

**SONYA RAYMOND**

**L'INFLUENCE DE LA QUALITÉ ET DU TEMPS DE FRÉQUENTATION  
DU MILIEU PRÉSCOLAIRE SUR LE COMPORTEMENT DE L'ENFANT  
DE QUATRE ANS EN GROUPE DE PAIRS**

**Mémoire présenté  
à la Faculté des études supérieures  
de l'Université Laval  
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)**

**Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Programme de maîtrise en psychopédagogie  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL**

**OCTOBRE 1999**

**© Sonya Raymond, 1999**



**National Library  
of Canada**

**Acquisitions and  
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada**

**Bibliothèque nationale  
du Canada**

**Acquisitions et  
services bibliographiques**

**395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada**

*Your file Votre référence*

*Our file Notre référence*

**The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.**

**The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.**

**L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.**

**L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.**

**0-612-44946-7**

**Canada**

## Résumé

Cette recherche a pour objectif d'examiner l'effet de la qualité du milieu préscolaire et du temps de fréquentation (temps plein ou partiel) sur le comportement de l'enfant dans son groupe de pairs. Un système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu a permis de caractériser les comportements de 79 enfants de quatre ans qui ont été observés dans des centres de la petite enfance situés en milieu socio-économiquement défavorisé de la région de Québec. Les résultats indiquent que les enfants évoluant dans un milieu de qualité sont vus davantage en activités présociales et de transition et moins en jeux de construction et en isolement négatif. Enfin, les comportements d'isolement négatif et les activités présociales des filles s'avèrent plus sensibles aux variations contextuelles de la qualité du milieu préscolaire, alors que les comportements prosociaux des garçons sont davantage sensibles à l'effet du temps de fréquentation.

*Merci à tous les centres de la petite enfance  
qui ont bien voulu nous accueillir;  
sans vous, cette recherche n'aurait  
pas pu se réaliser.*

## Table des matières

<b>R É S U M É</b> .....	<b>ii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vii</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
 <b>CHAPITRE I : CONTEXTE THÉORIQUE</b>	
 <b>1.1 Problématique</b> .....	 <b>4</b>
1.1.1 Nature du problème .....	4
1.1.2 But de la recherche .....	5
<b>1.2 Recension des écrits</b> .....	<b>5</b>
1.2.1 Fonctionnement social en groupe de pairs .....	5
1.2.1.1 L'importance des pairs dans le développement .....	5
1.2.1.2 Définition de compétence sociale .....	6
1.2.1.3 L'évaluation des comportements observés .....	8
1.2.1.3.1 Problèmes dans l'évaluation des comportements .....	8
1.2.1.3.2 Les taxonomies comportementales .....	10
1.2.2 Médiateurs du fonctionnement social .....	14
1.2.2.1 L'impact d'un milieu socio-économiquement défavorisé .....	14
1.2.2.2 Écologie du milieu préscolaire .....	15
1.2.2.2.1 Le ratio éducatrice/enfants .....	17
1.2.2.2.2 La qualité du milieu préscolaire .....	18
1.2.2.3 Fréquentation du milieu de garde .....	21
1.2.2.4 Les différences sexuelles .....	25
<b>1.3 Objectifs et hypothèses</b> .....	<b>27</b>

## CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

<b>2.1 Sujets</b>	<b>31</b>
<b>2.2 Déroulement</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Instruments et procédures</b>	<b>32</b>
2.3.1 L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS)	32
2.3.1.1 Procédures	35
2.3.2 Le système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu	36
2.3.2.1 Procédures de cueillette des données observationnelles	40
2.3.2.2 Procédures de décodage	41
2.3.2.3 Fidélités inter-juges	42

## CHAPITRE III : RÉSULTATS

<b>3.1 Analyses préliminaires</b>	<b>44</b>
3.1.1 Analyses de la qualité de l'environnement	44
3.1.1.1 Regroupements empiriques des différents centres, en fonction de l'indice de la qualité de l'environnement préscolaire (ECERS)	44
3.1.1.2 Analyse descriptive des dimensions de l'ECERS, en fonction des types de centre dégagés	47
3.1.2 Analyses du comportement des enfants	49
3.1.2.1 Analyse descriptive des catégories moléculaires	49
3.1.2.2 Regroupements conceptuels des catégories moléculaires à l'intérieur de chacune des taxonomies	51
3.1.2.2.1 Analyse des corrélations entre les catégories dégagées	51
3.1.2.3 Regroupements hiérarchiques entre les catégories de l'ensemble du système d'observation	54
<b>3.2 Analyses principales</b>	<b>58</b>
3.2.1 Différences comportementales, en fonction des types de milieu	58
3.2.2 Différences comportementales, en fonction du temps de fréquentation	60

3.2.3 Différences comportementales, en fonction du sexe .....	61
3.2.2 Les effets d'interaction .....	61
3.2.2.1 Les types de milieu et le temps de fréquentation .....	61
3.2.2.2 Les types de milieu et le sexe .....	62
3.2.2.3 Le temps de fréquentation et le sexe .....	64
<b>3.3 Analyses complémentaires .....</b>	<b>65</b>

## **CHAPITRE IV : DISCUSSION**

<b>4.1 Analyse critique des résultats descriptifs .....</b>	<b>68</b>
<b>4.2 Analyse critique relative à la première hypothèse .....</b>	<b>71</b>
<b>4.3 Analyse critique relative à la deuxième hypothèse .....</b>	<b>75</b>
<b>4.4 Analyse critique relative à la troisième hypothèse .....</b>	<b>77</b>
<b>4.5 Analyse critique relative à la quatrième hypothèse .....</b>	<b>77</b>
<b>4.6 Limites de l'étude .....</b>	<b>79</b>
<b>4.7 Conclusion .....</b>	<b>81</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>83</b>

## **ANNEXES**

<b>ANNEXE A L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS), de Harms et Clifford (1980) .....</b>	<b>91</b>
<b>ANNEXE B Le système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu, de Pagé et Gravel (1997) .....</b>	<b>118</b>
<b>ANNEXE C Fidélités inter-juges : Données d'observation .....</b>	<b>124</b>
<b>ANNEXE D Corrélations entre les catégories de comportements .....</b>	<b>126</b>

### **Liste des tableaux**

<b>Tableau 1</b>	<b>Distribution des sujets .....</b>	<b>31</b>
<b>Tableau 2</b>	<b>Consistances internes de l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS) .....</b>	<b>36</b>
<b>Tableau 3a</b>	<b>Taxonomie de la participation sociale dans le jeu .....</b>	<b>37</b>
<b>Tableau 3b</b>	<b>Taxonomie du type d'engagement social dans le jeu .....</b>	<b>38</b>
<b>Tableau 3c</b>	<b>Taxonomie de la catégorie cognitive du jeu ou de l'activité .....</b>	<b>39</b>
<b>Tableau 3d</b>	<b>Taxonomie des états socio-affectifs dans le jeu .....</b>	<b>39</b>
<b>Tableau 4</b>	<b>Fréquences relatives des comportements observés (%) .....</b>	<b>50</b>
<b>Tableau 5</b>	<b>Matrice de corrélations entre les catégories combinées de comportements .....</b>	<b>52</b>
<b>Tableau 6</b>	<b>Moyennes et écart-types selon le sexe, le temps de fréquentation et le type de milieu de garde pour les neuf catégories molaires de comportements observés .....</b>	<b>56</b>
<b>Tableau 7</b>	<b>Moyennes et écart-types pour les items de l'ECERS .....</b>	<b>116</b>
<b>Tableau 8</b>	<b>Fidélités inter-juges : Données d'observation .....</b>	<b>125</b>
<b>Tableau 9</b>	<b>Matrice de corrélations entre les catégories de comportements des données d'observation .....</b>	<b>127</b>

**Liste des figures**

Figure 1	Regroupements hiérarchiques des mesures de qualité (ECERS) ...	46
Figure 2	Types de milieu préscolaire et dimensions de l'ECERS .....	48
Figure 3	Regroupements hiérarchiques des mesures de comportements observés .....	55
Figure 4	Effet d'interaction (types de milieu x fréquentation) pour la catégorie jeux de construction .....	62
Figure 5	Effet d'interaction (types de milieu x sexe) pour la catégorie activités prosociales .....	63
Figure 6	Effet d'interaction (types de milieu x sexe) pour la catégorie isolement négatif .....	64
Figure 7	Effet d'interaction (fréquentation x sexe) pour la catégorie activités prosociales .....	65

## **INTRODUCTION**

Les milieux préscolaires sont de plus en plus fréquentés par les jeunes enfants (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Au Québec, on souhaiterait que ces milieux soient encore plus accessibles, mais on néglige trop souvent de soulever la question de leur qualité (Raymond, Pagé, Jacques et Baillargeon, 1999). Pourtant, un large consensus émerge des études qui se sont penchées sur la qualité des milieux préscolaires. En effet, on admet généralement qu'un milieu de bonne qualité maximise le développement global de l'enfant (Dunn, 1993; Hausfather, Toharia, LaRoche et Engelsmann, 1992; Helburn et Culkin, 1995; Howes, 1997; Howes et Smith, 1995; Kontos, 1991; McCartney, Scarr, Phillips, Grajek et Schwarz, 1982; Phillips, McCartney et Scarr, 1987; Peisner-Feinberg et Burchinal, 1997; Vandell et Powers, 1983; Volling et Feagans, 1995). Cette étude tente de préciser dans quelle mesure la qualité du milieu de garde en contexte défavorisé et le temps de fréquentation (temps plein ou temps partiel) influencent les comportements de l'enfant au sein de son groupe de pairs.

Ce mémoire présente en quatre chapitres les étapes de la recherche réalisée. Le premier chapitre précise la problématique et le contexte théorique qui sous-tendent l'étude. Il s'appuie sur une recension des écrits qui traite notamment de l'impact de la qualité et du temps de fréquentation du milieu de garde sur l'adaptation de l'enfant dans son groupe de pairs. Le second chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour effectuer la recherche. Le troisième chapitre présente les résultats obtenus et le quatrième est consacré à leur discussion.

## **CHAPITRE I : CONTEXTE THÉORIQUE**

## **1.1 Problématique**

### **1.1.1 Nature du problème**

Il a été maintes fois souligné qu'un milieu socio-économiquement défavorisé est un facteur de risque pour l'émergence de problèmes d'adaptation chez l'enfant. Comme le résumait Cloutier, Champoux et Drapeau (1992, p.35):

Ils (les enfants de familles pauvres) se retrouvent surreprésentés dans la population des jeunes vivant des problèmes précoces de santé, des difficultés d'intégration sociale en service de garde, des problèmes de langage, des problèmes scolaires.

Depuis plusieurs années, de nombreux programmes d'intervention au préscolaire, comme le *Head Start* (Raver et Zigler, 1997) et le *High/Scope* (Schweinhart et Weikart, 1980) aux États-Unis, ont vu le jour afin d'aider les enfants provenant de milieux défavorisés à acquérir les habiletés sociales et intellectuelles nécessaires à une bonne intégration au monde scolaire. Au Québec, de plus en plus d'enfants fréquentent les milieux préscolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1996) et peuvent profiter de tels programmes. Ainsi, le programme *Jouer, c'est magique* (l'adaptation québécoise du *High/Scope*) est maintenant reconnu comme une approche pédagogique efficace pour favoriser le développement global de l'enfant. Il est d'ailleurs explicitement recommandé dans le programme éducatif des centres de la petite enfance (Ministère de la famille et de l'enfance, 1997).

Le milieu préscolaire offre à l'enfant des expériences signifiantes qui peuvent avoir un impact sur le développement de ses habiletés motrices, cognitives et socio-affectives. Comme les caractéristiques des contextes préscolaires sont très variables, il importe de connaître leur niveau de qualité afin d'être en mesure de bien en apprécier l'influence sur le comportement de l'enfant.

Par ailleurs, l'impact du temps de fréquentation de ces différents programmes préscolaires sur le fonctionnement de l'enfant en groupe de pairs demeure une question récurrente dans la littérature (Clarke-Stewart, 1982, 1991; Field, Masi, Goldstein, Perry et Parl, 1988; Schindler, Moely et Frank, 1987; Vlietstra, 1981). En fait, le temps de fréquentation serait une variable médiatrice modulant l'impact de la qualité du milieu préscolaire sur le style de comportement de l'enfant avec ses pairs. Il importe donc de prendre ce facteur en considération dans une analyse qualitative du milieu préscolaire.

### 1.1.2 But de la recherche

Basé sur la prémisse qu'un milieu préscolaire de qualité peut avoir un impact sur le développement de l'enfant (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Phillips et Howes, 1987), l'objectif général de la recherche est d'évaluer si la qualité des services de garde offerts en milieux défavorisés et le temps de fréquentation de ces milieux sont liés au mode de fonctionnement des garçons et des filles dans leur groupe de pairs.

## 1.2 Recension des écrits

### 1.2.1 Fonctionnement social en groupe de pairs

#### 1.2.1.1 L'importance des pairs dans le développement

Dans son milieu préscolaire, l'enfant vit des expériences sociales déterminantes, tant avec ses pairs qu'avec les adultes qui y sont impliqués (Field et al., 1988). Les enfants fréquentant les centres de la petite enfance (CPE) sont généralement considérés comme ayant plus d'habiletés sociales que ceux qui n'ont pas accès à cette expérience de socialisation extra-familiale (Phillips et al., 1987). Par contre, d'autres recherches font ressortir des effets négatifs associés à la fréquentation du milieu préscolaire, comme par exemple, l'augmentation de l'agressivité, des affects négatifs ou de la résistance aux demandes de l'adulte (Phillips et al., 1987). Cependant, ces résultats contradictoires peuvent être attribués

à la plus grande maturité de l'enfant ayant une expérience préscolaire, à la qualité du milieu de garde, à l'histoire de garde de l'enfant (depuis combien de temps et pour combien d'heures par semaine l'enfant fréquente-t-il une garderie ou une garde en milieu familial?) ou aux facteurs familiaux qui affectent le choix et l'effet de la garde sur l'enfant (Phillips et al., 1987).

Néanmoins, il a aussi été démontré que l'intégration dans un groupe social stable offre à l'enfant une occasion importante de développer ses habiletés sociales et son appartenance au groupe (Strayer, 1995). En effet, c'est dans un contexte d'interaction sociale que l'enfant construit, évalue et ajuste ses stratégies socio-affectives et cognitives (Noël, Leclerc et Strayer, 1995). Contrairement à l'interaction adulte-enfant, les relations entre enfants impliquent que les partenaires doivent fournir davantage d'efforts afin d'initier et de maintenir la participation sociale (Blicharski et Strayer, 1995). Ceci rejoint les conclusions d'Aureli et Colecchia (1996) à l'effet que la compétence avec les pairs a besoin d'un contexte social spécifique pour se développer; le groupe de pairs doit être fréquemment et facilement disponible afin de pouvoir contribuer efficacement à la promotion de la compétence sociale de l'enfant.

#### 1.2.1.2 Définition de compétence sociale

La compétence sociale est un concept couramment utilisé en éducation et en psychologie. Dans une recension des écrits, Porlier, St-Laurent et Pagé (1997, p.141) dégagent quatre angles à partir desquels on aborde généralement la compétence sociale :

- 1) le degré de conformité aux règles sociales, 2) les motifs psychoéducatifs et personnels, c'est-à-dire l'habileté à satisfaire les besoins d'affiliation, 3) le niveau d'habileté sociale de la personne, où sont différenciées les personnes qui possèdent un répertoire d'habiletés sociales, mais qui ne les utilisent pas, de celles qui ne sont pas compétentes socialement à cause d'un répertoire d'habiletés sociales limité et 4) les processus socio-cognitifs impliqués dans la production de comportements.

En lien avec ces différentes façons d'aborder ce concept, Howes (1987) considère que la compétence sociale chez l'enfant d'âge préscolaire doit refléter un bon fonctionnement avec les pairs; c'est-à-dire que l'enfant soit populaire parmi ses pairs, qu'il ait un impact significatif (*effective impact*) au sein du groupe et qu'il soit sensible à la communication sociale avec eux. Vaughn et Waters (1978; voir Blicharski et Strayer, 1995) vont dans le même sens lorsqu'ils considèrent que l'attention sociale reçue est l'indice le plus fiable de la compétence sociale. Ils se basent, entre autres, sur les recherches qui concluent que les enfants dominants reçoivent plus d'attention sociale. Effectivement, on peut supposer qu'un enfant compétent aura plus de facilité dans ses interactions sociales; alors, il aura plus d'amis, sera davantage recherché par ses pairs, recevra plus d'attention donc, vraisemblablement, fera preuve de davantage de leadership dans le groupe qu'un enfant moins compétent. Bref, le niveau de compétence sociale de l'enfant peut moduler son adaptation au groupe, de même que son développement social et cognitif.

Dans le cadre de ce mémoire, la compétence sociale sera abordée en termes des comportements observés. L'éthologie sociale, basée sur la description systématique des comportements sociaux, sert de cadre méthodologique pour supporter l'évaluation du fonctionnement social de l'enfant en groupe de pairs. À partir de l'observation systématique des comportements, on peut dégager une diversité d'indices permettant de caractériser la nature des interactions entre les enfants.

En adoptant une perspective éthologique, la compétence sociale est définie comme étant "*la capacité de sélectionner adéquatement, d'organiser et de coordonner les actions sociales en référence aux objectifs personnels ainsi qu'à ceux d'autrui*" (Blicharski, Jacques et Strayer, 1986, p. 35). À cet égard, Jeunier et Strayer (1995) mentionnent que le fonctionnement social de l'enfant dépend de l'écologie sociale du groupe; les enfants sont capables de changer de style de comportement selon le contexte. Ainsi, les enfants adaptent leur mode de fonctionnement à leurs besoins ou objectifs de même qu'à ceux de leurs pairs et/ou de

l'environnement. La socialisation dans le groupe de pairs permet donc à l'enfant de développer ses capacités à co-construire des stratégies efficaces de communication interpersonnelle (Strayer, 1995). De plus, les savoirs sociaux intériorisés par l'enfant pourront être utilisés dans ses relations futures avec ses pairs. Dans cette perspective, la compétence sociale est plus qu'une intégration individuelle réussie au groupe de pairs stable, elle est aussi le reflet de la dynamique du groupe et de la diversité des individus qui le composent.

### 1.2.1.3 L'évaluation des comportements observés

#### 1.2.1.3.1 Problèmes dans l'évaluation des comportements

Cette section aborde les méthodes d'évaluation des comportements de l'enfant dans son groupe de pairs. Deux méthodes peuvent être utilisées afin d'évaluer les comportements. Ainsi, on peut avoir recours à l'observation directe qui, selon Beaugrand (1988, p. 277), entraîne "*la production d'observations du comportement sans l'aide d'instruments traduisant de manière physique les événements*", c'est-à-dire qu'elle se fait à l'aide des sens; ce qui implique que l'observateur reconnaisse et classifie les comportements qui sont définis par un système d'observation déterminé. On peut aussi opter pour l'observation indirecte qui se fait à l'aide d'instruments, comme par exemple des questionnaires où les répondants réagissent à un ensemble de descripteurs comportementaux, en fonction de leurs représentations du comportement des enfants à évaluer. Dans le premier cas, on a recours à des évaluateurs extérieurs et dans le deuxième cas, ce sont généralement des évaluateurs internes, intégrés à la situation observée, qui évaluent les comportements.

Chacune des méthodes présentées a des avantages et des inconvénients. Il s'agit plus particulièrement de s'attarder aux différentes représentations qui sont dégagées par chacune d'entre-elles, afin d'en tenir compte dans l'interprétation des données obtenues. A cet égard, Field et al. (1988) ont constaté que l'observation indirecte (questionnaire) et l'observation

directe révèlent des portraits différents du comportement des enfants en milieu préscolaire. En effet, les observations indirectes révèlent que les enfants qui ont davantage d'expérience de garde sont évalués par les éducatrices<sup>1</sup> comme étant plus agressifs (*assertive-aggressive*) que ceux qui ont moins d'expérience. Par ailleurs, l'observation systématique des comportements sociaux n'indique aucune relation entre l'agressivité et la durée de l'expérience de garde des enfants. Ces résultats illustrent les problèmes associés aux méthodes d'évaluation des comportements.

Dans le même sens, Vlietstra (1981) fait ressortir que l'évaluation de l'éducatrice est différente de celle d'observateurs entraînés; l'éducatrice accorde souvent une valeur négative aux activités motrices qui sont considérées comme de l'agression, tandis que l'observateur les évalue comme un comportement d'interaction avec les pairs. Ce biais négatif dans l'évaluation des activités motrices influence l'évaluation globale que fait l'éducatrice des comportements de l'enfant. Comme la fréquence des comportements moteurs des garçons est beaucoup plus élevée (Strayer, 1995), il n'est pas étonnant que ces derniers soient souvent évalués par les éducatrices comme étant plus agressifs. Vincent, William, Harris et Duval (1980, voir Vlietstra, 1981) soulèvent que l'évaluation de l'éducatrice est reliée davantage aux comportements moteurs saillants, car elle doit partager son attention entre plusieurs enfants lorsqu'elle supervise son groupe. Puisque l'éducatrice, comme n'importe quel individu, ne traite qu'une partie de l'information, elle ne retient que les indices les plus marquants des comportements des enfants pour poser son évaluation. Par contre, l'observateur ne fait qu'enregistrer les comportements; toute son attention étant à sa tâche, et non à la gestion du groupe, il peut ainsi mieux distinguer et relever les comportements des enfants et leurs effets. Le rapport verbal de l'éducatrice est donc influencé par des facteurs

<sup>1</sup> En raison de la prédominance du personnel de sexe féminin évoluant dans les milieux de garde, le mot éducatrice est employé ici pour refléter cette réalité, et ce, sans discrimination envers les hommes ou les femmes.

autres que l'occurrence des comportements observés (Alessi, 1988). Ainsi, l'éducatrice évaluerait davantage un trait de personnalité ou une disposition chez l'enfant.

Bronson (1994), pour sa part, analyse les avantages et inconvénients de l'observation directe. Ainsi, les dépenses en temps et en argent, la fiabilité de l'observation et de l'échantillonnage des comportements, les contraintes inhérentes aux locaux et la possible influence de l'observateur sont les principaux inconvénients de l'observation directe. Néanmoins, cette méthode permet de considérer le fonctionnement socio-émotif et cognitif de l'enfant, son niveau d'implication, sa persistance et son utilisation de stratégies de résolution de problèmes sociaux et cognitifs. Enfin, il souligne que la validité écologique augmente lorsque l'observation est faite en milieu naturel.

En conclusion, ces deux méthodes d'évaluation des comportements de l'enfant dans son groupe de pairs peuvent être vues comme étant complémentaires plutôt que définies en termes de convergence ou de divergence. Ainsi, l'information que donne l'éducatrice permet de nuancer ou encore d'expliquer les observations faites par un étranger. De même, l'observation directe peut aider à expliquer certaines perceptions de l'éducatrice.

Dans cette recherche, l'observation directe des comportements des enfants dans leur groupe de pairs a été privilégiée pour recueillir les données. Puisque l'observation est réalisée en milieu naturel, cette méthode devrait s'avérer plus sensible aux variations contextuelles du milieu de garde et permettre davantage de spécificité dans la description du comportement des enfants, tout en répondant à des critères rigoureux de validité écologique.

#### 1.2.1.3.2 Les taxonomies comportementales

L'une des premières à utiliser une approche descriptive du comportement social et ludique des enfants d'âge préscolaire (de deux à quatre ans) est Mildred B. Parten. Elle est arrivée à la conclusion que les jeux non-sociaux (inoccupé, solitaire et observateur) diminuent avec l'âge, tandis que les jeux sociaux (parallèle, associatif et coopératif) augmentent (Parten,

1932). Dans l'étude de Parten (1932), le jeu parallèle est le type de jeu le plus fréquent tout au long de la période préscolaire et il est corrélé négativement au jeu associatif, qui devient plus prédominant au cours du développement. Ainsi, les enfants qui jouent de manière associative n'auraient pas tendance à jouer de manière parallèle. À ce sujet, Rubin, Maioni et Hornung (1976) soutiennent que le développement socio-cognitif étant plus avancé chez les enfants plus vieux, on observe une participation sociale plus active chez ces derniers.

En s'inspirant des travaux de Smilansky (1968), Rubin et al. (1976) ont développé une taxonomie faisant ressortir quatre types de jeu : fonctionnel (la simple répétition d'un mouvement musculaire avec ou sans objet), constructif (la manipulation d'objets pour construire ou créer quelque chose), symbolique (la simulation d'une situation imaginaire pour satisfaire les souhaits ou les besoins personnels de l'enfant) et le jeu de règles (l'acceptation de règles prédéterminées et l'ajustement des comportements en fonction de ces règles). Selon Smilansky (1968), l'ordre d'apparition de ces quatre types de jeu reflète les stades du développement cognitif, tels que mis en évidence par Piaget. Ainsi, au préscolaire, les jeux fonctionnels et constructifs seraient prédominants, les jeux de règles apparaissant plutôt au stade des opérations concrètes, soit vers l'âge de sept ans (Rubin et Maioni, 1975; voir Rubin et al., 1976). Entre quatre et six ans, le jeu constructif occuperait 50% du temps lors des périodes de jeu libre des enfants. Ce type de jeu serait donc la forme prédominante d'activité lors des périodes de jeu libre à la fin de la période préscolaire.

Afin de mieux cerner le fonctionnement des enfants, certaines études ont combiné les échelles de Parten et de Smilansky. Aureli et Colecchia (1996) ont adopté cette stratégie pour comparer des enfants de trois ans fréquentant un milieu de garde et des enfants qui restent à la maison. Les résultats de leur étude démontrent que les jeux symboliques sont plus fréquents chez les enfants en milieu de garde, tandis que les jeux fonctionnels sont prédominants chez les enfants restant à la maison. En ce qui concerne la participation sociale, les jeux solitaires sont la forme d'activité prédominante chez les deux groupes. Par contre, la fréquence des

jeux parallèles est plus élevée pour les enfants qui restent à la maison, tandis que la fréquence des jeux coopératifs l'est davantage pour les enfants en milieu de garde. Donc, selon la hiérarchie proposée par Parten (où les jeux coopératifs représentent un niveau de développement plus élevé que les jeux non-sociaux) et celle proposée par Smilansky (où les jeux symboliques représentent un niveau de développement plus élevé que les jeux fonctionnels), les enfants fréquentant le milieu préscolaire bénéficieraient d'un avantage comparativement aux enfants qui restent à la maison, puisqu'ils démontrent davantage de jeux coopératifs et symboliques.

Toutefois, une certaine confusion émerge de la littérature traitant de la participation sociale du jeune enfant. D'une part, Parten (1932) conclut que le jeu solitaire est la forme la moins mature de jeu social; alors que Rubin et al. (1976) arrivent à la conclusion que "*c'est le jeu parallèle, et non le jeu solitaire qui est l'indicateur du niveau de maturité le plus bas dans la hiérarchie des jeux socio-cognitifs chez les enfants de trois et quatre ans*" (voir Aureli et Colecchia, 1996, p.13). Selon ces auteurs, les enfants qui jouent par eux-mêmes explorent le potentiel interne de l'activité, sans considérer son possible usage social. Au contraire, les enfants qui jouent en parallèle voudraient participer de manière sociale, mais sans en être capables. Par contre, Provost et LaFrenière (1991) arrivent à la conclusion qu'il n'y a pas de relation entre le jeu parallèle et l'âge, ou la qualité des interactions avec les pairs, seulement une relation positive entre le jeu parallèle et l'implication à la tâche. Ces auteurs soutiennent qu'aucune évidence ne permet de conclure que le jeu parallèle est plus ou moins mature que le jeu solitaire.

Par ailleurs, d'autres études se sont attardées au rôle développemental du jeu parallèle. Mueller et Lucas, (1975; voir Tremblay, Strain, Hendrickson et Shores, 1980) mentionnent que les jeux parallèles sont un précurseur des comportements interactifs chez l'enfant d'âge préscolaire. De son côté, Smith (1978) remet en question le rôle transitif du jeu parallèle. En effet, ce sont seulement les enfants plus jeunes (deux ans ou au début de la troisième année)

qui utiliseraient le jeu parallèle comme transition vers un jeu plus social. Les enfants plus vieux (trois et quatre ans) passeraient directement du jeu solitaire au jeu social, sans passer par une période de jeu parallèle. Il suggère donc que la phase de transition, représentée par le jeu parallèle chez les enfants plus jeunes, serait éventuellement un signe d'immaturité chez les plus vieux. Par contre, Bakeman et Brownlee (1980; voir Bakeman et Gottman, 1986), suite à une analyse séquentielle de leurs données d'observation d'enfants de trois ans, démontrent que le jeu parallèle agit comme un pont entre le jeu solitaire et le jeu social. Il aurait donc essentiellement une fonction favorisant l'implication sociale. Par conséquent, le jeu parallèle peut être qualifié d'activité présociale.

En concordance avec leurs propres travaux, Harper et Huie (1985) mentionnent deux études qui concluent que le jeu solitaire constituerait un type de jeu indépendant des autres types d'implication sociale (Bakeman et Brownlee, 1980; Johnson et Ershler, 1981; voir Harper et Huie, 1985). Ainsi, le jeu solitaire constituerait une alternative au jeu social plutôt qu'un pôle (extrême) d'une dimension d'implication sociale, comme le considérait Parten (1932).

En ce qui concerne le jeu constructif, Christie et Johnsen (1987) révèlent, dans une recension d'écrits, que celui-ci a peu d'effets sur les variables sociales (compétence sociale) et cognitives (résolution de problèmes, tâche de prise de perspective d'autrui); les corrélations trouvées étant modestes et ayant une validité limitée. Par contre, Rubin (1982; voir Christie et Johnsen, 1987) mentionne que les programmes préscolaires encouragent le jeu constructif en rendant disponible le matériel et l'espace requis pour ce type de jeu. Les enfants d'âge préscolaire occuperaient ainsi une bonne partie de leur temps en jeux solitaires et constructifs. À ce sujet, les résultats de Schneider, Rouillard et de Kimpe (1993) montrent que le jeu sensori-moteur est très fréquent chez les enfants de cinq ans et serait facilité par la présence de matériaux de construction. Ce type de jeu serait donc important dans le développement des enfants.

