dans son groupe.

Devant ce doute de fiabilité de la méthode des désignations, certains chercheurs réfléchissent à un moyen de rendre plus crédible la mesure, ceci en tenant compte de l'âge des enfants et de leur développement social (Hymel, 1983), puisque l'enfant peut être incapable de se représenter des préférences affiliatives et des choix de rejet (Bégin et Boivin, 1985).

Un groupe de chercheurs (Asher et al., 1979) propose donc une méthode qui offre des indices plus stables. Ils ont mis au point l'échelle sociométrique. Il s'agit d'une échelle divisée en trois points où l'on demande à chaque enfant de situer sur des figurines, les photographies de ses pairs selon qu'il aime beaucoup jouer avec eux (figure souriante: 3 points), qu'il aime un peu jouer avec eux (figure neutre: 2 points) ou qu'il n'aime pas jouer avec eux (figure triste: 1 point). Le statut sociométrique de chaque enfant est la somme des cotes que ses pairs lui ont accordées.

L'échelle sociométrique procure des coefficients de stabilité plus élevés chez des enfants d'âge préscolaire, comparativement à la méthode des désignations sociométriques, car les scores se basent sur un plus grand

nombre de jugements (Asher et al., 1979; Cohen et Van Tassel, 1978; Vaughn et Waters, 1981). De plus, l'échelle sociométrique permet d'obtenir les évaluations positives, neutres ou négatives sur un même continuum qui va de l'enfant le moins populaire (impopulaire) à l'enfant le plus populaire.

Le concept d'acceptation se forme plus tôt que celui de rejet, de même que la capacité de se comparer à ses pairs qui lui, n'apparaît qu'à huit ou neuf ans (Piaget, 1924; Ruble, 1983). Par conséquent, les très jeunes enfants comprennent difficilement la tâche qu'ils ont à faire avec les désignations sociométriques.

Cependant cette procédure présume l'unidimensionnalité des évaluations sociométriques et ne permet pas des distinctions de statuts comme celle entre les négligés et les rejetés (Gronlund, 1959; Coie et Dodge, 1983). D'ailleurs, la méthode des désignations sociométriques et l'échelle sociométrique ne présentent pas nécessairement les mêmes perceptions sociales des pairs composant le groupe. La première indique dans quelle mesure l'enfant est considéré comme un camarade préféré alors que la deuxième se distingue comme étant un indice d'appréciation générale (Asher et Hymel, 1981).

Or, les deux mesures s'appliquent à deux groupes d'âge distincts: l'échelle sociométrique s'adresse particulièrement aux enfants d'âge préscolaire et les désignations sociométriques sont plus appropriées aux enfants à partir de l'âge scolaire. De plus, pour chacune de ces mesures, il s'agit de deux processus distincts qui évoluent avec l'âge de l'enfant.

L'échantillon de la présente recherche comporte des enfants d'âge préscolaire. Il est donc pertinent d'utiliser comme mesure de la popularité, l'échelle sociométrique telle que proposée par Asher et al. (1979). Les styles sociaux tels les controversés et les négligés ne pouvant être identifiés par l'échelle sociométrique d'Asher et al. (1979), l'insistance ne sera point mise sur ces derniers styles.

Il existe davantage d'écrits dans la documentation scientifique sur le profil des enfants populaires et rejetés déterminé par la technique des désignations que celui trouvé par la technique de l'échelle. Par conséquent, il constituerait une avenue intéressante pour cette étude de vérifier la correspondance qu'il peut y avoir entre les comportements des enfants évalués par l'échelle sociométrique avec la description des populaires et rejetés recueillis par la méthode des désignations. Le profil des enfants populaires des désignations correspondra donc à celui des enfants populaires de l'échelle, de même que celui des rejetés correspondra à celui des enfants impopulaires.

Distinctions comportementales entre les populaires et les impopulaires (rejetés). Il existe des comportements distinctifs (caractéristiques distinctives) pour chaque statut sociométrique. Plusieurs études les ont distingués. Ces distinctions sont souvent faites au niveau des enfants perçus populaires par les pairs, opposés aux enfants rejetés. Ainsi, certains auteurs (Boivin, 1986; Dodge et al., 1983; Rubin et Daniels-Beirness, 1983) précisent que les enfants populaires manifestent plus de comportements pro-sociaux (coopération, partage, respect des normes) et moins de comportements anti-sociaux

(agressivité, dérangement des pairs). D'autres (Dodge et al., 1983; Hartup, Glazer et Charlesworth, 1967; Rubin et al., 1982) vont dans le même sens et présentent les enfants rejetés comme démontrant moins de comportements pro-sociaux et davantage de comportements perçus négativement (défi des normes, bagarres, interactions négatives). Il est à remarquer que l'attention se dirige fréquemment sur le statut d'enfants rejetés, ce qui s'explique possiblement parce que ce sont eux qui dérangent, alors que les enfants populaires ne nuisent pas au bon fonctionnement du groupe (Putallaz, 1983). Conséquemment, ce dérangement par les enfants rejetés nous porte à croire que ceux-ci devraient se trouver le plus souvent à proximité de l'éducatrice contrairement aux populaires non-dérangeants. L'éducatrice, habituellement soucieuse d'un bon fonctionnement de groupe, devrait faire en sorte de se rapprocher physiquement de ces enfants dérangeants pour faciliter un meilleur contact, et finalement, s'occuper d'eux afin de rétablir l'ordre au sein du groupe.

Les enfants rejetés ont donc des interactions avec leurs pairs qualifiées d'antisociales, de dérangeantes ou d'inappropriées. De plus, ils peuvent s'engager dans l'agression physique et les verbalisations hostiles (Coie et Kuppermidt, 1983; Dodge, 1983: voir Parke et Slaby, 1983; Hartup, 1983). De même, ils sont inadéquats lorsqu'il s'agit d'initier des interactions sociales selon les normes du groupe auquel ils appartiennent (Putallaz et Gotman, 1981). Pour entrer en interaction avec un pair, ils choisiront la demande d'attention, le moyen le plus simple, impliquant le moins d'engagement possible. Cette forme d'engagement est si facile qu'elle démontre chez ces enfants à faible statut une forme d'incompétence (Krasnor et Rubin, 1983).

Contrairement aux enfants populaires qui eux, ont des stratégies beaucoup plus variées pour entrer en interaction avec autrui.

De plus, selon l'étude de Moore et Updegraff (1964), l'enfant est plus populaire si ses demandes d'attention et d'aide sont dirigées vers les pairs plutôt que vers l'adulte. Cet intérêt pour les pairs laisse supposer que l'enfant dépendant de l'adulte, serait perçu comme moins populaire par ses pairs. De plus, le facteur «âge» pourrait avoir une certaine influence sur la popularité. À mesure que l'enfant vieillit, ses contacts avec l'adulte diminuent et les contacts avec ses pairs augmentent (Stith et Connor, 1962). Aussi, plus l'enfant vieillit, plus ses comportements de dépendance vis-à-vis de l'adulte diminuent et plus les comportements d'aide envers les pairs augmentent (Stith et Connor, 1962).

Selon Bégin (1986), les rejetés initient plus de batailles, ne prêtent pas leurs jouets et dérangent fréquemment la classe. Ces comportements amènent souvent le professeur à réprimander l'enfant. Les enfants populaires quant à eux, émettent peu de comportements négatifs, respectent les règles et ne dérangent pas le fonctionnement de la classe, ils peuvent même arrêter les bagarres.

Cependant, il faut rester prudent quant à la conception que l'on se fait des enfants rejetés. Ils ne sont peut-être pas tous rejetés par les pairs pour les mêmes raisons. D'ailleurs, d'autres chercheurs (Guérette, 1993; Guitouni, 1980) se sont intéressés aux différents comportements d'enfants rejetés.

Selon la conception de Guitouni (1980), l'enfant vient au monde avec deux pulsions: la recherche de sécurité et la volonté de puissance. Le choc de la naissance et la dépendance du nourrisson l'amène inévitablement pour survivre à rechercher la sécurité. Alors que la volonté de puissance est cette énergie qui incite l'enfant à trouver le moyen de grandir pour se libérer de la dépendance. Tout au long de sa vie, l'individu tend à trouver l'équilibre entre savoir se protéger, et à la fois, se développer pour s'acheminer vers une identité forte. L'enfant rejeté, quant à lui, éprouve des difficultés à trouver cet équilibre harmonieux (Guérette, 1993).

Le rejet engendre une insécurité (Guitouni, 1980). Il est donc tentant d'associer l'enfant rejeté aux enfants ayant une relation insécurisante avec leur éducatrice. Cependant, contrairement à ce que certains auteurs peuvent penser, l'enfant rejeté ne se reconnaît pas uniquement par la faiblesse et l'insécurité puisqu'il existerait plusieurs types de rejets (Guérette, 1993).

Certains enfants rejetés seront à la recherche de sécurité, ils vivront le rejet comme une injustice et une condamnation dont ils sont les victimes impuissantes. Alors que d'autres enfants rejetés seront des individus solides, ayant confiance en eux, mais étant rejetés par les pairs parce que ces derniers ne veulent pas d'eux ou parce qu'ils ne font pas leur affaire (Guérette, 1993).

Ainsi, un enfant rejeté par ses pairs peut présenter différents profils. Par exemple, l'enfant rejeté non-désiré par ses parents peut être le type d'enfant à vivre des doutes à l'égard des gens qui l'entourent, et particulièrement, des adultes. L'éducatrice devra se montrer sensible aux besoins d'affection et de

compréhension de ce type d'enfant rejeté afin de l'amener à reprendre confiance en lui et croire que quelqu'un se préoccupe de son sort.

Il en est de même pour l'enfant rejeté caractérisé par son insécurité. Celui-ci ne réagira pas s'il se fait bousculer par les pairs, parce qu'il est incapable de se défendre et croit qu'il mérite ce traitement parce qu'il n'est rien.

L'enfant rejeté dérangeant quant à lui, se reconnaît par son désir de se faire accepter des autres sans fournir d'efforts pour y parvenir. Il est jaloux, compétitif et constamment frustré, ne réussissant pas à dépasser les autres. Cet enfant évalue constamment jusqu'à quel point l'autre peut l'accepter. Avec ce type d'enfant rejeté, l'éducatrice devra établir des limites à la gentillesse et à la patience et lui faire comprendre qu'elle est prête à l'aider à s'intégrer et être accepté dans le groupe, à la condition qu'il fasse également des efforts à ce niveau, sinon son rejet sera mérité.

· Finalement, l'enfant rejeté à cause de sa force est celui qui peut se faire mettre à l'écart par les pairs parce qu'il se démarque d'eux par son intelligence ou par sa tenue richement vêtue ou par son vocabulaire recherché ou pour toute autre raison du même genre. Cet enfant se sent affecté dans son pouvoir puisqu'à cause de sa force, il est rejeté. Il n'a plus aucun contrôle sur la situation. Par conséquent, le jour où il disposera de certains pouvoirs, il risque d'en abuser pour se venger d'avoir été rejeté à cause de sa force. L'éducatrice aura donc comme rôle de développer sa résistance à l'agression et sa noblesse dans la réaction (Guérette, 1993).

Rubin et al. (1982) ont travaillé sur les prédictions du statut sociométrique pendant la première enfance. Ils sont arrivés à la conclusion que le rejet par les amis est lié au comportement agressif. Ces types d'enfants impopulaires adoptent des jeux plus immatures et interagissent moins avec les autres.

L'amitié chez les enfants est comprise sous forme d'action réciproque et symétrique (Bigelow, 1977; Gauthier et Jacques, 1985; Youniss, 1986). Afin que des enfants soient amis, ils doivent avant tout initier des échanges positifs et, à l'inverse, ils ne seront pas amis si l'interaction est négative. De plus, même si l'un initie positivement des interactions alors que l'autre ne répond pas et qu'il n'y a donc pas d'échange entre eux, ces deux enfants ne seront pas davantage amis. Par conséquent, nous pouvons croire qu'un enfant perçu comme populaire par ses pairs, et par le fait même, aimé d'eux, pourrait présenter le profil de celui qui est positif autant dans ce qu'il initie que dans ce qu'il répond.

Par ailleurs, le sexe d'un individu pourrait être le fondement sur lequel les enfants catégorisent leurs pairs comme étant semblables ou différents, puisque les enfants ont tendance à trouver populaires les enfants de même sexe qu'eux et impopulaires ceux de sexe opposé (Asher et Hymel, 1982; Moore et Updegraff, 1964).

En résumé, les enfants populaires seraient plus en possession de compétences sociales leur apportant ainsi une meilleure adaptation au sein du

groupe. Alors que les enfants impopulaires, n'étant pas ou peu compétents socialement, éprouveraient de la difficulté à s'intégrer.

Sociométrie et éducatrice. La relation que l'enfant établit avec ses pairs, peut influencer grandement son statut au sein du groupe. Alors, la question que l'on peut se poser est à savoir si l'éducatrice faisant partie du même environnement physique peut aussi influencer la popularité ou être influencée par le statut sociométrique de l'enfant.

Selon certains auteurs, une relation affective insécurisante avec l'éducatrice serait un prédicteur important de problèmes de comportements au niveau préscolaire. L'enfant dans ce type de relation se présente donc comme étant anxieux, dépendant des adultes, éprouvant davantage des affects négatifs, étant plutôt retiré socialement, passif, avec des attitudes de soumission avec les pairs et des symptômes intériorisés en général (Erickson et al., 1985; Lafrenière et Sroufe, 1985; Lewis et al., 1984; Rubin et al., 1990; Sroufe et al., 1983, 1984). Par conséquent, le type de relation affective que l'enfant entretient avec son éducatrice peut être en relation avec la perception des pairs à son égard pour finalement les amener à le rejeter. En d'autres termes, les comportements et sentiments négatifs de l'enfant, issus d'une relation affective enfant-éducatrice insécurisante, seront probablement mal perçus par les pairs et ces derniers risqueront fortement de le rejeter.

La Relation avec l'Éducatrice

L'étude de l'effet des garderies sur le développement de l'enfant a longtemps ignoré l'éducatrice comme un aspect majeur du service de garde. Cette situation a récemment évolué et l'étude de la relation de l'enfant avec son éducatrice occupe maintenant une place de choix dans la documentation scientifique. La tendance actuelle est de comparer la mère à l'éducatrice dans la vie socio-affective du jeune enfant en utilisant largement le cadre de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969). Après un bref rappel de ce cadre théorique, nous aborderons les études qui font cette comparaison entre ces deux figures d'attachement pour en arriver à saisir l'influence potentielle de l'éducatrice sur le développement social.

Théorie de l'Attachement

L'étude de la relation affective de l'enfant à son éducatrice a surtout utilisé le cadre de la théorie éthologique de l'attachement (Bowlby, 1969). Essentiellement, il s'agit de comparer le type d'attachement mère-enfant au type d'attachement éducatrice-enfant.

