

2m11.2662.8

Université de Montréal

Le garçon de famille monoparentale et sa relation avec
l'éducateur masculin en garderie

par

Martin Stockmeyer

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences (M.Sc.)
en psychoéducation

juillet 1998

© Martin Stockmeyer, 1998



2.5225 11116

LB
1055
U54
1999
V.002

Université de Montréal

Le garçon de famille montréalaise et sa relation avec
l'éducateur masculin en garderie

par

Martin Stockmeyer

École de psychiatrie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences (M.Sc.)
en psychiatrie

juillet 1998

Martin Stockmeyer, 1998



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Le garçon de famille monoparentale et sa relation avec
l'éducateur masculin en garderie

présenté par :
Martin Stockmeyer

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président rapporteur
Hubert van Gijseghem , Université de Montréal

Évaluateur externe
Marc Provost, Université du Québec à Trois-Rivières

Directrice
Sophie Parent, Université de Montréal

Mémoire accepté le : 07.12.1998

SOMMAIRE

Le nombre de familles monoparentales matricentriques augmente sans cesse. Les enfants vivant avec leur mère réagissent différemment selon leur sexe ainsi que le lien qualitatif et quantitatif avec leur père. Pour les garçons en particulier, l'absence du père peut avoir un impact majeur sur leur développement tant pour l'identification sexuelle que l'apprentissage vicariant (cf. Bandura, 1976; Lindsey, Mize et Pettit, 1997).

Le but de cette recherche est d'explorer la possibilité que les éducateurs masculins en garderie jouent un rôle facilitateur pour l'adaptation sociale des garçons en provenance de familles monoparentales matricentriques. L'échantillon comprend 52 garçons âgés de trois à cinq ans fréquentant une garderie à Montréal. Treize éducateurs et 13 éducatrices ont participé. Dans chacun de leur groupe, un garçon de famille biparentale et un garçon de famille monoparentale ont été pairés pour constituer l'échantillon.

Les questions de recherche visent à explorer trois champs :
Notamment la qualité de la relation entre les garçons et leur éducateur-trice, l'adaptation des garçons à l'environnement de garde ainsi que la perception de l'adaptation dans l'environnement de garde par l'éducateur-trice. Deux hypothèses générales sont formulées : les garçons provenant de familles monoparentales ont une plus grande difficulté d'adaptation sociale que les garçons provenant de familles biparentales et la présence d'un éducateur

masculin en garderie a un effet positif sur les garçons provenant de familles monoparentales. L'évaluation des questions de recherche et des hypothèses se fait avec trois instruments de mesure. D'abord, l'observation directe se centre sur la distance physique, l'initiation et la qualité d'interaction avec l'éducateur ainsi que la qualité d'interaction avec les pairs. Ensuite, le California Child Q-set (Block et Block, 1980a, 1980b) mesure l'autocontrôle et l'élasticité du moi, et finalement le Profil Socio-Affectif (LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano, 1990) fournit une mesure de la perception qu'ont les éducateurs-trices des garçons cibles.

Certains résultats indiquent des différences significatives en fonction du statut familial des garçons. D'abord, les garçons de familles monoparentales ont moins de contact avec plusieurs pairs à la fois, ils ont aussi plus d'interactions de nature négative avec leur pairs, ils sont moins flexibles dans l'ajustement à des situations nouvelles, de plus, ils sont perçus comme plus anxieux et moins compétents socialement que les garçons de familles biparentales. Contrairement à nos attentes, les résultats indiquent peu de différence en fonction du sexe de l'éducateur. Cependant, une illustration de la distribution de la direction des effets permet de constater que la plupart des effets vont dans le sens prévu par les hypothèses. Une répétition de cette étude est souhaitable avec un échantillon plus grand et une précision des variables critères afin d'augmenter la puissance statistique.

Mots clés : garçons, famille monoparentale, éducateur masculin, garderie.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
REMERCIEMENTS	ix
INTRODUCTION	1
CONTEXTE THÉORIQUE	4
L'enfant de famille monoparentale	5
Le divorce et ses effets	5
Les effets du divorce après le jugement du tribunal	9
La relation de l'enfant avec l'éducateur en garderie	12
L'apprentissage par modelage et la relation enfant-éducateur en garderie	15
QUESTIONS DE RECHERCHE	20
MÉTHODOLOGIE	23
Les sujets	24
Le protocole de recherche	26
Instruments de mesure	27
L'observation directe	27
La grille d'observation directe	28
Le California Child Q-set	30
Le profil Socio-Affectif	33

RÉSULTATS	36
Analyses préliminaires	39
Analyses principales	41
Relation avec l'éducateur-trice	41
La distance entre le garçon cible et l'éducateur-trice	41
L'initiation et la qualité de l'interaction avec l'éducateur-trice	43
Adaptation des garçons dans l'environnement de garde	47
L'interaction et la qualité d'interaction avec les pairs	47
Le california child q-set	50
La perception de l'adaptation par l'éducateur-trice	51
Synthèse sur la puissance analytique et la direction des résultats	55
DISCUSSION	58
Un rappel des résultats	60
La contribution potentielle des éducateurs masculin dans la vie des garçons de familles monoparentales en garderie	66
CONCLUSION	70
RÉFÉRENCES	73
Annexe : A La grille d'observation directe	84
Annexe : B Calcul du coefficient d de Cohen (1988)	91

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1: Répartition des sujets selon leur statut familial et le sexe de l'éducateur	27
Tableau 2 : Fréquences moyennes et écarts-types des distances entre les garçons cibles et leur éducateur-trice	42
Tableau 3 : Fréquences moyennes et écarts-types des variables d'initiation et de qualité des interactions avec l'éducateur-trice	45
Tableau 4 : Fréquences moyennes et écarts-types des interactions avec les pairs en fonction du nombre et de la qualité des interactions	48
Tableau 5 : Fréquences moyennes et écarts-types des variables du CCQ-set	50
Tableau 6 : Fréquences moyennes et écarts-types des échelles du PSA	52
Tableau 7 : Analyse loglinéaire du classement au PSA selon le statut familial et le sexe de l'éducateur	54

LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 1 : Fréquences totales d'observation de chacune des catégories de distance avec les éducateurs-trices	43
Figure 2 : Fréquences totales d'observation de l'initiateur des interactions garçon/éducateur-trice	46
Figure 3 : Fréquences totales d'observation de chacune des qualités d'interaction garçon/éducateur-trice	46
Figure 4 : Fréquences totales des interactions en fonction du nombre de pairs	49
Figure 5 : Fréquences totales d'interaction avec les pairs en fonction de leur qualité	49
Figure 6 : Classement au PSA selon le statut familial et le sexe de l'éducateur	53
Figure 7 : Distribution de l'ampleur des effets associés au sexe de l'éducateur pour les garçons de familles monoparentales	56