Afin d'évaluer le concept de compétence sociale, Provost et LaFrenière (1991) utilisent, concurremment à l'observation systématique des comportements, des questionnaires complétés par les éducatrices. Les résultats indiquent que le retrait (catégorie observateur et inoccupé de Parten) est un indicateur d'un faible ajustement au groupe de pairs, car il corrèle négativement avec l'évaluation de la compétence sociale et de l'indépendance de l'enfant, telle que perçue par l'éducatrice (au moyen d'un questionnaire concernant l'adaptation sociale et la dépendance), de même qu'avec sa perception des comportements d'expressions positives et d'autonomie. Par contre, les jeux interactifs (associatif et coopératif de Parten) sont reliés à un bon ajustement au groupe, puisqu'ils sont corrélés avec l'évaluation de la compétence et de l'indépendance, par l'éducatrice, de même qu'avec l'observation des comportements d'autonomie et d'expressions positives.

Enfin, puisque le jeu interactif est corrélé positivement avec l'évaluation faite par l'éducatrice de la compétence et de l'indépendance, les auteurs concluent que la proportion de temps passée par l'enfant dans une activité impliquant une organisation sociale est un indicateur d'ajustement social général au groupe de pairs dans un contexte préscolaire.

### 1.2.2 Médiateurs du fonctionnement social

Cette section se penche sur les effets d'un milieu socio-économiquement défavorisé, de la qualité et du temps de fréquentation du milieu préscolaire, de même que des différences sexuelles, sur le fonctionnement social de l'enfant en groupe de pairs.

#### 1.2.2.1 L'impact d'un milieu socio-économiquement défavorisé

Les résultats du rapport du groupe de travail pour les jeunes (1991, p. 66; voir Jacques et Baillargeon, 1997, p. 208) révèlent que *"les enfants de familles pauvres se retrouvent plus facilement en difficulté à l'école primaire, puis au secondaire, où leur taux de décrochage est deux fois plus élevé"*. Jacques et Baillargeon (1997) nous rappellent que l'appartenance à un milieu socio-économiquement faible est associée au décrochage scolaire, à la délinquance et à

la violence. Bref, un milieu familial défavorisé serait moins propice au développement des habiletés verbales, cognitives et sociales du jeune enfant (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). En tenant compte du fait que la nature du milieu familial dans lequel évolue l'enfant influence son développement, il est d'autant plus préoccupant de constater que : "*En 1993, on estime qu'environ un enfant sur six de moins de six ans vit dans une famille prestataire de l'aide de dernier recours*" (Conseil supérieur de l'éducation, 1996, p. 25).

Les centres de la petite enfance (CPE) situés en milieux défavorisés font donc face à des problèmes différents de ceux des autres CPE situés en milieux plus favorisés. Cloutier et al. (1992) mentionnent, par exemple, que la participation des familles est moins grande dans les milieux défavorisés en ce qui a trait à la supervision et à l'accompagnement des enfants (nourriture, sommeil, santé, vêtement, horaire d'entrée et de sortie). Ainsi, le milieu de garde doit souvent prodiguer à ces enfants des soins qui sont normalement donnés par la famille. Ces charges de travail supplémentaire font en sorte que les services de garde en milieux défavorisés ont un rôle palliatif non négligeable auprès de leur clientèle. C'est pourquoi Cloutier et al. (1992) affirment qu'ils sont une ressource préventive pour l'enfant de famille pauvre.

En somme, une littérature abondante souligne qu'un milieu familial plus défavorisé est une source potentielle de problèmes d'adaptation chez le jeune enfant. Dans ce contexte particulier, l'étude de l'impact de différents médiateurs socio-écologiques sur le fonctionnement social, cognitif et affectif de l'enfant s'avère tout à fait pertinente.

#### 1.2.2.2 Écologie du milieu préscolaire

Phillips et al. (1987) suggèrent que les caractéristiques familiales (âge et éducation des parents, revenu familial, types de valeurs du milieu familial) expliquent seulement un faible pourcentage de la variance concernant le développement social. Selon ces auteurs, la qualité du milieu préscolaire expliquerait davantage les différences observées.

De nombreuses recherches ont étudié les effets de la garde non-parentale sur le jeune enfant (Hausfather et al., 1992). Les études réalisées durant les années 1960 à 1970 n'ont pas trouvé d'effets néfastes associés à la garde non-maternelle; mais on leur a reproché d'avoir considéré seulement les garderies de très bonne qualité (Hausfather et al., 1992; Meredith, 1986). Ces critiques ont conduit les chercheurs à examiner l'effet de la qualité des services de garde sur le comportement de l'enfant. Selon Hausfather et al. (1992), il ressort globalement de ces recherches que c'est la qualité, plutôt que l'âge d'entrée ou le temps passé en garderie, qui est le plus fidèle prédicteur de l'ajustement socio-émotif de l'enfant. Aujourd'hui, une troisième génération de recherches ajoute les caractéristiques familiales dans l'étude de l'effet de la garde non-parentale sur l'enfant. L'hypothèse sous-jacente est que la qualité d'un environnement (familial ou de garde) compense les carences de l'autre. Ainsi, une garde de bonne qualité pourrait pallier à un environnement familial plus lacunaire (Hausfather et al., 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

La qualité du milieu préscolaire est un facteur très important à considérer dans les recherches portant sur le développement des jeunes enfants (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Elle entre souvent en interaction avec d'autres variables dans l'explication du mode de fonctionnement de l'enfant. Tout d'abord, Howes (1997) mentionne que la qualité du milieu de garde est traditionnellement exprimée en terme d'expérience qui rehausse plutôt qu'entrave le développement social, cognitif et émotionnel de l'enfant. Hausfather et al. (1992) posent deux principaux problèmes en ce qui concerne l'évaluation de la qualité : le choix des critères de qualité et la façon de les mesurer. Selon ces auteurs, les variables habituellement considérées sont : l'environnement physique, l'interaction adulte-enfants et la nature du programme préscolaire. Pourtant, d'autres facteurs, souvent omis, devraient être davantage évalués, soit le ratio éducatrice/enfants, la stabilité du personnel, la formation et l'expérience des éducatrices, la taille du groupe et le style d'interactions de l'éducatrice avec les enfants.

Dans une étude longitudinale, Vandell, Henderson et Wilson (1988) ont fait un lien entre la fréquentation d'un milieu de garde de basse qualité (évalué en fonction du manque d'équipements, d'un ratio éducatrice/enfants élevé et de la formation déficiente des éducatrices) à l'âge de quatre ans et une adaptation sociale plus problématique lorsque l'enfant a huit ans. Ainsi, lorsqu'ils sont observés en laboratoire à l'âge de huit ans, dans diverses situations sociales (en jeux libres, en compétition, en coopération et en résolution de problèmes), ces enfants ayant fréquenté des milieux de garde de basse qualité sont classés par des observateurs comme ayant des interactions moins amicales et étant moins compétents socialement. De plus, ces enfants sont jugés davantage gênés par leurs pairs (évalués à l'aide de nominations suite à la période d'observation).

On remarque donc l'importance de considérer plusieurs indices lors de l'évaluation de la qualité des milieux préscolaires. À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) mentionne une diversité d'indicateurs de qualité, dont : le taux d'encadrement (ratio éducatrice/enfants), la taille du centre, la formation et la stabilité du personnel, le programme éducatif privilégié, ainsi que l'environnement physique et son utilisation (matériel éducatif par exemple).

#### 1.2.2.2.1 Le ratio éducatrice/enfants

Helburn et Culkin (1995) mentionnent que la qualité du milieu de garde est liée avant tout à un bas ratio (peu d'enfants par éducatrice). Howes (1997) rapporte que les éducatrices des groupes où le ratio suit la norme gouvernementale ont des comportements qualifiés de plus sensibles, de moins rudes et de moins détachés, selon l'évaluation effectuée au moyen du *Classroom Interaction Scale* (Arnett, 1989; voir Howes, 1997). De leur côté, Phillips et al. (1987) notent que les parents estiment que leur enfant est davantage considéré par l'éducatrice lorsque le ratio est bas.

De plus, Dunn (1993) mentionne qu'un faible ratio est associé à un haut niveau de compétence sociale, à des types de jeux sociaux plus sophistiqués et à un niveau élevé de coopération et d'obéissance des enfants. Par ailleurs, Volling et Feagans (1995), suite à l'observation des comportements des enfants, concluent qu'un ratio élevé se traduit par davantage de jeux non-sociaux chez l'enfant (jeu solitaire, inoccupé et observateur) et par moins d'interactions positives avec l'adulte (toucher, donner/demander quelque chose, demander la participation, vocalisation positive). Ces effets émergent même après avoir contrôlé l'âge d'entrée et le nombre d'heures par semaine de fréquentation du milieu de garde. Par contre, Dunn (1993) mentionne que les enfants des groupes à ratio élevé (plus d'enfants par éducatrice) démontrent plus d'interactions avec leurs pairs, mais sont aussi davantage décrits comme étant inoccupés et ayant un moins bon ajustement social. Le même effet est trouvé chez les enfants évoluant dans les groupes de grandes tailles, ceux-ci présentant un faible niveau d'ajustement social. Par contre, les enfants y ont davantage d'interactions sociales avec leurs pairs. A ce sujet, Raymond et al. (1999, p. 6) notent qu'étant donné

la complexité des facteurs participant au développement social [...] le fait d'avoir un plus grand nombre d'enfants dans un groupe, lorsqu'il est pairé avec une évaluation positive de la qualité du milieu préscolaire, peut être associé à une plus grande variété dans les activités du groupe. Par contre, cette diversité ne se traduit pas nécessairement par un meilleur ajustement social.

En conclusion, on remarque que dans la majorité des études, un ratio peu élevé est associé à une meilleure compétence sociale. Comme tous les centres de la petite enfance participant à la présente étude respectent les normes gouvernementales et qu'il y a peu de variations observées en terme de ratio entre ces centres, cette variable ne sera pas considérée dans cette étude.

#### 1.2.2.2 La qualité du milieu préscolaire

Afin d'évaluer la qualité des milieux préscolaires, un instrument est largement utilisé, soit l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS) de Harms et Clifford (1980). Celle-ci mesure l'environnement général à un point précis dans le temps, à l'aide de sept dimensions (soins personnels, mobilier et aménagement, langage et raisonnement, activités de motricité fine et globale, activités créatives, développement social et besoins des adultes).

Phillips et al. (1987) ont trouvé un lien entre la qualité de l'environnement préscolaire et le développement social des jeunes enfants. En effet, la qualité du service de garde, mesurée à l'aide de l'ECERS (Harms et Clifford, 1980), est liée à une plus grande sociabilité des enfants, telle qu'évaluée par les parents et l'éducatrice à l'aide du *Classroom Behavior Inventory* (CBI-preschool form de Schaefer et Edgerton, 1978; voir Phillips et al., 1987). De plus, les résultats suggèrent que les éducatrices oeuvrant dans un milieu préscolaire de qualité élevée, évaluent les enfants comme étant plus intelligents et davantage orientés vers la tâche (mesuré à l'aide du CBI).

De leur côté, Helburn et Culkin (1995) arrivent à la conclusion que les milieux de garde de qualité élevée sont liés à des évaluations plus positives des enfants (selon des questionnaires remplis par les parents et par les éducatrices et selon des entrevues individuelles avec les enfants). Ainsi, les enfants fréquentant des milieux de qualité élevée (évalués selon les indices de l'ECERS) montrent davantage d'habiletés langagières et de compétences pré-mathématiques. Ils ont également des habiletés sociales plus avancées que les enfants évoluant dans des milieux de moindre qualité. De plus, les enfants dans les groupes de qualité élevée ont une meilleure perception d'eux-mêmes et leur éducatrice est plus susceptible d'être chaleureuse et d'avoir une relation ouverte avec eux. Ces résultats concernent l'ensemble des enfants, mais l'impact positif de la qualité du milieu préscolaire est davantage ressenti chez certains d'entre eux, notamment en ce qui concerne les habiletés langagières des enfants de minorités culturelles et la perception de soi des enfants de mères moins éduquées. Ces résultats rejoignent les conclusions de Peisner-Feinberg et Burchinal

(1997) qui affirment que les milieux de garde de qualité élevée ont une influence positive sur le développement cognitif et socio-émotif de tous les enfants, et que cette influence est encore plus grande chez les enfants à risque.

Par contre, quelques études mettent en doute les liens entre la qualité du milieu préscolaire et le développement de l'enfant. En ce sens, Kontos et Fiene (1987) soutiennent que la qualité du milieu préscolaire (telle qu'évaluée par l'ECERS et trois autres mesures de qualité) ne prédit pas le développement cognitif et langagier de l'enfant, tandis que l'âge, les variables familiales et l'histoire de garde sont retenus comme variables pour prédire ces caractéristiques de l'enfant. En utilisant une analyse de régression incluant comme variables prédictives l'âge des enfants, trois variables familiales (éducation de la mère, octroi de subventions à la famille et valeur accordée aux comportements sociaux), ainsi que des données sur l'histoire de garde de l'enfant et sur les caractéristiques écologiques du centre, ces auteurs concluent que certaines caractéristiques des milieux, comme la taille du groupe ou le ratio, prédisent davantage le développement cognitif (évalué par le *Slosson Intelligence Test*) et langagier (évalué par le *Test of Early Language Development*) de l'enfant que la qualité du milieu (telle que mesurée par l'ECERS).

Bjorkman, Poteat et Snow (1986) ne trouvent également pas de distinction claire entre les enfants de quatre ans fréquentant un centre de haute ou de basse qualité (mesurée à l'aide de l'ECERS). Contrairement aux études déjà mentionnées (Helburn et Culkin, 1995; Phillips et al., 1987; Peisner-Feinberg et Burchinal, 1997), leurs résultats suggèrent que les garçons fréquentant les centres de qualité élevée s'engagent dans plus de comportements sociaux positifs et qu'ils passent plus de temps en interaction avec l'éducatrice (et moins avec leur pairs). Par ailleurs, ces mêmes garçons passent plus de temps en "non-interaction" (catégorie équivalente à la catégorie inoccupé de Parten) et moins en jeu solitaire (mesurés à l'aide de l'observation systématique des comportements). Les auteurs proposent deux hypothèses pour expliquer leurs résultats. La première suggère que l'observation n'a pas ciblé les

comportements sociaux sensibles à une variation de la qualité du milieu préscolaire et la deuxième propose que l'ECERS n'est pas assez sensible aux variations de qualité pouvant véritablement influencer les comportements sociaux des enfants.

Enfin, Statham et Brophy (1992) ont analysé les propriétés de l'ECERS et plusieurs aspects négatifs ressortent de leur évaluation. Par exemple, la dimension besoins des adultes ne serait pas assez sensible pour évaluer l'implication des parents. De plus, l'item *ton du groupe* n'est pas assez détaillé, selon eux. Les auteurs mentionnent que certaines études (Phillips, 1987; Whitebook, Howes et Phillips, 1989; voir Statham et Brophy, 1992) remédient à ces inconvénients en ajoutant une mesure du nombre d'interactions verbales entre l'éducatrice et un enfant cible, ou encore une mesure de la sensibilité du personnel éducatif aux besoins des enfants. Un dernier point négatif concerne le fait que l'expérience de l'enfant dans cet environnement n'est pas considérée. Ainsi, ce n'est pas parce que le centre possède un équipement que les enfants l'utilisent pour autant. Par contre, Statham et Brophy (1992) rappellent que l'échelle a été conçue pour mesurer l'environnement général à un point précis dans le temps. Si l'on s'en tient à cette application, l'ECERS peut être un bon indicateur de la qualité du milieu. Ainsi, cet instrument, n'est pas conçu pour évaluer l'expérience individuelle des enfants.

Il ressort de cette brève recension que peu d'études impliquent l'évaluation de la qualité de l'environnement préscolaire en milieu défavorisé, concurremment avec l'observation directe des comportements des enfants dans leur groupe de pairs. De plus, certaines ambiguïtés demeurent quant à la capacité réelle de l'ECERS à discriminer le fonctionnement socio-cognitif des enfants. Cette étude vise notamment à clarifier ces points.

### 1.2.2.3 Fréquentation du milieu de garde

Clarke-Stewart (1982) rappelle qu'il est important de bien définir ce qu'on entend par fréquentation d'un milieu préscolaire. Les études (Field et al., 1988; Howes, 1997; Kontos

et Fiene, 1987; Kontos, Hsu et Dunn, 1994) ne s'entendent pas sur ce qu'est une fréquentation à temps plein ou à temps partiel. Ainsi, selon les études recensées, l'enfant fréquente le milieu de garde à temps plein lorsqu'il y passe plus de 20 heures (Kontos et Fiene, 1987), 25 heures (Kontos et al., 1994) ou 30 heures (Howes, 1997). D'autres études spécifient que l'enfant doit fréquenter le milieu préscolaire plus de 30 heures et ce, cinq jours par semaine (Peisner-Feinberg et Burchinal, 1997), alors que d'autres suggèrent une fréquentation de trois jours ou plus par semaine. Enfin, Field et al. (1988) définissent une fréquentation du milieu de garde à temps partiel comme impliquant entre 5 et 18 heures de présence par semaine.

Clarke-Stewart (1982, 1991) aborde la question de l'expérience de garde en séparant les groupes d'enfants sur un continuum comprenant à un pôle les enfants gardés à la maison par les parents, suivis par les enfants gardés à la maison par une gardienne, la garde familiale (les enfants vont dans une autre maison), les enfants fréquentant une garderie à temps partiel et enfin, à l'autre pôle, ceux fréquentant une garderie à temps plein. Par contre, les critères de fréquentation à temps plein et à temps partiel n'y sont pas définis de façon plus précise. Les résultats de ces études démontrent que les comportements prosociaux et l'obéissance aux règles, mesurés selon un protocole faisant appel à l'observation directe des enfants en laboratoire, sont moins fréquents chez les enfants gardés par leurs parents ou en milieu familial que chez ceux qui sont gardés en garderie. De plus, la compétence sociale (évaluée par observation dans le milieu naturel) est liée de façon linéaire au continuum des types d'expérience de garde vécus par l'enfant durant la période préscolaire. Enfin, la cognition sociale, mesurée à l'aide d'une tâche de prise de perspective d'autrui, est à son niveau le plus bas chez l'enfant en garde familiale et à son niveau le plus haut chez l'enfant en garderie à temps partiel (Clarke-Stewart, 1982).

De leur côté, dans leur étude du comportement social de l'enfant, Schindler et al. (1987) ont pris en considération le temps total passé en garderie (depuis combien de mois l'enfant

fréquente-t-il la garderie et quel en est le nombre d'heures par semaine), ainsi que la qualité du milieu préscolaire. Ils arrivent à la conclusion qu'il existe une relation positive entre le temps passé en milieu de garde et la fréquence du jeu associatif de l'enfant dans son groupe. De plus, les comportements d'observation et inoccupés sont corrélés négativement avec le nombre d'heures passées en centre. Donc, une plus grande fréquentation du milieu de garde semble faire en sorte que l'enfant s'engage dans plus d'interactions sociales avec ses pairs.

Schindler et al. (1987) ont par la suite reproduit leur étude dans deux autres centres en utilisant, en plus de l'échelle de Parten (1932), les catégories cognitives de Smilansky (1968). En ce qui concerne le premier centre (situé en milieu universitaire), ils arrivent aux mêmes résultats que dans leur première étude, c'est-à-dire que les enfants montrent moins de comportements non-sociaux, plus d'interactions sociales positives et davantage de jeux constructifs lorsqu'ils passent plus de temps en garderie. Par contre, pour le second centre (de type privé), situé dans le même quartier que le premier, les résultats diffèrent. En effet, ils ne notent pas d'influence significative du temps de fréquentation sur la participation sociale de l'enfant.

En somme, si l'on considère l'ensemble des résultats de cette recherche (Schindler et al., 1987), la relation entre le temps passé en garderie et le comportement de l'enfant est significative dans deux garderies sur trois. Les auteurs expliquent ces résultats par des différences socio-écologiques entre les milieux. D'abord, le ratio était plus bas (peu d'enfants pour une éducatrice) dans les deux premiers centres. Selon Prescott, Jones, Kritchevsky, Milich et Haselhof (1975; voir Schindler et al., 1987), un bas ratio est souvent associé à une structure de groupe plus ouverte dans laquelle les enfants prennent davantage de décisions concernant leurs activités. Ces opportunités facilitent l'engagement de l'enfant avec ses pairs et par le fait même, l'apprentissage des habiletés sociales. Ensuite, le centre privé regroupait toujours les enfants du même groupe d'âge ensemble, tandis que dans les deux autres centres, plusieurs enfants d'âges différents pouvaient se retrouver à l'extérieur,

en jeux libres, au même moment. Goldman (1981; voir Schindler et al., 1987), mentionne que la participation sociale de l'enfant est encouragée lorsque les groupes sont composés d'enfants d'âges différents. Enfin, la philosophie et les buts des dirigeants des deux types de centres diffèrent. Le centre privé valorisait davantage le développement intellectuel et académique des enfants, tandis que les autres centres mettaient davantage l'accent sur les interactions et les habiletés sociales des enfants. En résumé, les auteurs rappellent l'importance de considérer les buts et la philosophie du personnel travaillant en service de garde pour comprendre l'impact des milieux de garde sur le développement des enfants.

Volling et Feagans (1995) rapportent que le total d'heures passées en garderie, par semaine, est lié significativement à l'interaction positive avec les pairs et à moins d'activités non-sociales de l'enfant (évaluées à l'aide de l'observation systématique des comportements). Ces résultats sont consistants avec ceux de Field et al. (1988) qui ont également pris en considération le temps de fréquentation dans leur étude. Leurs données sur l'observation des enfants montrent une différence entre les enfants entrés en garderie en bas-âge, à temps plein, et ceux entrés en bas-âge, à temps partiel. Ces derniers ont significativement moins d'expérience de garde et c'est pour cette raison, selon ces auteurs, qu'ils manifestent davantage de comportements d'observation, de jeux solitaires et de comportements de recherche de réconfort auprès de l'adulte, que les enfants fréquentant leur milieu de garde à temps plein. De plus, ces mêmes enfants (temps partiel) s'engagent dans moins de jeux coopératifs et ont moins de comportements d'affect positif (sourire, rire) que ceux avec plus d'expérience de garde. Donc, selon Field et al. (1988), l'expérience de garde a un effet sur le comportement de l'enfant. Ils rapportent même que les enfants entrés à un âge plus avancé, à temps partiel, tendent à montrer encore plus de ces comportements (ci-dessus) que les enfants entrés à un âge plus avancé, à temps plein. De plus, les enfants ayant plus d'expérience de garde (mesurée en nombre de mois et d'heures) passent davantage de temps en interaction avec leurs pairs et sont évalués par les éducatrices comme étant plus affirmatifs, engagés dans moins de jeux solitaires et d'observation, démontrant plus de jeux coopératifs, d'affects

positifs et d'interactions verbales positives. Mentionnons que cette recherche a été effectuée dans des garderies de haute qualité seulement (évaluée selon les critères suivants: le ratio, l'espace disponible ainsi que la formation des éducatrices).

D'autres part, Vlietstra (1981) rapporte que les éducatrices évaluent les enfants fréquentant leur milieu de garde à temps plein comme plus agressifs et moins tolérants à la frustration (évalué à l'aide d'un questionnaire concernant les comportements des enfants définis par Schwarz, Strickland et Krolick, 1974; voir Vlietstra, 1981).

En conclusion, on remarque certaines divergences des résultats obtenus quant à l'effet de la fréquentation au milieu de garde. Une ambiguïté ressort de l'évaluation des comportements par les éducatrices. Par contre, l'observation des comportements montre que les enfants fréquentant le milieu de garde plus d'heures par semaine sont observés dans moins de jeux non-sociaux et tendent à être vus davantage en jeux associatifs et coopératifs, tandis que ceux ayant moins d'expérience de garde sont vus plus souvent seuls ou avec l'éducatrice. En somme, selon ces auteurs, une plus grande expérience de garde a un effet bénéfique sur le comportement social de l'enfant. Par contre, Volling et Feagans (1995) concluent leur étude en notant que la qualité semble un meilleur prédicteur du fonctionnement social de l'enfant et ce, davantage que la variable quantité (nombre d'heures par semaine). Donc, on peut croire à un effet d'interaction entre la qualité du milieu préscolaire et le temps de fréquentation. Suite à ces constats, soulignant l'importance du temps de fréquentation et de la qualité des milieux de garde, l'effet de ces deux variables sur le comportement social et cognitif de l'enfant sera investigué dans la présente étude.

#### 1.2.2.4 Les différences sexuelles

Plusieurs études mentionnent le sexe comme étant une variable pouvant expliquer les variations observées dans les comportements de l'enfant dans son groupe de pairs (Maccoby et Jacklin, 1987, Legault et Strayer, 1995). Schneider et al. (1993) rapportent qu'il existe

des différences importantes dans les caractéristiques du jeu social des garçons et des filles. Ainsi, les filles semblent jouer plus souvent avec un seul partenaire, tandis que les garçons préfèrent jouer en groupe (Daniels-Bierness, 1989; Schneider et Daniels, 1992; voir Schneider et al., 1993). De plus, le jeu des garçons, quel que soit l'âge, s'avère plus rude (DiPietro, 1981; Pellegrini, 1990; Turner, 1991; voir Schneider et al., 1993) et ceux-ci auraient également tendance à changer plus souvent d'activité (McGuinness, 1990; Zheng et Colombo, 1988; voir Schneider et al., 1993). Johnson et Roopnarine (1983, voir Christie et Johnsen, 1987) rapportent que les garçons s'engagent dans plus de jeux fonctionnels tandis que les filles jouent davantage de manière constructive. De même, Quay, Weever et Neel (1986; voir Schneider et al., 1993) suggèrent que le jeu sensori-moteur est plus fréquent chez les garçons tandis que les filles s'impliqueraient davantage dans les jeux artistiques. Selon Connor et Serbin (1977; voir Schneider et al., 1993), la préférence des garçons pour les activités sensori-motrices serait liée à leur habileté visuo-spatiale plus développée.

D'autres études précisent que les filles s'engagent dans plus de jeux solitaire-constructif et parallèle-constructif que les garçons (Hetherington, Cox et Cox, 1979; Pellegrini, 1982; Rubin et al., 1976; Rubin, Watson et Jambor, 1978; voir Christie et Johnsen, 1987). De plus, Provost et LaFrenière (1991) ont trouvé que les filles s'impliquaient davantage en jeu parallèle et que les garçons étaient observés davantage en jeu solitaire et en jeu interactif. Harper et Huie (1985) arrivent à peu près au même résultat, c'est-à-dire que les filles passeraient plus de temps en jeu parallèle et en contact avec l'adulte et moins de temps en jeu interactif que les garçons.

En ce qui a trait à la compétence sociale, LaFrenière et Dumas (1996) identifient une association significative entre cette dimension et le sexe de l'enfant. En effet, les éducatrices évaluent les filles plus socialement compétentes et moins agressives que les garçons (évalué avec le Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE) de LaFrenière et Dumas, 1995; voir LaFrenière et Dumas, 1996). Les éducatrices rapportent également que leurs

relations éducatrice-enfant varient en fonction du genre : elles sont plus près et moins en conflit avec les filles qu'avec les garçons (mesuré à l'aide du facteur *teacher-child relationship* du questionnaire *Student Teacher Relationship Scale* de Pianta, 1992; dans Peisner-Feinberg et Burchinal, 1997). De leur côté, Phillips et al. (1987) rapportent que l'éducatrice évaluerait les garçons comme étant plus dépendants que les filles (évalué à l'aide du CBI).

Par contre, plusieurs études ne trouvent pas de différence significative entre les garçons et les filles. Kontos et al. (1994) n'ont pas trouvé de différence sexuelle dans les compétences sociales et cognitives des enfants. Les mesures de compétence sont plutôt liées à l'âge de l'enfant et à l'éducation de la mère. Dans l'étude de Volling et Feagans (1995), le sexe ainsi que la qualité du milieu ne permettent pas non plus de discriminer la compétence sociale de l'enfant. Bjorkman et al. (1986) n'ont également pas trouvé de différence dans les comportements des filles fréquentant des centres de bonne ou moins bonne qualité. Par contre, les garçons fréquentant les centres de bonne qualité sont observés comme démontrant significativement plus de comportements sociaux positifs et comme passant plus de temps à interagir avec l'éducatrice et moins avec les pairs.

En somme, peu d'études se sont penchées sur l'effet conjoint de la qualité du milieu préscolaire et du temps de fréquentation sur le fonctionnement social et cognitif de l'enfant en fonction du sexe. Cette étude tentera d'apporter plus de clarifications quant à l'intrication de ces différents effets.

### **1.3 Objectifs et hypothèses**

#### ***Objectif général***

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer dans quelle mesure la qualité et le temps de fréquentation d'une garderie en milieu défavorisé influencent le comportement des garçons et des filles dans leur groupe de pairs.

## *Objectifs spécifiques*

### **Premier objectif**

Les études antérieures (Vandell et Powers, 1983; Phillips et al., 1987) mentionnent qu'un milieu de garde de bonne qualité favorise le développement social et cognitif des enfants. Le premier objectif de l'étude vise à préciser si les différents niveaux de qualité des garderies en milieux défavorisés ont une influence sur le comportement des enfants dans leur groupe de pairs. L'hypothèse reliée à cette question stipule que les enfants provenant d'un environnement socio-économiquement défavorisé qui fréquentent une garderie de qualité élevée auront un comportement davantage adaptatif en terme de compétence sociale dans leur groupe de pairs que ceux fréquentant une garderie de moins bonne qualité.

### **Deuxième objectif**

Les résultats de Field et al. (1988) suggèrent que plus les enfants fréquentent le milieu de garde, moins ils sont observés dans des jeux non-sociaux et plus ils tendent à être amicaux dans leurs interactions avec les pairs. Le deuxième objectif de l'étude vise à préciser si le temps de fréquentation de la garderie influence les comportements de l'enfant dans son groupe de pairs. L'hypothèse reliée à cet objectif est que les enfants fréquentant leur garderie à temps plein, dans un milieu socio-économiquement défavorisé, auront un comportement davantage adaptatif en terme de compétence sociale dans leur groupe de pairs que ceux fréquentant ce même milieu, à temps partiel.