On parle plus fréquemment d'attachement à la mère puisque dans les rôles sexuels que la culture propose, c'est plus souvent elle qui s'occupe des soins physiques et affectifs de l'enfant (Lamb et Goldberg, 1982). Malgré la grande motivation aujourd'hui des pères à vouloir s'impliquer affectivement dans l'éducation de leur enfant, la mère reste le plus souvent celle vers qui

l'enfant préférera se rapprocher dans un moment de stress lorsque les deux parents sont présents (Lamb, 1977).

Bon nombre de chercheurs se sont intéressés à la formation du lien qui unit l'enfant à sa mère dans une perspective éthologique. Le psychanalyste britannique, John Bowlby (1969) fournit un apport considérable d'informations concernant la relation mère-enfant. Son approche s'inspire de principes éthologiques et évolutionnistes. Selon lui, l'enfant a une tendance génétique à conserver une certaine proximité avec sa mère et à s'y attacher. Aussi, l'enfant est appelé à s'ajuster avec l'expérience et l'âge afin de mieux s'adapter. Autrement dit, les comportements favorisant l'attachement sont présents dès la naissance, c'est l'expérience qui le modifie et l'élabore.

Ainsworth et Bell (1970) se sont également intéressées à l'organisation du comportement lors des premières expériences affectives. Ils présentent leur définition de l'attachement de la façon suivante:

L'attachement peut se définir comme un lien affectif qu'une personne ou un animal établit entre lui-même et un autre individu spécifique, un lien qui les unit ensemble dans l'espace et qui résiste au temps (Ainsworth et Bell, 1970, p. 50).

Dans une technique standardisée appelée «la situation étrangère», Ainsworth et Wittig (1969) démontrent bien l'importance de la mère comme base de sécurité affective dans l'exploration d'un environnement nouveau. De plus, «la situation étrangère» démontre bien de quelle façon l'enfant abandonne l'exploration pour favoriser le comportement d'attachement lorsqu'il est confronté à des situations de détresse, de séparation et de réunion avec la

mère. Ainsi, l'enfant adressera à sa figure d'attachement un regard, un sourire ou ira la toucher pour s'assurer qu'elle veille toujours sur lui. Au départ de la mère, l'enfant réagit violemment et tente de toutes les façons de la suivre. En l'absence de sa mère, l'enfant se sent angoissé et recherche vivement sa présence. L'enfant a avant tout besoin de la présence de sa mère pour se développer normalement (Bowlby, 1969). Conséquemment, il est important que la mère soit présente et réponde aux signaux de l'enfant, sinon il cessera l'exploration et reviendra à sa base de sécurité qui est sa mère (Carr, Dabbs, Carr, 1975).

Selon Bowlby, deux conditions sont importantes pour le développement des relations d'attachement. Il s'agit de la constance et de la disponibilité de l'adulte vers qui l'attachement sera dirigé. Ainsi, il faudra que l'enfant dirige ses réactions vers l'existence d'une figure principale et qu'il ait une relation privilégiée avec elle. Aussi, Bowlby croit que ce lien privilégié à l'enfant ne se crée pas nécessairement avec la mère nourricière, mais avant tout avec l'adulte qui, d'une part, interagit socialement avec entrain et chaleur et, d'autre part, répond facilement aux approches et aux signaux de l'enfant. Toujours selon Bowlby, cet adulte serait souvent la mère biologique, puisque dans le moment suivant la naissance de son poupon, elle se trouverait physiologiquement dans un état qui la rendrait très réceptive.

Parallèlement à ces idées, nous pouvons croire que l'enfant peut développer des liens significatifs avec d'autres personnes que la mère, en particulier avec son éducatrice à la garderie. En fait, l'éducatrice ne remplace pas la mère comme figure d'attachement, mais elle représente plutôt une figure

familière avec laquelle l'enfant interagit presque quotidiennement. Or, ce lien unissant l'enfant à son éducatrice s'apparente au lien d'attachement mère-enfant. D'ailleurs, l'enfant recherchera la présence de son éducatrice en présence d'étrangers. De plus, l'enfant se sentira davantage en confiance en manifestant plus de comportements d'exploration s'il est en présence d'une éducatrice qui interagit régulièrement avec lui et qui lui démontre une plus grande sensibilité (Howes, 1991).

Attachement et Comportements Sociaux

Un des aspects fondamentaux de l'attachement de l'enfant à sa mère est qu'il constitue une première relation socio-affective qui servira de modèle aux autres relations sociales, celle avec le père, les pairs ou même l'éducatrice. En fait, un très grand nombre de recherches démontre clairement la relation nette qui existe entre un attachement sécurisant et les relations avec les pairs (Hartup, 1983; Desbiens et Provost, 1991).

De nombreuses recherches véhiculent l'idée que les relations familiales et les relations avec les pairs interagissent en synergie dans le développement social. Autrement dit, la relation parents-enfant de même que la relation pairs-enfant seraient mutuellement influentes dans le développement social de ce même enfant (Hartup, 1983).

Des études cherchent à démontrer de quelle manière la synergie entre la famille et les pairs s'amorce (Hinde, 1974). Dans un premier temps, l'attachement à la mère procure à l'enfant une base de sécurité qui a comme

effet principal de réduire la peur des situations étrangères et de permettre d'explorer son environnement. Cette exploration permet donc à l'enfant d'établir des contacts avec les pairs et de maintenir ses interactions avec eux. Dans un deuxième temps, les mères maximisent les chances que leur enfant entre dans des engagements sociaux avec d'autres petits. En fait, elles développent des contacts avec d'autres mères et leurs enfants en les visitant à leur domicile ou bien en fréquentant un service de garde. Dans un troisième temps, les relations sociales sécurisantes à l'intérieur de la famille permettent à l'enfant l'individualisation et la croissance de l'estime de soi, ce qui contribue à favoriser grandement les interactions avec ses pairs. Finalement, la conjonction entre l'interaction familiale et l'interaction des pairs semble avoir servi d'intermédiaire pour la confiance de base et l'autonomie acquises par l'enfant dans les deux premières années de sa vie (Erikson, 1950). Autrement dit, la relation parents-enfant, de même que la relation pairs-enfant auront contribué à construire la confiance en soi et à favoriser l'autonomie de ce même enfant.

Lieberman (1977) définit l'enfant ayant un attachement de type sécurisant à sa mère comme étant moins réservé avec les autres enfants et s'engageant dans plus d'interactions sociales que les enfants ayant un attachement de type insécurisant. Aussi, Easterbrooks et Lamb (1979) ont démontré dans leur recherche que des bébés de 18 mois dont les interactions avec leur mère étaient plus distantes (peut-être dû à un attachement sécurisant), avaient plus de chances d'aborder un bébé étranger dans une interaction sociale que les bébés pour qui les contacts avec leur mère étaient marqués par une recherche intense de proximité (peut-être dû à un

attachement insécurisant). En conséquence, une relation d'attachement sécurisante procure donc une sécurité de base suffisante pour permettre l'exploration vers les pairs. Alors qu'un attachement de type insécurisant amène l'enfant à retourner à sa sécurité de base, nuisant ainsi à l'exploration de son environnement.

De plus, selon Waters et al. (1979), l'attachement de type «sécurisant» par rapport au type «anxieux» évalué par la situation de Ainsworth chez des bébés de 15 mois, était prédicteur de la qualité de l'interaction avec les pairs. Comparativement avec les enfants attachés de façon anxieuse, les jeunes enfants ayant un attachement de type sécurisant étaient actifs socialement plutôt que retirés, recherchés par les autres enfants, faisant des suggestions, compatissants au chagrin des pairs et réagissaient à l'ouverture des autres enfants. Parallèlement à cette étude, nous pouvons penser que l'enfant ayant une relation de type sécurisant avec son éducatrice maximise ses chances d'augmenter sa popularité auprès de ses pairs.

Par l'entremise d'une entrevue et d'une méthode sociométrique avec des garçons de niveau scolaire primaire, Winder et Rau (1962) observent que le père et la mère d'un enfant «sympathique» sont tous les deux supportants émotionnellement, rarement frustrants et punitifs, n'encourageant pas les comportements antisociaux. D'autres études démontrent que le statut sociométrique est positivement associé à l'affection parentale et à l'absence de tension dans la famille, de même qu'à la satisfaction des parents avec leur progéniture et à la satisfaction des enfants avec leur vie familiale à la maison (Cox, 1966).

La synergie de ces deux systèmes, la famille et les pairs particulièrement, entre la relation mère-enfant et la relation pairs-enfant, démontre une fois de plus l'importance de la qualité de l'attachement mère-enfant et son influence pour la socialisation.

Le but de ce mémoire est d'établir des liens entre la qualité de la relation éducatrice-enfant et le statut sociométrique. Ce lien est clairement établi en fonction de la mère comme nous venons de le constater. Mais, peu d'études ont à ce jour étudié ce lien en fonction de l'éducatrice. La prochaine section abordera donc les études qui ont comparé la mère à l'éducatrice pour tenter de déduire quel peut être l'effet de la relation de l'enfant avec son éducatrice sur son développement social.

La Relation Éducatrice-Enfant et la Relation Mère-Enfant

À travers leurs recherches, Rubenstein et Howes (1979) se sont tournés vers l'interaction mère-enfant afin de saisir davantage les comportements de proximité et de soins donnés dans l'interaction éducatrice-enfant en garderie. Leur étude tourne autour de trois concepts de base se traduisant ainsi: «contingent», «réagit bien» et «sensibilité». En fait, ces concepts caractérisent les soins qui sont donnés à l'enfant de façon cohérente et appropriée, comme porter secours et donner de l'attention. Ils désignent également des interactions initiées par les parents ou l'éducatrice qui s'adaptent aux capacités, intentions, buts et humeurs de l'enfant. D'ailleurs, il semble que des parents présentant les trois concepts soit, «contingents», «réagissant bien» et «sensibles», ont des enfants qui sont attachés de façon sécurisante (Ainsworth,

Blehar, Waters et Wall, 1978; Belsky, Rovine et Taylor, 1984). Aussi, ces enfants font plus d'exploration de leur environnement (Jennings, Harmon, Morgan, Gaiter et Yarrow, 1979; Easterbrooks et Goldberg, 1984). De plus, ces mêmes enfants sont plus compétents socialement avec leur pairs (Bakeman et Brown, 1980). Cependant, ces recherches concernent davantage la relation parents-enfant. En fait, même si théoriquement, nous pouvons conclure qu'il existe un processus de formation d'attachement pour tous les adultes significatifs (Bretherton, 1985), il y a très peu d'études qui examinent spécifiquement les interactions éducatrice-enfant selon le modèle d'attachement.

Dans les années «70», des recherches ont utilisé les mêmes concepts: «contingent», «réagissant bien» et «sensible» pour évaluer les interactions de l'enfant avec son éducatrice en garderie (Cochran, 1977; Rubenstein, Pedersen et Yarrow, 1977; Golden, Rosenbluth, Grossi, Policare, Freeman et Brownlee, 1978; Rubenstein et Howes 1979; Carew, 1980). Les résultats de ces études sont similaires aux études parents-enfants. Les enfants inscrits à la garderie, ayant reçu des soins teintés des trois caractéristiques («contingent», «réagissant bien» et «sensible»), obtiennent des scores cognitifs et de langage plus élevés (Carew, 1980; Rubenstein et Howes, 1983) et sont plus compétents socialement que les enfants qui n'ont pas reçu ce type de soins (Rubenstein et Howes, 1983). En conséquence, les enfants en garderie présentent des modèles de développement plus positifs lorsque l'éducatrice donne des soins de façon cohérente et appropriée tout en demeurant sensible à leurs capacités, intentions, buts et humeurs. Ainsi donc, ces enfants semblent développer une relation affective sécurisante avec leur éducatrice.

Quelques recherches ont évalué le lien éducatrice-enfant et ont conclu que les modèles d'attachement entre l'enfant et l'adulte de type sécurisant, aussi bien que de type insécurisant, peuvent se présenter (Anderson, Nagle, Roberts et Smith, 1981; Krentz, 1983; Ainslie et Anderson, 1984; Howes, Rodning, Galluzo et Myers, 1988; Colin, 1986). D'ailleurs, une étude a démontré (Goosens et Van Ijzendoorn, 1990) que les éducatrices n'ont pas moins de relations d'attachement insécurisantes avec les enfants dont elles prennent soin, que les parents. Bien que les éducatrices prennent soin de plusieurs enfants en même temps, elles semblent être capables de compenser un attachement insécurisant avec les parents du fait qu'elles passent moins de temps avec chaque enfant comparativement aux parents. Même quand les enfants sont complètement engagés dans des attachements familiaux insécurisants, ils peuvent avoir une relation d'attachement sécurisante avec leur éducatrice. Bien que plus de temps passé loin des parents peut augmenter les risques d'avoir une relation insécurisante avec la mère, plus de temps passé en garderie semble amener plus de relations sécurisantes entre les enfants et l'éducatrice. Les enfants et les éducatrices ont besoin de temps pour s'adapter l'un à l'autre et apprendre sur chacun. Donc, la relation affective éducatrice-enfant semble être indépendante de l'attachement parents-enfant. Cependant, on a besoin davantage de recherches sur la sensibilité sélective des éducatrices en garderie.

Aussi, l'étude d'Anderson et al. (1981) s'avère intéressante. Leur recherche concerne l'attachement de l'enfant à un adulte substitut (l'éducatrice) en fonction de la qualité physique de la garderie et du niveau de participation de l'éducatrice. Ils ont pris en considération la proximité telle que notée selon

le niveau de participation de l'éducatrice. Les observations s'étalent sur huit périodes de jeux libres observées durant les deux jours. La participation des éducatrices se détermine par la distance des interactions. Ainsi, on parle d'une interaction intime lorsque l'éducatrice et l'enfant se trouvent dans une distance inférieure à deux pieds; d'une interaction moyenne dans une distance de deux à six pieds; et d'une interaction lointaine, au-delà de six pieds. Les résultats de leur étude semblent indiquer que la qualité physique de la garderie et la participation de l'éducatrice correspond à un lien d'attachement sécurisant avec l'enfant. Seulement, l'étude d'Anderson et al. (1981) comporte quelques points ombrageux. En effet, la participation des éducatrices se détermine par la distance des interactions avec la seule notation d'interactions positives ou négatives, sans connaître ce qui se passe à l'intérieur de cette distance entre l'enfant et son éducatrice. De plus, les observations s'étalent seulement sur deux jours et leur échantillon de 35 enfants est restreint. Il serait donc intéressant d'approfondir davantage cette dimension de proximité.