REMERCIEMENTS

Mes gratitudees à toutes celles qui ont eu la patience et la force de
m'accompagner dans ce projet :

Ginette Aquin, mes enfants Vicky et Kim
ainsi que Sophie Parent

INTRODUCTION

L'enfant de famille monoparentale peut provenir de deux structures familiales, soit d'une famille où un parent vit seul avec l'enfant depuis sa naissance, ou soit d'une famille où les parents ont vécu une séparation ou un divorce après la naissance de l'enfant. Dans ce dernier cas, la garde légale est surtout accordée à la mère (Statistique Canada, 1993). Souvent, la mère retourne sur le marché du travail pour augmenter son revenu financier. En raison de l'occupation de la mère, l'enfant de famille monoparentale fréquente généralement une garderie sur une base régulière (Kalter, 1990). La majorité des enfants en garderie est encadrée par une éducatrice, mais quelques enfants ont un éducateur masculin comme chef de groupe (Lamb, 1992). On peut s'interroger sur l'importance de cette figure masculine pour l'enfant qui a perdu la présence régulière de son père.

Pour le moment, il est impossible de répondre à cette question car les études scientifiques sont rares (cf. Brody, 1978; Lamb, 1992). La présente étude vise à vérifier s'il existe des différences comportementales entre les garçons de familles monoparentales matricentriques et les garçons de familles biparentales en fonction du sexe de l'éducatrice en garderie durant la période préscolaire. Les connaissances actuelles susceptibles d'aider à la compréhension de ce phénomène seront présentées en trois parties. Dans un premier temps, les facteurs de stress et de protection influençant l'enfant lors du divorce de ses parents seront présentés. Dans un deuxième temps,

les situations prévalant dans les garderies seront décrites. Enfin, le concept du modelage de la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura (1976, 1986) sera introduit.

CONTEXTE THÉORIQUE

L'enfant de famille monoparentale

Sans aller trop dans les détails du processus de séparation ou du divorce, il semble pertinent d'exposer les facteurs de stress et de protection qui influencent le développement de l'enfant d'âge préscolaire. Quelques statistiques concernant le divorce seront apportées pour ensuite enchaîner avec les facteurs de risque et de protection ainsi que leurs conséquences possibles sur le développement de l'enfant d'âge préscolaire. Il est à noter que nous n'abordons pas la situation des mères monoparentales par choix car leurs situations financières et sociales sont généralement plus favorables que celles des mères séparées et divorcées (cf. Davis et Rains, 1995)

Le divorce et ses effets

Depuis les années 60, les législateurs ont modifié à quelques reprises les lois régissant la question du divorce pour faciliter et rendre plus équitable et plus juste les ruptures maritales. Au Canada, durant les trois dernières années, la moyenne du taux de divorce est de 47.5 %. Ce chiffre s'élève à 78.2 % pour la province de Québec (Statistique Canada, 1998). Pour les personnes impliquées dans un divorce, la procédure juridique en soi ne représente pas le point le plus problématique. Par contre, le climat d'interaction et les conditions de vie posent plus de problèmes tant pour les

parents que pour les enfants et ceci avant, pendant et après l'éclatement de la famille. D'abord, le revenu d'une famille monoparentale peut chuter de plus de 50 % (Guidubaldi, Cleminshaw, Perry et McLaughlin, 1984; Pett, 1982). Chez 40 % des familles monoparentales, cette perte de revenu se traduit par un changement de logement dans un quartier de moindre qualité (Schlesinger, 1982). Selon Wodarski (1982), une baisse de 50 % du revenu familial est un facteur de risque qui peut amener les enfants déjà vulnérables à développer des mésadaptations psychologiques et des difficultés comportementales à l'école.

Sans pour autant constituer un facteur de risque, la garde principale des enfants est accordée à la mère dans 90 % à 95 % des divorces. Cependant, la relation mère-garçon semble plus difficile que la relation mère-fille (Kalter, 1990; Laosa, 1988). Selon la décision du tribunal, le père a un droit de garde partielle ou partagée. Les visites et les sorties sont réglementées. Les enfants d'âge préscolaire sont attachés émotionnellement aux deux parents et ils désirent souvent voir les parents vivre ensemble de nouveau (Berger, 1997). Mais les enfants subissent les décisions de leurs parents et les arrangements judiciaires sans pouvoir se dissocier de la situation de séparation de leurs parents (Kalter, 1990). Conséquemment, les enfants doivent composer avec la situation et s'adapter rapidement aux multiples changements.

Ces changements débutent dès le premier stade du divorce, soit celui de la crise et des conflits. Le déchirement entre les parents est souvent ponctué de règlements de compte et de disputes. Les parents utilisent les agressions verbales comme moyen et parfois vont même jusqu'à des agressions physiques. Que l'une ou l'autre façon soit utilisée, l'enfant est directement affecté. L'enfant entend, il voit et il ressent que le climat familial n'est pas sain (Kalter, 1990).

Dans le cas de l'enfant de moins de trois ans, la situation du divorce le dépasse largement. Le jeune enfant ne comprend pas ce qui arrive. Lorsqu'un parent est parti, l'enfant craint également de perdre l'autre parent (Berger, 1997; Hetherington, 1979). L'enfant âgé de 3 à 5 ans traverse une phase développementale où il croit aux histoires racontées et où son imagination dépasse facilement la réalité (Curtiss, 1989; Flavell, 1985; Rubin, Fein et Vandenberg, 1983; Singer, 1995). Par le fait même, il croit facilement aux sens figurés des menaces et aux chantages communiqués entre les parents. Comme l'enfant n'est pas encore capable de différencier totalement la réalité de la fiction, les batailles de mots entre les parents sont interprétées comme étant tout à fait réelles par l'enfant. Même lorsque les parents évitent de se disputer devant l'enfant, le climat familial est chargé d'émotions négatives et de tensions.

Lorsque l'enfant est mentionné comme un point de litige dans le discours des parents, il commence sincèrement à croire que ses parents se divorcent à cause de lui. Pour les enfants d'âge préscolaire, cette fausse conception se transforme en sentiment de culpabilité (Berger, 1997; Hetherington, 1981, 1989; Kalter, 1990). D'ailleurs, la capacité limitée de distinguer l'abstrait du concret chez l'enfant le perturbe sur le plan socio-affectif autant dans sa perception que dans son comportement et cette perturbation se prolonge dans la période qui suit le divorce (Coutu et Pelletier, 1995).