### **Troisième objectif**

Hausfather et al. (1992) affirment qu'une participation de longue durée, en milieu de garde, a tendance à maximiser les effets négatifs du milieu de moins bonne qualité, ainsi que les aspects positifs du milieu de très bonne qualité. En prenant comme prémisse que la qualité de la garde peut pallier les lacunes potentielles de l'environnement familial, il est raisonnable de

croire que plus l'enfant fréquentera un milieu préscolaire de qualité, meilleure sera son adaptation sociale dans son groupe. Ainsi, une troisième hypothèse englobe les deux premières : les enfants qui fréquentent une garderie de haute qualité à temps plein, dans un milieu socio-économique défavorisé, auront un comportement davantage adaptatif dans leur groupe de pairs que ceux fréquentant ce même milieu de haute qualité, à temps partiel.

#### Quatrième objectif

Enfin, les résultats de Bjorkman et al. (1986) suggèrent que les garçons fréquentant les garderies de qualité élevée présenteraient davantage de comportements sociaux positifs et passeraient plus de temps avec l'éducatrice et moins avec leur pairs. Par ailleurs, en ce qui concerne l'interaction entre la fréquentation du milieu de garde et le sexe des enfants, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur la question. Le quatrième objectif de cette étude s'intéresse donc au sexe de l'enfant comme variable médiatrice entre les effets de la qualité et de la durée de fréquentation de la garderie et le comportement des enfants dans leur groupe de pairs. Deux hypothèses sont reliées à cette question. La première propose que les garçons auront plus de comportements sociaux positifs avec leurs pairs s'ils fréquentent une garderie de bonne qualité. La deuxième mentionne que les garçons fréquentant leur garderie à temps plein auront un comportement davantage adaptatif que ceux fréquentant leur garderie à temps partiel. Notons que les hypothèses concernent davantage les garçons puisque la revue de la littérature indique que peu d'études se sont intéressées à l'impact de la qualité des milieux préscolaires et du temps de fréquentation en fonction des différences sexuelles. De plus, la littérature traitant des troubles de conduites révèle qu'ils sont davantage présents chez les garçons.

## **CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre porte sur la méthodologie employée dans le cadre de ce mémoire. Rappelons que l'objectif de cette étude est d'examiner l'impact indépendant et combiné de trois variables indépendantes soit, la qualité des milieux de garde, le temps de fréquentation à ce milieu et le sexe des enfants, sur différents éléments caractérisant leur fonctionnement social en groupe de pairs. Les caractéristiques de l'échantillon, des instruments utilisés de même que le déroulement de la recherche sont présentés.

## 2.1 Sujets

L'échantillon se compose de 79 enfants, dont 41 filles et 38 garçons âgés de quatre ans. Ceux-ci sont répartis dans huit groupes provenant de cinq centres à la petite enfance (CPE), situées en milieux défavorisés de la région de Québec. Vingt-huit (28) enfants fréquentent la garderie à temps partiel et 51 à temps plein. La répartition des enfants selon les CPE est présentée au tableau 1.

Tableau 1. Distribution des sujets

Centres	Fréquentation			
	Temps plein		Temps partiel	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
1	6	8	5	2
2	6	5	4	4
3	1	3	4	2
4	4	2	1	3
5	9	7	1	2

Dans cette étude, la définition de la variable indépendante du temps de fréquentation de la garderie est opérationnalisée sur la base de plusieurs études (Field et al., 1988; Howes, 1997; Kontos et al., 1994; Peisner-Feinberg et Burchinal, 1997; Provost et LaFrenière, 1991).

Ainsi, la fréquentation à temps plein implique une présence d'au moins quatre jours complets par semaine (plus de 30h), tandis qu'une présence de trois jours ou moins par semaine (moins de 30h) est jugée comme étant une fréquentation à temps partiel. Mentionnons que les enfants fréquentant la garderie seulement une journée ou moins par semaine n'ont pas été considérés dans cette étude.

## **2.2 Déroulement**

Suite à une réunion d'information avec les responsables de chaque centre de la petite enfance (CPE), au début de l'année scolaire (septembre 1996), les formulaires de consentement ont été remis aux éducatrices afin qu'elles complètent ceux les concernant et qu'elles acheminent ceux destinés aux parents. Une fois tous les consentements reçus et signés par les éducatrices et les parents, des étudiantes des deuxième et troisième cycles de l'Université Laval ont visité chaque CPE et chaque groupe afin d'effectuer la collecte des données.

## **2.3 Instruments et procédures**

La qualité du milieu de garde est opérationnalisé, comme nous le verrons dans les pages qui suivent, en termes des résultats issus de l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS, Harms & Clifford, 1980). Le temps de fréquentation est opérationnalisé en fonction d'un critère de présence en milieu de garde de 30 heures par semaine. Enfin, le fonctionnement social de l'enfant est opérationnalisé en fonction d'un système d'observation, etc.

### **2.3.1 L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS)**

La qualité de chacune des garderies est évaluée à l'aide de la version française du *Early childhood environment rating scale* (ECERS, Harms et Clifford, 1980) traduite par Baillargeon et Larouche et validée (Baillargeon, Betsalel-Presser, Joncas et Larouche, 1993). L'ECERS (annexe A) évalue la qualité des milieux de garde en considérant à la fois

l'environnement physique, le matériel disponible, les effectifs professionnels et les interactions adulte-enfants observées au moment de l'évaluation. Cet instrument a été conçu pour mesurer la qualité générale de l'environnement à un point précis dans le temps et non pour évaluer l'expérience individuelle des enfants. L'outil contient 37 énoncés de type "Likert" (gradation de 1 à 7, allant d'inadéquat à excellent) regroupés en sept dimensions spécifiques.

La première dimension se rapporte aux *soins personnels* et regroupe cinq items qui évaluent la qualité de l'accueil et du départ des enfants, des repas et des collations, des siestes et de l'hygiène. Cette dimension fait donc référence au confort, à la santé et au bien-être des enfants.

La deuxième dimension concerne le *mobilier et l'aménagement* destinés aux enfants. Elle évalue, à l'aide de cinq items, l'aménagement du local, le matériel dont disposent les enfants ainsi que la quantité et l'adaptation du mobilier (dimensions) aux différentes activités des enfants. En somme, cette dimension s'intéresse à l'utilisation, aux caractéristiques et à la disposition du mobilier et des jouets.

La troisième dimension touche les expériences de *langage et de raisonnement*. Elle comporte quatre items concernant les types d'activités et de matériel qui sont liés au développement du raisonnement, de la compréhension et de la production du langage (par exemple : livres, disques, etc.) chez les jeunes enfants. De plus, la qualité du langage spontané (notamment le type de questions et le dialogue éducatrice-enfant) est aussi évaluée.

La quatrième dimension réfère aux *activités de motricité fine et globale*. Les six items de cette dimension évaluent l'équipement, l'espace disponible et le temps d'utilisation du matériel d'activités de motricité fine et globale. La surveillance, l'aide apportée ainsi que le matériel et l'utilisation d'activités perceptivo-motrices sont aussi évalués.

Les *activités créatives* font partie de la cinquième dimension. Sept items portant sur le matériel, l'horaire, la disposition et la surveillance des activités artistiques (par exemple : les arts plastiques, les jeux de blocs, le sable et l'eau, les jeux dramatiques et la musique ou l'expression corporelle) servent à évaluer cette dimension.

La sixième dimension concerne le *développement social*. Elle comporte six items ayant trait à la présence de périodes de jeux libres, aux différentes possibilités de regrouper les enfants, à la présence de coins intimes pour que les enfants puissent jouer seuls ou en petits groupes sans être dérangés et à la présence de matériel et d'activités de sensibilisation culturelle. De plus, l'adaptation aux besoins spéciaux des enfants et l'atmosphère générale (le ton) sont considérées.

Enfin, la septième dimension touche les *besoins des adultes*. Les quatre items qui la composent mesurent l'espace et l'équipement disponibles pour les adultes (éducatrices et parents), les dispositions concernant les échanges d'informations entre les parents et le personnel, ainsi que le matériel et les rencontres de perfectionnement dont disposent les éducatrices.

Les cotes obtenues à chacun des items permettent de distinguer quatre principaux niveaux de qualité. Ainsi, la cote 1 désigne un environnement inadéquat, la cote 3 signifie qu'il est minimal, la cote 5 désigne un bon environnement et la cote 7 identifie un environnement excellent. Une cote intermédiaire (2, 4 ou 6) est accordée lorsque l'item à évaluer répond à toutes les exigences d'un niveau et à quelques-unes du niveau supérieur. La différence entre une cote 5 (bonne) et une cote 7 (excellente) réfère plus particulièrement au degré d'autonomie des enfants ou encore à la qualité de l'interaction adulte-enfants. Par exemple, à l'item 16 (surveillance des activités de motricité fine), une cote 5 est donnée lorsque l'enfant reçoit de l'aide ou est encouragé lorsqu'il en a besoin. Une cote 7 inclut, en plus de ce qui précède, une guidance de l'adulte afin d'aider l'enfant à aller plus loin dans l'utilisation du matériel.

### 2.3.1.1 Procédures

Deux étudiantes graduées ont été formées afin d'être en mesure d'évaluer la qualité des garderies. Elles se sont par la suite rendues dans deux garderies et ont complété individuellement l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS), pour chacune des garderies. Cette procédure a permis d'établir un taux d'accord (accords / (accords+désaccords) x 100) de 74%. Ensuite, la qualité globale des centres a été évaluée individuellement au cours d'une visite dont la durée variait entre quatre et six heures. L'évaluation de la qualité a été réalisée à deux reprises, soit au moment où s'est terminée la période d'observation des enfants (janvier et février 1997) et, dans un deuxième temps, en juin et juillet 1997.

L'ECERS est largement utilisé aux États-Unis afin de mesurer la qualité des environnements préscolaires (Dunn, 1993; Helburn et Culkin, 1995; Howes et Smith, 1995; Kontos, 1991; McCartney et al., 1982; Peisner-Feinberg et Burchinal, 1997; Phillips et al., 1987). L'évaluation des qualités métrologiques de l'instrument indique que les sept dimensions de l'échelle présentent une consistance interne s'échelonnant de faible à bonne (alphas de Cronbach de .32 à .79). Par contre, pour l'ensemble de l'instrument, la consistance est de .83 (Harms et Clifford, 1980).

Au Canada, plusieurs études ont impliqué l'utilisation de cet instrument (Baillargeon, Gravel, Larouche et Larouche, 1989; Goelman et Pence, 1987, 1988; Schliecker, White et Jacobs, 1991; voir Baillargeon et al., 1993). Ainsi, la démarche de validation réalisée par Baillargeon et al. (1993) auprès d'une population francophone indique des indices de consistance interne (alphas de Cronbach) globaux variant de .81 à .97, selon les échantillons évalués. Puisque ces résultats montrent un patron semblable à ceux de Clifford et Harms (1989, voir Baillargeon et al., 1993), les auteurs concluent que l'instrument est fiable dans le contexte culturel québécois. Cependant, la consistance de chacune des dimensions n'est pas rapportée.

Les résultats de la présente étude confirment les précédents en révélant des alphas de Cronbach allant de .74 à .90 (tableau 2) pour les dimensions et un alpha de Cronbach global (calculé à partir de la moyenne de chaque dimension) de .92. Cependant, ces résultats sont donnés à titre indicatif seulement puisqu'il y a peu d'évaluations disponibles pour le nombre de variables considérées. Ainsi, pour calculer les alphas, les deux évaluations disponibles par garderie ont été utilisées, ce qui donne un total de 10 évaluations. Comme la corrélation intra-milieu entre les deux périodes d'évaluation est très élevée, les alphas rapportés se trouvent ainsi gonflés.

Tableau 2. Consistances internes de l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS)

Dimensions	Alphas de Cronbach (Harms et Clifford, 1980)	Alphas de Cronbach (Raymond, 1999)
Soins personnels	.32	.85
Mobilier et aménagement	.44	.75
Langage et raisonnement	.79	.90
Motricité fine et globale	.68	.85
Activités créatives	.47	.88
Développement social	.53	.89
Besoins des adultes	.56	.74
<b>Indice global</b>	<b>.83</b>	<b>.92</b>

### 2.3.2 Le système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu

Le système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu (Pagé et Gravel, 1997) contient quatre taxonomies inspirées de Parten (1932), Smith (1978), Smilansky (1968), Aureli et Colecchia (1996), Strayer (1995) et de Naud et Manikowska (1990). Il fournit une grille d'observation systématique des comportements permettant d'aborder plusieurs types de questions de recherche sur la complexité des interactions sociales, ainsi que des questions

concernant les stratégies cognitives qui sous-tendent les comportements. Les taxonomies détaillées sont présentées à l'annexe B.

Les deux premières taxonomies se centrent sur l'activité sociale de l'enfant, c'est-à-dire sur la nature de son engagement social. La première (tableau 3a) vise à évaluer le mode de participation sociale de l'enfant dans son groupe de pairs (basée sur la taxonomie de Parten, 1932). Elle permet aussi d'évaluer la fréquence des interactions avec l'adulte (basée sur la taxonomie de Smith, 1978). La deuxième (tableau 3b) permet de qualifier la nature des interactions observées, en spécifiant si l'activité sociale de l'enfant avec ses pairs est plutôt affiliative ou agonistique (dérivée de la taxonomie de Strayer, 1995). On précise également si ces comportements sont actifs ou passifs.

**Tableau 3a. Taxonomie de la participation sociale dans le jeu**

<b>Catégories</b>	<b>Définitions</b>
<b>Inoccupé :</b>	L'enfant ne joue pas, son attention est éparpillée.
<b>Solitaire :</b>	L'enfant joue seul avec des jouets qui sont différents de ceux des autres enfants se trouvant près de lui. Il est concentré sur son activité.
<b>Observateur :</b>	L'enfant regarde les autres faire une activité.
<b>Parallèle :</b>	L'enfant joue de façon indépendante tout en ayant conscience des autres enfants qui font la même activité à ses côtés.
<b>Associatif :</b>	L'enfant joue avec les autres. Il y a une interaction entre les enfants.
<b>Coopératif :</b>	L'enfant fait partie d'un jeu organisé qui comporte un but précis. Il y a une division des tâches.
<b>Interaction avec l'adulte :</b>	L'enfant est en interaction avec l'éducatrice*.
<b>Non codable :</b>	L'enfant n'est pas visible.

\* Lors du décodage, s'il y a simultanément de comportements avec l'adulte et les pairs, les interactions entre pairs sont privilégiées.

Tableau 3b. Taxonomie du type d'engagement social dans le jeu

Catégories	Définitions
Coopération active :	Engagement prosocial actif de l'enfant avec un(des) partenaire(s) (contact, partager, signaler, vocaliser).
Affiliation passive :	Engagement social passif de l'enfant avec un(des) partenaire(s) (observer).
Conflit passif :	L'enfant se soumet, pleure, se fâche, etc.
Conflit actif :	L'enfant attaque, menace ou entre en compétition.
Intervention de l'adulte lors de conflits :	L'enfant demande l'intervention de l'adulte lors d'un conflit.
Intervention d'un pair lors de conflits :	L'enfant demande à un pair d'intervenir lors d'un conflit.
Comportement terminateur :	L'enfant se détourne ou quitte une activité.
Non codable :	L'enfant n'est pas engagé socialement ou n'est pas visible.

La troisième taxonomie vise à catégoriser le niveau cognitif de l'activité de l'enfant (tableau 3c). Elle est inspirée de la taxonomie d'Aureli et Colecchia (1996) et de celle de Smilansky (1968). A l'origine, la catégorie jeux de construction référait aux activités impliquant la manipulation d'objets afin de construire ou créer quelque chose. Cette catégorie a été modifiée puisqu'elle référait à deux activités distinctes. Les activités de construction se distinguent des activités artistiques (nouvelle catégorie) en fonction du matériel utilisé par l'enfant. Ainsi, s'il s'agit d'objets ayant une forme prédéterminée, comme un bloc ou un morceau de casse-tête, il s'agit d'une activité de construction et lorsque l'objet n'a pas de forme prédéterminée, comme de la pâte à modeler ou de la peinture, l'activité est qualifiée d'artistique. Enfin, la catégorie jeux avec règles est intégrée aux activités symboliques étant donné leur faible occurrence à la période préscolaire, mais aussi parce que les jeux avec règles, comme les jeux symboliques, apparaissent à un stade subséquent du développement cognitif (Rubin et al., 1976).

Tableau 3c. Taxonomie de la catégorie cognitive du jeu ou de l'activité

Catégories	Définitions
Activités psychomotrices :	Activité répétitive simple, impliquant ou non des objets.
Activités de construction :	Construire, assembler des blocs, un casse-tête, etc.
Activités artistiques :	Dessiner, bricoler, peindre, jouer avec de la pâte à modeler, etc.
Activités symboliques :	Jeux de faire semblant, les jeux avec règles y sont intégrés.
Non codable :	L'activité n'entre pas dans les catégories prévues ou l'enfant n'est pas visible.

Enfin, la quatrième taxonomie évalue l'implication affective de l'enfant durant ses activités (basée sur la taxonomie de Naud et Manikowska, 1990). A l'origine, cette échelle a été utilisée pour qualifier l'interaction mère-enfant, mais Szwaja (1992) l'a employée dans le cadre des relations entre pairs. Elle vise à évaluer le mode de régulation socio-affective de l'enfant dans son groupe de pairs (tableau 3d).

Tableau 3d. Taxonomie des états socio-affectifs dans le jeu

Catégories	Définitions
Expression négative :	Comportements ou expressions négatives verbales ou non-verbales (cris, pleurs, bouderies).
Désintérêt :	Signes de manque d'attention, d'ennui ou d'impatience.
Détente :	état affectif neutre ou de transition.
Intérêt :	Attention soutenue, l'enfant est impliqué dans son activité.
Expression positive :	Comportements ou expressions positives verbales ou non-verbales (rire, sautiller, applaudir).
Non codable :	L'enfant n'est pas visible.

Le système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu contient des taxonomies qui sont essentiellement indépendantes les unes des autres. Ainsi, une catégorie de comportements dans une taxonomie n'entraîne pas nécessairement une association à une autre catégorie spécifique dans une autre taxonomie. Néanmoins, par définition, certaines catégories sont liées entre elles. Ainsi, lorsque la participation sociale de l'enfant est de type observateur ou encore parallèle, son type d'engagement social est probablement une affiliation passive. Par contre, l'affiliation passive n'est pas limitée à ces catégories. Enfin, si l'enfant est inoccupé, son comportement sera codé dans la catégorie terminateur ou encore comme étant non codable dans la taxonomie de la catégorie cognitive du jeu ou de l'activité.

### 2.3.2.1 Procédures de cueillette des données observationnelles

L'observation systématique des comportements a été enregistrée sur bandes vidéo. Afin de familiariser les enfants à la caméra, l'observatrice autorisa chacun d'eux à l'examiner. De plus, elle passa une demi-journée dans le groupe afin de diminuer l'effet d'intrusion de l'observateur. La procédure d'échantillonnage par centrations successives a été privilégiée. Selon Altman (1974; voir Beaugrand, 1988), c'est la technique la plus efficace et la plus rentable pour la collecte des données d'observation, puisqu'elle permet une bonne approximation de l'activité réelle de l'enfant. Conformément aux règles d'application de cette technique, l'observatrice a filmé les enfants dans un ordre déterminé au hasard. Au total, six périodes de quatre minutes par enfant ont été enregistrées, ceci dans trois contextes différents : deux périodes en jeux libres, deux en ateliers et deux en transitions. Les contextes de jeux libres et d'ateliers sont opérationnalisés en fonction du choix laissé à l'enfant. Les jeux libres font référence aux activités où les enfants sont engagés dans un jeu qu'ils ont choisi et où ils s'organisent à leur guise. Les ateliers impliquent des activités qui sont suggérées et supervisées par l'éducatrice; les enfants ont donc un choix limité d'activités. Enfin, les transitions se rapportent aux activités qui sont liées aux déplacements (sorties ou changements de salle) ou aux périodes de réorganisation entre deux moments de la journée,

comme le début et la fin d'une activité (par exemple : rangement du matériel, attendre les autres enfants du groupe).

La majorité des données d'observation a été recueillie en novembre et en décembre 1996; mais pour certains groupes, des visites en janvier et en février 1997 ont été nécessaires pour compléter les échantillons. L'observation a été effectuée en matinée seulement et implique un maximum de deux périodes de quatre minutes d'observation par jour, par enfant. Ces deux périodes se rapportent nécessairement à deux contextes différents (ateliers, jeux libres ou transitions). Chaque enfant a donc été filmé à six moments différents (deux fois par contexte) durant quatre minutes, pour un total de vingt-quatre minutes d'enregistrement.

#### 2.3.2.2 Procédures de décodage

Les données obtenues à partir de chacune des quatre taxonomies ont été décodées suivant la règle de l'échantillonnage instantané appliquée à des intervalles de dix secondes. Cette méthode permet une bonne approximation de la technique d'échantillonnage continu lorsque l'intervalle de temps est réduit (Bakeman et Gottman, 1986). La période d'observation est divisée en intervalles égaux et le comportement est enregistré s'il se produit à la fin de chaque intervalle, c'est-à-dire au point échantillonné. L'observateur code le comportement émis par l'enfant à ce moment précis (plus ou moins une seconde). Il tient compte du contexte, mais fait le moins d'inférences possibles. Dans le cas de simultanéité de divers comportements, on code le plus saillant, c'est-à-dire celui qui a la plus grande valeur fonctionnelle par rapport à l'activité. Ainsi, une seule catégorie par taxonomie est codée à chaque intervalle de dix secondes, pour un total de vingt-quatre cotes par taxonomie pour un intervalle de quatre minutes.

### 2.3.2.3 Fidélités inter-juges

L'équipe de décodage des données d'observation est composée de trois étudiantes inscrites dans le programme de deuxième cycle en psychopédagogie de l'Université Laval. Deux rencontres de formation permirent aux étudiantes de se familiariser avec les taxonomies. Pour arriver à une fiabilité inter-juges acceptable, chaque personne décode les mêmes six contextes de quatre minutes. Un décodage en groupe permet d'établir ensuite l'étalon avec lequel le calcul de la fiabilité sera effectué. L'utilisation d'un étalon dérivé du consensus de l'équipe de décodage permet d'atteindre plus rapidement une fiabilité inter-juges. La formule du Kappa sert à évaluer l'accord. Le Kappa permet d'indiquer dans quelle proportion les juges sont en accord, tout en éliminant le biais causé par la probabilité que cet accord soit dû au hasard (Fergusson, 1976).

L'évaluation de la fiabilité inter-juge a impliqué une démarche basée sur les procédures mentionnées plus haut et a nécessité six rencontres. La fiabilité a été jugée acceptable lorsque l'indice Kappa a atteint plus de .80 pour chacune des taxonomies. Des résultats plus détaillés concernant la démarche de formation sont présentés à l'annexe C.

## **CHAPITRE III : RÉSULTATS**

Ce troisième chapitre examine les analyses et résultats obtenus. La première partie du chapitre porte sur les analyses préliminaires nécessaires pour regrouper et caractériser la variable indépendante qualité des milieux de garde ainsi que la variable dépendante comportements des enfants. La seconde partie du chapitre porte sur les analyses principales permettant de vérifier les différentes hypothèses. Tout d'abord, les résultats en lien avec la première hypothèse sont présentés. Il s'agit de vérifier si les enfants fréquentant une garderie de qualité élevée auront un comportement davantage adaptatif en terme de compétence sociale dans leur groupe de pairs que ceux fréquentant un garderie de moins bonne qualité. Il s'agit ensuite de vérifier si les enfants fréquentant leur garderie à temps plein auront un comportement davantage adaptatif en terme de compétence sociale dans leur groupe de pairs que ceux fréquentant ce même milieu, à temps partiel. Enfin, les analyses relatives aux effets d'interactions entre la qualité du milieu de garde, le temps de fréquentation à ce milieu ainsi que le sexe des enfants sur le fonctionnement social des enfants viennent clore le chapitre.

### **3.1 Analyses préliminaires**

Dans un premier temps, les analyses préliminaires visent à classifier les centres de la petite enfance (CPE) en fonction des scores de qualité dérivés de l'ECERS. Dans un deuxième temps, il s'agit de regrouper les catégories des différentes taxonomies du système d'observation, afin d'éviter la redondance des variables dépendantes.

#### **3.1.1 Analyses de la qualité de l'environnement**

Les moyennes et écart-types aux 37 items de l'ECERS sont présentés à l'annexe A (tableau 7).

##### **3.1.1.1 Regroupements empiriques des différents centres, en fonction de l'indice de la qualité de l'environnement préscolaire (ECERS)**

L'analyse en regroupements hiérarchiques de type Q (sur les cas) porte sur les scores obtenus aux sept dimensions de l'ECERS, pour chacun des cinq CPE, ceux-ci étant évalués à deux reprises (7 dimensions x 5 CPE x 2 évaluations). L'analyse en regroupements hiérarchiques à liens intermédiaires (WARD), sur la base d'un indice de dissimilarité (distance euclidienne au carré), est privilégiée. Cette technique vise à maximiser les dissimilarités entre les cas, ce qui permet d'obtenir des regroupements cohérents et de taille relativement équivalente (Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, 1992).

L'examen du dendrogramme obtenu (figure 1) permet, dans un premier temps, de constater qu'au niveau de similarité le plus élevé (point de coupure A), les deux évaluations disponibles pour chaque centre se regroupent entre elles. Ceci révèle une relative stabilité entre les deux moments d'évaluation. En conséquence, les analyses subséquentes seront réalisées sur la moyenne des scores obtenus aux deux évaluations. De plus, l'analyse qualitative des niveaux de regroupement subséquents fera aussi référence à la moyenne des deux évaluations pour chaque CPE.

Par ailleurs, lorsqu'on considère le point de coupure le plus distal (point de coupure C), les regroupements obtenus révèlent une forte similarité entre les CPE trois, quatre et cinq, d'une part, et les centres un et deux, d'autre part. L'examen des moyennes globales (moyennes des 7 dimensions) indiquent des scores de 6.49 et de 6.11, respectivement pour les centres un et deux, alors que ces moyennes sont de 4.68, 4.95 et 4.27 respectivement pour les centres trois, quatre et cinq. Selon Betsalel-Presser, Baillargeon, Romano-White et Vineberg-Jacobs (1989), une moyenne globale à l'ECERS se situant entre 5 et 7 indique un centre de qualité élevée. Les centres un et deux sont donc classifiés comme étant de qualité élevée et seront identifiés dans ce mémoire au type 3. Par ailleurs, les cotes de qualité obtenues par les centres trois, quatre et cinq se situent entre 4 et 5. Aucun des centres sélectionnés ne se situe dans la catégorie de qualité faible (cotes de 1 à 3). Toutefois, même si les moyennes globales ne permettent pas de distinguer ces trois centres, l'analyse du dendrogramme obtenu (figure

1) révèle néanmoins que les centres quatre et cinq sont plus similaires entre eux que ne l'est le centre trois (point de coupure B). Pour la suite de l'analyse qualitative de ces résultats, le centre trois sera qualifié de type 1 et le regroupement des centres quatre et cinq sera identifié comme étant de type 2.

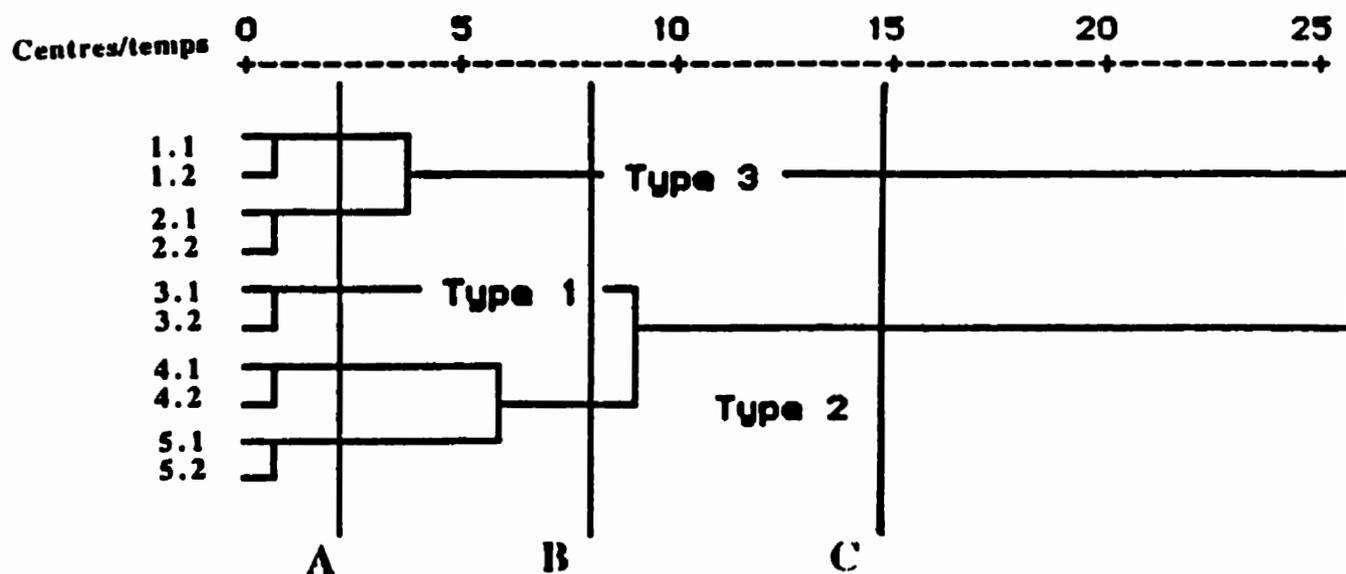


Figure 1. Regroupements hiérarchiques des mesures de qualité (ECERS)

### 3.1.1.2 Analyse descriptive des dimensions de l'ECERS, en fonction des types de centre dégagés

Afin de déterminer ce qui différencie ces trois types de CPE, on procède à l'examen des moyennes pour chacune des sept dimensions de l'ECERS (figure 2). Cette analyse exploratoire sera interprétée de façon qualitative en fonction d'une différence de cote d'au moins un, ce qui dénote un réel changement dans l'environnement de garde. L'examen de la figure 2 permet d'abord de constater que les CPE de type 3 ont des scores élevés sur chacune des dimensions (moyennes entre 5.88 et 6.86) et sont presque toujours (sauf pour deux dimensions) ceux qui se démarquent des CPE de types 1 et 2. Ceci confirme les observations précédentes à l'effet que les centres de type 3 sont de qualité élevée et seraient orientés vers le développement global de l'enfant, c'est-à-dire le développement des dimensions psychomotrice, socio-affective, langagière et cognitive.