Bref, les relations éducatrice-enfant et mère-enfant peuvent être vues comme deux systèmes qui se ressemblent sur le plan affectif. L'enfant se retrouvant dans l'un et/ou l'autre des deux systèmes, présentera un mode de développement positif s'il se trouve dans une relation affective sécurisante. À l'inverse, son développement sera plus médiocre si sa relation affective n'est pas fondée sur la sécurité.

L'Éducatrice et les Pairs

La relation éducatrice-enfant peut influencer grandement celle que ce petit établit avec ses camarades à la garderie. Le cadre même de la garderie pourrait favoriser la compétence sociale entre ces petits.

Une des différences majeures entre les nourrissons et les bambins inscrits à la garderie et ceux restant à la maison avec leur mère, est l'intensité et la diversité des expériences avec les pairs. La garderie leur procure des occasions intenses et variées d'interactions avec les pairs. D'ailleurs, les enfants qui commencent à la garderie comme nourrissons ou bambins semblent plus compétents socialement que d'autres enfants du même âge qui eux, commencent à avoir des contacts avec les pairs lorsqu'ils sont plus âgés (Howes, 1988). En fait, les premiers s'engagent dans des interactions complexes entre les pairs.

Aussi, quelques recherches ont tenu compte de l'éducatrice dans l'étude de la compétence des pairs. Les enfants qui forment des liens d'attachement sécurisant avec leur mère sont plus compétents socialement dans leurs relations avec les pairs (Lieberman, 1977; Waters, Wippman et Sroufe, 1979; Pastor, 1981; Sroufe, 1983; Sroufe, Fox et Pancake, 1983; Lafrenière et Sroufe, 1985; Jacobson et Wille, 1986). Par conséquent, nous pourrions nous attendre à ce que les enfants qui ont des liens affectifs avec leur éducatrice soient plus compétents avec leurs pairs et par conséquent, soient plus populaires. Les enfants évalués comme ayant une relation sécurisante avec leur éducatrice et leur mère sont observés comme étant plus compétents dans leurs relations

avec les pairs. À l'inverse, les enfants évalués comme ayant un attachement insécurisant à leur éducatrice et à leur mère se présentent comme étant moins compétents dans l'interaction avec les pairs (Howes, 1991).

Ainsi, plusieurs recherches récentes démontrent des liens importants et cohérents dans l'expérience de l'enfant avec ses parents, (particulièrement sa mère), avec ses pairs et avec son éducatrice. De plus, la qualité du lien affectif avec cette éducatrice semble influencer la compétence sociale de l'enfant dans son groupe de pairs et, par conséquent, nous pensons qu'il en est de même pour sa popularité. Bien qu'il existe une synergie entre les deux systèmes mère-enfant et pairs-enfant nous supposons l'existence d'un troisième système: éducatrice-enfant. En effet, l'éducatrice évolue dans le même environnement physique que les pairs et peut interagir avec les deux autres systèmes (mère-enfant et pairs-enfant). De plus, il est possible que certaines caractéristiques amènent l'adulte à réagir différemment dépendamment du profil de comportements de l'enfant et de son degré de popularité. À ce sujet, Desbiens et al. (1985) remarquent que les éducatrices sont davantage disponibles pour les enfants dont le profil s'avère cohérent et bien organisé. Ainsi, en observant séparément plusieurs groupes d'enfants populaires et impopulaires en interaction avec leur éducatrice, il serait possible d'observer l'existence ou non de comportements particuliers à un type de statut et d'évaluer la forme de relation qui s'entretient entre eux.

Bien que plusieurs recherches ont étudié d'une part, la relation affective éducatrice-enfant et, d'autre part, les comportements d'enfants populaires et impopulaires, aucune recherche, à la lumière de nos connaissances, n'a mis

en relation ces deux concepts. C'est ainsi que cette recherche s'intéresse aux comportements d'enfants de statuts sociométriques différents, âgés de 36 mois à 66 mois, en interaction avec leur éducatrice. Plus particulièrement, il s'agit de mettre en relation les enfants populaires et impopulaires avec les comportements socio-affectifs qu'ils initient, de même que ceux qui sont émis en réponses à des comportements initiés et ce, à travers les interactions avec leur éducatrice. Les petits seront observés dans plusieurs contextes. Tel que mentionné précédemment dans l'étude d'Anderson et al. (1981), il s'avère important de dépasser le contexte de jeu libre pour composer avec d'autres contextes plus complexes.

Hypothèses

En fonction de la revue de la documentation scientifique, nous pouvons émettre l'hypothèse générale qu'il y a un lien significatif entre les relations socio-affectives qu'un enfant entretient avec son éducatrice et son statut sociométrique. Nous avons choisi d'opérationnaliser la relation éducatrice-enfant à partir d'une grille d'observation systématique mise au point dans le cadre d'un projet plus large portant sur la garderie et la maison. L'hypothèse générale se traduit donc en fonction de cette opérationnalisation comme suit: Les enfants de statuts sociométriques opposés (populaires vs impopulaires) se distinguent en fonction des comportements relationnels qu'ils ont avec leur éducatrice. Plus précisément, les enfants populaires auront plus de comportements positifs avec leur éducatrice et les enfants impopulaires auront plus de comportements négatifs.

Selon la grille utilisée, tenant compte des comportements que l'enfant émet vers l'éducatrice et de ceux émis par celle-ci, une seconde hypothèse stipule que l'éducatrice émettra plus de comportements positifs envers les populaires et plus de comportements négatifs envers les enfants impopulaires.

Méthode

Le présent chapitre est subdivisé en trois sections principales: l'information sur les sujets, le matériel utilisé ainsi que la procédure requise pour l'expérimentation.

Sujets

L'échantillon est composé de 52 enfants (33 filles et 19 garçons) sélectionnés dans deux garderies de la région trifluvienne. L'âge varie de 36 à 66 mois avec une moyenne de 50 mois. Précisément pour les filles, l'âge varie entre 36 et 66 mois avec un âge moyen de 50 mois, alors que pour les garçons, leur âge se situe entre 39 et 64 mois et leur âge moyen est de 51 mois.

Les sujets fréquentent la garderie deux à cinq jours par semaine et proviennent seulement de familles biparentales. La recherche s'est effectuée sur deux périodes de six mois. Ainsi, l'échantillon se divise en deux cohortes, la première cohorte débutant en janvier 1989 et se terminant en juin 1989 compte 35 enfants, la deuxième cohorte s'étend de janvier 1990 à juin 1990 et se compose de 17 autres enfants. Bref, en réunissant la première cohorte à la deuxième, nous obtenions notre échantillon.

Il est à remarquer que la recherche a eu lieu qu'à partir des mois de janvier laissant ainsi aux enfants les mois de septembre à décembre disponibles pour faire connaissance avec leurs pairs et leur éducatrice et pour

créer des liens affiliatifs avec ceux-ci. Cette précaution est importante puisque les comportements observés dans la relation enfant-éducatrice de même que le statut sociométrique attribué à l'enfant sont tirés de la réalité quotidienne à la garderie. Les enfants et les éducatrices ont besoin de temps pour s'adapter à chacun, pour apprendre à décoder chaque signal et chaque comportement manifestés entre eux. Ayant suffisamment de temps pour interagir avec les autres, les enfants et les éducatrices ont donc l'occasion d'apprendre sur chacun (Goosens et Van Ijzendoorn, 1990).

Les enfants proviennent de plusieurs groupes. En effet, tous les parents des enfants d'un groupe ne donnent pas leur accord pour participer à la recherche, de sorte qu'aucun groupe de nos garderies n'était observé en entier. Nous ferons donc la distinction entre les enfants d'un groupe et les enfants-sujets qui sont ceux inclus dans l'échantillon.

Instruments de Mesure

Mesure Sociométrique

Afin d'établir la popularité des enfants, deux choix de mesure se présentaient à nous, soit la désignation sociométrique qui est la plus fréquemment utilisée (Coie et Dodge, 1983) et l'échelle sociométrique (Asher et al., 1979). Comme notre échantillon se compose uniquement d'enfants d'âge préscolaire, notre choix s'est plutôt fixé sur l'échelle sociométrique qui, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre théorique, est nettement plus adaptée à l'âge des sujets de cette recherche.

L'échelle sociométrique s'adressant à de très jeunes enfants, elle requiert un support concret. Tous les enfants des groupes où il y a des enfants-sujets sont photographiés individuellement. Chaque photographie (10 cm x 15 cm) représente un enfant de la tête à la taille, sur fond blanc. Nous nous assurons ainsi d'une certaine homogénéité pour éviter des particularités qui apporteraient un biais dans le jugement des enfants. L'échelle sociométrique propose à l'enfant trois choix. Pour le guider dans ce choix, l'expérimentateur lui présente trois figures stylisées représentant les trois possibilités: une figure souriante (choix positif), une figure triste (choix négatif) et une figure neutre (choix neutre).

Grille d'Observation

Le choix des comportements de notre grille provient de deux sources. Tout d'abord, une observation préalable de six mois dans deux garderies. Au cours de cette période, deux observatrices se sont donné pour tâche de simplement noter le maximum d'interactions entre des enfants et leur éducatrice. Cette pré-observation a permis de dresser une liste importante (nous ne pouvons prétendre qu'elle soit exhaustive) de comportements interactifs. Les deux observatrices ont par la suite regroupé en catégories cette première liste.

La deuxième source de notre grille provient de la documentation qui traite des interactions en garderie. La mise au point d'un questionnaire de type Q-Sort pour évaluer les interactions affectives entre éducatrices et enfants a permis de développer des catégories de comportements relationnels. Notre

grille est le produit de la mise en commun de ces catégories et de celles produites par les premières observations.

Les comportements des enfants et ceux de l'éducatrice sont observés et codés à l'aide d'une grille d'observation construite pour la validation d'un questionnaire de type Q-Sort enfant-éducatrice (Desbiens, en projet doctoral). La grille d'observation se subdivise en quatre grandes catégories de comportements. Ces comportements font référence aux concepts touchant divers aspects de la relation enfant-éducatrice. Ainsi, la sollicitation, la proximité, la discipline de même que les conflits entre les pairs constituent ensemble les quatre catégories de la grille (Voir Appendice A).

La plupart des recherches utilisent habituellement un contexte de jeu libre. Or, dans une étude portant sur la relation des enfants avec leur éducatrice, il semble opportun d'élargir ce contexte d'observation à d'autres moments de la vie en garderie où l'éducatrice agit plus directement sur l'enfant. C'est ainsi que cinq autres contextes s'ajoutent au contexte de jeu libre: le jeu structuré, la collation, la télévision, les activités menées par l'éducatrice (rondes, histoires, etc.) et finalement, les moments de transition entre les activités. L'observatrice note à chaque séance le contexte dans lequel les enfants sont observés.

Chaque feuille d'observation se divise en périodes de cinq minutes. L'observatrice note le contexte, le nombre total d'enfants présents dans le groupe et comme informations supplémentaires, le nombre de cibles absentes (voir Appendice B).

Pour la proximité de l'enfant à l'éducatrice, les travaux d'Anderson et al. (1981) ont grandement inspiré cette catégorie. Ces chercheurs ont pris en considération principalement la distance des interactions pour déterminer la participation des éducatrices dans la proximité des enfants. Les résultats de cette recherche s'avèrent intéressants bien que les chercheurs n'aient pas tenu compte de ce qui pouvait se passer à l'intérieur de cette distance entre l'éducatrice et l'enfant. Par conséquent, nous nous sommes proposé de diviser la catégorie proximité en plusieurs unités de comportements pouvant se manifester dans la relation enfant-éducatrice.

Ces unités de comportements de proximité ont été divisées en deux dimensions. La première s'identifie comme la dimension de comportements. Six comportements de proximité composent cette première dimension. Ainsi, les comportements «touche», «attentif à», «regarde», «caresse», «suit» et «sourit» constituent la première dimension de proximité. La deuxième dimension comporte des états: «assis sur», «assis ou debout à côté» et «assis ou debout en avant» de l'éducatrice.

La seconde catégorie est la sollicitation qui totalise dix-huit comportements (voir Appendice C). Elle représente le lien de l'enfant à son éducatrice. Les comportements que cette catégorie renferme font référence aux appels que l'enfant lance à son éducatrice et, à l'inverse, que l'éducatrice lance à l'enfant dans un but général, soit de recevoir ou donner de l'aide, soit d'informer, soit de parler, soit d'approuver.

La troisième catégorie est la discipline. Plusieurs comportements retrouvés dans la catégorie de la discipline font référence à l'enfant lorsqu'il se soumet ou se rebelle aux règles de l'éducatrice. Ces comportements sont au nombre de treize (voir Appendice C).

Finalement la catégorie conflit regroupe trois comportements et est exclusivement utilisée dans l'observation des interactions avec les pairs (voir Appendice C).

Procédure

Observation

Quelques semaines avant de débiter les observations, une demande d'autorisation pour observer les enfants a été faite à deux garderies de la région trifluvienne et aux parents des enfants-sujets. D'ailleurs, nous profitons de l'occasion pour remercier sincèrement les responsables des garderies La Culbute et Le Petit Forgeron, les éducatrices, de même que les parents pour leur précieuse collaboration à cette recherche.

D'abord, la procédure pour les observations s'est déroulée en deux parties. Une première partie pré-expérimentale était requise pour bien mener à terme les observations et une deuxième partie était finalement consacrée à l'emploi des techniques d'observation.

Au cours de cette pré-expérimentation, les deux observatrices ont utilisé la grille auprès des mêmes enfants, pour une période d'essai de deux semaines incluant donc plusieurs séances d'observation. Au cours de ces séances d'observation pré-expérimentale, les deux observatrices notaient les comportements simultanément et se trouvaient toutes les deux, dans le même groupe d'enfants. Après chaque séance, elles se consultaient, vérifiaient et réajustaient leurs observations jusqu'à ce qu'elles aient sensiblement les mêmes perceptions des séquences de comportements contenus dans la grille.

La seconde partie de la procédure consistait à employer les techniques d'observations proprement dites. Environ une fois par deux semaines, les observatrices se consultaient de nouveau selon la démarche dite précédemment dans le but d'assurer la fidélité des observations. Le taux d'accord entre les observatrices a été de 88% à la fin de la période d'entraînement et est resté constant tout au long de la recherche. Les deux observatrices ont pu vérifier cette constance en observant, comme à la pré-expérimentation, au même moment les mêmes enfants pendant des périodes communes de cinq minutes pour chaque enfant. Afin que le taux d'accord soit valide, un nombre minimal de cinq enfants cibles était nécessaire.

En dehors de la pré-expérimentation et des tests de fidélité inter-juges, les deux observatrices travaillaient séparément, dans l'une des deux garderies, chacune à son poste d'observation. Celles-ci se trouvaient dans la même pièce que les enfants et elles utilisaient la technique connue dite «du refus poli» (McGrew, 1972) pour ne pas avoir à interagir avec eux. Que les enfants touchent, questionnent, sourissent, insultent pour tenter d'entrer en relation

avec l'observatrice dans la salle, cette dernière se devait de demeurer impassible, neutre et réservée, en se concentrant sur sa tâche. Puis, très rapidement les enfants ne se souciaient plus de la présence des observatrices.