Outre les limites cognitives, cette période développementale est aussi associée à la construction de l'identité sexuelle ainsi qu'à l'établissement des références sociales. Les différences entre les sexes, tant biologiques, physiques que sociétales, font en sorte que les interactions entre les parents et l'enfant ne se déroulent pas de la même façon. La mère est reconnue comme donneur de soins, comme soutien affectif et manifeste une sensibilité qui favorise un lien verbal. Le père favorise des interactions plus physiques durant le jeu avec l'enfant. Les deux parents ont déjà leur vision de ce qui est souhaité comme comportement de leur enfant, selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille (Hetherington, 1981; Le Camus, 1995; Lindsey, Mize et Pettit, 1997; Lips, 1993). Généralement, la recension des textes scientifiques démontre un accord sur l'importance des deux parents dans le développement de l'enfant. L'absence d'un parent peut entraîner un manque

de stimulation au plan développemental pour l'enfant.

Les effets du divorce après le jugement du tribunal

La période suivant l'ordonnance de divorce et des ententes de garde de l'enfant par le tribunal se traduit en général par une période où le climat familial devient plus calme. Cependant, il est possible, en raison des charges supplémentaires pour la mère ayant la garde légale, que la stabilité des routines et l'encadrement éducatif soient moins bien contrôlés. En plus de ce «laisser-aller» dans la structure éducative du parent, d'autres stressseurs entourant la nouvelle structure familiale tels qu'un déménagement dans un quartier de moindre qualité, la perte d'amis, une baisse de revenu, un réseau de soutien affaibli et le retour de la mère sur le marché du travail rendent la relation mère-enfant plus difficile. La mère est souvent moins tolérante et devient plus exigeante envers l'enfant en raison des multiples stressseurs avec lesquels elle doit composer en même temps (Kalter, 1990). L'enfant démontre son mécontentement et ses craintes par des comportements d'agressivité, de sautes d'humeur et de chicanes (Berger, 1997).

Pour que l'enfant arrive à composer de façon satisfaisante avec la nouvelle situation de la vie familiale, Guidubaldi et al. (1984) et Wodarski (1982) ont identifié une série de mesures qui soutiennent, comme facteurs de protection, l'enfant dans son adaptation aux situations entourant le divorce.

D'abord, pour Guidubaldi et al. (1984), les caractéristiques nécessaires à une bonne adaptation sont les mêmes que pour tout enfant d'âge préscolaire. Il s'agit plus précisément des mesures suivantes: heures de coucher régulières et tôt, peu de télévision, participation à des activités organisées, encouragements du parent et de l'éducateur-trice dans les passe-temps, des parents qui ont une discipline éducative stable et fréquentation d'environnements sécuritaires. Pour sa part, Wodarski (1982) ajoute à ces caractéristiques d'autres facteurs de protection: peu de conflits inter-parentaux, des relations positives entre les parents, un accord mutuel sur la garde de l'enfant, l'efficacité du réseau de soutien pour le parent qui a la garde principale, la disponibilité du deuxième parent pour l'enfant, une discussion ouverte entre les parents et l'enfant et un style éducatif démocratique [authoritative]. Un point particulier pour l'enfant monoparental est le besoin d'avoir un maximum de contacts avec le parent qui a quitté la famille. Kurtz (1994) souligne que la fréquence élevée et la durée de l'implication du parent qui n'a pas la garde principale sont deux éléments qui permettent à l'enfant de s'adapter plus facilement à la situation qui suit le divorce.

En résumé, parmi les multiples conséquences qu'entraîne un divorce pour une famille monoparentale matricentrique, on peut inclure une perte de revenu, un changement de quartier, l'affaiblissement du réseau social, une forme d'éducation parentale moins stable qui génère des comportements

d'opposition plus ouverts chez les garçons et l'absence d'une figure masculine dans la famille (Kalter, 1990; Laosa, 1988).

Plusieurs facteurs, comme la relation parent-enfant, les caractéristiques personnelles ainsi que la qualité de vie, sont des éléments prédominants dans les effets du divorce sur les enfants (Hetherington, 1991). L'influence du divorce est généralement importante mais elle n'est pas nécessairement permanente. En outre, le support social offert par les gens qui entourent la famille peut faire la différence entre une situation qui se stabilise ou une situation qui devient encore plus difficile (Jacobs, Guidubaldi et Nastasi, 1986). Les recherches démontrent que la première année après le divorce est souvent la plus difficile pour le parent qui a la garde principale de l'enfant. En général, la situation s'améliore beaucoup dès la deuxième année qui suit le divorce et l'encadrement de l'enfant devient plus stable (cf. Hetherington 1979, 1989). Les résultats de l'étude de Pagani, Vitaro, Boulerice et Tremblay (1996) indiquent toutefois que des effets à long terme sont possibles pour les enfants d'âge préscolaire. Les garçons qui ont vécu le divorce de leurs parents avant l'âge de six ans sont plus à risque de présenter des problèmes d'agressivité à l'adolescence. Cependant, la formation d'une famille reconstituée diminue les effets comportementaux négatifs chez les enfants d'âge préscolaire (Pagani et al., 1996). La famille reconstituée avec la présence d'une personne de sexe masculin semble augmenter, chez les garçons, les chances d'une adaptation sociale plus harmonieuse. Lorsque le

garçon provenant d'une famille monoparentale fréquente une garderie, nous nous questionnons sur la possibilité de l'effet protecteur que représente la présence d'un éducateur masculin auprès de tels garçons. Dans la section suivante, nous nous intéressons particulièrement aux éducateurs et à certaines composantes de la garderie qui représentent des facteurs d'influence possible sur l'enfant de famille monoparentale.

La relation de l'enfant avec l'éducateur en garderie

Le milieu de garde forme une structure très différente de la structure familiale. Plusieurs caractéristiques peuvent influencer l'adaptation de l'enfant fréquentant la garderie. Comme le mentionnent Hess, Price, Dickson et Conroy (1981), les caractéristiques de la garderie se résument par la présence de plusieurs groupes dans le même immeuble, peut-être dans le même local, un horaire cadre bien établi, un encadrement structuré. Les éducateurs fonctionnent selon les besoins des enfants durant la journée, alors que les mères doivent tenir compte de toutes les tâches ainsi que des besoins de tous les membres de la famille (Hess, et al., 1981). De plus, en ce qui a trait à la liberté de mouvement des enfants, il y a des limites dans certaines familles selon le style d'éducation privilégié par le parent (Provost, Garon et LaBarre, 1989). Pour l'enfant qui a vécu dans un environnement stable et structuré à la maison, l'intégration en garderie se fait rapidement. Lorsque

l'enfant arrive d'un milieu à risques multiples et qu'il vient de vivre des moments difficiles, comme par exemple, la séparation de ses parents, l'intégration et le contact en garderie risquent d'être plus compliqués pour l'enfant, le parent et l'éducateur (Jacobs, Guidubaldi, Nastasi, 1986).