En ce qui concerne les centres de type 2, ils se situent généralement entre le CPE de type 1 et ceux de type 3. Plus précisément, les CPE de type 2 partagent le même profil que le CPE de type 1 aux dimensions *soins personnels* (type 1, M=5.00; type 2, M=5.35), *mobilier et aménagement* (type 1, M=4.35; type 2, M=4.65) et *activités créatives* (type 1, M=4.50; type 2, M=4.36), tandis qu'ils diffèrent aux dimensions *langage et raisonnement* (type 1, M=4.00; type 2, M=5.06) et *développement social* (type 1, M=3.33; type 2, M=4.21), pour lesquels ces centres ont des scores plus élevés. Ce type de centre présente la cote la plus faible aux dimensions *motricité fine et globale* (M=4.75) et *besoins des adultes* (M=4.31). Ainsi, ces centres de qualité moyenne semblent privilégier davantage le développement socio-cognitif des enfants.

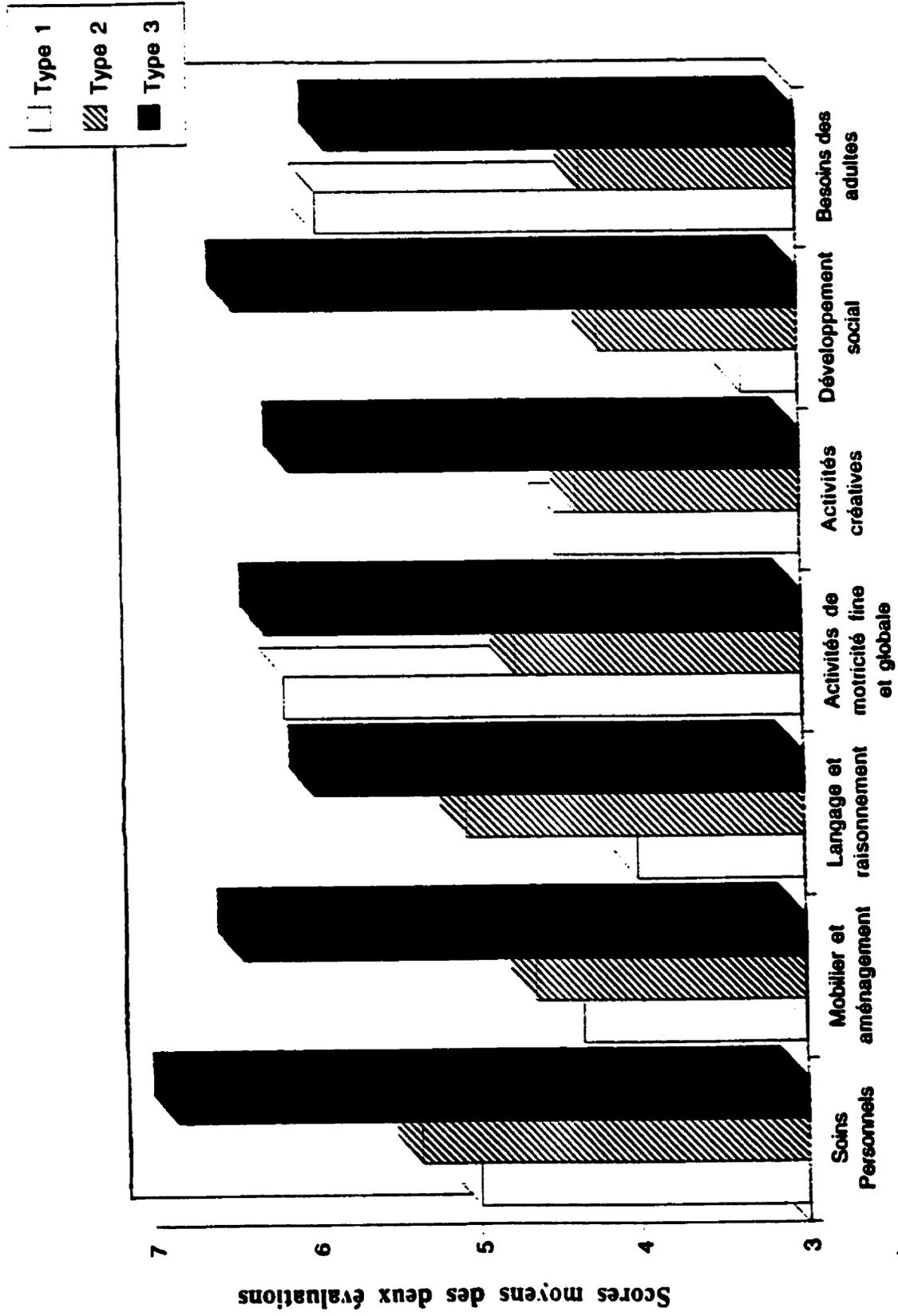


Figure 2. Types de milieu préscolaire et dimensions du ECERS

Enfin, en ce qui concerne le CPE de type 1, même s'il présente les scores les plus faibles aux dimensions *langage et raisonnement* et *développement social*, il bénéficie d'une bonne cote pour les dimensions *activités de motricité fine et globale* (type 1, M=6.16; type 3, M=6.29) et *besoins des adultes* (type 1, M=5.93; type 3, M=5.88), où il est évalué sensiblement comme les CPE de type 3. Ainsi, ce centre de qualité moyenne semble se centrer davantage sur le développement psychomoteur des enfants.

### 3.1.2 Analyses du comportement des enfants

Mentionnons tout d'abord que pour toutes les analyses du comportement des enfants effectuées dans le cadre de ce mémoire, les différents contextes de jeux (ateliers, jeux libres et transitions) ne sont pas distingués. Les analyses portent donc sur l'ensemble des observations disponibles.

#### 3.1.2.1 Analyse descriptive des catégories moléculaires

Premièrement, pour chaque catégorie de comportement, les fréquences sont calculées en pourcentage, selon la formule suivante :  $\text{fréquence observée} / (144 - \text{données manquantes}) \times 100$  (144 représentant 24 cotes par blocs de quatre minutes x 6 blocs d'observation par enfant, donc 144 étant le nombre total de cotes disponibles pour un sujet, par catégorie). Le tableau 4 illustre les moyennes, les écart-types, le minimum et le maximum observés pour chacune des catégories des quatre taxonomies. Une inspection rapide du tableau permet de constater que certaines catégories sont très rarement observées; notamment les catégories coopératif (1.25%), conflit passif (1.06%), conflit actif (.44%), intervention de l'adulte lors de conflit (.07%), comportements terminateurs (.82%), expression négative (.88%) et expression positive (4.20%). Les corrélations (Pearson) entre l'ensemble de ces catégories sont présentées à l'annexe D.

Tableau 4. Fréquences relatives des comportements observés (%)

Catégories	Moyennes	Écart-types	Minimum	Maximum
<b>Participation :</b>				
inoccupé	12.20	8.70	1.40	45.00
solitaire	13.11	9.75	0.69	40.45
observateur	8.43	4.96	0.00	23.78
parallèle	33.37	14.34	5.00	68.75
associatif	20.27	10.90	0.00	60.00
coopératif	1.25	3.66	0.00	16.90
adulte	11.35	7.14	0.70	40.83
non codable	0.01	0.08	0.00	0.71
<b>Engagement :</b>				
coopération active	26.56	12.34	1.40	63.48
affiliation passive	46.32	14.67	10.00	75.69
conflit passif	1.06	2.28	0.00	15.97
conflit actif	0.44	0.96	0.00	4.29
interaction avec l'adulte	0.07	0.32	0.00	2.24
cpt. terminateur	0.82	1.34	0.00	6.34
non codable	24.73	12.05	3.47	62.41
<b>Catégories cognitives :</b>				
psychomoteur	23.91	16.80	0.00	74.16
construction	9.02	12.82	0.00	60.38
artistique	12.18	12.41	0.00	59.15
symbolique	16.87	12.42	0.00	60.42
non codable	38.03	14.57	10.42	77.78
<b>Affects :</b>				
expression négative	0.88	1.85	0.00	11.11
désintérêt	5.48	7.36	0.00	31.21
détente	19.92	11.83	2.08	72.73
intérêt	69.19	11.26	23.08	88.54
expression positive	4.20	3.80	0.00	15.38
non codable	0.31	1.24	0.00	8.03

### 3.1.2.2 Regroupements conceptuels des catégories moléculaires à l'intérieur de chacune des taxonomies

Sur la base des corrélations présentées en annexe D et de la littérature pertinente, certaines catégories d'une même taxonomie ont été regroupées à priori. Ainsi, la catégorie *jeu coopératif* de l'échelle de participation sociale est regroupée avec la catégorie *jeu associatif* de la même taxonomie pour former la catégorie jeu social. Les deux catégories *inoccupé* et *solitaire* de l'échelle de participation sociale ont été regroupées sous l'appellation jeu non-social (Provost et LaFrenière, 1991). De plus, puisque les conflits n'apparaissent pas souvent, les catégories *conflit actif*, *conflit passif* et *demander l'intervention de l'adulte lors de conflits* ont été regroupées dans une catégorie agonistique globale nommée conflit. Pour la même raison, les catégories *expression négative* et *désintérêt* ont été regroupées dans les affects négatifs et les catégories *intérêt* et *expression positive* ont été regroupées dans la catégories affects positifs.

Enfin, certaines catégories qui présentent moins d'intérêt pour la présente étude ont été éliminées des analyses subséquentes. Ainsi, les catégories *comportement terminateur* et *non codable* de toutes les taxonomies ont été écartées.

#### 3.1.2.2.1 Analyse des corrélations entre les catégories dégagées

Les corrélations (Pearson) entre ces nouvelles catégories sont présentées au tableau 5. Seules les corrélations inter-taxonomiques sont présentées. Les corrélations intra-taxonomiques des catégories du système d'observation sont disponibles à l'annexe D. On distingue que le *jeu non-social* est négativement lié à la *coopération active* (-.30), à l'*affiliation passive* (-.58), au *jeu artistique* (-.29) et à l'*affect positif* (-.33). Par contre, le *jeu non-social* est positivement associé à l'*affect négatif* (.44).

Tableau 5. Matrice de corrélations entre les catégories combinées de comportements

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>Participation</b>										
1.non sociale	-.30**	-.58**	.06	-.14	.13	-.29**	-.09	.44**	.01	-.33**
2.observateur	-.44**	.27*	.01	.01	-.15	.08	-.17	-.17	.59**	-.51**
3.parallèle	-.46**	.90**	-.15	.35**	.02	.33**	-.11	-.38**	.07	.18
4.sociale	.84**	-.43**	.00	-.19	-.10	-.15	.33**	-.01	-.36**	.40**
5.interaction avec l'adulte	.44**	-.33**	.19	-.17	.00	.02	-.02	.13	-.01	-.08
<b>Engagement</b>										
6.coopération active				-.21	-.06	-.03	.22	.05	-.37**	.37**
7.affiliation passive				.32**	-.09	.31**	-.14	-.47**	.29**	.02
8.conflit				-.17	.24*	-.22*	.13	.34**	.07	-.30**
<b>Catégories cog.</b>										
9.psychomoteur								-.42**	.21	.06
10.construction								.16	-.24*	.16
11.artistique								-.24*	.05	-.12
12.symbolique								.10	-.25*	.19
<b>Affects</b>										
13.affect négatif										
14.détente										
15.affect positif										

\*\* = p < .01 \* = p < .05

Les enfants plutôt *observateurs* ne sont pas vus souvent en *coopération active* (-.44), mais davantage en *affiliation passive* (.27). De plus, les enfants évalués dans la catégorie *observateur* ne présentent pas beaucoup d'*affects positifs* (-.51), mais plutôt des affects de *détente* (.59).

Ensuite, les enfants observés en *jeu parallèle*, qui implique souvent que les enfants jouent côte à côte, ne sont pas vus souvent en *coopération active* (-.46) et ne présentent pas beaucoup d'*affects négatifs* (-.38). Par contre, ils sont plus souvent engagés en *jeu psychomoteur* (.35) et en *jeu artistique* (.33). La forte corrélation (.90) observée entre le *jeu parallèle* et l'*affiliation passive* peut s'expliquer, en partie, par les "automatismes" présents lors du décodage (voir section 2.3.2 pour plus de détails). En effet, un enfant évoluant en *jeu parallèle* n'est pas engagé directement avec ses partenaires, il a alors nécessairement un lien passif avec eux.

D'autre part, puisqu'un enfant évoluant en *jeu social* entre en lien et coopère avec ses partenaires, on note une forte corrélation positive (.82) entre le *jeu social* et la *coopération active*. Les enfants jouant de manière *sociale* jouent aussi en *jeu symbolique* (.33) et présentent des *affects positifs* (.40), mais ils ne démontrent pas beaucoup de signes d'*affiliation passive* (-.43), ni d'état socio-affectif de *détente* (-.36).

Les enfants en *interaction avec l'adulte* sont aussi observés en *coopération active* (.44), mais peu en *affiliation passive* (-.33).

Ensuite, on note que la *coopération active* est négativement liée à la *détente* (-.37), mais positivement reliée à un *affect positif* (.37). L'*affiliation passive* est corrélée au *jeu psychomoteur* (.32), de même qu'*artistique* (.31) et à l'état affectif de *détente* (.29); par contre, l'*affiliation passive* est négativement liée à l'*affect négatif* (-.47). Les *conflits* sont négativement liés au *jeu artistique* (-.22), ainsi qu'aux *affects positifs* (-.30), mais sont liés positivement aux *affects négatifs* (.34) et au *jeu constructif* (.24).

Enfin, les enfants observés souvent en *jeu psychomoteur* (-.42) et en *jeu artistique* (-.24) présentent peu d'*affects négatifs*. Par ailleurs, ceux évoluant en *jeu de construction* (-.24) et en *jeu symbolique* (-.25) montrent peu de signes de *détente*.

### 3.1.2.3 Regroupements hiérarchiques entre les catégories de l'ensemble du système d'observation

Une analyse en regroupements hiérarchiques à liens complets de type R (portant sur les variables) et utilisant un algorithme fondé sur les indices de similitude (corrélations de Pearson) est effectuée sur les 15 variables comportementales (catégories regroupées). Une série d'analyses de consistance interne des regroupements issus de l'analyse en regroupements hiérarchiques a permis d'établir le critère de coupure optimal en fonction de la meilleure consistance possible. Ainsi, neuf regroupements ont été obtenus avec des alphas supérieurs à .57 (figure 3). Le premier regroupement est constitué du *jeu parallèle*, de l'*affiliation passive* et du *jeu psychomoteur* (alpha de .75). Il illustre un type de fonctionnement désigné comme étant une activité présociale. Le deuxième regroupement, soit les activités de transition, contient l'*observation* et l'état affectif de *détente* (alpha de .59). Le troisième contient une seule catégorie définie par les jeux artistiques. Le quatrième regroupement, soit la catégorie du *jeu non-social* et celle de l'*affect négatif* (alpha de .57), représente un contexte social caractérisé par l'isolement négatif. Le cinquième réfère à une seule catégorie, soit celle du conflit. Le sixième se rapporte à la catégorie jeux de construction. Le septième regroupement caractérise des activités prosociales et englobe les catégories *jeu social*, *coopération active* et *affect positif* (alpha de .77). Enfin, les huitième et neuvième catégories contiennent un seul élément chacun, soit les jeux symboliques et l'interaction avec l'adulte. Le tableau 6 montre les moyennes et les écart-types pour chacune des variables dépendantes en fonction du sexe, du temps de fréquentation et de la qualité du milieu de garde.

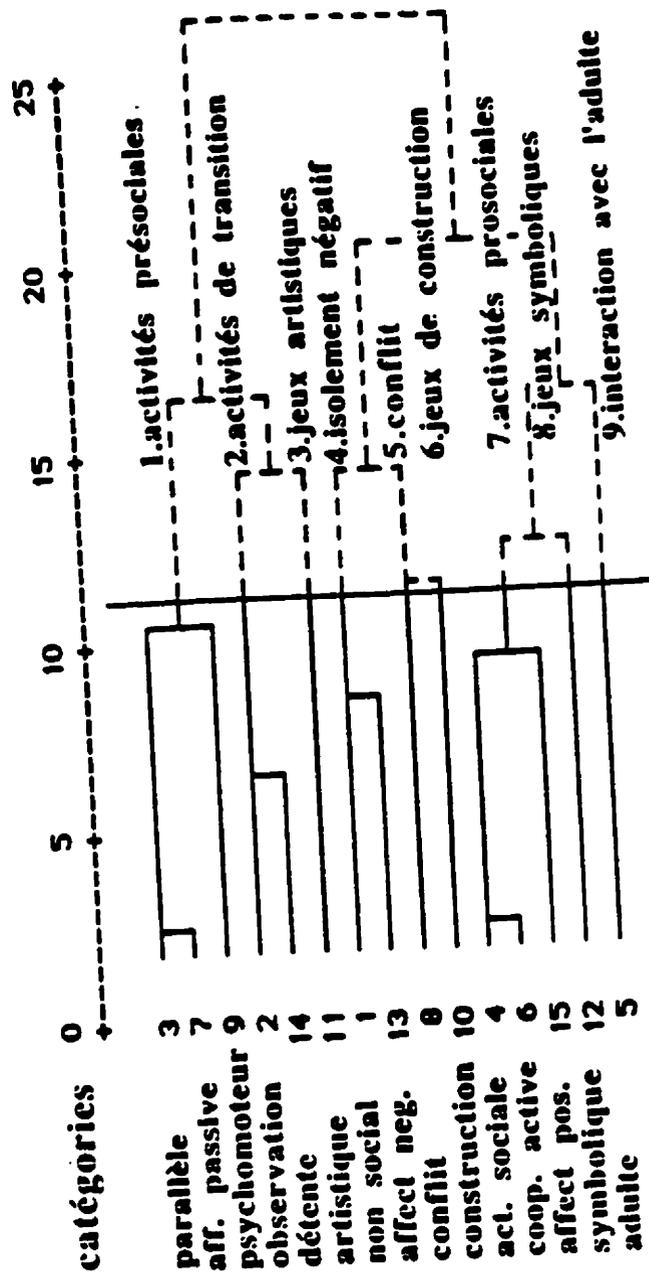


Figure 3. Regroupements hiérarchiques des mesures de comportements observés

**Tableau 6. Moyennes et écart-types selon le sexe, le temps de fréquentation et le type de milieu de garde pour les neuf catégories molaires de comportements observés**

**A) Filles**

Catégories	Filles					
	Fréquentation					
	Temps plein			Temps partiel		
	Types de milieu			Types de milieu		
1 (n=9)	2 (n=5)	3 (n=12)	1 (n=1)	2 (n=5)	3 (n=9)	
<b>1. activités présociales</b>	18.82 (9.4)	35.23 (9)	45.34 (9.6)	12.90 (-)	33.75 (10.8)	39.09 (10.4)
<b>2. activités de transition</b>	6.92 (4.7)	19.72 (6.8)	16.17 (5.4)	5.84 (-)	13.97 (4.2)	16.24 (5.3)
<b>3. jeux artistiques</b>	7.41 (8.3)	11.25 (7.3)	13.87 (11.7)	32.12 (-)	14.53 (15.1)	18.76 (9.9)
<b>4. isolement négatif</b>	26.19 (9.6)	13.13 (1.3)	8.87 (5.7)	20.8 (-)	18.83 (7.9)	10.27 (4.1)
<b>5. conflits</b>	2.46 (2.5)	.83 (1.2)	.73 (1.8)	0 (-)	.28 (.39)	1.04 (1.2)
<b>6. jeux de construction</b>	11.56 (19.2)	2.64 (4.1)	9.46 (9.5)	24.82 (-)	8.07 (3.3)	4.81 (6.9)
<b>7. comportements prosociaux</b>	45.51 (9.7)	37.27 (6.6)	39.87 (8.6)	49.64 (-)	35.65 (7.9)	42.17 (8.9)
<b>8. jeux symboliques</b>	23.3 (18.6)	17.78 (8.1)	16.32 (10.2)	2.92 (-)	19.06 (3.8)	17.31 (16)
<b>9. interactions avec l'adulte</b>	12.29 (5.5)	9.31 (4.5)	9.57 (6.6)	29.2 (-)	11.63 (8.3)	10.53 (5.4)

**Tableau 6. Moyennes et écart-types selon le sexe, le temps de fréquentation et le type de milieu de garde pour les neuf catégories molaires de comportements observés (suite)**

**B) Garçons**

Catégories	Garçons					
	Fréquentation					
	Temps plein			Temps partiel		
	Types de milieu			Types de milieu		
1	2	3	1	2	3	
(n=7)	(n=5)	(n=13)	(n=2)	(n=5)	(n=6)	
<b>1. activités présociales</b>	24.71 (12.7)	38.6 (7.1)	37.61 (9.1)	30.34 (2.1)	37.39 (7)	33.76 (15.7)
<b>2. activités de transition</b>	5.13 (2.6)	15.35 (3)	14.94 (4)	5.79 (2.3)	18.93 (15.5)	21.64 (9.1)
<b>3. jeux artistiques</b>	4.21 (7.6)	10.54 (10.3)	9.46 (9.7)	0 (-)	22.39 (24.4)	13.63 (16.1)
<b>4. isolement négatif</b>	20.44 (13.2)	14.32 (3.9)	15.99 (5.3)	25.45 (8)	11.03 (4.3)	17.85 (8.2)
<b>5. conflits</b>	.72 (1.6)	1.84 (1.6)	1.68 (1.7)	4.17 (5.9)	1.26 (2.2)	4.63 (6.53)
<b>6. jeux de construction</b>	11.35 (8.9)	3.81 (3.9)	10.18 (14.9)	41.17 (25.7)	.14 (.3)	9.93 (9.9)
<b>7. comportements prosociaux</b>	49.06 (13.8)	39.66 (7.2)	40.36 (4.7)	36.21 (2.3)	37.18 (16.9)	32.04 (9.3)
<b>8. jeux symboliques</b>	24.54 (14.4)	17.5 (9.9)	10.78 (11.4)	10.16 (5.5)	16.21 (8.7)	13.87 (10.9)
<b>9. interactions avec l'adulte</b>	12.35 (7.8)	8.14 (2.8)	9.72 (4.7)	10.19 (9.2)	16.18 (7.4)	14.64 (14.5)

### 3.2 Analyses principales

Cette recherche a pour but de vérifier quel est l'effet de la qualité et du temps de fréquentation de l'environnement de garde sur le comportement de l'enfant dans son groupe de pairs. Afin de vérifier les hypothèses découlant de ce but, une série d'analyses de variance (ANOVA) à trois facteurs, c'est-à-dire les types de milieu (3) x la fréquentation (2) x le sexe (2), est effectuée. Comme la taille de l'échantillon est relativement réduite, les analyses d'interaction ont été limitées à deux facteurs.

#### 3.2.1 Différences comportementales, en fonction des types de milieu

Rappelons que le CPE de type 1 est de qualité moyenne et semble privilégier le développement psychomoteur des enfants. Il est caractérisé par les scores les plus faibles aux dimensions *langage et raisonnement* et *développement social*, mais par de bonnes cotes aux dimensions *motricité fine et globale* et *besoins des adultes* (voir section 3.1.1.2 pour plus de détails). Les CPE de type 2 sont également de qualité moyenne, mais semblent favoriser le développement socio-cognitif des enfants. Ils ont la cote la plus faible aux dimensions *activités de motricité fine et globale* et *besoins des adultes*, mais ont un score moyen aux dimensions *langage et raisonnement* et *développement social*. Enfin, les CPE de type 3 ont, de façon générale, les scores les plus hauts. Ils sont de qualité élevée et seraient orientés vers le développement global de l'enfant.

Les analyses de variance (ANOVA) indiquent que les types de milieu permettent de discriminer cinq des neuf variables dépendantes : *activités de transition*, *isolement négatif*, *jeux de construction*, *activités présociales* et *activités prosociales*. Par contre, le test de Bartlett (Bartlett-Box) indique une violation des conditions d'application de l'analyse de variance ( $p < .01$ ), soit l'homogénéité des variances impliquées, pour trois de ces variables : *activités de transition* ( $F=6.15$ ;  $p < .01$ ), *isolement négatif* ( $F=4.76$ ;  $p < .01$ ) et *jeux de construction* ( $F=7.47$ ;  $p < .01$ ). En accord avec Scherrer (1984), les analyses ont été refaites

pour ces trois variables en utilisant le test non paramétrique de Kruskal-Wallis qui est exempt de conditions concernant la normalité de la distribution et d'équivariance de l'échantillon et qui peut s'appliquer à plus de deux groupes indépendants. Ce test ordonne les scores de chaque sujet de l'échantillon de la plus petite valeur à la plus grande et leur attribue un rang. C'est sur cet indice que porte l'analyse. Le test est significatif pour ces trois variables dépendantes : *activités de transition* ( $\chi^2=35.5$ ;  $p<.01$ ), *isolement négatif* ( $\chi^2=17.04$ ;  $p<.01$ ) et *jeux de construction* ( $\chi^2=7.21$ ;  $p<.05$ ). Afin de bien cerner quels groupes sont significativement différents les uns des autres (1-2, 2-3 et 1-3), un test non paramétrique faisant office de test post-hoc (Mann-Whitney), cette fois pour deux groupes indépendants, est effectué pour ces trois variables. Ce test vérifie si les scores des deux groupes occupent des positions (rangs) équivalentes (Scherrer, 1984). Ainsi, on calcule l'écart réduit (test Z) et, à l'aide de la table de la loi normale, la valeur de  $Z^2$  détermine si les deux groupes sont significativement différents.

Les résultats indiquent que les enfants évoluant dans les milieux de type 2 ( $M=28.7$ ;  $Z=-4.86$ ;  $p<.01$ ) et de type 3 ( $M=38.6$ ;  $Z=-5.6$ ;  $p<.01$ ) sont vus davantage en *activités de transition* que ceux du milieu de type 1 ( $M=10.89$ ). Par contre, les enfants fréquentant les milieux orientés vers le développement psychomoteur (type 1,  $M=42.61$ ) ont davantage de comportements d'*isolement négatif* que ceux évoluant dans les milieux de type 2 ( $M=14.3$ ;  $Z=-3.20$ ;  $p<.01$ ) et de type 3 ( $M=24.01$ ;  $Z=-3.89$ ;  $p<.01$ ). Enfin, pour ce qui est des *jeux de construction*, les enfants évoluant dans le milieu de type 1 ( $M=24.68$ ) sont vus plus souvent ( $Z=-2.58$ ;  $p<.01$ ) dans ce type de jeu que les enfants évoluant dans les milieux de type 2 ( $M=15.55$ ). Les milieux de type 3 ( $M=27.8$ ) ne sont pas significativement différents des milieux de type 1 ( $Z=-1.45$ ;  $p=.15$ ) et de type 2 ( $Z=-1.76$ ;  $p=.08$ ).

<sup>2</sup> La valeur observée de Z est systématiquement négative, car la plus petite des valeurs de  $U_1$  et  $U_2$  est retenue dans le calcul de U (Scherrer, 1984, p.514).

Les résultats des analyses de variance et des analyses post-hoc (L.S.D), sur les deux variables significatives et dont le test de Bartlett s'avère non significatif, indiquent que les enfants fréquentant un milieu de type 1 ( $M=21.9$ ) sont vus moins souvent en *activités présociales* ( $F(2,78)=20.9$ ;  $p<.001$ ;  $R^2=.35$ ) que les enfants fréquentant un milieu de type 2 ( $M=36.2$ ) ou de type 3 ( $M=39.7$ ). Par contre, ces enfants ( $M=46.1$ ) sont vus plus fréquemment en *activités prosociales* ( $F(2,78)=3.62$ ;  $p<.04$ ;  $R^2=.13$ ) que les enfants des milieux de type 2 ( $M=37.40$ ) et de type 3 ( $M=39.4$ ).

Enfin, les types de milieu ne permettent pas de discriminer les catégories *jeux artistiques* ( $F(2,78)=1.52$ ;  $p=.23$ ), *jeux symboliques* ( $F(2,78)=1.95$ ;  $p=.15$ ), *conflit* ( $F(2,78)=.92$ ;  $p=.40$ ) et *interaction avec l'adulte* ( $F(2,78)= 1.26$ ;  $p=.29$ ).

### 3.2.2 Différences comportementales, en fonction du temps de fréquentation

Les résultats des analyses de variance (ANOVA) signalent que le temps de fréquentation discrimine deux des neuf variables dépendantes. Encore une fois, puisque le test de Bartlett est significatif, des analyses non paramétriques avec le test binomial de Mann-Whitney ont été effectuées sur ces deux variables : *interaction avec l'adulte* ( $F=9.92$ ;  $p<.01$ ) et *jeux artistiques* ( $F=8.16$ ;  $p<.01$ ). Les résultats ne sont pas significatifs pour la catégorie *interaction avec l'adulte* ( $Z=-1.34$ ;  $p=.18$ ), mais ils indiquent que les enfants fréquentant leur milieu de garde à temps partiel ( $M=46.8$ ) ont tendance à être vus plus souvent en *jeux artistiques* ( $Z= -1.98$ ;  $p<.05$ ) que les enfants présents dans leur milieu de garde à temps plein ( $M=36.3$ ).

La fréquentation ne permet pas de différencier les autres catégories, soit les *activités présociales* ( $F(1,78)=.93$ ;  $p=.34$ ), les *activités de transition* ( $F(1,78)=.67$ ;  $p=.42$ ), *l'isolement négatif* ( $F(1,78)=.24$ ;  $p=.63$ ), le *conflit* ( $F(1,78)=1.35$ ;  $p=.25$ ), les *jeux de construction* ( $F(1,78)=.63$ ;  $p=.43$ ), les *comportements prosociaux* ( $F(1,78)=1.44$ ;  $p=.24$ ) et les *jeux symboliques* ( $F(1,78)=.14$ ;  $p=.71$ ).