Ensuite, les séquences d'interactions entre l'éducatrice et les enfants cibles sont décrites. Notre technique d'observation est un compromis entre la technique de «l'enfant cible» et celle de «toutes les occurrences possibles» (Huth et Huth, 1970). L'observatrice utilise comme point de référence l'éducatrice (ce qui serait la technique de la personne cible) tout en enregistrant toutes les interactions entre elle et les enfants de son groupe qui font partie de notre échantillon. Lorsque l'observatrice constate un début d'interaction entre un enfant-sujet et l'éducatrice, elle note l'initiateur (est-ce l'enfant ou l'éducatrice qui initie cette interaction?), le comportement, la cible et sa réponse.

Mesure Évaluative

Un nouvel expérimentateur inconnu des enfants se charge de la partie évaluative, ceci pour éviter que les enfants n'entrent en contact avec une des deux observatrices et que l'expérimentateur connaisse le comportement social des enfants, ce qui pourrait apporter un biais à ses entrevues. Ce dernier obtient l'autorisation du responsable de la garderie pour procéder à l'expérimentation.

La participation de tous les enfants du groupe est requise afin d'établir l'échelle sociométrique. Ces enfants sont tous photographiés individuellement

deux semaines avant l'expérimentation. Après ce délai, l'expérimentateur va dans la classe, chercher un des enfants du groupe et l'amène dans une autre pièce. Il s'agit d'une pièce calme, neutre, sans stimuli pour ne pas être dérangé lors de l'expérimentation. Ensuite, l'expérimentateur crée un climat de confiance en parlant avec l'enfant.

Dans un premier temps, l'expérimentateur présente les trois figures à l'enfant. L'expérimentation se divise en deux parties. La première partie consiste à faire saisir à l'enfant la signification des visages et en quoi consiste leur catégorisation. Par conséquent, les résultats obtenus à cette première partie ne sont pas retenus pour l'évaluation de la popularité. Ainsi, le sujet doit classer des photos d'aliments selon qu'il les aime beaucoup, qu'il les déteste ou qu'ils ne font pas partie des deux catégories précédentes. Pour ce faire, l'enfant classe successivement les aliments en trois piles en les associant à l'un des trois visages selon qu'il les aime beaucoup «C'est très bon!» (visage souriant), qu'il les déteste «Yark! C'est pas bon» (visage triste) ou qu'il les aime peu «C'est ordinaire!» (visage neutre). Par exemple, à l'image de la pomme, si l'enfant répond qu'il l'aime beaucoup, l'expérimentateur dans un langage expressif adapté à l'âge de l'enfant demande: «Quand tu manges une pomme, es-tu content? Comme avec le bonhomme avec le gros sourire?». Puis, l'expérimentateur note chaque catégorisation que l'enfant fait afin qu'il ne soit pas surpris lorsque sera notée celle de ses pairs.

Pour la deuxième partie, il s'agit de demander à ce même sujet de classer les enfants composant son groupe de pairs en utilisant le même support visuel que lors de la première partie. Ainsi, l'expérimentateur présente une à la

suite de l'autre les photographies de ses camarades. Pour chaque photographie présentée, l'enfant répond à la question: «Quand tu joues avec lui, es-tu content, pas content ou c'est ordinaire?». L'enfant classe donc les photos (10 cm x 15 cm) de ses pairs selon qu'il aime jouer un peu (visage neutre), beaucoup (visage souriant) ou pas du tout (visage triste) avec le pair apparaissant sur la photographie.

Par ailleurs, l'expérimentateur, ayant pris soin, deux semaines auparavant, de faire développer deux séries de photographies, peut ainsi en offrir une à chaque enfant en guise de remerciement. Il leur offre également un auto-collant. Par la suite, l'expérimentateur raccompagne l'enfant à son groupe. Chaque enfant de ce même groupe passera les mêmes étapes décrites précédemment.

Tous les enfants des groupes ont répondu aux questions. Nous voulions d'abord avoir l'avis de tous les enfants sur tous leurs pairs et aussi donner à chaque enfant l'occasion de «jouer au jeu» et de recevoir sa photographie et le collant. Par contre, seuls les enfants de notre échantillon étaient retenus pour établir les scores. L'échelle sociométrique utilise chaque enfant composant le groupe, ce qui permet d'avoir la perception de tout le groupe sur les enfants cibles. Dans le but d'établir la fidélité de cette mesure, l'expérimentateur reprend la même procédure six semaines plus tard.

Le score s'obtient donc par la moyenne des évaluations reçues. Plus précisément, le calcul des résultats se fait en additionnant le nombre de fois que l'enfant est associé au visage souriant, neutre et triste. Il s'agit par la suite,

de multiplier ces trois résultats par les points correspondant aux visages, c'est-à-dire multiplier par trois (3 points) pour un visage souriant, par deux (2 points) pour un visage neutre et par un (1 point) pour un visage triste. Finalement, pour que chaque enfant de chaque groupe soit comparable, les groupes n'étant pas tous égaux, ces scores sont standardisés.

Résultats

Ce chapitre présente en première partie de quelle façon les analyses sur la sociométrie, de même que sur les échelles de comportements, ont été utilisées en vue de l'obtention des résultats. En fait, des précisions au sujet de la compilation et de l'organisation des résultats, de même que sur les regroupements de données, seront apportées. La seconde partie de ce chapitre sera consacrée à la présentation des résultats obtenus selon une analyse multivariée. C'est ainsi que les deux groupes d'enfants, soit les populaires et les impopulaires seront comparés entre eux selon leurs comportements socio-affectifs.

Analyse

Sociométrie

Compilation des résultats. Toutes les séquences de comportements notées ont été recueillies et retranscrites, codées sous forme de chiffres, pour permettre l'entrée des données sur l'ordinateur et ainsi, procéder aux analyses (voir Appendice D). En conséquence, l'information principale retenue pour les analyses se résume aux fréquences de comportements ou de réponses émis par tel numéro de sujet, de même que son âge, son sexe et le contexte dans lequel s'est produit le comportement ou la réponse. L'information pouvait se traduire comme suit: le sujet no 8, de sexe féminin a manifesté 10 fois le comportement «parle» dans un contexte de jeux libre. Ce même sujet pouvait

aussi avoir donné comme réponse par exemple, trois fois le comportement «parle».

Puis, les cotes de statuts sociométriques ont été transformées en cotes «z» afin que les enfants faisant partie de la recherche soient comparables entre eux, puisqu'ils provenaient souvent de groupes de différentes grandeurs. En fait, la cote «z» a été établie en fonction de la moyenne du groupe d'origine auquel appartenait l'enfant. Par la suite, le nouvel échantillon est obtenu en éliminant les enfants ne faisant pas partie de la recherche. La cote «z» représente donc la position de l'enfant dans son groupe et non dans l'échantillon.

Division des sujets. L'échelle sociométrique a le désavantage de ne donner qu'un continuum de statuts sociométriques et non une catégorie comme la technique de désignation sociométrique. Pour pallier à cet inconvénient, Boivin et Bégin (1986) suggèrent de diviser le continuum en trois grandes catégories. Nous avons donc divisé l'échantillon en trois groupes en utilisant les percentiles de la distribution des scores en cotes «z». Les enfants dont le score sociométrique est situé dans le tiers supérieur de cette distribution sont considérés comme les enfants populaires. Ceux dont le score se trouve dans le tiers inférieur sont les enfants dit impopulaires (que la documentation scientifique désigne souvent comme les rejetés). Les enfants situés au milieu de la distribution sont les enfants moyens. Pour permettre des contrastes plus explicites entre les enfants et poursuivre la documentation qui oppose souvent les populaires aux rejetés, nous ne considérerons dans les analyses que les deux groupes extrêmes soit, 18 enfants populaires et 17 enfants impopulaires.

La composition de l'échantillon se voit donc quelque peu modifiée. Ainsi, l'échantillon totale du départ contenant 52 enfants se trouve à présent réduite à 35 sujets, dont 21 filles et 14 garçons. En ce qui concerne les filles, 8 d'entre elles sont perçues impopulaires par leur pairs et 13 autres sont vues populaires. Quant aux garçons, nous en avons dénombré 9 impopulaires et 5 populaires.

Échelles de Comportements

Compilation des résultats. Afin de faciliter les analyses, les comportements de sollicitation, de proximité, de discipline et de conflit sont regroupés. Conséquemment, le regroupement des six comportements de proximité s'identifie par la proximité totale; les dix-huit comportements de sollicitation se reconnaissent par la sollicitation totale; les treize comportements déterminant la discipline composent la discipline totale; et finalement, le conflit total englobe les trois comportements de conflit.

Il est à remarquer que les comportements de sollicitation, de proximité, de discipline et de conflit sont retrouvés soit dans la catégorie des comportements initiés, soit dans celle des comportements réponses. En fait, ces comportements sont tirés des données de base de type séquentiel (émetteur, comportement, cible, réponse). Ainsi, le comportement initié représente le comportement émis par l'éducatrice ou l'enfant cible selon le cas. Le comportement réponse quant à lui, fait référence au comportement qui répond ou réagit au comportement initié du récepteur, soit l'éducatrice ou l'enfant cible.

Ces deux catégories (initiation et réponse) caractérisent donc les cinq variables à l'étude. La variable discipline, employée selon les deux catégories, demande cependant quelques précisions au niveau de sa compréhension. Les comportements initiés et réponses des enfants populaires et impopulaires sont étudiés en interaction avec leur éducatrice. Par conséquent, l'enfant qui initie un comportement de discipline émet un comportement qui s'adresse à l'éducatrice. Comme il s'agit de discipline, l'enfant émet un comportement en tenant compte des règlements régis par l'éducatrice. Ainsi, le comportement de discipline initié par l'enfant peut, par exemple, s'observer au moment où l'enfant demande une permission à son éducatrice. Alors que l'enfant qui répond par un comportement de discipline le fait en réponse à un autre comportement de discipline que l'adulte vient d'initier avec lui. Par exemple, l'enfant qui émet comme réponse de comportement: «résiste» à l'éducatrice sous-entend qu'il y a eu, juste avant, l'intervention disciplinaire de cette même éducatrice.

En plus des six comportements de proximité que la grille contient («attentif à», «regarde», «caresse», «touche», «suivre» et «sourit»), trois états de proximité ont été retenus. Il s'agit des états: «assis sur», «assis ou debout à côté», «assis ou debout en avant». Ils ont été analysés séparément des comportements de proximité puisqu'ils qualifient un état d'être et non un comportement. De même, nous avons placé les états de proximité dans la catégorie des initiés puisque ces états ne constituent pas en soi une réponse. Par exemple, l'enfant qui s'assoit à côté de l'éducatrice se trouve en état de proximité avec celle-ci. Cet enfant initie l'état de s'asseoir. L'éducatrice quant à elle, ne peut donner de réponse en retour à cet état. Par contre, elle peut

répondre à un comportement de proximité initié par l'enfant. Or, nos analyses comptent cinq variables initiées: la sollicitation, la discipline, le conflit, les comportements de proximité et les états de proximité. Ces mêmes états de proximité ne faisant pas partie des réponses, seulement quatre variables (sollicitation, discipline, conflit, comportements de proximité) sont considérées pour l'analyse des réponses de comportements.

Les groupes dans lesquels nous observons ne contenaient pas le même nombre d'enfants et, par conséquent, les temps d'observation n'étaient pas les mêmes. Par exemple, dans un groupe contenant six enfants-sujets, le temps d'observation totalisait 60 minutes (10 minutes par enfant). Alors, les risques pour un enfant-sujet de présenter plus de comportements en relation avec son éducatrice se trouvaient automatiquement maximisés comparativement à celui disposant de moins de temps d'observation, le nombre d'enfants-sujets de son groupe étant inférieur. Chaque comportement a donc été pondéré en fonction du temps d'observation afin de rendre comparable les enfants et les contextes entre eux.

Certains contextes sont peu représentés et ne permettent pas d'obtenir des quantités valables d'informations. Nous avons donc effectué des regroupements au niveau des contextes afin de permettre une analyse plus significative des résultats. Le contexte 1 demeure le même (jeux libre). Le contexte 2 comprend le contexte de jeux structurés et les activités menées par l'éducatrice. Finalement, le contexte 3 regroupe le contexte de collation, de télévision et de transition.

Cette étude contient un nombre considérable de variables. Nous aurions pu présenter toutes les analyses pour chacune de ces variables. Seulement, afin de ne pas perdre l'intérêt, certaines analyses n'ont pas été présentées. Nous avons délibérément choisi de présenter que celles dont les résultats s'avèrent pertinents et/ou significatifs. Ce qui explique donc la présence d'une seule variable dans le premier et le onzième tableau.

Analyse utilisée. Le but de la recherche est d'analyser les différences possibles entre les enfants populaires et impopulaires dans leurs interactions avec l'éducatrice. L'analyse discriminante permet de saisir les distinctions entre deux groupes en fonction d'un certain nombre de variables. Cette analyse convient bien à notre propos puisqu'elle permettra de considérer quelles sont les catégories de comportements qui distinguent les deux groupes d'enfants. Nous avons utilisé plusieurs analyses en fonction des types de comportements (initiation ou réponse), des contextes et des catégories de comportements.

Présentation des Résultats de l'Analyse Discriminante

Avant d'effectuer des analyses multivariées, des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuées afin de vérifier s'il existe des différences chez les enfants populaires et impopulaires selon le sexe et l'âge. Finalement, celles-ci se révèlent non-significatives. Par conséquent, dans les analyses qui suivent, nous n'avons pas tenu compte de ces deux variables.

Analyse des Différences de Moyennes

Le Tableau 1 décrit les moyennes et entre les deux groupes et le résultat à l'ANOVA. Les enfants populaires ont obtenu une moyenne de .53 pour la variable «réponses de discipline dans le contexte 1» et les enfants impopulaires ont obtenu une moyenne de 1.43 pour la même variable. Des analyses de variance unidimensionnelle révèlent qu'il existe des différences significatives ($F(1,33) = 5.50, p < .05$) entre le groupe des enfants populaires et le groupe des enfants impopulaires pour la variable «réponses de discipline dans le contexte 1». Par conséquent, les enfants populaires ont significativement moins de réponses de discipline dans le contexte 1 que les enfants impopulaires.

Voici maintenant les résultats de l'analyse discriminante qui présente simultanément les cinq variables à l'étude soit: la sollicitation, les comportements de proximité, les états de proximité, la discipline et le conflit.