Parmi les études portant sur les caractéristiques personnelles des enfants qui fréquentent les garderies, il existe plusieurs contradictions. D'abord, certains résultats démontrent que les enfants inscrits en garderie sont plus agressifs envers les adultes et les pairs (Haskins, 1985). D'autres recherches indiquent que les enfants inscrits en garderie sont plus sociables envers leurs pairs à l'âge préscolaire (Howes, 1988) et leurs compétences sociales dépassent celles des enfants non inscrits en garderie (Andersson, 1989). Les variations dans ces résultats suggèrent que les caractéristiques personnelles de l'enfant ne sont qu'une composante à considérer car d'autres variables comme la qualité de la garderie et de ses espaces physiques, son programme d'activité, les différences sexuelles entre éducateurs et éducatrices ainsi que leur niveau de formation peuvent aussi agir sur l'enfant.

Durant la période de fréquentation de la garderie, l'enfant continue à être influencé par les interactions avec ses parents. Cette interaction et l'influence familiale demeurent des éléments importants dans le développement social de l'enfant (Scarr, Lande et McCartney, 1989). Même si le milieu de garde et la relation enfant-éducateur ne semblent pas

remplacer le lien privilégié mère-enfant, l'apprentissage en garderie peut profiter à l'enfant en ce qui a trait à la flexibilité de son comportement social (Provost, et al., 1989).

Même si les parents demeurent des personnes importantes à travers le lien très significatif qu'ils maintiennent avec leur enfant, dès la fréquentation de la maternelle, l'enfant a plus de contacts et plus d'interactions durant les heures éveillées avec son professeur qu'avec ses parents. La recherche de Pianta, Steinberg et Rollings (1995) sur l'intégration scolaire met en évidence l'importance de la relation professeur-enfant. Dans cette étude, les auteurs ont suivi 436 enfants dès leur entrée dans la maternelle jusqu'à la deuxième année du primaire. Les résultats indiquent qu'une relation positive entre l'enfant et l'enseignant à la maternelle assure un meilleur ajustement comportemental et une meilleure performance scolaire dès la première année du primaire. Par contre, une relation plus conflictuelle entre le professeur et l'enfant était fortement associée avec des troubles du comportement et d'ajustement scolaire (Pianta, et al., 1995). Cependant, Pianta, et al. (1995) n'excluent pas autres facteurs comme le vécu de l'enfant à la maison ou des problèmes de santé comme prédicteur de l'adaptation scolaire.

L'interaction professeur-élève prend alors une importance majeure et elle peut devenir significative et déterminante pour un enfant. Il est possible d'établir un lien entre l'école et les garderies. Le nombre d'heures éveillées de

l'enfant passées en garderie est plus élevé que le nombre d'heures éveillées passées avec ses parents. Bien que le lien parent-enfant et surtout mère-enfant soit plus intense et plus intime que la relation enfant-éducateur-trice, celle-ci n'en demeure pas moins importante et significative en raison du nombre d'heures passées et des apprentissages faits en garderie. La question des apprentissages est davantage illustrée dans la section suivante.

L'apprentissage par modelage et la relation **enfant - éducateur en garderie**

Selon la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1976), une part importante des apprentissages se fait par modelage. Le processus du modelage, nommé aussi apprentissage vicariant, est associé à la notion de déterminisme réciproque. Le déterminisme réciproque fait référence à l'interaction continue entre le comportement humain avec ses réponses verbales et motrices, le fonctionnement personnel-cognitif ainsi que les différentes composantes environnementales (Bell, 1979). L'enfant peut entendre, voir ou observer son entourage et encoder les informations par intérêt personnel en vue de reproduire ultérieurement des paroles, des gestes ou des actions (Bandura, 1976). Dès la petite enfance, l'enfant apprend activement à utiliser des stimuli pour en faire des codes symboliques. Selon

Bandura, Grusec et Menlove (1966), la capacité de l'enfant à reproduire plus tard un comportement modelé dans un environnement différent est un signe de la participation active de l'enfant.

Le processus autorégulateur est un autre volet de l'apprentissage social (Bandura, 1976). Ce processus inclut à la fois l'automotivation et l'autodirection qui sont amenées d'abord par des facteurs externes de motivation. Par exemple, les éducateurs-trices en garderie fournissent des facteurs externes de motivation comme l'encouragement, la stimulation sensorielle, tactile et motrice. De plus, un éducateur de sexe masculin représente, par son image sexuelle, une figure intéressante à modeler pour les garçons.

Lors des premières années scolaires, l'enfant, après avoir atteint un certain niveau d'habileté (jouer d'un instrument, savoir lire, etc.), intègre et généralise les motivations. Ces motivations deviennent intrinsèques. Ainsi, la source de motivation peut être assimilée et activée par l'enfant ou demeurer sous l'influence de facteurs extrinsèques. Alors que les facteurs intrinsèques de motivation sont naturels (P.ex. comme le goût personnel de vouloir jouer de la musique), les facteurs extrinsèques de motivation sont d'un caractère arbitraire (P.ex. les parents insistent pour que l'enfant joue de la musique). La présence continue de facteurs extrinsèques de motivation peut générer des modes de pensée qui peuvent être contestés par l'enfant, car ce dernier

n'est pas toujours en accord avec les influences externes. Selon sa personnalité, l'enfant réagit face aux stimuli extrinsèques et il active son autorégulateur. Ceci implique l'application, l'opposition ou l'inhibition d'un comportement chez l'enfant. Le niveau d'automotivation et d'autodirection est différent chez chaque individu. Les facteurs externes de motivations (stimulations externes, modes, récompenses, etc.) sont perçus différemment selon les individus. Au fil du temps, les différents modes d'autorégulation continuent à modifier les réponses comportementales de l'enfant (Bandura, 1986).

Par leurs interactions, les personnes de l'entourage de l'enfant d'âge préscolaire transmettent les mécanismes nécessaires afin que l'enfant développe les schèmes de l'apprentissage vicariant et le processus autorégulateur. L'influence et la motivation transmises par les parents et les éducateurs varient selon le sexe de la personne adulte et de l'orientation sexuelle projetée sur l'enfant. La construction de l'identité sexuelle transmise par les valeurs sociétales (Golombok et Fivush, 1994; Lips, 1993; Wynn et Fletcher, 1987) ainsi que la construction des compétences d'autocontrôle (Bandura, 1989) font partie de cette phase développementale.

En milieu scolaire, la différence sexuelle entre les enseignants a déjà été étudiée. Tel que mentionné dans la revue de littérature de Gold et Reis (1982), les éducateurs sont différents dans leur façon de faire, dans leurs attentes et dans leur soutien aux comportements appropriés des garçons

comparativement aux éducatrices. Les éducateurs sont plus actifs en classe (Peltier, 1968 dans Gold et Reis, 1982). Les garçons qui fréquentent une maternelle ou une première année animés par un éducateur obtiennent des résultats en mathématiques et en représentation spatiale légèrement supérieurs à ceux des garçons animés par une éducatrice (Brophy et Laosa, 1973; Smith, 1971, tous dans Gold et Reis, 1982). Par contre, les comportements modelés par les enfants sont davantage des réponses stéréotypées selon le sexe de l'enfant que selon le sexe de la personne qui sert de modèle (Gold et Reis, 1982). Un point important est le fait que les éducateurs masculins sont en grande majorité dans le deuxième cycle de l'école primaire.