### 3.2.3 Différences comportementales, en fonction du sexe

Aucun effet principal de sexe n'émerge des analyses de variance (ANOVA) pour toutes les catégories : les *activités présociales* ( $F(1,78)=.05$ ;  $p=.83$ ), les *activités de transition* ( $F(1,78)=.02$ ;  $p=.90$ ), les *jeux artistiques* ( $F(1,78)=1.33$ ;  $p=.25$ ), l'*isolement négatif* ( $F(1,78)=1.23$ ;  $p=.27$ ), le *conflit* ( $F(1,78)=2.94$ ;  $p=.09$ ), les *jeux de construction* ( $F(1,78)=.43$ ;  $p=.51$ ), les *comportements prosociaux* ( $F(1,78)=.27$ ;  $p=.60$ ), les *jeux symboliques* ( $F(1,78)=1.12$ ;  $p=.29$ ) et les *interactions avec l'adulte* ( $F(1,78)=.17$ ;  $p=.68$ ).

### 3.2.2 Les effets d'interaction

#### 3.2.2.1 Les types de milieu et le temps de fréquentation

Les analyses de variance (ANOVA) concernant les types de milieu et la fréquentation mettent en évidence un seul effet d'interaction significatif impliquant la catégorie *jeux de construction* ( $F(2,78)=4.63$ ;  $p<.02$ ;  $R^2=.12$ ). La figure 4 montre que les milieux de garde ont un effet différent pour les enfants fréquentant leur milieu à temps plein ou à temps partiel. Ce sont les enfants fréquentant leur milieu de garde à temps partiel qui sont plus sensibles à l'effet de la qualité de la garde. En effet, les enfants fréquentant à temps partiel le CPE orienté vers le développement psychomoteur (type 1,  $M=35.72$ ) sont davantage impliqués dans des *jeux de construction* ( $F(2,25)=11.49$ ;  $p<.01$ ) que ceux des CPE de type 2 ( $M=4.10$ ) et de type 3 ( $M=6.85$ ). Les résultats ne sont pas significatifs pour les enfants fréquentant leur milieu de garde à temps plein ( $F(2,48)=1.49$ ;  $p=.24$ ).

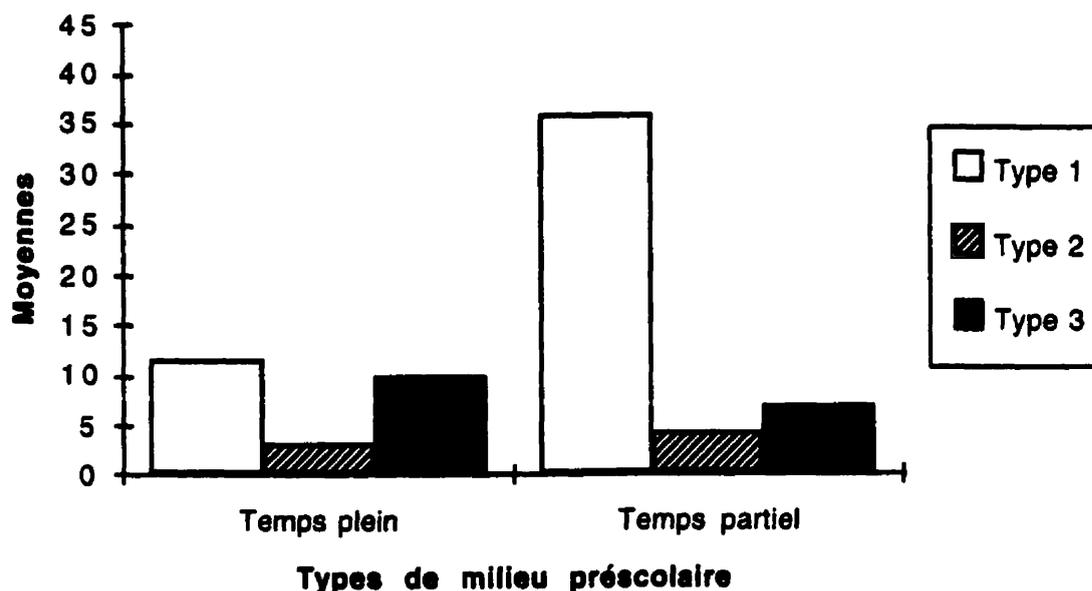


Figure 4. Effet d'interaction (types de milieu x fréquentation) pour la catégorie jeux de construction

Les catégories *activités présociales* ( $F(2,78)=.44$ ;  $p=.65$ ), *activités de transition* ( $F(2,78)=1.04$ ;  $p=.36$ ), *jeux artistiques* ( $F(2,78)=.11$ ;  $p=.89$ ), *isolement négatif* ( $F(2,78)=.004$ ;  $p=.99$ ), *conflit* ( $F(2,78)=1.19$ ;  $p=.31$ ), *comportements prosociaux* ( $F(2,78)=.11$ ;  $p=.89$ ), *jeux symboliques* ( $F(2,78)=2.26$ ;  $p=.11$ ) et *interaction avec l'adulte* ( $F(2,78)=.20$ ;  $p=.82$ ) ne sont pas différenciées par l'interaction de ces deux variables.

### 3.2.2.2 Les types de milieu et le sexe

Les résultats des analyses de variance (ANOVA) montrent des effets d'interaction concernant les types de milieu et le sexe pour deux des neuf variables dépendantes. D'abord, en ce qui concerne la catégorie d'*activité présociale* ( $F(2,78)=3.96$ ;  $p<.03$ ;  $R^2=.35$ ), la figure 5 montre que le milieu exerce une influence différente chez les garçons et les filles. Ainsi, les filles s'avèrent plus sensibles à l'effet du type de milieu ( $F(2,38)=21.31$ ;  $p<.01$ ). En effet,

meilleure est la qualité du milieu, plus on observe d'*activités présociales* chez les filles (type 1,  $M=18.23$ ; type 2,  $M=34.49$ ; type 3,  $M=42.66$ ). Par contre, chez les garçons, on constate un effet de plafonnement de la qualité du milieu ( $F(2,35)=4.01$ ;  $p<.05$ ). Ainsi, les garçons fréquentant le milieu de type 1 ( $M=25.96$ ) sont vus moins souvent en *activités présociales* que ceux des milieux de type 2 ( $M=38.00$ ) et de type 3 ( $M=36.39$ ).

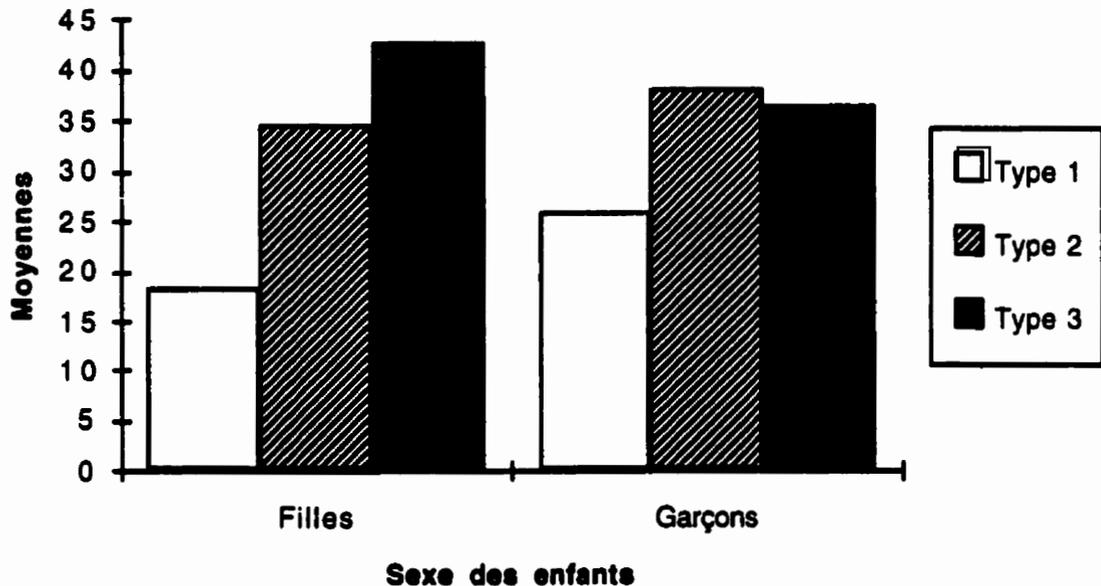


Figure 5. Effet d'interaction (types de milieu x sexe) pour la catégorie activités présociales

Ensuite, la figure 6 montre que le milieu influence différemment les garçons et les filles pour la catégorie *isolement négatif* ( $F(2,78)=5.81$ ;  $p<.01$ ;  $R^2=.29$ ). Chez les filles, plus le milieu est de bonne qualité (type 1,  $M=25.65$ ; type 2,  $M=15.98$ ; type 3,  $M=9.47$ ), moins elles sont vues en *isolement négatif* ( $F(2,38)=21.30$ ;  $p<.01$ ). Par contre, pour les garçons, le test de Bartlett est significatif ( $F=4.89$ ;  $p<.01$ ) et les analyses non paramétriques effectuées avec le test de Kruskal-Wallis ne font ressortir aucune différence significative ( $\chi^2=4.05$ ;  $p=.13$ ).

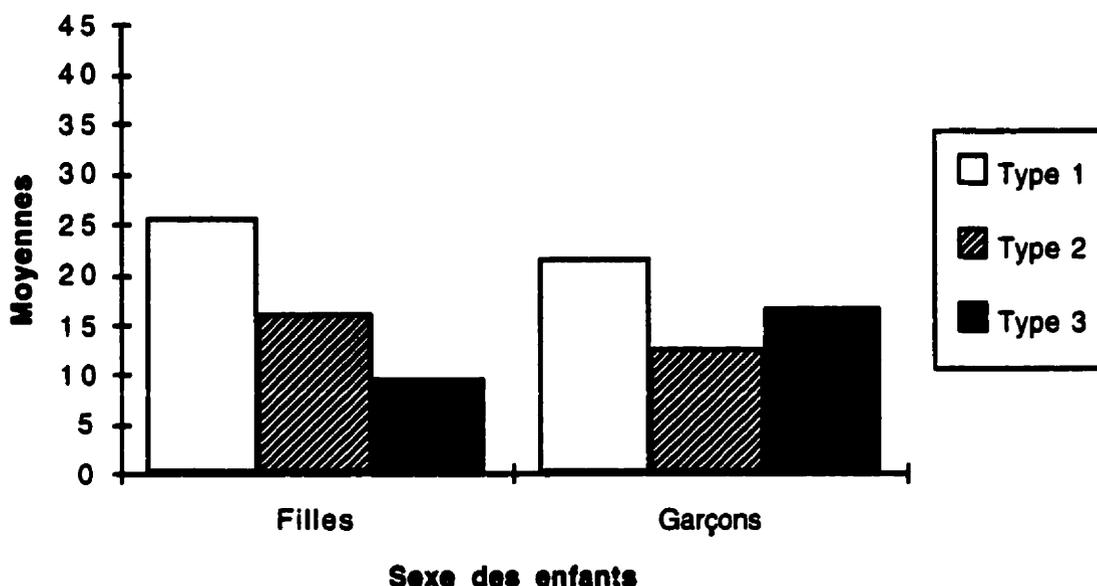


Figure 6. Effet d'interaction (types de milieu x sexe) pour la catégorie isolement négatif

Enfin, les effets d'interaction entre le milieu et le sexe ne permettent pas de discriminer les catégories *activités de transition* ( $F(2,78)=.16$ ;  $p=.85$ ), *jeux artistiques* ( $F(2,78)=1.17$ ;  $p=.32$ ), *conflit* ( $F(2,78)=1.32$ ;  $p=.27$ ), *jeux de construction* ( $F(2,78)=.47$ ;  $p=.63$ ), *comportements prosociaux* ( $F(2,78)=.81$ ;  $p=.45$ ), *jeux symboliques* ( $F(2,78)=.52$ ;  $p=.60$ ) et *interaction avec l'adulte* ( $F(2,87)=.51$ ;  $p=.60$ ).

### 3.2.2.3 Le temps de fréquentation et le sexe

Finalement, les résultats des analyses de variance (ANOVA) révèlent deux effets d'interaction entre les variables fréquentation et sexe. Un effet d'interaction ressort pour la catégorie *activités de transition* ( $F(1,78)=4.93$ ;  $p<.03$ ). Par contre, dans l'analyse de variance (ONEWAY), le temps de fréquentation ne permet pas de discriminer les *activités de transition* ( $F(1,39)=.28$ ;  $p=.60$ ) chez les filles. Chez les garçons, l'analyse de variance (ONEWAY) est significative ( $F(1,36)=4.23$ ;  $p=.05$ ), mais le test de Bartlett étant aussi significatif ( $F=9.79$ ;  $p<.01$ ), le test binomial de Mann-Whitney est effectué et il s'avère non-significatif ( $\chi^2=1.30$ ;  $p=.25$ ).

L'analyse de variance révèle un effet d'interaction marginal ( $F(1,78)=3.47$ ;  $p=.07$ ) dans la catégorie *comportements prosociaux*. La figure 7 indique que le temps de fréquentation n'a pas d'effet sur les filles ( $F(1,39)=.08$ ;  $p=.78$ ), mais que les garçons manifestent davantage de comportements prosociaux ( $F(1,36)=5.36$ ;  $p<.05$ ) lorsqu'ils fréquentent leur milieu de garde à temps plein ( $M=42.66$ ) que lorsqu'ils le fréquentent à temps partiel ( $M=34.66$ ).

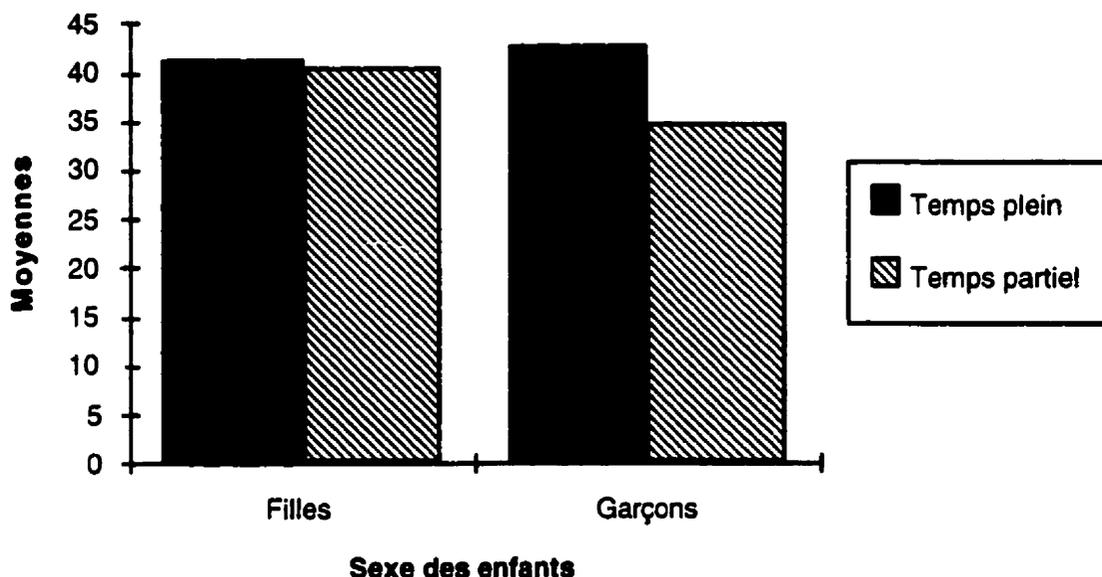


Figure 7. Effet d'interaction (fréquentation x sexe) pour la catégorie activités prosociales

Les effets d'interaction entre la fréquentation et le sexe sont non-significatifs pour les catégories d'*activités présociales* ( $F(1,78)=.37$ ;  $p=.54$ ), *jeux artistiques* ( $F(1,78)=.09$ ;  $p=.76$ ), *isolement négatif* ( $F(1,78)=.09$ ;  $p=.77$ ), *jeux de construction* ( $F(1,78)=.11$ ;  $p=.74$ ), *jeux symboliques* ( $F(1,78)=.04$ ;  $p=.84$ ) et *interaction avec l'adulte* ( $F(1,78)=.13$ ;  $p=.72$ ).

### 3.3 Analyses complémentaires

Afin d'étudier plus spécifiquement les liens entre les variables de l'écologie préscolaire, une analyse corrélationnelle est effectuée entre les variables du ECERS. Par contre, les scores du ECERS se répétant pour les enfants fréquentant le même milieu, à titre exploratoire, des corrélations sur les variables sont calculées à partir d'un échantillon de cinq sujets, tirés au

hasard et provenant de cinq CPE différents. Les patrons de corrélations révèlent de fortes corrélations entre les dimensions *soins personnels, mobilier et aménagement, langage et raisonnement, activités créatives et développement social*, d'une part ( $r > .74$ ), et entre les dimensions *activités de motricité fine et globale et besoins des adultes* ( $r = .99$ ), d'autre part.

Étant donné la forte colinéarité entre les variables de l'écologie préscolaire et l'absence d'indépendance entre les scores des sujets sur l'ECERS, il n'a pas été possible d'effectuer des analyses de régression pour déterminer quelles variables de l'écologie permettraient de prédire les différentes catégories de comportements.

## **CHAPITRE IV: DISCUSSION**

Ce dernier chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus. Rappelons que l'objectif général de l'étude est d'évaluer dans quelle mesure la qualité et le temps de fréquentation des centres de la petite enfance (CPE) en milieux défavorisés influencent le comportement des garçons et des filles dans leur groupe de pairs. En effet, le contexte socio-écologique spécifique offert par le CPE amène l'enfant à vivre des expériences particulières qui peuvent avoir un impact différentiel sur son fonctionnement au sein du groupe de pairs (Field et al., 1988; Phillips et Howes, 1987). Dans cette optique, pour mieux comprendre l'activité de l'enfant en milieu préscolaire, il est important de considérer le niveau de qualité du milieu et la quantité de temps que l'enfant y passe.

Dans ce chapitre, il sera d'abord question des résultats issus des analyses descriptives relatives à l'évaluation de la qualité des milieux préscolaires et à l'évaluation de l'activité de l'enfant de quatre ans dans son groupe de pairs. Ensuite, les résultats concernant l'impact du type de milieu préscolaire, du temps de fréquentation et du sexe de l'enfant sur son activité sociale en groupe de pairs seront discutés en lien avec les hypothèses de l'étude.

#### **4.1 Analyse critique des résultats descriptifs**

Cette étude a d'abord permis de décrire trois types de CPE qui se distinguent en fonction de leur profil particulier aux dimensions de l'ECERS. Ainsi, les CPE présentant un profil de qualité élevée (type 3) ont une cote excellente à toutes les dimensions de l'ECERS. Les deux types de CPE présentant un profil de qualité moyenne se distinguent quant à eux par des configurations écologiques particulières. En général, les CPE de type 2 partagent le même profil que le CPE de type 1. Néanmoins, aux dimensions *activités de motricité fine et globale* et *besoins des adultes*, les CPE de type 2 se distinguent comme ayant les cotes les plus faibles, tandis que le CPE de type 1 bénéficie d'une bonne évaluation sur ces dimensions. Par ailleurs, pour les dimensions *langage et raisonnement* et *développement social*, les CPE

de type 2 ont des scores plus élevés mais sans rejoindre les CPE de type 3, tandis que le CPE de type 1 a les évaluations les plus faibles.

En ce qui concerne les liens entre les catégories comportementales utilisées dans cette étude, (corrélations de Pearson), on remarque qu'en général, l'enfant qui s'implique davantage de façon sociale (taxonomie de la participation sociale), semble dans un état socio-affectif positif et s'engage de façon coopérative avec ses pairs. En contrepartie, l'enfant qui est en jeu non-social démontre davantage d'affects négatifs et moins d'affects positifs. Ces résultats confirment ceux de Provost et LaFrenière (1991) à l'effet que les jeux sociaux (catégories associatif et coopératif de Parten) sont liés positivement avec l'expression positive (échelle d'états socio-affectifs) et que le jeu non-social (catégories inoccupé et solitaire de la taxonomie de Parten) est corrélé négativement à l'expression positive. Ainsi, l'interaction sociale avec les pairs semble être favorable au bien-être affectif de l'enfant de quatre ans au sein de son milieu de garde.

L'étude de Parten (1932) avait déjà souligné que le jeu parallèle corrélait négativement avec le jeu associatif. La même relation est observée dans cette étude. Par ailleurs, les résultats de la présente étude indiquent que le jeu parallèle est aussi lié négativement à la coopération active et fortement à l'affiliation passive. Cette dernière corrélation s'explique en partie par les "automatismes" issus du décodage des données d'observation. Rappelons que, par définition, le jeu parallèle est lié à l'affiliation passive (voir section 2.3.2). Enfin, l'état émotionnel de l'enfant lorsqu'il est impliqué en jeu parallèle n'est pas négatif. L'ensemble de ces constats semble indiquer que le jeu parallèle a une fonction adaptative importante au cours de la période préscolaire. L'enfant qui a recours régulièrement à ce type de jeu dans son fonctionnement quotidien s'accorde un moment afin d'explorer les mêmes objets utilisés par son entourage social, ce qui peut favoriser son intégration sociale au groupe de pairs. Il serait intéressant d'examiner, dans une étude ultérieure, si le même patron de corrélations apparaît quel que soit le contexte d'activité (jeu libre, atelier ou transition). Nos résultats

montrent également que les enfants de quatre ans passent plus de temps (33%) en jeu parallèle qu'en jeux associatif (20%), solitaire (12%) ou inoccupé (12%), ce qui soutient les résultats de Parten (1932) à l'effet que le jeu parallèle est le type de jeu le plus fréquent (32%) chez les enfants d'âge préscolaire (2 à 4 ans).

Par contre, les résultats de ce mémoire viennent nuancer ceux obtenus dans d'autres recherches. En effet, Christie et Johnsen (1987) ont suggéré que les enfants passent beaucoup de temps en jeu solitaire-constructif. De plus, Rubin et al. (1976) avaient trouvé que le jeu constructif était prédominant lors des périodes de jeu libre des enfants de quatre à six ans, alors qu'Aureli et Colecchia (1996) avaient observé le même phénomène avec les jeux solitaires. La présente étude suggère plutôt que ce sont les jeux psychomoteurs (24%) qui occupent davantage les enfants. Ce résultat peut potentiellement être attribué à la diversité des contextes d'observation des activités des enfants qui ont été investigués. En effet, plusieurs études (Aureli et Colecchia, 1996; Field et al., 1988; Harper et Huie, 1985; Kontos et al., 1994; Parten, 1932; Provost et LaFrenière, 1991; Rubin et al., 1976; Schindler et al., 1987; Vandell et al., 1988; Vandell et Powers, 1983; Vlietstra, 1981; Volling et Feagan, 1995) ont considéré seulement les jeux libres dans la cueillette des données d'observation. Dans la présente étude, le jeu libre ne constitue qu'un tiers du temps d'observation des enfants. Les contextes de transition et d'atelier qui ont été également considérés peuvent donc avoir influencé les résultats du mémoire. Toutefois, on ne doit pas oublier que la validité écologique des données s'en trouve ainsi mieux assurée puisqu'elle illustre l'activité de l'enfant dans ses différents contextes de vie en milieu de garde. Dans la poursuite de l'exploration de ces résultats, il serait intéressant de disposer d'un échantillon comportemental suffisamment grand pour distinguer les types de jeux, en fonction des contextes d'activité.

Enfin, l'enfant présentant un profil d'engagement plus conflictuel semble davantage centrer son activité autour des objets (jeux de construction). Comme le soulignent Strayer,

Cazenave-Tapie et Winegar (1995), les objets constituent en effet des médiateurs importants dans l'établissement des règles sociales à cet âge, notamment celles régissant les conflits. Il semble donc que le jeu de construction favorise l'émergence de conflits autour des objets dont la régulation par les enfants fait partie des apprentissages nécessaires à la vie de groupe.

#### **4.2 Analyse critique relative à la première hypothèse**

La première hypothèse suggère que les enfants qui fréquentent un CPE de qualité élevée, situé dans un environnement socio-économiquement faible, auront un comportement davantage adaptatif dans leur groupe de pairs que ceux fréquentant un CPE de moins bonne qualité. En effet, la compétence sociale est reliée à la dynamique particulière du groupe de pairs (Strayer, 1995) et un milieu de qualité élevée peut offrir les conditions écologiques nécessaires pour en favoriser l'expression. Les résultats corroborent partiellement cette première hypothèse. Tout d'abord, en ce qui concerne l'*isolement négatif*, qui est composé des catégories activité non-sociale et affect négatif, on remarque que les enfants fréquentant le CPE de moins bonne qualité par rapport à la dimension *développement social* (type 1) sont cotés plus souvent dans ce type d'activité que les enfants des autres types de milieu. De plus, l'*isolement négatif* s'avère corrélé négativement aux *comportements prosociaux*. Selon Provost et LaFrenière (1991), le retrait, qui correspond aux catégories inoccupé et observateur de Parten, est un indicateur d'un faible ajustement au groupe, car il est corrélé négativement avec l'évaluation de la compétence et de l'indépendance par l'éducatrice. Donc, il semble que les enfants fréquentant le milieu de type 1 auraient tendance à manifester davantage de comportements moins bien adaptés.

Les résultats obtenus dans la catégorie *activités présociales*, qui contient le jeu parallèle, l'affiliation passive et le jeu psychomoteur, tendent à confirmer également la première hypothèse. En effet, les enfants du milieu de type 1 sont observés moins souvent dans cette catégorie que les enfants des milieux de types 2 et 3. Les recherches mentionnent que les jeux parallèles sont un précurseur important des comportements sociaux, en favorisant

notamment l'implication sociale (Harper et Huie, 1985; Tremblay et al., 1980). De plus, les jeux psychomoteurs s'avèrent très fréquents chez les enfants d'âge préscolaire (Schneider et al., 1993) et auraient une fonction développementale importante chez les jeunes enfants. En somme, cette catégorie fait référence à des comportements qui, au niveau séquentiel entre autres, participent à l'implication sociale de l'enfant (Bakeman et Gottman, 1986) et, potentiellement, participent à une adaptation réussie au groupe de pairs.

En ce qui concerne les *activités de transition*, qui regroupent les catégories observation et détente, il faut tenir compte, pour interpréter les résultats obtenus, qu'elles réfèrent réellement à un état de transition, sans connotation ni positive, ni négative. Ainsi, comme les enfants fréquentant le milieu de type 1 sont observés moins souvent en *activités de transition* que les enfant des milieux de types 2 et 3, on peut supposer que ce type d'activité, comme les *activités présociales*, joue probablement un rôle dans l'implication sociale en offrant une fenêtre d'apprentissage permettant l'observation des pairs.

L'ensemble de ces résultats peut être relié aux carences relevées dans la qualité du milieu de type 1 concernant le *développement social*. Ainsi, les résultats de ce mémoire montrent une relation linéaire de la qualité des milieux préscolaires en ce qui concerne le *développement social*. Le milieu de type 1 présente le score le plus bas, les milieux de type 2 ont un score intermédiaire et les milieux de type 3 démontrent le score le plus élevé. Comme nos résultats ne montrent pas de différence entre les milieux de types 2 et 3 en ce qui concerne l'*isolement négatif*, les *activités présociales* et de *transition*, il semble qu'au-delà d'un certain seuil acceptable, les effets de la qualité sur ces types de comportement s'estompent. Ces résultats peuvent être mis en parallèle avec ceux de Helburn et Culkin (1995) à l'effet que les enfants fréquentant des milieux de garde de bonne qualité (ECERS) jouissent davantage d'habiletés sociales.

Par ailleurs, nos résultats soulignent que les enfants fréquentant le milieu de type 1 sont vus plus souvent en *jeux de construction* que les enfants des milieux de type 2. Est-ce que le

milieu de type 1 disposerait de plus de jeux de construction que les milieux de type 2? On serait porté à le croire si l'on se réfère à la dimension *activités de motricité fine et globale* de l'ECERS; le matériel référant aux jeux de construction y est évalué, entre autres, à l'item 15. Le milieu de type 1 est mieux évalué que les milieux de type 2 à la dimension *activités de motricité fine et globale*. Ceci nous porte à croire que le milieu de type 1 possède davantage de ces types de jeu que les milieux de type 2, donc que les enfants ont plus de chance de se retrouver dans ce type d'activité. Par contre, les milieux de type 3 possèdent autant de matériel que le milieu de type 1, mais ces enfants ne se distinguent pas de façon significative des enfants des autres milieux sur cette dimension. Il semble donc qu'une confusion émerge du fait que cette dimension mesure à la fois l'écologie du milieu préscolaire pour les activités de motricité globale et les activités de motricité fine. Ainsi, les enfants fréquentant le CPE de type 1 sont peu observés en *activité prosociale*, qui comprend le jeu psychomoteur, même si les milieux présentent un score élevé sur la dimension *activités de motricité fine et globale*. Par contre, ces mêmes enfants sont vus souvent en jeux de construction parce que ce type de jeu serait disponible. Enfin, d'autres variables que la qualité pourraient potentiellement expliquer les résultats sur la dimension *jeux de construction*, notamment la régulation des activités de l'enfant par l'éducatrice. Ainsi, pour les enfants des milieux de type 3, leur profil d'activité serait plus diversifié.

En somme, ces premiers résultats laissent supposer que les enfants fréquentant le milieu de type 1 présentent un répertoire de fonctionnement social plus retiré. En effet, ils sont vus plus souvent en *isolement négatif*, en *jeux de construction* et moins en *activité prosociale* et de *transition*. Par contre, les résultats observés dans la catégorie *activités prosociales* sont surprenants et viennent nuancer ces premiers constats. Les enfants du milieu de type 1 sont en effet observés davantage en *activités prosociales* que les enfants des milieux de types 2 et 3. Ce résultat ne confirme pas l'hypothèse de départ. Rappelons que le regroupement des *activités prosociales* contient les activités sociales (associatif et coopératif de Parten), la coopération active et l'affect positif. De plus, cette catégorie est corrélée positivement au jeu

symbolique qui est habituellement une indication du niveau de développement de l'enfant (Smilansky, 1968).