Analyse Totale

Comportements initiés. Les résultats de l'analyse discriminante des cinq variables étudiées au Tableau 2, soit la sollicitation totale initiée, la proximité totale initiée, la discipline totale initiée, le conflit total initié, de même que la proximité d'état total initié indiquent qu'il n'existe pas de distinction significative entre les deux groupes d'enfants ($F(1,5) = .70 n.s.$). Les deux groupes d'enfants ne se distinguent donc pas sur l'ensemble des comportements qu'ils

Tableau 1
Analyse des Différences de Moyennes
aux Réponses de Discipline dans le Contexte 1

Variable	Moyennes		
	populaires	impopulaires	<i>F</i> (1,33)
Les réponses de discipline dans le contexte 1	.53	1.43	5.49*

* $p < .05$

initient envers l'éducatrice ou que celle-ci initie vers eux (discipline). En outre, la fonction discriminante pour chaque comportement pris séparément ne discrimine pas les deux groupes.

Comportements réponses. Dans l'ensemble, les résultats de l'analyse discriminante présentés au Tableau 3, indiquent que les quatre variables mises à l'étude (solicitation, proximité, discipline, conflit) distinguent bien nos deux groupes d'enfants. Plus spécifiquement, la troisième variable à entrer dans l'analyse (la réponse de discipline totale), de même que la quatrième variable entrée (la réponse de conflit total), ressortent d'une façon significative ($F(1,4) = 2.93, p < .03$). Ainsi, la fonction discriminante est significative à .03 pour la réponse de discipline totale ($L = .75, p < .03$) et la réponse de

Tableau 2

Analyse Discriminante selon les Cinq Variables Totales Initiées (i)

		<u>Degrés de liberté</u>		<i>p</i>
Wilks'lambda	.89	5	1	33.0
Équivalent <i>F</i>	.70		5	29.0
				<i>p</i>
	Lambda			
1. sollicitation totale (i)	.97			.34
2. proximité totale (i)	.91			.21
3. discipline totale (i)	.91			.38
4. conflit total (i)	.90			.50
5. état total (i)	.89			.62

conflit total ($L = .72$, $p < .03$). Selon nos résultats, il n'y a pas de distinction entre les deux groupes pour la réponse de sollicitation totale ($L = .99$ *n.s.*) et la réponse de proximité totale ($L = .99$ *n.s.*). Les résultats indiquent donc que le groupe d'enfants populaires et le groupe d'enfants impopulaires se distinguent par leurs réponses de comportements qu'ils émettent vers l'éducatrice ou que celle-ci émet vers eux dans la discipline totale et le conflit total.

Tableau 3

Analyse Discriminante selon les Quatre Variables Réponses (r) Totales

		<u>Degrés de liberté</u>		<i>p</i>	
Wilks'lambda	.71	4	1	33.0	
Équivalent <i>F</i>	2.93		4	30.0	.03
	Lambda			<i>p</i>	
1. sollicitation totale (r)	.99			.69	
2. proximité totale (r)	.99			.90	
3. discipline totale (r)	.75			.03	
4. conflit total (r)	.72			.03	

Analyse dans les Contextes

Comportements initiés dans le contexte 1. L'analyse discriminante des cinq variables étudiées au Tableau 4 soit: la sollicitation totale initiée, la proximité totale initiée, la discipline totale initiée, le conflit total initié, de même que l'état total initié révèle qu'il n'existe pas de distinction significative entre les deux groupes d'enfants dans le contexte 1 ($F(1,5) = .38$ *n.s.*). Les deux groupes d'enfants ne se distinguent donc pas en situation de jeu libre sur l'ensemble

Tableau 4

Analyse Discriminante selon les Cinq Variables Initiées (i) dans le Contexte 1

		<u>Degrés de liberté</u>		<i>p</i>	
Wilks'lambda	.93	5	1	33.0	
Équivalent <i>F</i>	.38		5	29.0	.85

	Lambda	<i>p</i>
1. sollicitation (i) 1	.99	.70
2. proximité (i) 1	.99	.93
3. discipline (i) 1	.99	.96
4. conflit (i) 1	.96	.85
5. état (i) 1	.93	.85

des comportements qu'ils initient envers l'éducatrice ou que celle-ci initie vers eux. En outre, la fonction discriminante dans le contexte de jeu libre pour chaque comportement pris séparément ne discrimine pas les deux groupes.

Comportements réponses dans le contexte 1. Les résultats observés au Tableau 5 indiquent que nos deux groupes d'enfants distinguent bien les

Tableau 5
Analyse Discriminante selon les Quatre Variables Réponses (r)
dans le Contexte 1

	<u>Degrés de liberté</u>			<i>p</i>	
Wilks'lambda	.67	4	1	33.0	
Équivalent <i>F</i>	3.66		4	30.0	.01

	Lambda	<i>p</i>
1. sollicitation (r) 1	.99	.65
2. proximité (r) 1	.95	.43
3. discipline (r) 1	.69	.008
4. conflit (r) 1	.67	.01

quatre variables observées dans le contexte de jeu libre. De façon plus précise, la troisième variable à entrer dans l'analyse (la réponse de discipline totale), de même que la quatrième variable entrée (la réponse de conflit total) ressortent d'une façon significative ($F(1,4) = 3.66$, $p < .01$). Ainsi, la fonction discriminante est significative à .01 pour la réponse de discipline ($L = .69$, $p < .008$) et la réponse de conflit ($L = .67$, $p < .01$). Selon nos résultats, il n'y a pas de distinction entre les deux groupes pour la réponse de sollicitation totale ($L = .99$ *n.s.*) et la réponse de proximité totale ($L = .95$ *n.s.*). Or, les

résultats indiquent que le groupe d'enfants populaires et le groupe d'enfants impopulaires se distinguent par leurs réponses de comportements (discipline, conflit) qu'ils émettent vers l'éducatrice ou que celle-ci émet vers eux dans un contexte de jeux libre.

Comportements initiés dans le contexte 2. Le Tableau 6 indique également l'absence de distinction significative, mais cette fois pour le contexte 2 ($F(1,5) = .38$ *n.s.*). En d'autres termes, les cinq variables, lorsqu'elles sont étudiées dans un contexte de jeux structurés et à l'intérieur d'activités menées par l'éducatrice, ne ressortent pas de façon significatives à l'intérieur des deux groupes. Les enfants populaires et impopulaires ne se distinguent donc pas dans l'initiation de leurs comportements ou dans ceux que l'éducatrice initie vers eux en ce qui à trait à la sollicitation, la proximité, la discipline, le conflit et les états de proximité dans le deuxième contexte. De plus, la fonction pour chaque comportement prise séparément ne discrimine pas les deux groupes.

Comportements réponses dans le contexte 2. Le Tableau 7 ne montre pas de distinction significative ($F(1,3) = 1.27$ *n.s.*) entre les comportements réponses lorsque le groupe d'enfants se trouve dans un contexte de jeu structuré ou de jeu dirigé. Il n'y a pas de distinction entre les populaires et les impopulaires en fonction des réponses de sollicitation, de proximité, de discipline, de conflit et ce, dans le deuxième contexte. Les deux groupes d'enfants ne se distinguent donc pas sur l'ensemble des comportements qu'ils émettent comme réponse envers l'éducatrice ou que celle-ci émet comme réponse vers eux (sollicitation, proximité, discipline, conflit). En outre, la

Tableau 6

Analyse Discriminante selon les Cinq Variables Initiées (i) dans le Contexte 2

		<u>Degrés de liberté</u>			p
Wilks'lambda	.93	5	1	33.0	
Équivalent F	.38		5	29.0	.85

	Lambda	p
1. sollicitation (i) 2	.98	.42
2. proximité (i) 2	.95	.42
3. discipline (i) 2	.95	.64
4. conflit (i) 2	.94	.76
5. état (i) 2	.94	.85

fonction discriminante pour chaque comportement pris séparément ne discrimine pas les deux groupes.

Comportements initiés dans le contexte 3. Au Tableau 8, il n'y a pas de distinction significative ($F(1,5) = .80$ *n.s.*) entre les groupes selon les variables initiés, lorsque les enfants perçus comme populaires et impopulaires

Tableau 7

Analyse Discriminante selon les Quatre Variables Réponses (r)
dans le Contexte 2

	<u>Degrés de liberté</u>			<i>p</i>	
Wilks'lambda	.89	3	1	33.0	
Équivalent <i>F</i>	1.27		3	31.0	.30

	Lambda	<i>p</i>
1. sollicitation (r) 2	.97	.37
2. proximité (r) 2	.96	.51
3. discipline (r) 2	.89	.30
4. conflit (r) 2	.00	.09

se trouvent dans un contexte soit de collation, de télévision ou de transition. Les deux groupes d'enfants ne se sont donc point distingués au troisième contexte sur l'ensemble des comportements (sollicitation, proximité, discipline, conflit, états de proximité) qu'ils initient envers l'éducatrice ou que celle-ci initie vers eux. En outre, la fonction discriminante pour chaque comportement pris séparément ne discrimine pas les deux groupes.

Tableau 8

Analyse Discriminante selon les Cinq Variables Initiées (i) dans le Contexte 3

		<u>Degrés de liberté</u>			<i>p</i>
Wilks'lambda	.87	5	1	33.0	
Équivalent <i>F</i>	.80		5	29.0	.55
		<u>Lambda</u>		<i>p</i>	
1. sollicitation (i) 3		.97		.33	
2. proximité (i) 3		.91		.21	
3. discipline (i) 3		.89		.31	
4. conflit (i) 3		.89		.45	
5. état (i) 3		.88		.56	

Comportements réponses dans le contexte 3. Au Tableau 9, l'analyse discriminante ressort non-significative pour les deux groupes ($F(1,4) = 2.23$ *n.s.*) dans le contexte de collation, de télévision et de transition. L'analyse ne nous permet donc pas de saisir les distinctions entre les enfants populaires et impopulaires en fonction de leurs réponses de sollicitation, de proximité, de discipline et de conflit au troisième contexte. De

Tableau 9

Analyse Discriminante selon les Quatre Variables Réponses (r)
dans le Contexte 3

		<u>Degrés de liberté</u>			<i>p</i>
Wilks'lambda	.77	4	1	33.0	
Équivalent <i>F</i>	2.23		4	30.0	.08
	Lambda			<i>p</i>	
1. sollicitation (r) 3	.95			.17	
2. proximité (r) 3	.94			.37	
3. discipline (r) 3	.80			.07	
4. conflit (r) 3	.77			.08	

plus, la fonction discriminante pour chaque comportement pris séparément ne discrimine pas les deux groupes.

Analyse des Réponses de Discipline pour les Trois Contextes

Puisque les tableaux précédents tendent surtout à démontrer que les deux groupes se distinguent par leurs réponses de discipline qu'ils donnent ou

que l'éducatrice leur donne et ce, dans un contexte de jeu libre, le tableau qui suit met en évidence ce contraste selon les trois contextes étudiés.

Il est à remarquer dans le Tableau 10 que la fonction discriminante globale n'est pas significative ($F(1,3) = 2.49$ *n.s.*), mais prise séparément, le lambda devient significatif pour la réponse de discipline dans le contexte de jeu libre ($L = .86$, $p < .02$). Précisément, la première variable à entrer dans l'analyse (la réponse de discipline dans le contexte de jeu libre) ressort d'une façon significative ($L = .86$, $p < .02$). Selon nos résultats, il n'y a pas de distinction entre les deux groupes pour la réponse de discipline dans un contexte de jeu structuré ou de jeu dirigé ($L = .86$ *n.s.*) et la réponse de discipline dans un contexte de collation ou de télévision ou de transition ($L = .80$ *n.s.*). Or, les résultats indiquent que le groupe d'enfants populaires et le groupe d'enfants impopulaires se distinguent par leurs réponses de comportements (discipline) qu'ils émettent vers l'éducatrice ou que celle-ci émet vers eux dans un contexte de jeux libres.

Analyse des Comportements Initiés et des Réponses de la Discipline pour les Trois Contextes

Le tableau qui suit établit la comparaison des enfants populaires et impopulaires dans les catégories de comportements initiés et réponses pour la discipline et ce, dans le but de mettre en évidence les distinctions.

Tableau 10

Analyse Discriminante de la Réponse de Discipline pour les Trois Contextes

		<u>Degrés de liberté</u>		<i>p</i>	
Wilks'lambda	.80	3	1	33.0	
Équivalent <i>F</i>	2.49		3	31.0	.07

	Lambda	<i>p</i>
1. rdiscipline 1	.86	.02
2. rdiscipline 2	.86	.08
3. rdiscipline 3	.80	.07

Les résultats de l'analyse discriminante des deux variables étudiées au Tableau 11 (les comportements de discipline totale initiés et les réponses de discipline totale) indiquent que nos deux groupes d'enfants se sont relativement bien distingués. De façon plus précise, la deuxième variable à entrer dans l'analyse (la réponse de discipline totale), ressort d'une façon significative ($F(1,2) = 3.75$, $p < .03$). Ainsi, la fonction discriminante est significative à .03 pour la réponse de discipline totale ($L = .75$, $p < .03$). Selon nos résultats, il n'y a pas de distinction entre les deux groupes pour les comportements initiés de discipline totale ($L = .90$ *n.s.*). Les résultats

Tableau 11

Analyse Discriminante selon la Variable Discipline (Réponses et Initiées)

		<u>Degrés de liberté</u>		<i>p</i>	
Wilks'lambda	.80	2	1	33.0	
Équivalent <i>F</i>	3.75		2	32.0	.03
	Lambda		<i>p</i>		
1. discipline totale (i)	.907			.38	
2. discipline totale (r)	.754			.03	

indiquent que le groupe d'enfants populaires et le groupe d'enfants impopulaires se distinguent par leurs réponses de comportements (discipline) qu'ils émettent vers l'éducatrice ou que celle-ci émet vers eux.

Discussion

Dans ce chapitre, les résultats obtenus seront discutés selon ceux retrouvés dans la documentation traitant de la sociométrie et de la relation enfant-éducatrice.

L'objectif de cette étude était de vérifier s'il existait une relation entre le statut sociométrique de l'enfant d'âge préscolaire et sa recherche de proximité envers son éducatrice. La particularité de cette recherche était d'observer, selon des analyses discriminantes, si nos cinq variables mises à l'étude, soit la sollicitation, la proximité, la discipline, le conflit et la proximité d'état, distinguent bien nos deux groupes d'enfants populaires et impopulaires dans leurs interactions avec l'éducatrice.