La recension des écrits démontre un manque réel de recherches sur l'intégration des garçons provenant de familles monoparentales en milieu scolaire ainsi que sur le rôle facilitateur possible que pourrait remplir un enseignant lors des premières années de scolarisation.

À l'école comme à la garderie, avant de pouvoir utiliser un modèle spécifique tel que diffusé par un modèle du même sexe, l'enfant doit avoir l'occasion d'être en présence d'un tel modèle. La présence d'éducateurs masculins en garderie pourrait augmenter l'adaptation sociale des garçons provenant de familles monoparentales. Toutefois, le nombre d'éducateurs masculins en garderie est encore assez faible et les études sur les éducateurs

masculins en garderie sont rares (cf. Brody, 1978; Lamb, 1992). La littérature sur les recherches en milieu scolaire suggère la possibilité que l'éducateur masculin puisse avoir des influences bénéfiques grâce à ses comportements typiquement masculins sur les garçons provenant de familles monoparentales. Ces influences visent aussi l'identification sexuelle ainsi que l'adaptation sociale.

Dans ce sens, la présente étude analyse les comportements d'adaptation manifestés en garderie par des garçons de familles intactes et des garçons de familles monoparentales en présence d'éducateurs et d'éducatrices.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de cette recherche portent sur les différences entre les garçons de familles monoparentales et biparentales qui fréquentent des groupes de garderie sous la responsabilité d'éducateurs ou d'éducatrices. Elles sont regroupées en trois séries.

La première série de questions concerne la qualité des interactions entre les garçons et leur éducateur-trice.

- 1.1) Existe-t-il des différences associées au statut familial des garçons et au sexe de l'éducateur quant à a) la proximité physique; b) la fréquence des interactions; c) la qualité des interactions?
- 1.2) Est-ce que les garçons provenant de familles monoparentales-matricentriques se tiennent physiquement plus près de leur éducateur ou de leur éducatrices que les garçons provenant de familles biparentales?
- 1.3) Est-ce que les garçons des deux groupes se tiennent plus près des éducateurs que des éducatrices?
- 1.4) Est-ce que la fréquence des interactions avec les éducateurs-trices varie en fonction de leur sexe et du statut familial des garçons?
- 1.5) Existe-t-il une différence dans la qualité de l'interaction avec l'éducateur en fonction du sexe de celui-ci et du statut familial des garçons?

La deuxième série de questions concerne l'adaptation des garçons dans l'environnement de garde.

- 2.1) Est-ce qu'il y a une différence entre les garçons provenant de familles

monoparentales-matricentriques et les garçons provenant de familles intactes au sujet de a) la fréquence de leurs interactions avec leurs pairs, b) la qualité de ces interactions et c) ces différences sont-elles liées au sexe de l'éducateur?

2.2) Existe-t-il des différences dans le profil des garçons au niveau du contrôle du moi et de l'élasticité du moi selon a) leur statut familial et b) leur appartenance au groupe d'un éducateur ou d'une éducatrice?

La troisième série de questions concerne la perception de l'adaptation dans l'environnement de garde par l'éducateur-trice.

3) Est-ce qu'il y a une différence entre les éducateurs et les éducatrices dans leur perception des garçons provenant de familles monoparentales et les garçons de familles intactes aux niveaux des problèmes de comportements intériorisés ou extériorisés et de la compétence sociale?

Suite à ces questions de recherche, deux hypothèses sont formulées. D'abord, les garçons provenant de familles monoparentales ont une plus grande difficulté d'adaptation sociale que les garçons provenant de familles biparentales. Deuxièmement, la présence d'un éducateur masculin en garderie a un effet positif sur les garçons provenant de familles monoparentales.

MÉTHODOLOGIE

Les sujets

Le choix du groupe de sujets pour notre échantillon repose sur trois bases. En premier lieu, les textes scientifiques accordent un plus grand impact de la situation du divorce sur un enfant qui est âgé de moins de six ans (Hetherington, 1979, Kalter, 1990). Deuxièmement, l'enfant d'âge préscolaire est dans une phase développementale très intense de la construction de son identité sexuelle (Golombok et Fivush, 1994; Lips, 1993; Wynn et Fletcher, 1987) ainsi que la construction de ses compétences d'autocontrôle (voir Bandura, 1989). La dernière base de choix découle de la situation d'encadrement dans les garderies. Il y a une concentration d'éducateurs masculins dans les groupes d'âges des trois à cinq ans. L'encadrement des nourrissons, dans les groupes de la petite enfance, est presque en totalité assumée par des éducatrices. Par ailleurs, une évaluation chez les tout-petits serait encore plus difficile en raison particulièrement de leurs expressions limitées.

Dans ce contexte, le groupe des trois à cinq ans est retenu. Malgré le fait que l'écart développemental des enfants âgés entre trois et cinq ans est relativement important, le nombre limité d'éducateurs masculins travaillant en garderie ne permet pas de restreindre davantage l'étendue d'âge visée par le projet.

Les 52 sujets de cette étude proviennent de la région de Montréal. Il s'agit de garçons âgés de 3 à 5 ans (moyenne 50,5 mois, minimum = 35 mois, maximum = 64 mois) fréquentant la garderie à raison de trois à cinq jours par semaine ainsi que leur éducateur ou éducatrice. L'échantillon inclut 26 garçons en provenance de familles monoparentales-matricentriques, avec un âge moyen de 49,6 mois, et 26 garçons en provenance de familles biparentales, avec un âge moyen de 51,4 mois.

Les garçons cibles fréquentent la garderie en moyenne 4,9 jours/semaine avec un écart-type de 0,5. Les garçons provenant de familles monoparentales sont séparés de leur père depuis une période allant de 5 à 60 mois (toute leur vie actuelle) (moyenne 31,5 mois, écart-type 17,5 mois). L'origine ethnique ainsi que la langue maternelle des garçons ne peuvent être contrôlées en raison du nombre restreint d'éducateurs masculins en garderie. Les 13 éducateurs et 13 éducatrices des garçons identifiés participent comme responsable de groupe en milieu de garderie. Chaque éducateur-trice a dans son groupe un garçon provenant de famille monoparentale et un garçon provenant de famille biparentale qui participent au projet.

Le recrutement des sujets se réalise en quatre étapes. D'abord, il y a la prise de contact par téléphone avec la garderie à l'aide de références ou de l'annuaire téléphonique. Suite à l'acceptation de la personne responsable de la garderie, l'accord de l'éducateur-trice du groupe des 3-5 ans est sollicité.