L'ensemble de ces résultats trace un portrait paradoxal. Comment ces enfants peuvent-ils à la fois être observés en *activités prosociales* et en *isolement négatif*? Le profil de qualité particulier du CPE de type 1 amène peut-être les enfants qui le fréquentent à être plus actifs à tous les niveaux; tant agonistiques, qu'affiliatifs. Ainsi, ce centre a un profil semblable à celui des CPE de type 2 pour les dimensions *soins personnels, mobilier et aménagement* et *activités créatives* et à celui des CPE de type 3 pour les *activités de motricité fine et globale* et *besoins des adultes*. Plus particulièrement, la combinaison écologique de scores élevés aux *activités de motricité fine et globale* et de scores faibles à la dimension *développement social* favorise peut-être une diversité comportementale qui n'est pas nécessairement équivalente à une adaptation optimale de l'enfant. En effet, rappelons que Raymond et al. (1999) suggèrent que la diversité dans les activités du groupe ne se traduit pas nécessairement par un meilleur ajustement social.

En résumé, les résultats relatifs à la première hypothèse s'avèrent mitigés et ne sont pas concluants. Beaucoup de variables entrent en jeu dans l'explication des résultats observés et il faudrait compléter les informations disponibles concernant le comportement des enfants, soit en ajoutant des catégories comportementales plus sensibles à la qualité des milieux, soit en ayant recours à des observations indirectes, comme des questionnaires destinés aux éducatrices qui pourraient aider à interpréter les variables issues de l'observation directe. De plus, il a été mentionné que le fonctionnement social de l'enfant dépend de l'écologie sociale du groupe (Jeunier et Strayer, 1995). Il serait donc pertinent de considérer les caractéristiques des partenaires pour situer la compétence de l'enfant à un niveau plus contextuel. Il serait aussi pertinent de recueillir des informations concernant la qualité de l'interaction adulte-enfants (Statham et Brophy, 1992), telle que perçue par l'éducatrice, ainsi que d'intégrer cette dimension dans l'évaluation de la qualité des milieux.

### **4.3 Analyse critique relative à la deuxième hypothèse**

La deuxième hypothèse postule que les enfants évoluant dans un contexte socio-économiquement faible et fréquentant leur CPE à temps plein, auront un comportement davantage adaptatif, donc plus compétent, dans leur groupe de pairs que ceux fréquentant ce même milieu, à temps partiel. Les résultats ne permettent pas de confirmer cette hypothèse.

Ainsi, Field et al. (1988) mentionnent que les enfants avec moins d'expérience de garde ont davantage de comportements de recherche de réconfort auprès de l'adulte. Harper et Huie (1985) vont dans le même sens en disant que les enfants qui n'ont pas l'expérience des services de garde passent plus de temps avec l'adulte. Les résultats de la présente étude ne permettent pas de confirmer ces constats. Une des explications serait que les résultats des études citées précédemment considéraient à la fois la durée de fréquentation au milieu de garde (depuis combien de temps l'enfant fréquente le milieu préscolaire) et le temps de fréquentation (à temps plein ou à temps partiel). Dans ce mémoire, seul le temps de fréquentation a été considéré. Une deuxième explication, la plus probable, se rapporte aux règles de décodage des données d'observation. En effet, en cas de simultanéité des comportements, seul ceux impliquant les pairs étaient retenus, ce qui a conduit à une perte d'information concernant la fréquence des interactions adulte-enfants.

Schindler et al. (1987) ont trouvé un lien positif entre le temps passé en milieu de garde et la fréquence des jeux associatif et constructif. Ce mémoire n'obtient aucun résultat significatif en ce sens. De plus, Volling et Feagans (1995) ont mentionné qu'un temps de fréquentation plus grand par semaine est lié à moins d'activité non-sociale de l'enfant. Field et al. (1988) ont trouvé que les enfants ayant moins d'expérience de garde manifestent plus de comportements d'observation et de jeu solitaire. Encore une fois, cette étude n'obtient aucun résultat significatif pour ces catégories. Le contexte particulier d'observation peut être évoqué pour expliquer ces résultats. En effet, dans la présente étude, les enfants ont été observés dans trois contextes : en jeu libre, en atelier et en transition. Les autres études

mentionnées ont observé les enfants seulement en jeu libre, ce qui a pour effet de surévaluer ce contexte par rapport aux autres. Les contextes multiples d'observation de la présente étude imposent sans doute des contraintes écologiques aux comportements observés, ce qui a conduit à des profils de fonctionnement social différents de ceux documentés dans les autres études.

Bouchard (1989; voir Gouvernement du Québec, 1991) mentionne que la pauvreté des familles affecte, entre autres, la qualité du logement et du quartier de résidence. On peut extrapoler que l'environnement familial des enfants évoluant en milieu défavorisé peut être caractérisé notamment par une moins grande variété de jeux disponibles pour les enfants, ce qui permet probablement d'expliquer le seul résultat significatif qui révèle que les enfants fréquentant leur milieu de garde à temps partiel font plus d'*activités artistiques*. En effet, le matériel artistique étant disponible dans le milieu préscolaire, ce qui n'est pas nécessairement le cas à la maison, produit chez ces enfants une attirance pour ce type d'activité, ce qui les amène à s'y investir davantage. D'un autre côté, les enfants fréquentant le centre à temps plein ont sans doute pu explorer cette activité qui a perdu son caractère de nouveauté, d'où une moins grande implication.

En résumé, les résultats non significatifs en regard de la deuxième hypothèse de la présente étude peuvent probablement être attribués au moment de la cueillette des données. Ainsi, l'observation des enfants s'est déroulée en novembre et décembre, ce qui laisse peu de temps d'adaptation aux enfants depuis leur entrée en septembre. Dans ces conditions, les effets potentiels du temps de fréquentation n'ont pas pu se manifester et influencer le comportement des enfants. D'autre part, l'absence de résultats clairs suggère de considérer, en plus du temps de fréquentation, l'histoire de garde de l'enfant, c'est-à-dire le cumul du temps qu'il a passé en milieu de garde et son âge au moment de son entrée en centre (Schindler et al., 1987; Field et al., 1988). Cette variable permettrait sans doute de mieux documenter l'effet de l'interaction qualité-histoire de garde sur l'activité sociale des enfants.

#### **4.4 Analyse critique relative à la troisième hypothèse**

La troisième hypothèse mentionne que les enfants qui fréquentent un CPE de qualité élevée à temps plein, dans un milieu socio-économique défavorisé, auront un comportement davantage adaptatif dans leur groupe de pairs que ceux fréquentant ce même milieu de qualité élevée à temps partiel. Les résultats démontrent que les enfants fréquentant le milieu de type 1 à temps partiel sont observés davantage en *jeux de construction* que les enfants des milieux de types 2 et 3. Il semble que dans un contexte de moindre qualité, l'enfant qui le fréquente à temps partiel se retrouve plus facilement cantonné dans ce type de jeu. Dans un contexte préscolaire de qualité plus élevée, les enfants qui le fréquentent à temps partiel sont possiblement orientés vers des activités plus diversifiées. Enfin, lorsque les enfants ont plus d'expérience de garde, cette différence entre les milieux préscolaires disparaît. Ce seul résultat significatif ne permet pas de confirmer l'hypothèse.

#### **4.5 Analyse critique relative à la quatrième hypothèse**

La quatrième hypothèse s'intéresse au sexe des enfants comme variable médiatrice pouvant aider à comprendre les effets de la qualité et de la fréquentation du CPE, sur leurs comportements en groupe de pairs. Ainsi, l'hypothèse, basée notamment sur l'étude de Bjorkman et al. (1986), stipule d'abord que les garçons auraient plus de comportements sociaux positifs avec leurs pairs quand la qualité du milieu de garde est élevée. Les résultats de ce mémoire tendent plutôt à montrer que les filles sont davantage sensibles à l'effet de la qualité du milieu préscolaire que les garçons. Plus précisément, on remarque que plus le milieu préscolaire est de qualité élevée, plus les filles sont observées en *activités présociales*. Par contre, chez les garçons, ceux fréquentant le milieu de type 1 sont vus moins souvent en *activités présociales* que ceux fréquentant les milieux de types 2 et 3. Il y a donc un effet de plafonnement plus rapide de la qualité du milieu préscolaire chez ces derniers.

Encore une fois, ce résultat peut être relié à la distribution linéaire de la qualité du milieu préscolaire en ce qui concerne la dimension relative au *développement social*; le milieu de type 1 étant le moins bien évalué. Les filles seraient ainsi plus sensibles à la qualité du milieu sur cette dimension écologique parce qu'elles ont tendance, selon certaines recherches (Provost et LaFrenière, 1991; Harper et Huie, 1985) à être observées davantage en jeu parallèle que les garçons. Une explication alternative serait que les filles sont davantage en contact avec l'éducatrice que ne le sont les garçons. Il a déjà été mentionné que lors de l'évaluation de la qualité des CPE, la différence entre une bonne cote et une cote excellente réfère à la qualité de l'interaction avec l'adulte. Les CPE de type 3 sont les seuls à recevoir une excellente cote sur la dimension *développement social* de l'ECERS. Ceci porte à croire que les filles seraient plus sensibles que les garçons à la qualité de l'interaction éducatrice-enfant et donc qu'une qualité excellente aurait un impact plus grand sur leur comportement que ce n'est le cas pour les garçons. Chez ces derniers, une qualité moyenne serait suffisante à l'expression d'*activités présociales*.

Un résultat semblable se produit pour la catégorie *isolement négatif* : plus le milieu de garde tend à être de qualité inférieure, plus les filles sont observées en *isolement négatif*. Il n'y a aucun effet significatif pour les garçons. Encore une fois, l'effet linéaire de la qualité du milieu préscolaire à la dimension *développement social* peut être évoqué pour expliquer que les filles semblent plus sensibles à l'effet de la qualité du milieu et probablement plus sensibles à la qualité de l'interaction éducatrice-enfant que les garçons. La manière d'évaluer la dimension *développement social*, dans l'ECERS, peut également apporter un élément de réponse. En effet, on y évalue, entre autres, la présence de coins intimes et l'atmosphère régnant au sein du groupe (ton). Les filles sont peut-être plus sensibles à ces conditions écologiques que les garçons, ce qui expliquerait sans doute que la qualité du milieu préscolaire ne semble pas avoir un impact sur la fréquence de jeu solitaire et d'affects négatifs de ces derniers. Probablement que pour les garçons, d'autres variables davantage associées aux relations entre pairs permettraient de mieux expliquer les différences individuelles.

Concernant l'interaction entre la fréquentation et le sexe, la deuxième partie de l'hypothèse mentionne que la fréquentation du milieu préscolaire à temps plein par le garçon a un effet positif sur ses comportements en groupe de pairs. Les résultats révèlent que les garçons fréquentant leur milieu de garde à temps partiel émettent moins de *comportements prosociaux* que les garçons fréquentant leur milieu de garde à temps plein. Chez les filles, l'effet est non-significatif. Ces résultats peuvent être mis en parallèle avec ceux de Field et al. (1988) qui mentionnent que les enfants fréquentant leur milieu de garde à temps partiel sont observés moins souvent en jeux coopératifs et ont moins d'affects positifs. Dans la présente étude, ces résultats apparaissent seulement chez les garçons. Selon Provost et LaFrenière (1991), les jeux associatif et coopératif de Parten sont liés à un bon ajustement au groupe, car ils sont corrélés avec l'évaluation de la compétence et de l'indépendance par l'éducatrice, de même qu'avec l'observation de comportements d'autonomie et d'expression positive.

En somme, les résultats obtenus dans cette catégorie tendent à confirmer l'hypothèse. Les garçons fréquentant leur milieu de garde à temps plein ont plus d'expérience de garde, donc ils ont probablement développé plus d'habiletés sociales. De plus, leurs liens d'amitié avec les autres enfants doivent être plus solides que ceux des enfants fréquentant le centre à temps partiel. Il a été mentionné précédemment que le temps de garde semblait favoriser le jeu associatif de l'enfant dans son groupe (Schindler et al., 1987). Nos résultats montrent le même effet, mais seulement pour les garçons qui semblent donc plus sensibles à l'effet de la qualité relationnelle au sein du groupe de pairs.

#### **4.6 Limites de l'étude**

Dans cette étude, tous les enfants fréquentant les CPE sont considérés comme provenant d'un milieu défavorisé puisque les CPE sélectionnés sont situés dans ce type de milieu. Il n'y a pas eu de contrôle systématique comme, par exemple, considérer le revenu exact de la famille ou la scolarité de la mère. Pourtant, certaines études mentionnent que cette dernière variable

est reliée à la qualité d'adaptation de l'enfant (Kontos et al., 1994; Phillips et Howes, 1987; Phillips et al., 1987).

Une deuxième limite importante a trait au programme préscolaire. Schindler et al. (1987) concluent leur recherche en rappelant l'importance de considérer la philosophie et les buts du personnel oeuvrant dans les milieux de garde. Dans cette étude, trois CPE sur cinq ont implanté, à différents degrés, le programme *Jouer, c'est magique* (Office des services de garde à l'enfance, 1995). Il se trouve que dans cette étude, les deux CPE de bonne qualité (type 3) implantaient le programme depuis un certain temps. Il se pourrait donc que la mesure de qualité (évaluée par l'ECERS) interagisse avec les effets du programme *Jouer, c'est magique*.

Ensuite, il aurait été possible d'inclure la formation et l'expérience des éducatrices comme variables modératrices de l'effet de la qualité du milieu sur le fonctionnement de l'enfant dans son groupe de pairs. Certaines recherches soulignent en effet un lien entre la formation des éducatrices et la qualité de la garde (Baillargeon, Larouche et Roy, 1999), ou encore un lien entre la formation et l'expérience des éducatrices et le développement de l'enfant (Dunn, 1993; Howes, 1997). De plus, des mesures additionnelles évaluant la qualité de la relation éducatrice-enfants, tel que mentionné par Statham et Brophy (1992) dans leur critique de l'ECERS, auraient peut-être permis de mieux discriminer l'influence de l'éducatrice sur le comportement des enfants dans son groupe.

De plus, les mesures d'observation disponibles n'ont pas permis de considérer l'adaptation sociale de l'enfant en fonction des trois contextes d'observation pris séparément (ateliers, jeux libres et transitions). Il serait intéressant de s'attarder à mieux cerner les formes d'activité sociale dominantes en fonction des types de contexte vécus par les enfants au cours d'une journée régulière et l'impact différentiel de la qualité du milieu de garde sur ces différents types d'activité.

Enfin, pour contourner le problème de la répétition des scores de l'ECERS chez les enfants fréquentant le même CPE, il pourrait être intéressant d'explorer, dans une étude ultérieure, la régression multiple avec variables muettes (Scherrer, 1984). En effet, ces variables muettes sont de type catégoriel comme le sont les variables de l'ECERS.

Un dernier point concerne l'ECERS. Les fortes corrélations observées entre les sept dimensions mettent en doute la discrimination des centres sur chacune des dimensions de l'ECERS. Il serait intéressant, dans une étude ultérieure basée sur un échantillon suffisant de milieux préscolaires, d'explorer au moyen d'une analyse factorielle, les regroupements possibles des échelles proposées.

#### **4.7 Conclusion**

De façon générale, les résultats permettent de constater que la qualité du milieu est le meilleur prédicteur des comportements de l'enfant. Ceci confirme les résultats de Hausfather et al. (1992) qui mentionnent que c'est la qualité, plutôt que le temps passé en milieu de garde, qui est le plus fidèle prédicteur de l'ajustement socio-émotif de l'enfant. Les résultats de cette étude vont également dans le même sens que ceux de Volling et Feagans (1995) qui concluent que la qualité de la garde prédit davantage le fonctionnement de l'enfant que la quantité de garde.

Les résultats de ce mémoire permettent également de tracer des portraits différents chez les garçons et les filles de l'impact du milieu préscolaire sur le fonctionnement social en groupe de pairs. Ainsi, les filles semblent plus sensibles à l'écologie sociale relative aux relations avec l'adulte, qui viendrait faciliter leur implication socio-affective en milieu préscolaire. De leur côté, les garçons seraient plus sensibles aux relations entre pairs. Ainsi, des liens d'amitié solides avec les autres enfants du groupe permettraient aux garçons d'être plus compétents socialement.

En somme, cette recherche vient soutenir l'idée qu'il ne suffit pas de créer des places pour les enfants en milieu de garde; encore faut-il s'assurer de leur qualité afin que tous les enfants puissent y développer leur plein potentiel. Aux États-Unis, certains proposent (Raikes, 1998) de lier les subventions gouvernementales à la qualité du milieu de garde. Il est certains qu'un milieu de qualité peut prévenir d'éventuels problèmes d'adaptation chez les enfants et les préparer à leur entrée dans le monde scolaire, mais avant de toucher aux subventions publiques réservées au préscolaire, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour pouvoir mieux comprendre quelles variables de la qualité de l'écologie préscolaire sont reliées à l'ajustement social, cognitif et affectif des jeunes enfants. Finalement, comme les filles et les garçons semblent sensibles à des éléments différents de l'écologie du milieu de garde, il serait pertinent de considérer, dans l'évaluation de la qualité des milieux, à la fois les caractéristiques d'intégration dans le groupe et les interactions avec l'éducatrice.

## **RÉFÉRENCES**

Alessi, G. (1988). Direct observation methods for emotional/behavioral problems. Dans E.S. Shapiro et T.R. Kratochwill (Eds.), Behavioral assessment in schools : Conceptual foundations and practical applications (pp. 14-76). New-York: The Guilford Press.

Aureli, T. et Colecchia, N. (1996). Day care experience and free play behavior in preschool children. Journal of Applied Developmental Psychology, 17, 1-17.

Baillargeon, M., Betsalel-Presser, R., Joncas, M. et Larouche, H. (1993). One child, many environments : Continuity or discontinuity in kindergarten and school-based day care programs? The Alberta Journal of Educational Research, 33 (1), 127-142.

Baillargeon, M., Larouche, H. et Roy, C. (1999). La qualité des services de garde en milieu scolaire : Relation avec la formation et l'expérience du personnel. Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance, 7(3), 207-221.

Bakeman, R. et Gottman, J.M. (1986). Observing interaction : An introduction to sequential analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Beaugrand, J.P. (1988). Observation directe du comportement. Dans M. Robert et al., Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie (pp.277-310). St-Hyacinthe: Edisem.

Betsalel-Presser, R., Baillargeon, M., Romano-White, D. et Vineberg-Jacobs, E. (1989). La qualité de la garderie affecte-t-elle la transition de l'enfant vers la maternelle? Apprentissage et Socialisation, 12(4), 227-237.

Bjorkman, S., Poteat, M. et Snow, C.W. (1986). Environmental ratings and children's social behavior : Implications for the assessment of day care quality. American Journal of Orthopsychiatry, 56(2), 271-277.

Blicharski, T., Jacques, M. et Strayer, F.F. (1986). Les relations sociales chez les enfants en bas-âge. Dans F.F. Strayer (Dir.), La garderie en bas-âge perspectives bio-sociales sur les relations humaines pendant la jeune enfance (vol. 3, pp.20-45). Collection diffusion. Montréal: Office des services de garde à l'enfance.

Blicharski, T. et Strayer, F.F. (1995). L'éthologie sociale des relations interpersonnelles chez les jeunes enfants. Dans F.F. Strayer (Dir.), La socialisation du jeune enfant, (vol. 3, pp.153-165). Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.

Bronson, M.B. (1994). The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classrooms. Early Childhood Research Quarterly, 9, 19-43.

Christie, J.F. et Johnsen, E.P. (1987). Reconceptualizing constructive play : A review of the empirical literature. Merrill-Palmer Quarterly, 33(4), 439-452.

Clarke-Stewart, K.A. (1982). Observation and experiment : Complementary strategies for studying day care and social development. Advances in Early Education and Day Care, 2, 227-250.

Clarke-Stewart, K.A. (1991). A home is not a school : The effects of child care on children's development. Journal of Social Issues, 47 (2), 105-123.

Cloutier, R., Champoux, L. et Drapeau, S. (1992). La spécificité de l'organisation des services de garde en milieu défavorisé. Dans Actes du colloque québécois sur les services de garde à l'enfance (pp. 34-36). Laval: Presses de Litho CP.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1996). Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : De la vision à l'action. Québec: Gouvernement du Québec.

Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. Early Childhood Research Quarterly, 8, 167-192.

Doise, W., Clemence, A. et Lorenci-Cioldi, F. (1992). Représentations sociales et analyses de données (pp.25-51). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Fergusson, G. (1976). Statistical analysis in psychology and education, New-York: McGraw Hill.

Field, T., Masi, W., Goldstein, S., Perry, S. et Parl, S. (1988). Infant day care facilitates preschool social behavior. Early Childhood Research Quarterly, 3, 341-359.

Gouvernement du Québec (1991). Un Québec fou de ses enfants : Rapport du groupe de travail pour les jeunes. Québec: Gouvernement du Québec.

Harms, T. et Clifford, R.M. (1980). Early Childhood Environment Rating Scale. New-York: Teachers College Press.

Harper, L.V. et Huie, K.S. (1985). The effects of prior group experience, age, and familiarity on the quality and organization of preschoolers' social relationships. Child Development, 56, 704-717.

Hausfather, A., Toharia, A., LaRoche, C. et Engelsmann, F. (1992). Risks and benefits of early day care experience, Montréal: Allan Memorial Institute, Departement of psychiatry, McGill University.

Helburn, S. et Culkin, M.L. (1995). Cost, quality and child outcomes in child care centers : Key findings and recommendations. Young Children, 50(4), 40-44.

Howes, C. (1987). Social competency with peers : Contributions from child care. Early Childhood Research Quarterly, 2, 155-167.

Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult : child ratio. Merrill Palmer Quarterly, 43(3), 404-425.

Howes, C. et Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. Early Childhood Research Quarterly, 10, 381-404.

Jacques, M. et Baillargeon, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés. Dans F.V. Tochon (Dir.), Éduquer avant l'école, l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques (pp. 207-228). Montréal: PUM.

Jeunier, B. et Strayer, F.F. (1995). Modes de fonctionnement social chez les enfants d'âge préscolaire. Dans F.F. Strayer (Dir.), La socialisation du jeune enfant (vol.3, pp.215-225). Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.

Kontos, S.J. (1991). Child care quality, family background, and children's development. Early Childhood Research Quarterly, 6, 249-262.

Kontos, S. et Fiene, R. (1987). Child care quality, compliance with regulations, and children's development : The Pennsylvania Study. Dans D.A. Phillips (Ed.), Quality in child care : What does research tell us? (vol.1, pp. 57-79). Research monographs of the national association for the education of young children.

Kontos, S., Hsu, H.C. et Dunn, L. (1994). Children's cognitive and social competence in child-care centers and family day-care homes. Journal of Applied Developmental Psychology, 15, 387-411.

LaFrenière, P.J. et Dumas, J.E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years : The Short Form (SCBE-30). Psychological Assessment, 8(4), 369-377.

Legault, F. et Strayer, F.F. (1995). Genèse de la ségrégation sexuelle et différences comportementales chez des enfants d'âge préscolaire. Dans F.F. Strayer (Dir.), La socialisation du jeune enfant (vol. 3, pp.187-202). Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.

Maccoby, E.E. et Jacklin, C.N. (1987). Gender segregation in childhood. Dans E.H. Reese (Ed.), Advances in Child Development and Behavior, 20, 239-287.

McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S. et Schwarz, J.C. (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's development. Dans E.F. Zigler et E.W. Gordon (Eds.), Day care : scientific and social policy issues (pp.126-151). Boston: Auburn House Publishing Company.

Meredith, D. (1986). Day-care : The nine-to-five dilemma, Psychology Today, 20(2), 36-44.

Ministère de la famille et de l'enfance (1997). Programme éducatif des centres de la petite enfance. Ste-Foy: Les publications du Québec.

Naud, J. et Manikowska, M. (1990), The observation of interpersonal regulation during mother-child interaction. Dans F.F. Strayer (Ed.), Social interaction and behavioral development during early childhood (pp. 39-44). Montréal: La maison d'éthologie de Montréal.

Noël, J.M., Leclerc, D. et Strayer, F.F. (1995). Le développement du répertoire social dans les groupes d'enfants d'âge préscolaire. Dans F.F. Strayer (Dir.), La socialisation du jeune enfant (vol.3, pp. 135-152). Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.

Office des services de garde à l'enfance (1995). Jouer, c'est magique, Québec: Gouvernement du Québec.

Pagé, P. et Gravel, F. (1997). Système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu. Document de recherche non publié, Université Laval, Québec.

Parten, M.B. (1932). Social participation among preschool children. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.

Peisner-Feinberg, E.S. et Burchinal, M.R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development : The cost, quality and outcomes study. Merrill-Palmer Quarterly, 43(3), 451-477.

Phillips, D.A. et Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care : Review of research. Dans D.A. Phillips (Ed.), Quality in child care : What does research tell us? (vol.1, pp.1-19). Washington D.C.: Research monographs of the National Association for the Education of Young Children.

Phillips, D., McCartney, K. et Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. Developmental Psychology, 23(4), 537-543.

Porlier, P., St-Laurent, L. et Pagé, P. (1997). L'organisation des services éducatifs et les compétences sociales des élèves en difficulté. Revue Canadienne de Psycho-éducation, 26(2), 139-155.

Provost, M.A. et LaFrenière, P.J. (1991). Social participation and peer competence in preschool children : Evidence for discriminant and convergent validity. Child Study Journal, 21(1), 57-71.

Raikes, H. (1998). Investigating Child Care Subsidy : What are we Buying? Social policy report : Society for research un child development, 12(2), 1-19.

Raver, C.C. et Zigler, E.F. (1997). Social competence : An untapped dimension in evaluating Head Start's success. Early Childhood Research Quarterly, 12(4), 363-385.

Raymond, S., Pagé, P., Jacques, M. et Baillargeon, M. (1999). Le ratio en maternelle : Questionnement sur sa relation avec l'intervention de l'enseignante et le développement de l'enfant? Revue Préscolaire, 37(1), 4-6.

Rubin, K.H., Maioni, T.L. et Hornung, M. (1976). Free play behavior in middle- and lower-class preschoolers : Parten and Piaget revisited. Child Development, 47, 414-419.

Scherrer, B. (1984). Biostatistique, Montréal: Gaëtan Morin.

Schindler, P.J., Moely, B.E. et Frank, A.L. (1987). Time in day care and social participation of young children. Developmental Psychology, 23(2), 255-261.

Schneider, B.H., Rouillard, L. et de Kimpe, V. (1993). Interaction sociale des garçons et des filles de cinq ans en fonction du contexte du jeu, Enfance, 47(3), 229-240.

Schweinhart, L.J. et Weikart, D. (1980). Young children grow up : The effects of the Perry preschool program on youths through age 15. Ypsilanti: High/Scope Press.

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New-York: John Wiley and Son inc.

Smith, P.K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children : Solitary and parallel play reexamined. Developmental Psychology, 14(5), 517-523.

Statham, J. et Brophy, J. (1992). Using the 'Early Childhood Environment Rating Scale' in playgroups. Educational Research, 34(2), 141-148.

Strayer, F.F. (1995). Une étude psychobiologique de la co-adaptation en groupe de pairs. Dans F.F. Strayer (Dir.), La socialisation du jeune enfant, (vol. 3, pp.167-186). Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.

Strayer, F.F., Cazenave-Tapie, P. et Winegar, L.T. (1995). La régulation de l'accès différentiel aux objets dans un groupe d'âge préscolaire. Dans F.F. Strayer (Dir.), La socialisation du jeune enfant (vol.3, pp. 261-272). Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.

Szwaja, M. (1992). L'implication socio-affective d'enfants déficients mentaux suivant l'activité physique pratiquée. Mémoire non publié, Université de Franche-Comté. Besançon.

Tremblay, A, Strain, P.S., Hendrickson, J.M. et Shores, R.E. (1980). The activity context of preschool children's social interactions : A comparison of high and low social interactors. Psychology in the Schools, 17, 380-385.

Vandell, D.L., Henderson, V.K. et Wilson, K.S. (1988). A longitudinal study of children with day-care experiences of varying quality. Child Development, 59, 1286-1292.

Vandell, D.L. et Powers, C.P. (1983). Day care quality and children's free play activities. American Journal of Orthopsychiatry, 53(3), 493-500.

Vlietstra, A.G. (1981). Full- versus half-day preschool attendance : Effects in young children as assessed by teacher ratings and behavioral observations. Child Development, 52, 603-610.

Volling, B.L. et Feagans, L.V. (1995). Infant day care and children's social competence. Infant Behavior and Development, 18, 177-188.

## **ANNEXE A**

**L'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire**

**(Harms et Clifford, 1980)**

# Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire

de Harms et Clifford (1980)\*

Traduction : Madeleine Baillargeon et Hélène Larouche

Groupe de recherche interuniversitaire en éducation de la petite enfance (GIREPE), Faculté des Sciences de l'Éducation  
Université Laval, Québec.

## Notes explicatives

1. *Si l'observatrice ou l'observateur n'est pas présent lors de l'accueil et du départ, poser la question suivante à l'éducateur ou à l'éducatrice: «Pouvez-vous me décrire ce qui se passe chaque jour lorsqu'un enfant arrive à la garderie ou la quitte?» Chercher des indices d'une planification faite par le service pour répondre aux critères décrits aux points 5 et 7 comme description des fonctions du personnel y compris des tâches à l'accueil et au départ, expression de l'importance accordée aux échanges avec les parents, recours à du personnel de soutien, tel qu'un chauffeur, pour communiquer avec les parents, au besoin.*
2. *Les cotes 3 et 5 se fondent sur la qualité sociale tandis que la cote 7 inclut une expérience tant de socialisation que d'apprentissage. La taille du groupe devrait varier en fonction de l'âge. Par exemple, pour accorder une cote de 5 ou plus, pas plus de huit enfants de 3 à 4 ans ou quatre enfants de 2 ans ne doivent être assis à table avec un adulte.*

\* Il existe maintenant une version plus récente de l'échelle : Harms, T., Clifford, R.M. et Cryer, D. (1998). Échelle d'évaluation : Environnement préscolaire. Traduction de Madeleine Baillargeon et Hélène Larouche. Sainte-Foy: Presses de l'Université du

Québec.