Les résultats de la présente étude ne reproduisent que partiellement ceux auxquels nous nous attendions. D'abord, contrairement à quelques recherches antérieures (Asher et Hymel, 1982; Bégin, 1986; Moore et Updegraff, 1964; Stith et Connor, 1962), aucune différence ne s'est révélée au niveau du sexe et de l'âge de nos enfants-sujets. Qu'ils soient garçons ou filles, qu'ils soient plus ou moins âgés, il semble que leurs relations avec leurs pairs (sociométrie) et leur éducatrice ne s'en trouvent aucunement affectées. Comme nous préférons mettre davantage l'accent sur les différences de comportements existant entre les enfants populaires et impopulaires, nous avons cru bon examiner les variables âge et sexe à l'extérieur des analyses, à titre exploratoire. Enfin, l'absence de différence selon l'âge dans notre étude

pourrait être dû au fait que l'écart entre l'enfant le plus jeune et l'enfant le plus vieux ne serait pas suffisamment grand pour comporter des distinctions remarquables. Aussi, les garçons et les filles ne se sont possiblement pas distingués dans les analyses, à cause de l'identification qui ne serait pas encore présent à leur âge.

Deux autres types de résultats méritent notre attention. D'une part, la distinction entre le groupe d'enfants populaires et l'autre groupe d'enfants impopulaires s'est surtout remarquée avec les variables discipline et conflit dans le contexte de jeu libre. Particulièrement, l'enfant perçu impopulaire manifeste davantage des réponses de comportements liées à la discipline, lorsque celui-ci se trouve en situation de jeux libre. De même, ses réactions avec ses pairs semblent être conflictuelles. D'autre part, les résultats obtenus par notre étude indiquent que le statut sociométrique de l'enfant n'influence pas la relation avec son éducatrice.

Ces deux types de résultats demandent sans contredit d'être minutieusement examinés. En conséquence, une interprétation plus approfondie de nos résultats suivra parallèlement avec ceux rencontrés dans la documentation scientifique.

Les Deux Types de Comportements (Initiés et Réponses)

Les seules discriminations se font au niveau des réponses de comportements et non au niveau des comportements initiés. En effet, les enfants populaires et les impopulaires se sont distingués par les réponses de

comportements. Les enfants impopulaires présentent en moyenne davantage de réponses de comportements que les populaires.

Ce résultat va dans le sens de nos attentes. Les enfants impopulaires éprouvent de la difficulté à initier des interactions sociales selon les normes du groupe auquel ils appartiennent (Putallaz et Gotman, 1981). Ils seraient plus enclins à réagir plutôt qu'à engager des interactions avec autrui. Cependant, nous espérons les retrouver initier plus de comportements contenus dans les catégories de discipline et de conflit puisque, selon la documentation scientifique, les enfants impopulaires ayant de la difficulté à interagir socialement se penchent davantage dans l'initiation de comportements plus négatifs, teintés de conflit et d'agressivité. D'ailleurs, Bégin (1986) va dans le même sens lorsqu'il conclut que les rejetés initieront plus de batailles et dérangeront souvent la classe. Cet aspect pourrait s'expliquer par un encadrement plus serré de la part de l'éducatrice qui aspire à un bon fonctionnement de son groupe et à une bonne entente entre chacun des enfants. Cette attitude amènerait les impopulaires à leur enlever l'envie d'initier des comportements agressifs pouvant nuire au fonctionnement de ce même groupe.

À partir des données sur l'amitié réciproque et symétrique (Bigelow, 1977; Gauthier et Jacques, 1985; Youniss, 1986), il semble clair que les enfants populaires seraient plus aptes que les impopulaires à initier et à répondre positivement dans les échanges amicaux. Par conséquent, le fait que les populaires aient en moyenne moins de réponses que les impopulaires pourrait supposer que les enfants populaires initient des comportements autant qu'ils

répondent à d'autres comportements. Nous pensons que les enfants populaires étant compétents socialement et par conséquent, ayant plusieurs stratégies d'interactions sociales, sont aptes à non seulement émettre des comportements initiateurs, mais également à réagir à leur entourage en leur répondant.

Les Discriminations pour la Catégorie Discipline

D'après nos analyses, les enfants impopulaires présentent en moyenne plus de comportements dans la catégorie discipline. Les enfants populaires se démarquent donc des enfants impopulaires en ce qui a trait à la discipline.

Suite à une intervention disciplinaire de son éducatrice, l'enfant impopulaire réagira, le plus souvent, par un comportement décrit dans la catégorie discipline. Nous ne sommes pas surpris de ce résultat puisqu'il va dans le même sens que plusieurs recherches scientifiques qui décrivent l'enfant rejeté comme celui qui défie les normes, se bagarre, a des interactions négatives, bref, a des comportements qui sont perçus négativement par autrui (Dodge et al., 1983; Hartup, Glazer et Charlesworth, 1967; Rubin et al., 1982).

Les Discriminations pour la Catégorie Conflit

La relation de l'enfant impopulaire avec ses pairs se qualifie comme étant conflictuelle. Ce type de relation avec les pairs ne nous étonne pas moins, puisque plusieurs chercheurs ont parlé des enfants rejetés comme pouvant porter des agressions physiques, de même que des verbalisations

hostiles. De plus, ils sont souvent rejetés par les pairs à cause de leurs comportements agressifs (Rubin et al., 1982) et leur difficulté à entrer en interactions (Putallaz et Gotman, 1981).

Les enfants populaires, compétents socialement, et habituellement occupés à explorer, apprendre et jouer avec autrui, se trouveraient le plus souvent en présence de pairs plutôt qu'avec leur éducatrice. Comme la majorité des comportements contenus dans la grille d'observation évalue la relation affective qui existe entre l'enfant-sujet et l'éducatrice, il est justifié de croire que les enfants populaires, étant le plus souvent en interaction avec les pairs plutôt qu'en compagnie de l'éducatrice, ne se distinguent pas spécifiquement dans l'une ou l'autre des catégories. De plus, nous croyons que les enfants populaires étant compétents socialement, seraient diversifiés dans leurs interactions sociales. Autrement dit, ils ne se concentreraient pas seulement dans une seule sorte de catégorie mais toucheraient à plusieurs à la fois.

Les Contextes

Les résultats indiquent que le contexte de jeux libres ressort significativement dans les analyses. Il est d'ailleurs le seul à donner des discriminations sur les catégories discipline et conflit. De plus, les enfants impopulaires se sont bien distingués dans ce contexte.

Nous ne sommes pas surpris de ce résultat puisque bon nombre d'études ont tenu compte du contexte de jeu libre et sont arrivées à des

conclusions intéressantes. Cependant, nous ne pouvons cacher un soupçon de déception face à ce résultat puisque nous trouvions intéressant d'explorer d'autres contextes que le jeu libre. Nous nous attendions à des distinctions plus marquées pour non seulement le jeu libre, mais également pour les autres contextes.

Il est possible que l'enfant impopulaire trouve plus de place en situation de jeux libre pour exprimer ses émotions négatives, ses insatisfactions et ses comportements anti-sociaux. Alors que les autres contextes (jeu structuré, activité menée par éducatrice, collation, télévision, moment de transition) imposent à l'enfant impopulaire davantage de règles, lui laissant ainsi moins de place pour des écarts de conduite. Dans un contexte de jeux libres, l'éducatrice doit demeurer attentive aux attitudes et comportements de chaque enfant composant le groupe. Seulement, il est plus difficile de maintenir un certain contrôle sur chaque enfant lorsque tous les enfants s'affairent à des activités de leur choix; par conséquent, les enfants impopulaires peuvent plus facilement se dissimuler et déranger le groupe. Comme c'est justement dans les distinctions de discipline que les impopulaires ressortent, cela démontre bien que l'éducatrice est réceptive et réagit face aux comportements déviants de ces enfants.

Le Statut Sociométrique de l'Enfant et sa Recherche de Proximité envers son Éducatrice

Il semble ne pas exister de différence significative dans la proximité de l'éducatrice selon le statut sociométrique de l'enfant. La seule différence isolée

se situe dans les réponses de comportements de l'enfant impopulaire données à l'éducatrice au niveau de la discipline dans le contexte de jeu libre. Ne s'agissant que de réponses données à l'éducatrice, sans la présence de comportements initiés, nous ne pouvons parler d'échange ou de relation interactionnelle entre l'enfant et l'éducatrice. Or, nous ne pouvons conclure qu'il existe un lien entre la popularité de l'enfant et le type de relation qui s'instaure entre lui et son éducatrice. Ce résultat ne correspond pas à nos attentes et conséquemment, il nous amène à nous interroger.

En effet, nous nous attendions à ce qu'une relation affective avec l'éducatrice que nous supposons sécurisante (Erickson et al., 1985; Hartup, 1983; Howes, 1991; Lafrenière et Sroufe, 1985), encourage l'enfant à explorer son environnement, ce qui l'aurait amené à rechercher la présence de ses pairs. Puis, dépassant la relation qu'il aurait entretenue avec son éducatrice, ses contacts avec les autres enfants l'auraient conduit à devenir compétent socialement et auraient favorisé ainsi l'établissement par les pairs du statut populaire. Or, une éducatrice sensible à l'enfant et interagissant avec lui (Howes, 1991) aurait dû contribuer à l'aider à devenir populaire auprès de ses pairs.

De plus, une relation affective que l'on suppose insécurisante entre l'éducatrice et l'enfant aurait dû influencer ce dernier à rester proche de sa base de sécurité que représentait son éducatrice, le privant ainsi d'explorer et de développer des compétences sociales. En plus, cette relation s'avouait prédictrice de problèmes de comportements au niveau préscolaire (Erickson et al., 1985; Lafrenière et Sroufe, 1985; Lewis et al., 1984; Rubin et al., 1990;

Sroufe et al., 1983, 1984). Par conséquent, cet enfant confronté à des problèmes de comportements aurait éprouvé des difficultés à s'engager et à maintenir des relations amicales solides avec ses pairs. L'insécurité que l'éducatrice lui aurait communiquée aurait contribué à conserver le statut d'impopularité auprès des pairs.

Spécifiquement, nous nous attendions à ce que les enfants populaires se démarquent des enfants impopulaires quant à leur type de relation avec l'éducatrice. Or, les enfants impopulaires auraient dû avoir non seulement des comportements de discipline mis en relation avec l'éducatrice, mais également des comportements relatifs à la proximité. Selon la documentation scientifique, cette relation avec la proximité aurait été possiblement attribuable d'une part, à une relation affective insécurisante entre l'éducatrice et l'enfant ou, d'autre part, au souci de l'éducatrice de sécuriser l'enfant pour graduellement faciliter son intégration vers les pairs et l'amener à être mieux accepté par eux. De plus, conformément à nos attentes, les enfants populaires n'ont pas principalement été en proximité avec leur éducatrice. Cependant, cette conclusion concernant les enfants populaires ne peut être considérée pertinente, puisqu'elle n'accompagne pas nos attentes avec les enfants impopulaires.

En l'occurrence, nous pensons que les éducatrices en général ne sont pas «sensibles» aux différences sociométriques. Cela ne veut pas dire que les éducatrices ne sont pas capables de donner de l'information sur la compétence sociale. Nous avons observé leurs réactions face aux enfants et elles ne semblent pas faire de discrimination entre les enfants (Desbiens, projet

doctoral), sauf dans le cas de la discipline, puisqu'ils réagissent à l'agressivité. Or, nous croyons qu'agressivité et impopularité vont de pair.

Nous pensons que la popularité proprement dite serait déterminée par les enfants entre eux. Autrement dit, un enfant maintiendrait son statut de popularité ou d'impopularité selon le désir des autres enfants composant le groupe. L'éducatrice n'adopterait pas d'attitudes différentes selon que l'enfant soit perçu comme populaire ou non. Ce serait plutôt les enfants entre eux qui se comporteraient différemment face à la popularité de leurs pairs. Un enfant dont les attitudes et les comportements sont aimés de ses pairs aurait plus de chances de demeurer populaire auprès d'eux. Par opposition, celui dont les comportements et attitudes seraient rejetés par ses pairs, présenterait plus de risques d'être perçu comme impopulaire.

Par ailleurs, l'absence de lien entre la relation éducatrice-enfant et le statut sociométrique de ce même enfant peut s'expliquer par l'existence de plusieurs formes d'enfants impopulaires et populaires. Selon certains auteurs (Guérette, 1993; Guitouni, 1980), il existe plusieurs formes d'enfants rejetés ne requérant pas tous le même type de contact avec l'éducatrice. Par exemple, certains ont besoin d'être approchés en douceur, d'autres ont besoin d'être stimulés, outillés. De même, il pourrait exister plusieurs façon d'être reconnu comme étant un enfant populaire. De ce point de vue, il ne serait pas surprenant que les enfants impopulaires ne se retrouvent pas nécessairement à proximité physique ou dans une relation affective étroite avec l'éducatrice.

Conclusion

Des éclaircissements ont été apportés en tenant compte des objectifs premiers de cette recherche. Les interrelations entre les comportements de sollicitation, de proximité, d'états de proximité, de discipline et de conflit entre les pairs permettent d'établir des distinctions significatives entre les groupes et, précisément, pour les variables discipline et conflit entre les pairs. Contrairement à ce que nous supposions au départ, la relation de l'éducatrice avec l'enfant d'âge préscolaire ne semble pas influencer le statut sociométrique de ce même enfant. Bien qu'elle puisse rester à l'écoute de leur dynamique sociale, l'éducatrice ne ferait pas de discrimination selon la popularité des enfants. Dans ce cas, le statut sociométrique de l'enfant serait plutôt influencé par la perception des pairs.

Comme nous venons de le constater, les enfants impopulaires se reconnaissent par leurs réponses de comportement qu'ils expriment en ce qui touche la discipline et le conflit avec les pairs. Précisément, l'enfant impopulaire dans sa relation avec l'éducatrice semble réagir à la discipline que cette dernière lui demande. De même, le conflit avec les pairs démontre bien la difficulté pour l'enfant impopulaire d'entrer en relation avec ses camarades et d'établir un échange positif et amical.

Par contre, quelques limites méthodologiques viennent atténuer la portée de nos résultats. Il aurait été intéressant de pouvoir distinguer exactement les types de comportements réponses donnés par les enfants impopulaires plutôt que de les avoir regroupés en une grande catégorie appelée «discipline». Ces comportements nous auraient permis d'avoir une idée sur le type de statut (enfant de type plus agressif, plus controversé, plus

négligé, plus indifférent, etc.) en relation avec l'éducatrice. De plus, il aurait été intéressant de connaître la cause de la popularité ou de la non-popularité de l'enfant, (si l'on prend en considération qu'il peut exister plusieurs formes de rejet et plusieurs formes d'acceptation des pairs) afin d'être plus en mesure d'évaluer par la suite le type de relation que cet enfant entretient avec l'éducatrice.