En même temps, les listes d'inscription des enfants des groupes visés sont vérifiées par la personne responsable de la garderie afin de savoir si le critère de la présence d'un garçon de famille monoparentale matricentrique et d'un garçon de famille biparentale est satisfait. La dernière étape consiste en l'obtention des consentements écrits des parents des garçons ciblés. Lorsque les parents acceptent que leur garçon soit observé, ils sont invités à répondre, sur une deuxième feuille, à quelques questions concernant leur structure familiale. Les observatrices prennent ensuite rendez-vous selon la présence de l'éducateur-trice et des garçons ciblés. Les observatrices et les éducateurs-trices ont reçu pour renseignement que le but de la recherche vise la validation du PSA pour les garçons provenant de familles monoparentales et les garçons provenant de familles intactes. Les deux observatrices ne connaissent pas le statut familial des garçons ciblés. Les observatrices, les éducateurs et les éducatrices ne sont pas au courant aux questions de la recherche. La collecte des données a lieu entre les mois octobre et février débutant en 1996, durant les ateliers structurés ou libres de la garderie.

Le protocole de recherche

La nature de cette recherche ne permet pas d'effectuer une sélection aléatoire des garçons ciblés en raison du fait que peu d'éducateurs masculins travaillent en milieu de garderie. L'étude est de type descriptif avec groupes égaux.

Les variables indépendantes du projet sont le sexe des éducateurs et la structure familiale telle qu'illustrée dans le tableau 1.

Tableau 1: Répartition des sujets selon leur statut familial et le sexe de l'éducateur

<u>Structure familiale</u>	<u>Sexe de l'éducateur</u>	
	Masculin	Féminin
Monoparentale	13 garçons	13 garçons
Biparentale	13 garçons	13 garçons

Les instruments de mesure

Trois sources de données représentant les variables dépendantes sont utilisées pour la collecte des données brutes: l'observation directe, le California Child Q-set (Block et Block, 1980a) et le Profil Socio-Affectif (LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano, 1990).

L'observation directe

La démarche de la collecte des données consiste en deux séances d'observation directe et systématique d'une durée de 60 minutes, ayant lieu à au moins cinq jours d'intervalle. A chaque période d'observation s'ajoute 15

minutes afin que le groupe s'acclimate à l'observatrice.

Chacune des séances d'observation inclut 30 minutes d'observation systématique pour chacun des garçons ciblés. L'ordre d'observation des garçons est inversé lors de la deuxième séance d'observation. L'observation se déroule avec des fenêtres de 15 secondes d'observation et de 15 secondes de codage selon la grille d'observation décrite ci-après.

La grille d'observation directe.

L'observation directe est de forme systématique. Les comportements à observer sont traduits en codes numériques et ces codes sont appris par les deux observatrices. Un entraînement théorique avec utilisation de vidéocassettes et un entraînement en garderie précèdent les vraies séances d'observation.

Chaque dimension de l'observation comporte plusieurs catégories. Les catégories doivent être <<mutuellement exclusives et exhaustives>> (Bakeman et Gottman, 1986). Le terme <<mutuellement exclusif>> signifie qu'un seul code d'identification est attribué pour chaque fenêtre de comportement. Le but est d'éviter de doubler, de copier, de transposer ou de confondre un comportement avec un autre. Le terme <<mutuellement exhaustif>> signifie que chaque dimension de comportement contient autant

de catégories que nécessaire pour couvrir toutes les possibilités propres à cette dimension. Le but consiste à présenter en profondeur chaque dimension, ce qui permet d'exclure tout malentendu, toute confusion et toute hésitation lors du codage des comportements.

Le contenu de la grille d'observation directe mesure cinq dimensions de la relation entre l'enfant cible et son éducateur-trice ou ses pairs en milieu de garderie. Les trois premières dimensions concernent la relation avec l'éducateur-trice. La première, la proximité physique entre le garçon cible et son éducateur-trice, comporte quatre catégories : le contact direct, l'espace proximal, l'espace axial et distal et l'absence temporaire du groupe. La deuxième dimension, la prise d'initiative dans l'interaction entre le garçon cible et son éducateur-trice, comporte quatre catégories : l'absence d'interaction, l'interaction initiée par le garçon, l'interaction initiée par l'éducateur-trice, l'interaction mixte et l'interaction avec d'autres éducateurs-trices. La troisième dimension, la qualité de l'interaction avec l'éducateur-trice, comporte aussi quatre catégories : l'absence d'interaction, l'interaction positive ou neutre, l'interaction de qualité négative et l'interaction de qualité mixte (positive-neutre et négative dans la même fenêtre d'observation).

Les deux autres dimensions sont utilisées pour évaluer l'adaptation de l'enfant cible dans le milieu de garde et concerne ses interactions avec ses pairs. La première dimension porte sur le nombre de pairs avec qui le garçon

cible est en interaction et inclut trois catégories : l'absence d'interaction, l'interaction avec un seul pair et l'interaction avec plusieurs pairs. Finalement, la dernière dimension porte sur la qualité des interactions avec les pairs et inclut quatre catégories : l'absence d'interaction, l'interaction de qualité positive ou neutre, l'interaction de qualité négative et l'interaction de qualité mixte (positive-neutre et négative dans la même fenêtre d'observation).

L'observation se fait dans le milieu naturel de la garderie.

L'observatrice se déplace avec le groupe et le garçon cible tout en restant en arrière-plan. Tel qu'indiqué précédemment, la durée d'une séance d'observation est de 30 minutes, divisée en fenêtres de 15 secondes d'observation et de 15 secondes de codification (pour consulter les détails de la grille d'observation directe, voir l'annexe A).

Le California Child Q-set

Le California Child Q-set (CCQ-set) de Block et Block (1980a) est un instrument qui indique par le biais d'affirmation le profil de personnalité de l'enfant. Cet instrument est utilisé pour évaluer deux dimensions: le contrôle du moi [ego-control] et l'élasticité du moi [ego-resiliency] (Block et Block, 1980b). Le concept de contrôle du moi est décrit par les auteurs comme <<(…) le seuil ou les caractéristiques opérationnelles d'un individu quant à

l'expression ou à l'inhibition de ses impulsions, sentiments et désirs.>> (Block et Block, 1980b, p.43, ma traduction¹) . L'élasticité du moi est décrite en lien avec la flexibilité du moi qui augmente ou qui diminue, dans le sens de la perméabilité, afin d'ajuster le niveau de contrôle du moi selon les situations environnementales. Il s'agit donc de la capacité de pouvoir s'adapter aux nouvelles situations (Block et Kremen, 1996). Ces deux concepts du CCQ-set sont très proches du modèle d'auto-contrôle de Kopp (1982, 1991). L'auto-contrôle constitue une structure développementale de l'enfant qui doit, en grandissant, s'adapter et composer avec les demandes sociales qui lui sont adressées par les parents et les personnes de l'entourage. Pour arriver à gérer l'auto-contrôle, l'enfant développe des schèmes qui lui permettent de se conformer à une demande, de retarder le besoin de gratification, d'inhiber les affects et les impulsions pour satisfaire les valeurs sociétales. Le développement de l'auto-contrôle favorise aussi la sécurité, les routines et l'apprentissages des valeurs familiales (Kopp, 1991).