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Ben 5	6	Excellent 7	Bande de Notation				
<b>Soins personnels</b>												
1. Accueil/départ	Aucune planification. Accueil des enfants souvent négligé. Départ non préparé.	Tactement entendu que quelqu'un s'occupe de l'accueil et du départ.	Dispositions prises pour assurer un accueil chaleureux et un départ organisé. Personnel assigné à l'accueil et au départ (Ex. conversation à l'arrivée; dessins et vêtements prêts pour le départ).	Tous les descripteurs de 5 (Bon) et accueil des parents autant que des enfants. Le personnel se sert de l'arrivée et du départ comme moments d'échange d'information afin de s'entretenir chaleureusement avec les parents.	1	2	3	4	5	6	7	1. Accueil/départ
2. Repas/collations	Repas et collations servis au hasard, horaire irrégulier ou valeur nutritive douteuse.	Repas et collations équilibrés, horaire régulier mais atmosphère rigide, insistance sur la conformité, repas non utilisés comme expérience sociale agréable ou pour développer l'autonomie (Ex.: verser le lait, mettre la table, etc.).	Repas et collations équilibrés, horaire régulier. Le personnel s'assoit avec les enfants et crée un environnement social agréable lors des repas et si possible aux collations. Un petit groupe facilite la conversation.	Tous les descripteurs de 5 et l'activité est planifiée en tant qu'expérience d'apprentissage, comprenant autonomie, conversation sur les intérêts des enfants, événements de la journée, caractéristiques des aliments (couleur, origine).	1	2	3	4	5	6	7	2. Repas/collations
<b>OU</b>												
02. Repas/collations (bébés)	Horaire d'alimentation non respectueux des besoins de l'enfant. Propreté et qualité nutritive douteuses (Ex.: biberons non stérilisés, tétines à découvert, horaire trop rigide, etc.).	Alimentation saine et nutritive, horaire approprié aux besoins de l'enfant, mais manque d'interactions sociales (Ex.: biberon appuyé, l'enfant n'est pas pris, on ne lui parle pas en lui donnant la cuillère, etc.).	Alimentation saine et nutritive, horaire approprié. De plus, on parle à l'enfant et on le prend pendant son biberon. La nourriture solide est donnée à la cuillère en même temps qu'une interaction adulte-conversation adulte-enfant agréables. Attention individuelle.	Tous les descripteurs de 5. De plus on favorise l'autonomie (Ex.: bébés et petits encouragés à manger avec leurs doigts, puis avec la cuillère lorsqu'ils sont prêts).	1	2	3	4	5	6	7	ou 02. Repas/collations (bébés)

### **Notes explicatives**

- 4. Pour les petits, des pots sont considérés adaptés à leur taille. Pour accorder la cote 7, les toilettes et les lavabos doivent être à la taille des enfants. Des toilettes et des lavabos à la taille des enfants sont beaucoup plus petits et plus bas que ceux de dimensions ordinaires et peuvent être utilisés par les enfants sans modifications, telles que des bancs de toilette ou des manches.**
- 5. Si une période est prévue pour l'hygiène personnelle (lavage des mains, etc.) et respectée régulièrement, accorder un 5, même si les dents ne sont pas brossées.**
- 6. S'assurer de bien observer le mobilier utilisé pour les soins personnels. Pour accorder la cote 3: pas ou peu de mobilier à la taille des enfants; faible entretien. Pour accorder la cote 5 : la majeure partie du mobilier est à la taille des enfants. Par exemple, si les casiers, les lits pliants et les tables sont à la taille des enfants mais les chaises sont un peu trop grandes, accorder la cote 5.**

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Sieste/ repos	Temps et lieu de sieste/repos inappropriés (Ex.: trop tôt ou trop tard, trop court ou trop long, horaires irréguliers, espace bruyant, mal aéré). Peu ou pas de surveillance.	Installations défectueuses: difficiles à entretenir ou difficiles d'accès, et pas à la taille des enfants, mais conditions hygiéniques maintenues (Ex.: l'eau doit être transportée dans l'espace à langer).	Installations improvisées: difficiles à entretenir ou difficiles d'accès, et pas à la taille des enfants, si des toilettes et des lavabos à la taille des enfants ne sont pas disponibles. Interactions adulte-enfant agréables.	Installations convenables, bien organisées, faciles à entretenir même si des toilettes et des lavabos à la taille des enfants ne sont pas disponibles. Interactions adulte-enfant agréables.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.
4. Changement et usage des toilettes	Installation défectueuses: difficiles à entretenir ou difficiles d'accès, et pas à la taille des enfants, mais conditions hygiéniques maintenues (Ex.: l'eau doit être transportée dans l'espace à langer).	Installation défectueuses: difficiles à entretenir ou difficiles d'accès, et pas à la taille des enfants, mais conditions hygiéniques maintenues (Ex.: l'eau doit être transportée dans l'espace à langer).	Installation convenables, bien organisées, faciles à entretenir même si des toilettes et des lavabos à la taille des enfants ne sont pas disponibles. Interactions adulte-enfant agréables.	Installation convenables, bien organisées, faciles à entretenir même si des toilettes et des lavabos à la taille des enfants ne sont pas disponibles. Interactions adulte-enfant agréables.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.	Tous les descripteurs de 5. De plus, toilettes (pots acceptables pour les petits) et lavabos bas pour favoriser l'autonomie. Pour les bébés: changements de couche effectués pour converser et communiquer chaleureusement avec l'enfant.
5. Hygiène personnelle	Peu d'attention accordée à l'hygiène personnelle (Ex.: laver les mains, peigner les cheveux, brosser les dents).	Peu d'attention accordée à l'hygiène personnelle (Ex.: laver les mains, peigner les cheveux, brosser les dents).	Attention inégale accordée à l'hygiène personnelle (laver les mains, brosser les dents, etc., pas régulièrement et thorax).	Attention inégale accordée à l'hygiène personnelle (laver les mains, brosser les dents, etc., pas régulièrement et thorax).	Chaque enfant a sa brosse à dents, etc.; l'hygiène personnelle fait partie du programme éducatif dans le but d'encourager de bonnes habitudes d'hygiène. L'autonomie est favorisée sous une surveillance adéquate.	Chaque enfant a sa brosse à dents, etc.; l'hygiène personnelle fait partie du programme éducatif dans le but d'encourager de bonnes habitudes d'hygiène. L'autonomie est favorisée sous une surveillance adéquate.	Chaque enfant a sa brosse à dents, etc.; l'hygiène personnelle fait partie du programme éducatif dans le but d'encourager de bonnes habitudes d'hygiène. L'autonomie est favorisée sous une surveillance adéquate.	Chaque enfant a sa brosse à dents, etc.; l'hygiène personnelle fait partie du programme éducatif dans le but d'encourager de bonnes habitudes d'hygiène. L'autonomie est favorisée sous une surveillance adéquate.	Chaque enfant a sa brosse à dents, etc.; l'hygiène personnelle fait partie du programme éducatif dans le but d'encourager de bonnes habitudes d'hygiène. L'autonomie est favorisée sous une surveillance adéquate.	Chaque enfant a sa brosse à dents, etc.; l'hygiène personnelle fait partie du programme éducatif dans le but d'encourager de bonnes habitudes d'hygiène. L'autonomie est favorisée sous une surveillance adéquate.
ou	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.	05. Omettre dans le cas de locaux réservés exclusivement aux bébés de moins de neuf mois.
Total- Soins personnels (Items 1 à 5)										

Bande de notation

Excellent

Bon

Minimal

Inadéquat

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Bon 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
<b>Mobilier et aménagement</b>								
<b>6. Soins personnels</b> <i>(Manger, dormir, ranger les objets personnels, conditions générales du local). Matériel de base: tables pour nourrir les enfants, tables et chaises à la taille des enfants*, lits ou berceaux, casiers ou autre endroit de rangement des effets personnels.</i>	Mobilier en nombre insuffisant pour manger, dormir, ranger les objets personnels des enfants. Local mal éclairé, mal aéré, ou autre lacune importante.		Mobilier de soins en nombre suffisant, mais de dimensions inadéquates ou délabré. Mauvais entretien du local (Ex.: plancher sale, murs défraîchis).		Mobilier de soins en nombre, dimensions et état adéquats. Murs et planchers bien entretenus.		Tous les descripteurs de 5. De plus, mobilier bien entretenu (Ex.: draps changés fréquemment, casiers propres). Le mobilier ne surcharge pas le local.	6. Mobilier de soins personnels 1 2 3 4 5 6 7

- \* À la taille des enfants: lorsque l'enfant est assis, ses pieds reposent par terre; la hauteur de la table est confortable (les genoux sous la table, les coudes par-dessus).

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Ben 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
<p>7. Activités d'apprentissage</p> <p>Mobilier de base: tables et chaises, étagères de rangement du matériel de jeu, chevalot ou table pour les arts plastiques.</p>	Mobilier de base en nombre insuffisant pour les activités d'apprentissage.		Mobilier de base pour les activités d'apprentissage en nombre suffisant et en bon état.		En plus du mobilier de base en nombre suffisant, établi et bac à eau/sable. Chevalet ou table d'arts plastiques utilisés tous les jours; établi et bac à eau/sable utilisés toutes les semaines (l'établi peut être omis pour les 2 ans et moins).		Gamme complète de meubles pour les activités d'apprentissage utilisés régulièrement, plus installation favorisant l'usage autonome par les enfants (Ex.: étiquetage mots/images ou autres indices).	7. ou 07. Mobilier d'activités d'apprentissage 1 2 3 4 5 6 7
OU								
<p>07. Activités d'apprentissage (bébé)</p> <p>Mobilier de base: tables et sièges pour bébé, coin-tapis, espace adéquat pour ramper, étagères ouvertes et fermées pour les jouets, mobilier assez solide pour que les enfants puissent s'y agripper.</p>	Mobilier de base en nombre insuffisant pour les activités d'apprentissage.		Mobilier de base pour les activités d'apprentissage en nombre suffisant et en bon état.		Mobilier de base en nombre suffisant et en bon état, utilisé régulièrement; de plus, miroirs, balles, jouets à tirer, boîtes gigognes, etc.		Tous les descripteurs de 5. De plus, temps et lieu prévus à l'horaire pour l'utilisation du matériel des activités d'apprentissage. Quelques jouets sur des étagères ouvertes pour usage autonome.	

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Ben 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
8. Détente et confort	Aucun meuble rembourré, coussin, tapis ou chaise berçante à l'usage des enfants. Manque de sensibilisation au besoin de «douceur» de l'enfant dans l'environnement.		Aucun espace confortable prévu pour les enfants, même si une carpeite peut être installée dans l'espace de jeu ou qu'un meuble rembourré peut être disponible.		Espace confortable planifié et disponible régulièrement (Ex.: carpeite, coussins, chaises berçantes pour enfant et pour adulte ou meuble rembourré). Cet espace peut être utilisé pour la lecture, les jeux symboliques, etc.		Espace confortable planifié plus «douceur» disponible dans plusieurs autres aires (Ex.: coussins dans le coin de lecture et le coin poupées/maison, plusieurs aires avec carpeites, plusieurs jouets en tissu).	8. Meubles (détente et confort) 1 2 3 4 5 6 7
9. Aménagement du local	Pas d'aires définies. Aménagement inadéquat du local (Ex.: voies de circulation qui dérangent les activités). Matériel d'usage similaire pas placé au même endroit.		Une ou deux aires définies, mais mal situées dans la classe (Ex.: activités calmes et bruyantes à proximité, pas d'accès à l'eau où c'est nécessaire). Surveillance difficile des aires ou matériel désorganisé.		Trois aires ou plus définies et équipées convenablement (Ex.: eau disponible, rangement approprié). Espaces calmes et bruyants séparés. Espace de jeu adéquat dans chaque aire (Ex.: tables hors des voies de circulation. Surveillance facile des aires).		Tous les descripteurs de 5. De plus, aires choisies afin de fournir une variété d'expériences d'apprentissage. Aménagement des aires favorisant l'autonomie (Ex.: étiquères étiquetées ouvertes et espace de séchage pour les travaux d'arts plastiques). Matériel supplémentaire organisé et disponible pour ajouter ou changer des aires.	9. Aménagement du local 1 2 3 4 5 6 7

**Notes explicatives**

8. «Douceur» signifie endroits confortables pour s'asseoir ou se reposer, carpeites et jouets de tissu.

9. Évaluer le potentiel de l'aménagement du local, même si on ne voit pas les enfants se servir des aires.

10. - Travail uniforme - désigne des productions très fortement dirigées par l'adulte, où il y a peu de possibilités de créativité, par exemple: suivre un modèle pour faire des chenilles à partir de boîtes d'œufs, fabriquer des maisons ou des fleurs à partir de morceaux déjà coupés, peintures aux doigts et dessins où les enfants abordent tous le même thème de la même manière. Comme les affichages sur les babillards peuvent changer selon les fêtes, les thèmes ou les saisons, demander au personnel si ce que l'on voit affiché est typique de ce que l'on trouve habituellement. Pour voir si l'affichage est lié aux activités en cours, demander quand l'affichage a été fait et comment il est utilisé.

Item	1	2	3	4	5	6	7	Excellent	
10. Matériel exposé pour les enfants	Matériel inapproprié à l'âge du groupe (Ex.: matériel destiné à des enfants d'âge scolaire ou matériel religieux).	Aucun matériel exposé ou la plupart du matériel inapproprié à l'âge du groupe (Ex.: matériel destiné à des enfants d'âge scolaire ou matériel religieux).	Matériel commercial ou fabriqué par l'adulte (Ex.: complines, abécédaires, chiffres ou images de la saison pas en relation étroite avec les activités présentes des enfants).	Majoritairement du matériel commercial ou fabriqué par l'adulte (Ex.: matériel destiné à des enfants d'âge scolaire ou matériel religieux).	Prédominance de travaux des enfants. Du travail uniforme peut être exposé par l'adulte est étiqueté (Ex.: même bricolage fait par tous). L'affichage fait par l'adulte est étiqueté (Ex.: même bricolage fait par l'adulte est étiqueté). Les images ou photos d'activités récentes, de projets ou d'excursions). Plusieurs éléments à la hauteur des enfants.	Prédominance de travaux personnels des enfants. Variété de matériel et de sujets. Objets tridimensionnels (modélage, menuiserie) exposés au quart qu'unit-dimensions. Le matériel varie souvent.	Images et photos simples et colorées disposées à la hauteur des enfants (Ex.: matériel destiné à des enfants près des berceaux et des endroits où les enfants rampent ou peuvent être tenus pour les voir). Mobilles et autres objets colorés que les enfants peuvent regarder.	Tous les descripteurs de 5. De plus, l'adulte signale les images aux enfants et leur en parle. Usage abondant de photos des enfants du groupe. Cartouches des bébés et des petits exposés.	Matériel exposé pour les enfants (bébés/petits)
ou									
010. Matériel exposé pour les enfants (petits)	Aucun matériel exposé.	Aucun matériel exposé.	Aucun matériel exposé.	Aucun matériel exposé.	Aucun matériel exposé.	Aucun matériel exposé.	Aucun matériel exposé.	Aucun matériel exposé.	Aucun matériel exposé.
<b>Notes explicatives</b>									

Bande de Notation

10. ou 010. Matériel exposé pour les enfants

1 2 3 4 5 6 7

Total- Mobilier et aménagement (Items 8 à 10)

## Notes explicatives

- 11, 12, 13. En ce qui concerne les bébés, il est très difficile de diviser nettement les expériences de langage et de raisonnement à l'intérieur de ces trois catégories. Cependant, comme les expériences de stimulation du langage devraient commencer dès les premiers mois de l'enfant, pour les locaux des bébés et des petits, nous suggérons que ces éléments soient évalués selon les modifications indiquées ci-dessous. Pour tous les niveaux d'âge, chercher des indices d'une période de temps consacrée à l'utilisation du matériel ainsi que de la disponibilité de ce matériel.
11. Activités pour les bébés: des comptines mimées comme «ferre-ferre, le p'tit cheval», des chansons, des commentaires de l'adulte sur l'activité de l'enfant, des livres d'images simples ainsi que des images sur les murs que le bébé peut regarder et qui sont utilisées pour introduire des mots.
12. Activités pour les bébés: encourager l'imitation en répétant les gestes et les mots (Ex.: «Tata, coucou, bravo»); montrer du plaisir aux premiers sons et imitations de sons et de gestes de l'enfant. Pour la cote 7, le programme de développement du langage devrait contenir des activités formelles, comme des histoires et des jeux, ainsi que des activités informelles, comme des conversations adulte-enfant et des causeries.
13. Se rappeler que les activités doivent correspondre à l'âge des enfants. Pour les bébés, des jeux tels que dissimuler un objet sous une couverture et demander où il est, aident à développer le raisonnement. Pour les petits, une certaine liberté dans le choix du matériel est importante.
- 14 ou 014. Dans le cas où deux personnes évaluent un local, elles doivent décider lequel de ces deux items est le plus approprié à l'âge du groupe de ce local.
014. Pour accorder la cote 5, il faut des preuves qu'il y a beaucoup d'expansion et d'élaboration dans les conversations avec les petits.

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Bon 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
<b>Expériences de langage et de raisonnement</b>								
<p><b>11. Compréhension du langage (langage réceptif)</b></p> <p><i>Matériel: livres, disques, listes d'images, tableaux de feutr, etc...</i></p>	<p>Peu de matériel et pas souvent utilisé pour aider les enfants à comprendre le langage (Ex.: aucune période quotidienne prévue pour raconter une histoire).</p>		<p>Un peu de matériel est présent mais n'est pas disponible sur une base régulière (armoires fermées) ou n'est pas utilisé régulièrement pour le développement du langage.</p>		<p>Beaucoup de matériel au libre choix des enfants et dont l'utilisation est supervisée. Au moins une activité organisée par jour (Ex.: lire des livres aux enfants, raconter une histoire, histoires au tableau de feutre, comptines mimées, etc).</p>		<p>Tous les descripteurs de 5. De plus, éducateurs et éducatrices fournissent de bons modèles de langage durant toute la journée (Ex.: donner des consignes claires, utiliser les mots exacts dans une description). Planification d'activités additionnelles pour enfants ayant des besoins particuliers.</p>	<p><b>11. Compréhension du langage</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p><b>12. Production du langage (langage expressif)</b></p> <p><i>Activités: marionnettes, comptines mimées, chansons, rimettes, répondre à des questions, parler de diverses expériences, interprétation des images, histoires dictées par l'enfant, jeux symboliques</i></p>	<p>Aucune activité prévue pour le langage expressif (Ex.: pas de période de planification avec les enfants, ni pour parler des dessins, dicter des histoires, ou faire une présentation, etc.).</p>		<p>Quelques activités prévues pour le langage expressif (Ex.: causerie) mais on ne stimule pas le langage de l'enfant tout au long de la journée.</p>		<p>Plusieurs activités utilisant le langage expressif prévues à l'horaire, lors des jeux libres et des activités de groupe mais pas prévues spécifiquement pour le développement du langage expressif.</p>		<p>Planification quotidienne prévoyant une grande variété d'activités de langage expressif durant les jeux libres et les activités de groupe. Les occasions de développer des habiletés d'expression de la pensée font partie d'un plan de développement du langage basé sur les besoins individuels. Le personnel encourage le langage expressif pendant toute la journée.</p>	<p><b>12. Production du langage</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Bon 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
<p>13. Utilisation de concepts liés à l'apprentissage (raisonnement)</p> <p><i>Matériel:</i> Bébé: boîtes de classement de différents formats, perles. Âge préscolaire: cartes séquentielles, jeux d'appariement (pareil-différent), jeux de formats et de formes, jeux de classement.</p>	Aucun matériel ou activités qui stimulent le raisonnement (Ex.: pas de pairing, de sériation, de classement, etc.).		Un certain nombre de jeux, de matériel ou d'activités mais sans intervention de l'adulte ou pas facilement disponibles.		Suffisamment de jeux, de matériel ou d'activités régulièrement disponibles. Les enfants ont libre choix. L'adulte est disponible pour aider à développer des concepts en parlant avec l'enfant et en lui posant des questions afin de stimuler son raisonnement.		Tous les descripteurs de 5. De plus, planification visant à présenter les concepts lorsque les enfants sont prêts, individuellement ou en groupe. Le personnel encourage les enfants à raisonner pendant toute la journée, en utilisant des événements et des expériences réels comme base du développement des concepts (Ex.: les enfants apprennent la chronologie en situant leurs expériences dans la routine quotidienne ou en se rappelant la séquence d'un projet en cuisine).	13. Raisonnement 1 2 3 4 5 6 7
<p>14. Langage spontané</p> <p>OU</p>	En dehors des activités de groupe, le langage est principalement utilisé pour contrôler le comportement des enfants et diriger les routines.		Le personnel parle parfois avec les enfants mais se limite principalement à poser des questions demandant des réponses courtes ou de type «oui-non». Les enfants ne sont pas encouragés à parler.		Conversations adulte-enfant fréquentes. Langage principalement utilisé pour échanger de l'information avec les enfants et pour interagir avec eux. On leur pose souvent des questions du type «pourquoi, comment, qu'arriverait-il si», nécessitant des réponses plus longues et plus complexes.		Tous les jours, le personnel s'applique à échanger des propos naturels avec chaque enfant et fait des expansions verbales à partir des idées présentées. (Ex.: ajout de l'information, pose des questions pour encourager l'enfant à parler davantage).	14 ou 014. Langage spontané 1 2 3 4 5 6 7

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Bon 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
<p>014. Langage spontané (bébés/petits)</p>	<p>Peu ou pas de conversation avec les bébés et les petits.</p>		<p>Langage principalement utilisé pour contrôler le comportement de l'enfant (Ex.: non, non!).</p>		<p>L'adulte répond aux sons émis par les petits et amorce des interactions verbales (Ex.: chanter à l'enfant, imiter ses sons). On répète ce que dit l'enfant et, au besoin, on élabore ou explique davantage.</p>		<p>Tous les descripteurs de 5. De plus, le personnel parle à l'enfant pendant les routines en lui décrivant l'activité. On encourage les petits à utiliser des mots et on maintient le contact visuel lorsqu'on parle à l'enfant.</p>	<p>Total- Langage/raisonnement (Items 11 à 14)</p>
<p>Activités de motricité fine et globale</p>								
<p>15. Perceptivo-motrices fines</p> <p>Matériel: Bébés: mobiles, jouets faciles, jouets à tenir. Age préscolaire: perles, casse-tête, blocs Leggo et petits jeux de construction, ciseaux, crayons.</p>	<p>Aucun matériel pour les activités perceptivo-motrices fines approprié au niveau de développement.</p>		<p>Un peu de matériel pour les activités perceptivo-motrices fines et approprié au niveau de développement est employé quotidiennement.</p>		<p>Matériel varié d'activités perceptivo-motrices fines, approprié au niveau de développement, en bon état et utilisé quotidiennement par les enfants.</p>		<p>Tous les descripteurs de 5. De plus, rotation du matériel afin de maintenir l'intérêt; matériel organisé pour encourager l'autonomie; activités organisées pour accroître les habiletés de motricité fine.</p>	<p>15. Motricité fine 1 2 3 4 5 6 7</p>

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Ben 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
16. Surveillance (activités de motricité fine)	Aucune surveillance lorsque l'enfant joue avec le matériel relié aux activités perceptivo-motrices fines.		Surveillance pour raisons de santé et sécurité ou pour arrêter une dispute.		L'enfant reçoit de l'aide et de l'encouragement lorsqu'il en a besoin (Ex.: pour finir un casse-tête, mettre les chevilles dans les trous, apprendre à utiliser des ciseaux, etc.). Le personnel exprime son appréciation face au travail de l'enfant.		Tous les descripteurs de 5. De plus, l'adulte guide l'enfant pour aller plus loin dans l'utilisation du matériel. On planifie un apprentissage séquentiel pour développer les habiletés de motricité fine (Ex.: on fournit aux enfants des casse-tête de difficulté croissante, on aide à enfiler de grosses perles avant les petites, etc.).	16. Surveillance (motricité fine) 1 2 3 4 5 6 7

#### Notes explicatives

17. Pour accorder la cote 5, l'espace doit être suffisant, compte tenu de la taille du groupe. S'informer s'il y a rotation des groupes ou si le groupe au complet utilise l'espace en même temps. Certaines installations peuvent avoir un espace adéquat à l'intérieur et peu d'espace à l'extérieur (item inversé) et être cotées 5.

Item	Inadéquat 1	Minimal 2	4	Ben 5	Excellent 7	Bande de Notation
17. Espace pour la motricité globale	Aucun espace intérieur ou extérieur prévu spécifiquement pour les activités physiques et de motricité globale.	Un certain espace intérieur ou extérieur prévu spécifiquement pour les activités physiques et de motricité globale.	Espace extérieur adéquat et un certain espace intérieur sont prévus suivant des normes sévères (Ex.: un tapis coussiné recouvre le sol sous l'équipement pour grimper, espace clôturé, drainage approprié, etc.).	Espace adéquat, sécuritaire, varié et amusant prévu à l'extérieur et à l'intérieur (Ex.: un revêtement du sol approprié: sable, asphalte, brin de sci; ombre en été, soleil en hiver, abri contre le vent, etc.). L'espace intérieur est utilisé en cas de mauvais temps.	17. Espace pour la motricité globale	1 2 3 4 5 6 7
18. Équipement de motricité globale	Peu d'équipement pour la motricité globale, état médiocre ou non approprié aux niveaux d'âge.	Un peu d'équipement pour la motricité globale mais rarement utilisé (Ex.: inaccessibles, requiert un déplacement ou une installation tous les jours) ou peu varié.	Équipement pour la motricité globale disponible et robuste; stimulants une variété d'habiletés (Ex.: ramper, marcher, se balancer, grimper). L'équipement pour la construction et les jeux dramatiques est situé aux endroits prévus pour la motricité globale.	Tous les descripteurs de 5. De plus, l'équipement est imaginal, flexible et souvent disposé différemment par le personnel et les enfants afin de maintenir l'intérêt. Plusieurs pièces différentes d'équipement pour différents niveaux d'habiletés (Ex.: balançoires, pneus pour se balancer et cordes avec des noeuds, etc.).	18. Équipement de motricité globale	1 2 3 4 5 6 7

#### Notes explicatives

19. Une légère variation, telle que l'absence d'une période de jeu un avant-midi ou un après-midi par semaine, n'est pas suffisante pour diminuer la cote d'un programme à temps complet. Pour obtenir la cote 5, un programme à mi-temps doit offrir une période de jeu par jour.

Item	Inadéquat 1	2	3 Minimal	4	5 Bon	6	7 Excellent	Bande de Notation
19. Temps consacré aux activités de motricité globale	Aucune période prévue pour l'activité physique, ni à l'intérieur ni à l'extérieur.		Périodes prévues occasionnellement pour l'activité physique.		Périodes prévues de façon régulière pour l'activité physique le matin et l'après-midi.		Périodes prévues régulièrement et quotidiennement pour l'activité physique suivant une planification adaptée aux niveaux d'âge (Ex.: jeux de balles, jeux de poche, course aux obstacles). Périodes libres d'activité physique également prévues.	19. Temps consacré aux activités de motricité globale 1 2 3 4 5 6 7
20. Surveillance (activités de motricité globale)	Aucune surveillance près de l'espace de motricité globale.		Surveillance avec attention minimale (Ex.: adulte assis loin des enfants, attention portée en même temps à d'autres tâches, plusieurs adultes qui bavardent, etc.).		Surveillance près des enfants. Attention accordée principalement à la sécurité des enfants.		Le personnel suggère aux enfants des idées se rapportant à leurs jeux, les assiste avec des ressources permettant une amélioration du jeu et le développement des habiletés sociales. Lorsque l'occasion se présente, on relie les activités des enfants à des concepts tels que: près-loin, lent-vite, haut-bas.	20. Surveillance (activités de motricité globale) 1 2 3 4 5 6 7
<b>Total- Activités de motricité fine et globale (Items 15 à 20)</b>								

### Notes explicatives

21. *Pour les groupes de tout-petits et d'enfants de 2 ans: du matériel pour griffonner, dessiner et peindre ainsi que de la pâte à modeler, devraient être fournis. Le libre choix n'est pas autant possible que pour les enfants de 3 ans et plus. Le terme «dirigé» utilisé pour le matériel d'art réfère aux ateliers fortement dirigés par l'adulte, tandis que «l'expression personnelle» réfère aux projets dont les enfants ont eux-mêmes déterminé le sujet. Un certain nombre d'enfants qui font en même temps des peintures différentes parce qu'on ne leur a pas donné de sujet ou de modèle à suivre font de «l'expression personnelle».*
22. *Se rappeler que pour accorder un 7, tous les descripteurs de 5 doivent être présents.*
23. *Pour attribuer la cote 5 ou 7, le coin des blocs doit être accessible une bonne partie de la journée, soit dans la pièce même ou dans un autre endroit accessible. La différence entre 5 et 7 réside dans la variété de blocs et accessoires disponibles, la facilité d'accès et de rangement ainsi que l'espace prévu pour jouer. Si un tapis à poil long est utilisé, cela peut nuire plus qu'autre chose.*
24. *Le but de cet item est d'évaluer si les enfants ont régulièrement accès aux bacs à eau et à sable à l'intérieur comme à l'extérieur (selon les conditions météorologiques). À l'intérieur, chaque local n'a pas à avoir son propre bac à sable et à eau, mais il doit y avoir possibilité de les partager et de les utiliser régulièrement. Pour accorder un 7, il doit y avoir des bacs à eau et à sable, à l'intérieur comme à l'extérieur, selon les conditions météorologiques. Il n'est pas nécessaire que le bac à sable et le bac à eau soient disponibles en même temps.*
25. *Pour accorder un 5, il doit y avoir des possibilités de jeux autres que les rôles domestiques. S'informer s'il y a d'autres accessoires utilisés fréquemment mais qui ne se retrouvent pas nécessairement dans le local.*

Item	Inadéquat 1	2	3	4	5	6	7	Bande de Notation				
<b>Activités de créativité*</b>												
<b>21. Arts plastiques</b>	Peu de matériel d'arts plastiques disponible; l'usage est contrôlé (Ex.: la plupart des ateliers sont dirigés par l'éducateur ou l'éducatrice). Le matériel n'est pas à la disposition des enfants pour les activités libres.	Un peu de matériel, principalement pour le dessin et la peinture, disponible pour le libre choix, mais l'emphase est mise sur les activités suivant un modèle.	Expression personnelle et libre choix encouragés avec du matériel à la disposition des enfants. Très peu d'activités suivant un modèle.	Matériel varié disponible en libre choix, y compris du matériel tridimensionnel (Ex.: glaces et pâte à modeller). On essaie de relier les activités d'arts plastiques aux autres expériences.	21. Arts plastiques	1	2	3	4	5	6	7
<b>22. Musique/ expression corporelle</b>	Aucune disposition spéciale pour les activités de musique ou d'expression corporelle (Ex.: aucun disque pour enfants, ni instrument de musique).	Quelques disposi- tions pour expé- riences musicales (Ex.: tourne-disque ou instruments de musique ou chan- sons), mais ces activités sont rares.	Périodes prévues plusieurs fois par semaine pour la musique, les chansons, les instru- ments de musique ou l'expression corporelle.	Temps et espace prévus pour la musique et l'expression corpo- relle; assortiment de disques et d'accessoires pour la danse. Musique tous les jours, aussi bien en groupe qu'en activité libre.	22. Musique/expression corporelle	1	2	3	4	5	6	7

\* Omettre les items 21 à 27 dans le cas de locaux réservés exclusivement à des bébés de moins de neuf mois.