D'un point de vue clinique, le pronostic des enfants impopulaires peut s'avérer défavorable. Le fait que les pairs voient fréquemment certains enfants réagir à la discipline de l'éducatrice peut contribuer à renforcer le rejet de ces enfants impopulaires et, ainsi, continuer à préciser l'étiologie du rejet social. Au cours d'une intervention éventuelle auprès des petits impopulaires, il serait judicieux d'amener l'éducatrice à initier et à répondre à l'enfant impopulaire par des comportements contenus dans les catégories sollicitation et proximité, ce qui laisserait voir aux pairs non seulement des réponses de comportement anti-sociales, mais pourrait aussi développer des stratégies sociales pour faciliter la communication avec les pairs et être mieux perçu par eux. Pour ce faire, la grille pourrait devenir un instrument utile afin de guider l'éducatrice dans sa façon d'intervenir.

Au cours de prochaines recherches, il serait intéressant, pour appuyer nos résultats, d'ajouter une mesure pour vérifier la qualité de la relation affective de l'éducatrice avec les enfants populaires et impopulaires au profit d'un travail plus en profondeur.

Appendice A

Comportements de la grille d'observation

Comportements de la grille d'observation

Contextes:

- | | |
|------------------|---|
| 1) Jeu libre | 4) Télé |
| 2) Jeu structuré | 5) Activité menée par l'éducatrice (lire, ronde, etc) |
| 3) Collation | 6) Attendre pour une activité |

Sollicitation:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 101) pleure | 110) demande objet |
| 102) soins | 111) offre objet |
| 103) tire l'éducatrice (main, jambe, etc.) | 112) demande aide |
| 104) appelle | 113) offre aide |
| 105) parle | 114) proteste contre un autre |
| 106) échanges, discussion | 115) donne spontanément objet |
| 107) demande question | 116) interfère |
| 108) répond question | 117) explique |
| 109) crie | 118) émet approbation |

Proximité:

- | | |
|-----------------|-------------|
| 201) attentif à | 211) touche |
| 202) regarde | 215) suit |
| 203) caresse | 220) sourit |

États de Proximité:

- 212) assis sur
- 213) assis ou debout à côté
- 214) assis ou debout en avant

Discipline:

- | | |
|--|--|
| 301) demande permission | 308) agression vers éducatrice
(menace) |
| 302) répond à des questions | 309) ignore |
| 303) répond à discipline | 310) émet désapprobation |
| 304) résiste | 311) émet ordre |
| 305) refus | 312) émet recommandation |
| 306) recommence | 313) appelle |
| 307) agression vers
éducatrice(insulte) | |

Conflit:

401) agresse

402) menace

403) demande éducatrice

Appendice B

Grille d'observation

Éducatrice: **Éduc. #1**

Contexte	Sollicitations	Proximité	Discipline	Conflit
<ul style="list-style-type: none"> (a) Jeu libre (e) Jeu structuré (i) Collation (ii) Télé (o) Activité menée par éducatrice (lire, ronde, etc) (u) Attendre pour une activité 	<ul style="list-style-type: none"> (1) Pleurs (2) Soins (3) Tire l'éducatrice (main, jambe, etc.) (4a) Appelle (4b) Parle (4c) Échanges, discussions (5a) Demande question (5b) Répond question (6) Crie (7a) Demande objet (7b) Offre objet (8a) Demande aide (8b) Offre aide (9) Proteste contre un autre (10) Donne spontanément un objet (11) Interfère (12) Explique (13) Émet approbation 	<ul style="list-style-type: none"> (B) Attentif à (C) Regarde (D) Caresse (F) Recherche contact <ol style="list-style-type: none"> 1. Touche 2. Assis sur 3. Assis à côté 4. En avant 5. Suit (G) Sourit 	<ul style="list-style-type: none"> (H) Demande permission (J) Répond à des questions (K) Répond à discipline (L) Résiste/Refus (M) Recommence (N) Agression vers éducatrice (insulte, menace) (P) Ignore (T) Émet désapprobation (V) Émet ordre (X) Émet recommandation (W) Appelle 	<ul style="list-style-type: none"> (Q) Agresse (R) Menace (S) Demande éducatrice <hr/> <p>N. d'enfants du groupe total: 6 N. d'éducatrices: 1 Absences cibles: Enfant #4</p>
<p>1 ière minute (e)</p>	<p>Enfant #1 (4b) Éduc. #1 → Éduc. #1 (B) Enfant #1 Éduc. #1 (G) Enfant #1</p>			
<p>2 ième minute (e)</p>	<p>Enfant #2 (11) Éduc. #1 → Éduc. #1 (B) Enfant #2 Éduc. #1 (12) Enfant #2 → Enfant #2 (B) Éduc. #1</p>			
<p>3 ième minute (e)</p>	<p>Enfant #1 (5a) Éduc. #1 Éduc. #1 (5b) Enfant #1</p>			
<p>4 ième minute (e)</p>			<p>Enfant #3 (K) Éduc. #1</p>	
<p>5 ième minute (e)</p>	<p>Enfant #2 (7a) Éduc. #1 Éduc. #1 (7b) Enfant #2</p>			

Appendice C

Définition des comportements

Définition des comportements de la grille d'observation

(inspirée par Lucie Desbiens)

Catégorie Sollicitation

Cette catégorie, s'inspirant du questionnaire de type Q-Sort sur la relation affective éducatrice-enfant, regroupe dix-huit unités de comportements diversifiées qui représentent le plus fidèlement possible les demandes insistantes qui ont lieu entre les enfants-sujets et l'éducatrice.

Pleurs. L'enfant pleure. Il peut gémir et/ou verser des larmes pour manifester soit sa peine lorsque les pairs refusent sa compagnie, soit son mécontentement lorsqu'il est d'humeur maussade ou encore, sa colère suite à une remarque liée à la discipline de l'éducatrice.

Soins. Attention que l'éducatrice porte vers l'enfant dans le but de materner ce dernier afin qu'il se sente à l'aise physiquement ou qu'il fonctionne mieux dans le groupe. Les comportements les plus fréquemment rencontrés sont: laver les mains et le visage de l'enfant, moucher son nez, attacher ses vêtements, ses souliers, ses cheveux, placer la chaise de l'enfant, soigner ses blessures légères, prendre sa température.

Tire l'éducatrice (main, jambe, etc.). Dans un but d'obtenir l'attention individualisée de l'éducatrice, l'enfant va l'attirer vers lui avec force en s'agrippant à la main de celle-ci ou à la jambe ou encore à ses vêtements.

Appelle. Ce comportement peut être manifesté par l'enfant ou l'éducatrice. Il est observé lorsque l'un d'eux interpelle l'autre verbalement pour avoir son attention.

Parle. L'enfant ou l'éducatrice communique à l'autre sa pensée par la parole.

Échanges, discussions. Il s'agit d'échanges personnalisés où l'un des deux partenaires de l'interaction sociale exprime ses idées, ses opinions, ses sentiments face à certains événements. Ce comportement s'observe lorsque, par exemple, la conversation entre l'éducatrice et l'enfant se fait au sujet de l'anniversaire de l'enfant, d'une sortie spéciale qu'il a fait, de la venue d'un second bébé à la maison, etc.

Demande question. L'éducatrice ou l'enfant adresse à son partenaire une demande verbale pour se renseigner ou vérifier ses connaissances.

Répond question. L'éducatrice ou l'enfant apporte spontanément une explication, une justification, une solution ou une opinion en retour à celui qui a posé une question.

Crie. L'enfant émet un son aigu et perçant pour exprimer son insatisfaction ou encore solliciter l'attention privilégiée de l'éducatrice.

Demande objet. Il s'agit pour l'enfant ou l'éducatrice d'exprimer à son partenaire ce qu'il veut, ce qu'il souhaite obtenir ou encore, ce dont il a besoin.

Offre objet. Pour répondre à la demande d'objet de l'éducatrice ou l'enfant, l'un d'eux donne à son partenaire l'objet sollicité.

Demande aide. Ce comportement peut être initié par l'éducatrice ou par l'enfant. Lorsque l'enfant demande l'aide de l'éducatrice, il la sollicite verbalement pour qu'elle lui apporte assistance lors d'une activité. Ainsi, il peut demander à l'éducatrice de l'aider à retrouver son crayon, ou encore l'aider à fabriquer un avion en papier. Quant à l'éducatrice, elle peut aussi demander la collaboration de l'enfant pour l'aider, par exemple, à ranger les jouets, distribuer le matériel de bricolage.

Offre aide. L'éducatrice ou l'enfant propose spontanément ou suite à une demande, d'apporter son support à l'autre, par exemple, pour réaliser un bricolage, distribuer la collation.

Proteste contre un autre. L'enfant exprime verbalement à l'éducatrice son opposition contre le comportement d'un pair.

Donne spontanément objet. L'enfant offre chaleureusement à l'éducatrice une de ses réalisations personnelles comme un dessin ou un objet qu'il aime bien.

Interfère. Ce comportement s'observe quand l'enfant parle en même temps que l'éducatrice lorsque celle-ci s'adresse au groupe. Aussi, l'enfant interfère avec l'éducatrice lorsqu'au moment où celle-ci échange avec un pair, il se place devant elle et l'interrompt en lui parlant.

Explique. L'éducatrice ou l'enfant s'adresse verbalement à son interlocuteur afin de lui faire comprendre, justifier, clarifier quelque chose. C'est ainsi que peuvent être expliqués le pourquoi d'un comportement innattendu, les consignes reliées à une activité, la clarification d'un malentendu ou la justification d'un geste désapprouvé par l'éducatrice.

Émet approbation. L'enfant ou l'éducatrice manifeste son acceptation en félicitant, remerciant ou complimentant un geste observé chez l'un d'eux. L'éducatrice peut donner son accord suite à une demande de permission et l'enfant peut démontrer son approbation en acceptant une activité proposée par son éducatrice.

Catégorie Proximité

Cette catégorie regroupe neuf unités de comportements diversifiés qui résument les situations tirées du questionnaire de type Q-Sort sur la relation affective entre l'éducatrice et l'enfant-sujet. Les comportements de cette catégorie favorisent l'approche ou encore le maintien de l'interaction enfant-éducatrice.

Attentif à. L'éducatrice ou l'enfant se montre intéressé(e) à ce que l'autre dit ou fait. Spécifiquement, ce comportement se traduit par une écoute attentive à ce que l'autre dit ou par un regard soutenu à ce qu'il fait, associé à de brefs échanges verbaux, rires, mimiques. L'éducatrice et l'enfant concerné(e) se trouvent nécessairement à proximité l'un de l'autre.

Regarde. L'éducatrice ou l'enfant regarde son partenaire sans qu'il se passe d'échange verbal ou de mimique quelconque.

Caresse. L'éducatrice ou l'enfant caresse l'autre par un toucher délicat sur une joue, une épaule ou dans les cheveux. Ce comportement peut également être observé lorsque l'un des deux partenaires masse le dos de l'autre.

Recherche contact (touche). Dans un court moment, l'éducatrice ou l'enfant porte sa main sur l'autre tout en lui jetant un bref regard.

Recherche contact (assis sur). État par lequel l'éducatrice place l'enfant sur ses genoux sur sa propre initiative ou à la demande de l'enfant. Cet état s'associe habituellement à différentes séquences interactives de comportements entre l'éducatrice et l'enfant-sujet.

Recherche contact (assis ou debout à côté). État selon lequel l'éducatrice ou l'enfant prend l'initiative de s'asseoir à côté ou de se placer debout à côté de son partenaire de manière à être physiquement à proximité.

Recherche contact (assis ou debout en avant). Cet état décrit l'éducatrice ou l'enfant, dans leur recherche de proximité physique, qui s'assoit devant ou reste debout face à l'autre.

Recherche contact (suit). Afin de rester à proximité du partenaire, l'éducatrice ou l'enfant marche derrière l'autre lors de ses déplacements. Ce comportement

s'observe aussi lorsque l'un d'eux est regardé ou interpellé par l'autre partenaire.

Sourit. L'éducatrice ou l'enfant, par un léger mouvement de la bouche, présente une expression joyeuse à l'autre, accompagnée d'un bref regard.

Catégorie Discipline

Cette catégorie, totalisant treize comportements, représente les réactions de l'enfant face à une situation de discipline. Aussi, elle représente des thèmes retrouvés dans le questionnaire de type Q-Sort sur la relation affective éducatrice-enfant.

Demande permission. Afin de respecter les règles de la garderie, l'enfant demande une autorisation à son éducatrice. Ainsi, l'enfant peut demander l'autorisation de quitter le local, d'utiliser un jouet qui ne lui est pas accessible, de se retirer d'une activité en cours.

Répond à des questions. L'enfant, n'ayant pas respecté une règle quelconque de la garderie, répond aux questions pressantes de l'éducatrice sur son écart de conduite.

Répond à discipline. En situation de discipline, l'enfant s'y soumet en répondant aux attentes de l'éducatrice.

Résiste. Malgré les demandes de l'éducatrice, l'enfant persiste à ne pas se soustraire aux exigences de celle-ci.

Refus. L'enfant exprime par ses gestes ou ses paroles qu'il ne se soumet pas aux demandes pressantes de l'éducatrice. Par exemple, il refusera de participer à une activité ou de ranger ses jouets.

Recommence. Après avoir reçu une intervention disciplinaire de l'éducatrice pour un comportement désapprouvé, l'enfant répète ce même comportement.

Insulte. L'enfant verbalise violemment son insatisfaction à l'éducatrice. Par exemple, l'enfant peut dire à son éducatrice qu'il ne fera pas l'activité parce qu'il n'a pas le goût et qu'elle n'est pas gentille.

Menace. L'enfant va avertir l'éducatrice de ne pas agir de la sorte en la défiant par exemple, en lui disant qu'il va le dire à sa mère si... ou bien qu'elle lui fait mal au bras et qu'il ne viendra plus à la garderie.

Ignore. L'enfant ne prend pas en considération les demandes d'ajustement de l'éducatrice. Alors, il lui manifeste son indifférence en persistant dans son comportement désapprouvé par l'éducatrice.

Émet désapprobation. L'éducatrice verbalise son insatisfaction vis-à-vis le comportement ou l'humeur de l'enfant.

Émet ordre. L'éducatrice impose verbalement ses directives et ordonne à l'enfant de cesser un comportement désapprouvé.

Émet recommandation. L'éducatrice va conseiller à l'enfant de s'ajuster à l'activité en cours. Par exemple, elle pourrait dire à l'enfant qu'il serait préférable de ne pas courir dans le local ou de parler moins fort.

Appelle. Afin d'obtenir son attention dans une situation de discipline, l'éducatrice interpelle sévèrement l'enfant.

Catégorie Conflit

Cette catégorie s'inspire du questionnaire sur la relation éducatrice-enfant (Q-Sort) et regroupe trois comportements. Il s'agit de comportements conflictuels pouvant se produire entre l'enfant et ses pairs en présence de l'éducatrice.

Agresse. L'enfant entre en contact physique violent avec un pairs. Il peut frapper, mordre, pousser un autre enfant de son groupe.