Dans le cadre de ce projet, il est donc pertinent d'évaluer ces dimensions comme indicateur de la qualité de l'adaptation en milieu de garde. Pour chaque sujet, l'évaluation est faite par la même observatrice pour le CCQ-set et pour la grille de l'observation directe. Pour plus de 20% des observations directes et des collectes du CCQ-set cet deux observatrices

¹ << (...) the threshold or operating characteristic of an individual with regard to the expression or containment of impulses, feelings, and desires.>>

indépendantes sont choisis aléatoirement pour l'établissement de la fidélité interjuge. À la fin d'une séance d'observation d'une durée de 30 minutes, l'observatrice fait le tri du q-sort pour le sujet A. Lors de la prochaine visite, le q-sort du sujet B est réalisé après une deuxième période de 30 minutes.

Le CCQ-set contient 100 affirmations qui sont classées selon les caractéristiques manifestées ou absentes telles qu'observées par une personne externe. Le classement des affirmations va de tout-à-fait atypique à tout-à-fait typique en suivant le schème suivant: répartition des cartes sur lesquelles les affirmations sont inscrites en trois piles, soit 25 atypiques, 50 neutres, 25 typiques. Chaque pile est à nouveau subdivisée en trois autres piles (5,8,12 cartes pour les piles atypiques et typiques ainsi que 16,18 et 16 cartes pour la pile atypique-neutre à typique-neutre), en respectant toujours la gradation d'atypique vers le typique. Il y a donc un total de neuf piles qui donnent un profil basé sur les caractéristiques observées chez l'enfant. Ces neuf piles ont chacune une valeur numérique qui varie de 1 pour tout-à-fait atypique à 9 pour tout-à-fait typique. Chaque affirmation reçoit sa valeur numérique selon la pile dans laquelle elle se trouve. Ces données sont informatisées en vue d'effectuer des analyses statistiques. Les analyses porteront sur les profils de contrôle du moi et de l'élasticité du moi des sujets. La procédure analytique comprend l'affectation de la cote selon l'emplacement de la carte, le placement de cette cote selon le numéro de la carte et finalement la réalisation d'une corrélation avec des scores d'experts

fournis avec la grille du q-sort. Pour les enfants âgés de trois et de quatre ans, le CCQ-set affiche une moyenne de corrélation globale intra-classe de 0,65 (Block et Block, 1980b). Il est à noter qu'un résultat élevé pour la variable de l'élasticité du moi signifie une meilleure adaptation du moi aux nouvelles situations. Par contre, un résultat plus bas pour la variable du contrôle du moi indique un meilleur autocontrôle.

Le Profil Socio-Affectif

Élaboré pour le dépistage des problèmes d'adaptation, le Profil Socio-Affectif (PSA) (LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano, 1990) s'adresse aux garçons et filles âgés entre 30 et 70 mois. Cet instrument de mesure contient 80 affirmations qui sont regroupées en huit échelles. Les échelles sont les suivantes : 1) déprimé/joyeux; 2) anxieux/confiant; 3) irritable/tolérant; 4) isolé/intégré; 5) agressif/contrôlé; 6) égoïste/prosocial; 7) résistant/coopératif; 8) dépendant/autonome. Les échelles un à trois indiquent l'expression de l'affectivité de l'enfant, les échelles quatre à six indiquent le niveau d'interaction avec les pairs et les échelles sept et huit évaluent l'interaction enfant/adultes. Ces échelles nous permettent de créer des scores de comportements extériorisés, de comportements intériorisés et de compétence sociale. Chaque énoncé est codé sur une échelle de type Likert de six niveaux (jamais présent (1), à l'occasion (2 ou 3), souvent (4 ou 5), toujours (6)). Le PSA a une validité externe vis-à-vis le Child Behavior Checklist

(CBCL)(Edelbrock et Achenbach, 1984) de $r = 0,58$ à $r = 0,81$ pour les compétences sociales, de $r = 0,83$ à $r = 0,89$ pour les comportements extériorisés et de $r = 0,75$ à $r = 0,84$ pour les comportements intériorisés (LaFrenière, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992). La fidélité interjuge pour les échelles utilisées est de 0,80 pour les comportements intériorisés, de 0,81 pour les comportements extériorisés et de 0,84 pour la compétence sociale. L'alpha de Cronbach varie de 0,94 à 0,97 pour ces trois échelles (LaFrenière, et al., 1990).

Pour les échelles des comportements intériorisés et compétence sociale, la différence entre le groupe normatif et clinique est significative à $p < 0,01$. Pour l'échelle de comportements extériorisés, la différence entre les deux échantillons est non significative. Les résultats obtenus par le PSA représente une «association avec des mesures valides de risques environnementaux, tels que le divorce, la pauvreté, l'isolement social» (LaFrenière, et al., 1990, p. 28).

La classification clinique, selon le PSA, établit quatre catégories. Ces catégories sont «normatif», «socialement compétent», «agressif» et «anxieux». La catégorie «normatif» représente le groupe qui est dans la moyenne des trois autres catégories. La catégorie «socialement compétent» est le groupe avec des comportements positifs incluant les réactions affectives positives. La catégorie «agressif» est le groupe qui a le plus

d'interactions avec les pairs mais ils sont aussi plus souvent rejeté en raison de leurs comportements. Finalement, la catégorie « anxieux » représente le groupe qui est le plus retiré et plus souvent seul pendant les jeux libres (LaFrenière, et al., 1992).

Dans cette étude, les éducateurs sont invités à se familiariser avec les questions du PSA dès l'acceptation de la garderie pour leur participation au projet. L'éducateur-trice responsable des deux garçons ciblés reçoit deux PSA lors de la première visite de l'observatrice et les questionnaires doivent être complétés pour la deuxième séance d'observation. Pour satisfaire les exigences du PSA, les éducateurs-trices et les garçons participants sont dans le même groupe depuis plus de deux mois. Les données brutes des échelles sont transformées en percentile afin d'établir les profils normalisés de chacune des dimensions.

RÉSULTATS

L'objectif de cette étude consiste à vérifier, à l'aide de trois instruments de mesure (observation directe, CCQ-set, PSA), si l'éducateur masculin joue un rôle de facilitateur auprès des garçons de familles monoparentales en milieu de garderie. La vérification des hypothèses a été effectuée à l'aide des analyses statistiques suivantes : les analyses de variance (ANOVA) afin de comparer les groupes des éducateurs (masculin-féminin) et ceux des garçons (monoparental-biparental), les comparaisons a priori pour vérifier l'influence du sexe de l'éducateur sur le comportement des garçons de familles monoparentales, l'analyse loglinéaire pour vérifier le lien entre le classement clinique selon le PSA, le sexe des éducateurs et le statut familial des garçons et finalement une description «tige feuille» [stem and leaf] pour illustrer la distribution de l'amplitude des différences observées (valeurs d de Cohen, 1988). Des analyses préliminaires ont aussi été effectuées sous forme de tests t pour vérifier les différences entre les éducateurs et les éducatrices ainsi que des corrélations pour évaluer la fidélité interjuge.