Item	Indéquat	2	3	4	5	6	Excellent	7	8	9	10
23. Blocs	Peu de blocs et d'accessoires. Espace insuffisant pour jouer avec les blocs.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Sablé/eau	Aucune disposition pour les jeux dans le sable.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Jeux dramatiques	Aucune disposition spéciale pour les déguisements ou les jeux dramatiques.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Blocs	Coin spécial pour les blocs, aménagé convenablement (Ex.: tapis plat). Assortiment de blocs (grands et petits) et d'accessoires, avec espace de rangement encourageant l'initiative autonome (Ex.: images sur les tablettes avant-midi et quelques jours après-midi chaque semaine).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Sablé/eau	Possibilités de jouer dans l'eau et le sable à l'intérieur et à l'extérieur avec des jouets appropriés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Jeux dramatiques	Tous les descripteurs de 5. De plus, images, histoires et excursions utilisées pour enrichir les jeux dramatiques.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Blocs	Coin à l'écart prévu pour les blocs avec espace de rangement. Espace, blocs et accessoires suffisants pour qu'au moins trois enfants puissent jouer en même temps. Coin disponible au moins 1 heure chaque jour, y compris quelques avant-midi et quelques après-midi chaque semaine.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Sablé/eau	Possibilités de jouer dans l'eau et dans le sable à l'intérieur ou à l'extérieur (Ex.: tasse, cuillère, casseroles, entonnoirs, peles, camions, seaux, etc.). Jouets utilisés au moins chaque semaine.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Jeux dramatiques	Accessoires variés de jeu dramatique, y compris des rôles relatés au transport, au travail, à l'aventure, à la fantasia. Espace prévu dans le local ainsi qu'à l'extérieur et permettant des jeux plus actifs (soit dehors, soit dans un local à usages multiples ou dans le gymnase).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Bande de Notation

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Bon 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
26. Horaire	Les soins personnels (manger, dormir, toilettes) occupent la majeure partie de la journée. Peu d'activités intéressantes prévues soit à l'intérieur ou à l'extérieur.	Horaires trop rigides (pas de temps pour les intérêts personnels) soit trop flexibles (chaotique), avec des activités interrompant les soins personnels.	Horaires à la fois structurés et flexibles. Plusieurs périodes d'activités à l'intérieur et à l'extérieur sont prévues chaque jour, en plus des soins personnels.				Équilibre entre structure et flexibilité, avec transition harmonieuse entre les activités (Ex.: le matériel est prêt pour l'activité suivante avant que l'autre ne soit terminée). Les besoins individuels sont prévus à l'heure (Ex.: autre activité prévue pour l'enfant dont les besoins diffèrent de ceux du groupe).	26. Horaire 1 2 3 4 5 6 7
27. Surveillance (activités créatives)	Aucune surveillance sauf lorsque survient un problème.	Surveillance avec un minimum d'attention (Ex.: surveillance en effectuant d'autres tâches, plusieurs adultes qui bavardent, etc.).	Surveillance prévue près des enfants. Attention axée surtout sur la sécurité, la propreté et le bon usage du matériel.				Les éducateurs et éducatrices interagissent avec les enfants, discutent des idées et les aident à développer leurs jeux. Reconnaissance d'un équilibre délicat entre le besoin de l'enfant d'explorer de façon indépendante et les occasions pour l'adulte d'étendre les apprentissages.	27. Surveillance (activités créatives) 1 2 3 4 5 6 7
<p><b>Développement social</b></p> <p><b>Total- Activités créatives (Items 21 à 27)</b></p> <hr/>								
28. Coin intime	Aucune possibilité de jouer seul, à l'abri de l'intrusion des autres. Le personnel considère qu'on ne doit pas laisser un enfant seul.	Bien qu'il n'y ait aucun espace prévu, on permet aux enfants de se trouver des places pour jouer seuls (Ex.: avec le matériel de jeux, derrière les meubles).	Espace prévu à part qui permet à un ou deux enfants de jouer, protégés de l'intrusion des autres (Ex.: règlement - ne pas déranger-, espace hors de vue, barrière).				Tous les descripteurs de 5. De plus, activités pour jouer seul prévues au programme afin de permettre le développement de la concentration, de l'autonomie et de la détente.	28. Coin Intimité 1 2 3 4 5 6 7

Item	1	2	3	4	5	6	Excellent	Bande de Notation
29. Jeu libre	Soit qu'on laisse peu de possibilités pour le jeu libre soit que presque toute la journée se déroule en jeu libre non supervisé. Jouets et jeux inadéquats, ainsi que le matériel fourni pour les jeux libres.	Quelques possibilités pour le jeu libre avec une certaine surveillance au niveau de la sécurité. Le jeu libre n'est pas considéré comme une activité éducative (Ex.: l'adulte n'en profite pas pour encourager l'enfant à résoudre ses conflits ou à parler de son activité ou pour introduire un concept relié au jeu de l'enfant).	Plusieurs jouets variés ainsi que des jeux et du matériel sont fournis pour le jeu libre. Surveillance sur une base régulière. Le jeu libre est à l'horaire plusieurs fois par jour.	Plusieurs possibilités de jeu libre sous surveillance à l'intérieur et à l'extérieur avec une grande variété de jouets, jeux et matériel. La surveillance se fait à travers les interactions éducatives. On ajoute périodiquement du nouveau matériel et de nouvelles expériences.	29. Jeu libre	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
30. Regroupement	Tous les enfants sont gardés en groupe pendant presque toute la journée. Peu de possibilités d'intervention avec un à trois enfants lorsque les autres sont en jeu libre.	Possibilités de jeu libre entre les activités de groupe, mais le programme est entièrement planifié en fonction des activités de groupe (Ex.: faire un même bricolage, raconter une histoire, écouter un disque).	Activités prévues pour petits et grands groupes. Il n'y a regroupement que pour de courtes périodes selon l'âge et les habitudes des enfants.	Tous les descripteurs de 5. De plus, afin de briser le rythme durant la journée, différents regroupements ainsi que des activités pour un enfant par adulte sont prévus. Le jeu libre et les petits groupes prédominent.	30. Regroupement	1 2 3 4 5 6 7		

**Notes explicatives**

29. Pour accorder un 7, trouver des exemples concrets d'interactions éducatives entre adultes et enfants comme des conversations, l'échange d'information, des questions qui encouragent l'enfant à parler, à penser et à organiser des jeux dramatiques, à résoudre des conflits soulevés lors des jeux libres.

Item	Inadéquat 1	2	3	4	5	6	7	Bande de Notation
31. Sensibilisation culturelle	Aucun effort pour introduire jouets, livres ou matériel portant sur différentes ethnies et races. Tous les jouets et les images visibles ne portent que sur une seule race.	Quelques exemples de variété ethnique et raciale dans les jouets et le matériel illustré (Ex.: poupées de multiples races ou cultures, livres ou affiches de plusieurs pays et de différentes races).	Sensibilisation culturelle visible par la quantité de matériel multi-racial et non sexiste (Ex.: poupées, images, illustrations des livres et images affichées).	Tous les descripteurs de 5. De plus, activités portant sur la conscience culturelle au programme et comprenant du matériel non sexiste et multi-racial (Ex.: fêtes religieuses et culturelles, recettes de différentes ethnies, variétés dans les rôles hommes/femmes dans les histoires et les jeux dramatiques).	31. Sensibilisation culturelle	1 2 3 4 5 6 7		
32. Ton	Le personnel et les enfants semblent tendus, les voix semblent irritées et en colère, les enfants pleurent souvent. Contact physique utilisé principalement pour contrôler (Ex.: amener les enfants à se dépêcher).	Les adultes semblent inattentifs lorsque les enfants sont calmes et heureux, mais s'impliquent lorsque surgissent les problèmes (Ex.: sourires rares, voix fortes).	Atmosphère calme mais affairée. Les enfants semblent heureux la plupart du temps. Le personnel et les enfants semblent détendus, les voix sont gaies, les sourires sont fréquents. Les adultes sont chaleureux dans leur contact physique (Ex.: les caresses, le toucher). Respect mutuel entre adultes et enfants.	Tous les descripteurs de 5. De plus, les éducatrices préviennent les problèmes par une observation attentive et une intervention habile (Ex.: aider les enfants avant qu'un problème mineur ne devienne grave, discuter avec eux de la façon de résoudre un conflit). Activités prévues au programme pour développer les habiletés sociales (Ex.: à travers les histoires et les discussions de groupe).	32. Ton	1 2 3 4 5 6 7		

### Notes explicatives

31. Pour accorder un 5, du matériel non sexiste et multi-racial doit être inclus.

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Ben 5	6	Excellent 7	Bande de Notation
33. Besoins spéciaux	Aucune modification prévue ni à l'environnement physique ni au programme. Réticence à recevoir des enfants ayant des besoins spéciaux.		Adaptations mineures effectuées pour la journée mais rien de prévu à long terme. Aucun effort entrepris pour vraiment évaluer les besoins.		Le personnel évalue les besoins des enfants et adapte l'environnement, le programme d'activités et l'horaire afin d'accommoder les enfants ayant des besoins spéciaux.		Tous les descripteurs de 5. De plus, activités individuelles prévues impliquant les parents, consultation d'une personne qualifiée pour évaluer et planifier le programme. Orientation vers des services de soutien.	33. Besoins spéciaux 1 2 3 4 5 6 7
Enfant ayant des besoins spéciaux: tout enfant dont les besoins physiques, mentaux ou affectifs ne peuvent être comblés par le programme ordinaire seulement.								
Modifications:								
Environnement physique (Ex.: rampes, toilettes, terrain de jeux).								
Programme (Ex.: matériel spécialisé, équipement, recours à des services de soutien, planification d'un programme individualisé).								
Horaire (Ex.: journées plus courtes, activités de remplacement).								
<b>Total- Développement social</b> (Items 28 à 33)								

### Notes explicatives

33. On peut avoir besoin de poser des questions telles que «Est-ce que vous avez des enfants qui ont des handicaps ou des besoins spéciaux»? «Comment vous organisez-vous alors»? «Est-ce que vous en avez déjà eu»? «Que feriez-vous si vous aviez des enfants avec des besoins spéciaux»?

34 à 37. Se renseigner auprès des personnes responsables, car ces questions s'appliquent à tous les locaux. De plus, s'assurer de bien évaluer les espaces prévus pour le travail et les rencontres de personnel. Se renseigner sur le fonctionnement de ces espaces. Par exemple, pour accorder un 5 à l'item 36, le double usage ne doit pas entrer en conflit avec l'horaire des rencontres et des réunions.

Item	Inadéquat 1	2	Minimal 3	4	Bon 5	Excellent 7	Bande de Notation
<b>Besoin des adultes</b>							
34. Espace personnel adultes	Aucun espace particulier réservé aux adultes (Ex.: toilette, salle de repos, ou vestiaire pour déposer les effets personnels).		Toilette ou salle de repos pour adultes. Peu ou presque pas de meubles pour adultes. Vestiaire du personnel très petit.		Toilette et salle de repos. La salle de repos peut servir aux activités avec les enfants. Ameublement de la salle de repos à la taille des adultes. Vestiaire centralisé pour les effets du personnel.	Toilette et salle de repos séparées des aires d'activités. Ameublement à la taille des adultes et confortable. Casiers individuels pour le personnel dans chaque local avec casier de sécurité au besoin.	34. Espace personnel- adultes 1 2 3 4 5 6 7
35. Perfectionnement professionnel	Aucune bibliothèque sur les lieux pour le personnel. Rencontres fréquentes. Aucune formation en cours d'emploi.		Petite bibliothèque professionnelle (Ex.: revues ou de matériel relatif au programme pour améliorer le travail du personnel). Les rencontres du personnel se limitent aux questions administratives. Aucun plan de formation en cours d'emploi.		Bonne bibliothèque professionnelle, documentation à jour et disponible sur une variété de sujets. Rencontres régulières du personnel, comprenant des activités de perfectionnement. Orientation du nouveau personnel planifiée.	Tous les descripteurs de 5. De plus, échanges portant sur du matériel pédagogique que parmi le personnel. La formation en cours d'emploi comprend des ateliers et des cours offerts dans la collectivité de même que des activités lors des rencontres de personnel. Mesures de soutien à la formation en cours d'emploi (Ex. congés, frais de déplacement, bourses).	35. Perfectionnement professionnel 1 2 3 4 5 6 7

Item	Inadéquat 1	Minimal 2 3	Ben 4 5 6	Excellent 7	Bande de Matériel
36. Espace de rencontres	Aucun espace convenable pour rencontres individuelles ou de groupes durant la journée.	Espace convenable pour des rencontres, mais qui sert également à d'autres activités pouvant déranger (Ex.: endroit bruyant, interruptions fréquentes en raison du double emploi comme bureau, salle de jeux, cuisine, etc.).	Espace convenable pour les rencontres et les conférences. Le double emploi de l'espace (si nécessaire) n'occasionne pas de problèmes d'horaire.	Tous les descripteurs de 5. De plus, espace pour rencontres individuelles séparé des aires d'activités et autres espaces servant à deux fonctions.	36. Espace de rencontres 1 2 3 4 5 6 7
37. Dispositions pour les parents	Aucune disposition pour les échanges d'information parents/personnel ou pour la participation des parents au programme. Les parents ne sont pas encouragés à venir observer ou à s'impliquer dans le programme.	Minimum d'information donné aux parents et possibilité limitée de participation (Ex.: information seulement sur les règlements, les tarifs et l'horaire de fréquentation; peu de contact à l'arrivée et au départ des enfants). Peu d'effort pour accueillir les parents.	Échanges d'information parents/personnel à intervalles réguliers (Ex.: rencontres avec les parents, fiches de comportement, etc.). Les parents sont conscients de l'approche éducative (Ex.: documents d'information, rencontres, etc). Les parents sont encouragés à participer au programme (Ex.: manger avec l'enfant, partager une tradition familiale avec le groupe).	Tous les descripteurs de 5. De plus, dispositions visant à informer les parents de leurs rôles, des services de santé. Les parents contribuent régulièrement à la planification et à l'évaluation du programme et ont un rôle à jouer dans la prise de décisions avec le personnel (Ex.: les parents ont des représentants au conseil d'administration).	37. Dispositions pour les parents 1 2 3 4 5 6 7
Documents d'information: règlements, orientation à l'égard des soins et de l'éducation. Bulletin de nouvelles Tableau d'affichage Réunion de parents Rencontres avec les parents Espace pour les réunions et les rencontres					
<b>Notes explicatives</b>					<b>Total- Besoins des adultes (Items 34 à 37)</b>

37. Les dispositions visant à informer les parents et à les inclure à participer sont importantes dans tous les types de programmes préscolaires, y compris les garderies, bien qu'il puisse être difficile d'obtenir la participation des parents dans le cadre d'un programme offert toute la journée.

Tableau 7. Moyennes, écart-types, minimum et maximum pour les items de l'ECERS

Items	Moyennes	Écart-types	Minimum	Maximum
1. accueil/départ	6.1	0.88	5	7
2. repas/collations	5.6	1.17	4	7
3. siestes/repos	6.2	1.69	3	7
4. couches/toilettes	5.3	1.16	4	7
5. hygiène personnelle	6.2	1.03	5	7
6. soins personnels	6.2	1.69	3	7
7. act. d'apprentissage	5.2	1.75	3	7
8. détente et confort	5.3	1.42	3	7
9. aménagement du local	4.6	2.17	2	7
10. matériel exposé	5.3	0.86	4	6
11. compréhension du langage	5.7	1.06	4	7
12. production du langage	4.8	0.98	3	6
13. raisonnement	5.4	0.84	4	6
14. langage spontané	5.1	0.90	4	6
15. motricité fine	5.8	1.03	5	7
16. surveillance motricité fine	5.8	0.79	5	7
17. motricité globale	5.4	1.65	3	7
18. équipement motricité globale	5.6	1.51	4	7
19. temps pour act. de motricité globale	5.3	1.49	4	7
20. surveillance motricité globale	6.0	0.82	5	7
21. arts plastiques	5.0	1.63	3	7
22. musique/expression corporelle	4.8	0.92	4	6
23. blocs	4.2	1.56	3	7
24. sable/eau	5.4	1.49	4	7
25. jeux dramatiques	4.7	0.82	3	6

Tableau 7. Moyennes, écart-types, minimum et maximum pour les items de l'ECERS (suite)

Items	Moyennes	Écart-types	Minimum	Maximum
26. horaire	5.65	0.88	5	7
27. surveillance activités créatives	6.1	0.76	5	7
28. coin intime	4.1	2.6	1	7
29. jeu libre	5.3	1.57	3	7
30. regroupement	4.65	1.76	3	7
31. sensibilisation culturelle	3.8	1.48	1	6
32. ton	5.8	1.18	4	7
33. besoins spéciaux	6.0	1.15	4	7
34. espace personnel adultes	3.5	2.01	1	7
35. perfectionnement professionnel	6.2	1.00	5	7
36. espace de rencontres	5.4	1.86	2	7
37. dispositions pour les parents	6.1	0.76	5	7

## **ANNEXE B**

**Le système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu**

**(Pagé et Gravel, 1997)**

Le système d'observation de l'engagement socio-cognitif dans le jeu (Pagé et Gravel, 1997)

## **Participation sociale dans le jeu** (basée sur Parten, 1932)

### **Non-social**

**0 non codable** : L'enfant disparaît du vidéo : impossible à coder.

**1 inoccupé** : L'enfant ne joue pas. Il n'est pas impliqué dans quelque chose de spécifique, son attention est éparpillée. Le comportement de l'enfant, qu'il y ait engagement corporel ou non, ne semble pas avoir de but et il n'y a aucune participation avec son entourage. Bref, il ne se passe rien; l'enfant peut jouer avec son propre corps, se promener sans but, attendre le reste du groupe, etc.

**2 solitaire** : L'enfant joue seul, de façon indépendante. Les objets qu'il utilise (lorsqu'il y en a) sont différents de ceux utilisés par les enfants qui sont les plus proches de lui. Il ne fait pas d'efforts visibles pour se rapprocher des autres ou pour leur parler. Ses intérêts sont centrés sur ses propres activités; il ne se préoccupe pas de celles des autres. Regarder la télévision entre dans cette catégorie.

### **Social**

**3 observateur** : L'enfant regarde les autres dans une activité quelconque. Il regarde, mais n'entre pas lui-même dans l'activité; il est spectateur. L'orientation posturale peut servir d'indice.

**4 parallèle** : L'enfant joue de façon indépendante, mais son activité se déroule parmi les autres. Il y a prise de conscience de l'entourage proche (orientation occasionnelle, coup d'oeil). Les objets qu'il utilise sont similaires à ceux des enfants qui sont proches de lui et il ne tente pas d'influencer ces derniers. Il joue "à côté" plutôt "qu'avec" eux. Exemples : s'habiller, chanter, etc.

**5 associatif** : L'enfant joue avec intérêt "avec" les autres. Ils peuvent s'échanger des jouets, se parler, se toucher. Il y a interaction et communication interpersonnelles (certains signaux non-verbaux peuvent entrer dans cette catégorie comme l'approche, le contact, offrir, menacer, attaquer, etc.). Les enfants sont engagés dans une activité au moins similaire, mais il n'y a aucune répartition des tâches, pas de division précise du travail ni une organisation spécifique des activités de groupe. Chaque enfant fait ce qu'il veut, personne ne "dirige" le groupe.

**6 coopératif** : L'enfant joue "avec" les autres dans un groupe qui est organisé dans un but précis. Les enfants jouent "ensemble". Le but peut être de jouer dans un jeu formel ou d'atteindre un but compétitif (jeux organisés où il y a des règles sociales déterminées). Le contrôle du groupe est entre les mains d'un ou de deux enfants, ou encore de l'éducatrice. Il y a division du "travail" ou des rôles.

**7 interaction avec l'adulte** : L'enfant est en interaction avec un adulte. Exemples : l'éducatrice donne les consignes, aide un enfant, etc. Lorsque l'enfant est en interaction à la fois avec l'adulte et avec un autre enfant, on privilégie l'interaction avec l'enfant (on décode la relation entre les pairs).

## **Le type d'engagement social dans le jeu**

**(basé sur Strayer, 1995)**

**0 non codable** : L'enfant disparaît du vidéo : impossible de coder, ou encore, il n'y a pas d'engagement social (inoccupé et solitaire à l'échelle précédente).

**1 coopération active** : Engagement prosocial actif avec son (ses) partenaire(s). Exemples : jouer, partager, contact (toucher, frôler, embrasser), signaler (pointer, saluer, montrer), sourire, rire, vocaliser, verbaliser.

**2 affiliation passive** : Engagement social passif avec son (ses) partenaire(s). Exemples : observer ou lors de jeux parallèles selon l'échelle précédente.

**6** : Lorsque l'enfant demande l'intervention de l'adulte, lors d'un conflit.

**3 conflit passif** : Exemples: pleurer, être fâché, soumission, perdre un objet lors de conflit ou d'une compétition.

**7** : Lorsque l'enfant demande à un partenaire d'aller en frapper un autre.

**4 conflit actif** : Exemples : attaquer (mordre, saisir, tirer, pousser, frapper, lancer un objet), menacer (déploiement facial ou postural, exemples : froncer les sourcils, hausser les épaules), compétition (chiper, lutte d'objet, lutte d'espace).

**5 comportements terminateurs** : Exemples : détourner, quitter une activité.

## **Catégories cognitives du jeu ou de l'activité**

**(basées sur Smilansky, 1968 et Aureli et Colecchia, 1996)**

**0 non codable** : L'enfant disparaît du vidéo : impossible de coder, ou encore, son activité n'entre pas dans les catégories prévues. Exemples : regarder la télé, lire, écouter les consignes données par l'éducatrice.

**1 activité psychomotrice** : L'enfant fait des activités répétitives simples, impliquant ou non des objets. Il est engagé dans des activités psychomotrices impliquant son corps (courir, sauter, glisser, etc.) ou des objets (lancer, faire rouler une petite auto, etc.). Ces activités sont caractérisées par l'exercice de schémas sensori-moteurs déjà existants. Exemples : les activités de rangement (ou de sortie du matériel) n'impliquant pas une séquence ordonnée sont classées dans cette catégorie. L'habillage, jouer dans le sable (transvider, pelleter), se tenir au traîneau sont d'autres exemples d'activités psychomotrices.

**2 activité de construction** : L'enfant manipule des objets ayant une forme prédéterminée, afin de combiner ou construire quelque chose. Exemples : regrouper des blocs, empiler etc. Les activités impliquant une sériation ou une classification (ex. rangement impliquant une séquence ordonnée selon la forme ou la couleur), de même que le déplacement de l'étiquette symbolique (lors du choix d'activité), entrent dans cette catégorie.

**3 activité artistique** : L'enfant crée quelque chose à partir d'un matériel non prédéterminé. Exemples: château de sable, pâte à modeler, peindre, dessiner, bricoler, chanter, etc.

**4 activité symbolique** : L'enfant utilise les objets, les personnes ou les événements dans un sens "réaliste". Exemples: imiter les activités de la "vraie vie" (jeu socio-dramatique), se déguiser, se maquiller, faire parler un bonhomme, etc. Aureli et Colecchia (1996) intègrent aussi à ce type d'activité les **jeux avec règles** étant donné la faible occurrence de cette catégorie de comportements au début de la période préscolaire.

## Échelle d'états socio-affectifs

(basée sur Naud et Manikowska, 1990)

**0 non codable** : L'enfant disparaît du vidéo ou il est dos à la caméra : impossible de coder.

**1 expression négative** : comportements ou expressions négatives verbales ou non-verbales. Exemples : menace, attaque, soumission, cris, rechigne, pleur, reproche gestuel ou verbal, etc.

**2 désintérêt** : inattention, ennui, affect légèrement négatif, manque d'attention soutenue, signe de lassitude ou d'impatience (ex. se ronger les ongles, se jouer dans le nez, etc.).

**3 détente** : état affectif neutre, atténuation de l'expression affective, expression neutre ou transitionnelle, sans manifestation positive ou négative. État de transition.

**4 intérêt** : attention (intérêt) soutenue, approche, mouvements coordonnés, séquence coordonnée de mouvements vers l'autre ou vers des objets. L'enfant s'implique fortement, il regarde, observe une personne, un objet, un endroit, écoute, donne des caresses ou des becs, etc.

**5 expression positive** : gestes ou verbalisations positives (sourire, rire, approbation gestuelle, ton de voix enjoué). Exemples : taper des mains, crier des encouragements, sauter sur place, sourire, rire, etc.

## **ANNEXE C**

**Fidélités inter-juges : Données d'observation**

**Tableau 8. Fiabilités inter-juges : Données d'observation**

<b>Taxonomies :</b>		<b>Participation Sociale</b>	<b>Engagement</b>	<b>Catégories cognitives</b>	<b>Affects</b>
<b>Codeur B</b>					
sessions	1	65%	54%	59%	-
	2	83%	83%	62%	-
	3	.51	.67	.67	-
	4	.86	.79	.68	.26
	5	.73	.61	.92	.77
	6	.85	.82	.98	.77
<b>Codeur G</b>					
sessions	1	-	-	-	-
	2	89%	92%	94%	-
	3	.74	.74	.79	-
	4	.87	.50	.98	.84
	5	.79	.69	.83	.67
	6	.86	.84	.97	.80
<b>Codeur S</b>					
sessions	1	71%	66%	57%	-
	2	90%	92%	61%	-
	3	.46	.73	.91	-
	4	.73	.80	.89	.96
	5	.72	.68	.82	.73
	6	.88	.87	.85	.76

Lors des deux premières sessions, la fiabilité a été évaluée avec la technique du pourcentage d'accord (accords/accords + désaccords x 100). Pour les autres, le Kappa fut utilisé. De plus, étant donné que la taxonomie des états socio-affectifs fut intégrée au système d'observation seulement pour la quatrième session, nous n'avons pas de données pour les trois premières sessions.

## **ANNEXE D**

**Corrélations entre les catégories de comportements**

**Tableau 9. Matrice de corrélations entre les catégories de comportements des données d'observation**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Participation</b>													
1.inoccupé	-	-.13	.09	-.47**	-.11	-.02	.01	-.07	-.45**	-.09	.16	.18	.16
2.solitaire		-	.05	-.31**	-.33**	.01	-.12	-.32**	-.33**	.09	-.04	-.02	.08
3.observateur			-	-.06	-.38**	-.06	-.14	-.44**	.28*	.02	-.04	-.11	.03
4.parallèle				-	-.34**	-.12	-.39**	-.46**	.90**	-.07	-.17	-.34**	-.24*
5.associatif					-	-.08	.05	.82**	-.41**	-.06	.17	.24*	.06
6.coopératif						-	-.11	.11	-.08	-.05	-.01	.18	-.03
7.adulte							-	.44**	-.33**	.23*	-.04	.10	.07
<b>Engagement</b>													
8.coop. active								-	-.58**	-.08	.04	.26*	.06
9.aff. passive									-	-.10	-.19	-.34**	-.24*
10.conf. passif										-	.11	.01	.01
11.conf. actif											-	.03	.27*
12.cpt termin.												-	.07
13.int. adulte													-

\*\* = p < .01    \* = p < .05

Tableau 9. Matrice de corrélations entre les catégories de comportements des données d'observation (suite)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Catégories cognitives</b>													
14.psychomoteur	-.46**	.23*	.01	.35**	-.19	-.00	-.17	-.21	.32**	-.13	-.11	-.31**	-.11
15.construction	-.05	.20	-.15	.02	-.09	-.04	.00	-.06	-.09	.33**	-.10	.17	-.08
16.artistique	-.18	-.21	.08	.33**	-.15	-.03	.02	-.03	.31**	-.21	-.12	-.26*	.01
17.symbolique	-.01	-.10	-.17	-.11	.31**	.07	-.02	.22	-.14	.11	.10	.25*	-.01
<b>Affects</b>													
18.exp. neg	.09	.02	-.06	-.18	.11	-.07	.12	.01	-.22	.67**	.62**	-.02	.13
19.désintérêt	.76**	-.10	-.17	-.36**	.01	-.10	.11	.05	-.45**	.08	.20	.13	.17
20.détente	.03	-.01	.59**	.07	-.39**	.04	-.01	-.37	.29**	.13	-.12	-.21	.02
21.intérêt	-.53**	.04	-.37*	.24*	.29	.08	-.12	.24*	.13	-.25	-.09	.13	-.15
22.exp. pos.	.02	.03	-.44**	-.17	.34**	-.09	.12	.40**	-.34**	-.11	-.08	-.01	.03

\*\* =  $p < .01$  \* =  $p < .05$

Tableau 9. Matrice de corrélations entre les catégories de comportements de données d'observation (suite)

	14	15	16	17	18	19	20	21	22
<b>Catégories</b>									
<b>cognitives</b>									
14.psychomoteur	-	-.22	-.03	-.46**	-.16	-.41**	.21	.05	.05
15.construction		-	-.29**	-.15	.06	.16	-.24*	.13	.09
16.artistique			-	-.33**	-.23*	-.20	.05	.17	-.14
17.symbolique				-	.24*	.05	-.25*	.20	-.04
<b>Affects</b>									
18.exp. négative					-	.20	-.07	-.17	-.14
19.désintéret						-	-.39**	-.30**	.12
20.détente							-	-.70**	-.26*
21.intéret								-	-.10
22.exp. positive									-

\*\* =  $p < .01$  \* =  $p < .05$