Menace. L'enfant manifeste sa colère ou son désaccord à un pair par des paroles ou des gestes intimidants.

Demande éducatrice. L'enfant en situation conflictuelle avec un pair, réclame précipitamment l'éducatrice afin qu'elle intervienne et l'aide.

Contextes

Les enfants cibles en relation avec leur éducatrice sont observés à l'intérieur de plusieurs contextes afin de déceler s'il existe des distinctions comportementales chez ces enfants selon un contexte particulier. En fait, les observations ont eu lieu dans six contextes distinctifs.

Jeu libre. Les enfants du groupe choisissent librement leurs activités. L'éducatrice peut être sollicitée par eux et répondre à leurs questions ou les aider. Cependant, elle n'amorce pas d'activité. Ainsi, certains enfants peuvent jouer à la poupée. Simultanément, d'autres enfants peuvent faire des dessins.

Jeu structuré. L'enfant joue seul ou avec ses pairs à un jeu proposé par l'éducatrice. Celle-ci reste présente si l'un d'entre eux la demande. Par exemple, les enfants peuvent jouer avec des blocs, faire des casse-tête, faire des dessins.

Collation. Les interactions sociales entre l'éducatrice et les enfants cibles peuvent être observées lors de la collation.

Activité menée par l'éducatrice (lire, ronde etc.). Tous les enfants du groupe participent à une activité animée par l'éducatrice. C'est donc l'éducatrice qui organise et mène l'activité. Elle peut lire une histoire, faire une ronde avec les enfants et chanter.

Attendre pour une activité. Il s'agit d'un moment de transition entre deux contextes. C'est le passage d'un contexte à un autre contexte. Par exemple, à la fin d'un contexte de jeu structuré, les enfants et l'éducatrice se préparent pour débiter le contexte de collation. C'est donc pendant ce moment de préparation et d'attente pour passer à l'autre activité que le sixième contexte est noté.

Informations Supplémentaires

Nombre d'enfants. À chaque séance d'observation, le nombre total d'enfants présents dans le groupe est noté.

Nombre d'éducatrices. En plus de l'éducatrice responsable, il peut arriver que d'autres éducatrices soient présentes dans le groupe. Le nombre total d'éducatrices lors de la séance est donc noté.

Absences des cibles. Lorsqu'un enfant-sujet participant à l'étude est absent, son nom est noté et l'observation de cet enfant se trouve reportée.

Éducatrice. Le nom de l'éducatrice correspondant aux enfants-sujets de son groupe est inscrit lors des séances d'observation.

Appendice D

Observations codées

Observations codées

Enfant-sujet: **no. 03**
Contexte: **no. 01**

Numéro de l'enfant-sujet	Numéro de l'educatrice	Sexe de l'enfant Féminin = 1 Masculin = 2	No. de contexte	Fréquence des comportements						
				101	102	103	104	105	106	107
03	66	2	01	0	0	0	0	13	0	1

Fréquence des comportements (suite)

108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	201	202	203	211	215	220	301
3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	10	50	10

Fréquence des comportements (suite)

302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	401	402	403	212	213	214
0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	1

Références

- Ainslie, R., & Anderson, C. (1984). Daycare children's relationships to their mothers and caregivers. In R. C. Ainslie (Éd.), Quality Variations in Day Care. New York: Praeger.
- Ainsworth, M. D. S., & Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploration behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Éd.), Determinants of infant behaviour. Vol. 4, (pp111-136). London: Methuen.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. Child Development, 41, 49-67.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, C., Nagle, R., Roberts, W., & Smith, J. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. Child Development, 52, 53-61.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. Developmental psychology, 15, 443-444.
- Asher, S. R., & Gotman, J. M. (Eds.), (1981). The development of children's friendships. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In H. D. Wine, & M. D. Smye (Éds.), Social competence. New York: Guilford Press.
- Asher, S., & Hymel, S. (1982). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine, & H. D. Smye (Éds.), Social Competence (pp. 123-157). New York: Guilford Press.
- Bakeman, R., & Brown, J. (1980). Early interaction: Consequences for social and mental development at three years. Child Development, 51, 437-47.
- Bégin, G. (1986). Statuts sociométriques et perceptions des pairs à la maternelle. Enfance, 39, 431-444.
- Bégin, G., & Boivin, M. (1985). Sociometric reliability in young children as a function of groups formation seniority. Communication présentée à l'assemblée bi-annuelle de l'International Society for the Study of Behavioral Development, Tours, France.
- Belsky, J., Rovine, M., & Taylor, D. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project III: The origins of individual differences in infant-mother attachment. Child Development, 55, 718-728.

- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: a cognitive developmental study. Child Development, 48, 246-253.
- Boivin, M. (1986). Relations entre les indices sociométriques, le fonctionnement social et l'insertion sociale à la maternelle. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. Canadian Journal of Behavioral Science, 18, 167-172.
- Bonney, M. (1943). Personality traits of socially successful and socially unsuccessful children. Journal of Educational Psychology, 34, 449-472.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. vol. 1: Attachment. London: Hogarth.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospective and prospect. In I. J. Bretherton and E. Waters (Éds), Growing Points in Attachment Theory. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(41-65).
- Busk, P. L., Ford, R. C., & Schulman, J. L. (1973). Stability of sociometric responses in classrooms. Journal of Genetic Psychology, 123, 69-84.
- Carew, J. (1980). Experience and the development of intelligence in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 45 (6-7, No de série 187).
- Carr, S., Dabbs, J., & Carr, T. (1975). Mother-Infant attachment: The importance of the mother's visual field. Child Development, 46, 331-338.
- Clarke-Stewart, K. A., & Fein, G. G. (1983). Early Childhood Programs. In P. H. Mussen (Éd.), Handbook of Child psychology. (pp.945-999). New-York: Wiley.
- Cochran, M. (1977). A comparison of group day and family child rearing patterns in Sweden. Child Development, 48, 702-707.
- Cohen, A. S., & Van Tassel, E. (1978). A comparison of partial and complete paired comparison in sociometric measurement of preschool groups. Applied Psychological Measurement, 2, 31-40.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross perspective. Developmental psychology, 18, 557-570.

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. Merill-Palmer Quaterly, 29, 261-282.
- Coie, J. D., & Kuppersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. Child Development, 54, 1400-1416.
- Colin, V. (1986). Hierarchies and patterns of infant's attachments to employed mothers and to alternative caregivers. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioural Development.
- Cox, S. H. (1966). Family background effects on personality development and social acceptance. Unpublished doctoral dissertation, Texas Christian University.
- Desbiens, L. Les relations enfant-mère et enfant-éducatrice: propositions pour une comparaison contextuelle. Projet de thèse de doctorat. Document inédit, Université du Québec à Trois Rivières.
- Desbiens, L., Provost, M. A., & La Barre, R. (1985). La communication éducateur-enfant en garderie. In R. E. Tremblay, M. A. Provost & F. F. Strayer (Éds.): Ethologie et développement de l'enfant (pp. 235-248). Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- Desbiens, L., & Provost, M. A. (1991). Les relations enfants-mère et enfant-éducatrice: propositions pour une comparaison contextuelle. In M. A. Provost (Éd.), Le développement social des enfants. (pp. 261-297). Montréal: Agence d'Arc.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. Child Development, 54, 1386-1399.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. Merill-Palmer Quaterly, 29, 309-336.
- Easterbrooks, A., & Goldberg, W. (1984). Toddler development in the family: The impact of father involvement and parenting characteristics. Child Development, 55, 740-752.
- Erikson, E. H. (1950). Childhood and society, New York: Norton.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Éds), Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child development, 50(1-2, No de série 209), 147-166.

- Foot, H. C., Chapman, A. J., & Smith, J. R. (1980). Patterns of interaction in children's friendships. In H. C. Foot, A. J. Chapman, & J. R. Smith (Eds), Friendship and social relations in children. New York: Wiley.
- Gauthier, R., & Jacques, M. (1985). La dominance et l'affiliation chez les enfants d'âge pré-scolaire: analyse transversale. In R. E. Tremblay, M. A. Provost & F. F. Strayer (Eds), Ethologie et développement de l'enfant (pp. 309-327). Paris: Stock/ Laurence Pernoud.
- Golden, M., Rosenbluth, L., Grossi, M., Policare, H., Freeman, H., & Brownlee, J. M. (1978). The New York City Infant Day Care Study. New York: Medical and Health Research Association of New York City.
- Goosens, F. A., & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to Infant-Parent attachment and day-care characteristics. Child Development, 61, 832-837.
- Gronlund, N. E. (1959). Sociometry in the classroom. New York: Harper.
- Guérette, D. N. (1993). Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes, Presses de l'Université du Québec.
- Guitouni, M. (1980). Le rejet et ses insécurités, numéro spécial Revue de recherche en orientation humaine.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (vol. 4), (4e éd.). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relation. In P. H. Mussen (Éd.), Handbook of child psychology (Vol. 4), (4e éd.) (pp 103-196). New-York: Wiley.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. Child Development, 38, 1017-1024.
- Hinde, R. A. (1974). Biological bases of human social behavior. New York: McGraw-Hill.
- Howes, C. (1988). Peer interaction in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 53 (1, No de Série 217).
- Howes, C. (1991). Caregiving environments and their consequences for children: the experience in the United States. In E. C. Melhuish, & P. Moss (Éds), Day Care for Young Children International Perspectives. (pp. 185-198). London: Tavitslock/Routledge.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzo, D., & Myers, L. (1988). Attachment and childcare: relationships with mother and caregiver, Early Childhood Research Quarterly, 3, 403-416.

- Huth, S. J., & Huth, C. (1970). Direct Observation, Springfield, Illinois: Charles Thomas.
- Hymel, S. (1983). Preschool children's peers relations: Issues in sociometric assessment. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 237-357.
- Jacobson, J. L., & Wille, D. E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the pre-school period. Child Development, 57, 338-347.
- Jennings, K. D., Harmon, R. J., Morgan, G. A., Gaiter, S. L., & Yarrow, L. J. (1979). Exploratory play as an index of mastery motivation, Developmental Psychology 15, 386-394.
- Koch, H. L. (1933). Popularity in preschool children: Some related factors and a technique for its measurement. Child Development, 4, 164-175.
- Krasnor, L. R., & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: attempts and outcomes in naturalistic interaction. Child Development, 54, 1545-1558.
- Krentz, M. (1983). Differences between mother-child and caregiver-child attachments of infants in family day care. Paper presented at biennial meeting of the Society for Research in Child Development.
- La Frenière, P., & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in preschool: inter-relations between measures, influence of social ecology and relation to attachment theory. Developmental Psychology, 21: 56-69.
- Lamb, M. E. (1977). The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. Developmental Psychology, 13, 637-648.
- Lamb, M. (1979). Parental influences and the father's role: A personal perspective. American Psychologist, 34, 983-943.
- Lamb, M., & Goldberg, W. A. (1982). The father-child relationship: a synthesis of biological, evolutionary and social perspectives. In L. W. Hoffman, R. J. Gandelman & H. R. Schiffman (Eds), Parenting: Its causes and consequences. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. Child Development, 55, 123-136.
- Lieberman, A. (1977). Preschoolers competence with a peer: relations with attachment and peer experience. Child Development, 48, 1277-1287.

- Lipitt, R. (1941). Popularity among preschool children. Child Development, 12, 305-332.
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relations to teacher judgement of friendship. Child Development, 28, 139-147.
- McGrew, W. C. (1972). An ethological study of children's behavior. New York: Academic Press.
- Miller, N., & Gentry, K. W. (1980). Sociometric indices of children's peer interaction in the school setting. In H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (Éds), Friendship and social relations in children. New York; Wiley.
- Moore, S. G., & Updegraff, R. (1964). Sociometric status of preschool children as related to age, sex, nurturance-giving, and dependence. Child Development, 35, 519-524.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. Developmental Psychology, 19, 856-867.
- Northway, M. L. (1943). Social relationships among preschool children: Abstracts and interpretations of three studies. Sociometry, 6, 429-443.
- Northway, M. L. (1944). Outsiders: A study of the personality patterns of children least acceptable to their agemates. Sociometry, 7, 10-25.
- Northway, M. L. (1946). Personality sociometric status: A review of the Toronto studies. Sociometry, 9, 233-241.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of Child Psychology (Vol. 4), (4e éd.) (pp. 547-641). New-York: Wiley.
- Pastor, D. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddler initial sociability with peers. Developmental Psychology, 17, 326-335.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. Child Development, 50, 1231-1234.
- Piaget, J. (1924). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. Child Development, 54, 1417-1426.

- Putallaz, M., & Gotman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. Child Development, 52, 986-994.
- Rubenstein, J., & Howes, C. (1979). Caregiving and infant behavior in day care and in homes. Developmental Psychology, 15, 1-24.
- Rubenstein, J., & Howes, C. (1983). Socio-emotional development of toddlers in day care: the role of peers and individual differences. In S. Kilmer (Éd.), Advances in Early Education and Day Care. San Francisco: JAI Press.
- Rubenstein, J., Pedersen, F., & Yarrow, L. (1977). What happens when mother is away: a comparison of mothers and substitute caregivers. Developmental Psychology, 13, 529-530.
- Rubin, K. H., & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in Kindergarten and grade one children. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 337-352.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Hayvren, M. (1982). Correlates of peer acceptance and rejection in early childhood. Canadian Journal of Behavioural Sciences, 14, 338-348.
- Rubin, K. H., & Ross, H. S. (Eds.). (1982). Peer relationships and social skills in childhood. New York: Springer-Verlag.
- Rubin, K. H., Le Mare, L., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: developmental pathways to peer rejection. In S. Soler & J. D. Coie (Éds), Peer Rejection in Childhood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Éds), Social cognition and social development: A sociocultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.
- Sroufe, A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool. In M. Perlmutter (Éd.), Minnesota Symposium in Child Psychology. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Sroufe, A., Fox, N., & Pancake, V. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. Child Development, 54, 1615-1627.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Mossi, F., Lawroski, N., & LaFrenière, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. E. Izard, J. Kagan, R. Zajonc (Éds), Emotions, Cognition and Behavior. New-York: Plenum Press.

- Stith, M., & Connor, M. (1962). Dependency and helpfulness in young children. Child Development, 33, 15-20.
- Vaughn, B. E., & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. Developmental Psychology, 17, 275-288.
- Waters, E, Wippman, J., & Sroufe, A. (1979). Attachment positive affect and competence in the peer group. Child Development, 50, 821-829.
- Winder, C. L., & Rau, L., (1962). Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. Journal of Abnormal and Social Psychology, 64, 418-424.
- Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective. Chicago: The University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1986). Development in reciprocity through friendship. In C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti (Éds), Altruism and aggression: biological and social origins (pp 88-106). Cambridge: Cambridge University Press.