En raison des ressources limitées en ce qui a trait à la réalisation de cette étude exploratoire et du petit nombre d'éducateurs masculins qui exercent en garderie, l'échantillon est de taille restreinte ce qui a pour conséquence d'obtenir une faible puissance statistique. Pour composer en partie à cette limite, le seuil alpha a été fixé à 0,10. En effet, Cohen (1988), Barcikowski et Robey (1984) et Stevens (1996) discutent de la pertinence d'augmenter le seuil alpha de 0,05 à 0,10 dans ce genre de situation, car le

seuil alpha est directement relié à la puissance. La possibilité d'erreur bêta est très élevée lorsque le nombre de sujets par groupe est réduit ($n = < 20$ sujets par groupe) (Stevens, 1996). De plus, la probabilité d'erreur bêta s'accroît lorsque les effets étudiés sont de petite amplitude dans la population. Dans la présente étude, un changement du seuil alpha de $p = 0,05$ à $p = 0,10$ représente un gain de 8 % à 14 % sur la puissance statistique selon que les effets réels soient petits ou moyens ($f = 0,10$; $f = 0,25$)(Cohen, 1988). Dans ces conditions, l'utilisation d'un seuil alpha de 0,10 constitue une option raisonnable afin d'explorer la présence d'effets du sexe de l'éducateur sur la population. Enfin, l'augmentation du risque d'erreur bêta peut être partiellement contrôlée en étant rigoureux dans la méthodologie de la recherche. Notre souci de réaliser une étude de qualité se reflète dans une technique de pairage d'un garçon provenant de famille monoparentale et d'un garçon provenant de famille biparentale pour chacun des éducateurs et des éducatrices. La formation des observatrices ainsi que les mesures pour établir la fidélité interjuge ont suivi des protocoles établis et validés.

Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été effectuées afin de s'assurer du respect des postulats pour les analyses de variance, de la fidélité des observations directes et de l'équivalence des groupes d'éducateurs et d'éducatrices. La vérification des postulats confirme l'homogénéité des variances, l'indépendance des observations ainsi que la normalité des distributions (biais et aplatissement) pour toutes les variables utilisées.

La fidélité interjuge a été calculée pour 22 des 104 (21 %) périodes d'observation par le biais du pourcentage d'accord (le nombre d'accords divisé par le nombre d'accords plus le nombre de désaccords multiplié par 100) et par une corrélation de Pearson (Cordes, 1994). En ce qui concerne les cinq dimensions de la grille d'observation directe, les résultats indiquent un coefficient de corrélation de $r = 0,85$ (minimum $r = 0,59$; maximum $r = 0,99$) ainsi qu'un pourcentage d'accord de 91,6 % pour l'ensemble des fenêtres d'observation. Le pourcentage d'accords interjuges diminue toutefois à 78,6 % des observations lorsque les «0» (absence d'événement) ne sont pas pris en compte. Comme les résultats en ce qui a trait aux accords interjuges dépassent les 70 %, et la corrélation excède $r > 0,80$, nous considérons que les observations atteignent une bonne fidélité.

Analyses principales

Les différentes variables dépendantes (observation directe, CCQ-set et PSA) ont été soumises à des analyses de variance 2 (sexe de l'éducateur) X 2 (statut familial). Étant donné que les hypothèses concernent surtout l'effet du sexe de l'éducateur sur les garçons de familles monoparentales, des contrastes a priori ont été effectués pour tester spécifiquement les différences entre ces deux groupes. De plus, une analyse loglinéaire (modèle logit) a été effectuée sur les classifications cliniques du PSA afin de vérifier l'apport du sexe de l'éducateur et du statut familial.

Relation avec l'éducateur-trice

Trois dimensions de la relation avec l'éducateur-trice ont été évaluées par l'observation directe : la distance entre le garçon cible et l'éducateur, l'initiation et la qualité de l'interaction avec l'éducateur et l'interaction. Les résultats relatifs à chacune de ces dimensions sont présentés ci-après.

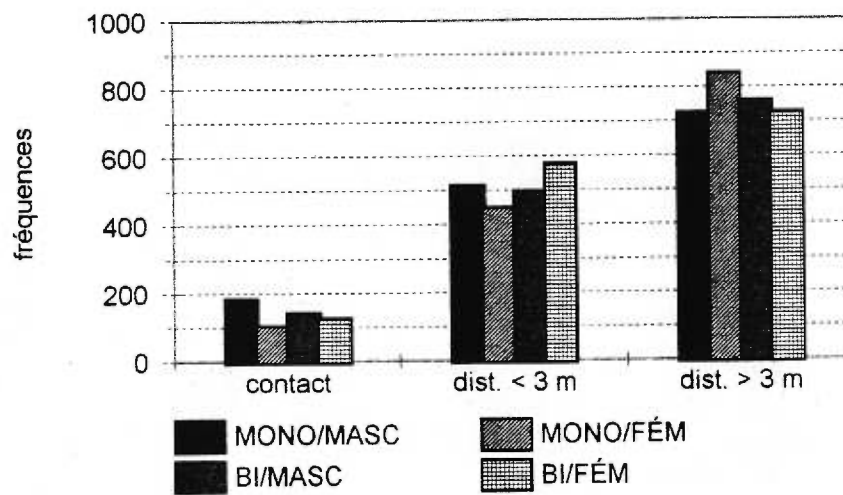
La distance entre le garçon cible et l'éducateur-trice. La fréquence moyenne et l'écart-type pour chacune des distances sont indiqués dans le tableau 2. Les fréquences totales pour chacune des distances entre les garçons cibles et leur éducateur sont montrées à la figure 1. La fréquence

moyenne des contacts directs entre chaque garçon cible et leur éducateur ou leur éducatrice s'avère légèrement plus élevée dans le groupe des éducateurs masculins (voir tableau 2). L'ANOVA n'atteint toutefois pas le seuil de signification $F(1,48) = 2,1$, $p = 0,15$. Les ANOVAs sur les variables «distances < 3 m» et «distance > 3 m» sont non significatives (tous les $F_s(1,48) < 0,7$ et $p > 0,39$). Toutes les analyses de contrastes a priori sont non significatives (tous les $t_s(1,48) < 1,6$ et $p > 0,14$).

Tableau 2 : Fréquences moyennes et écarts-types des catégories de distance entre les garçons cibles et leur éducateur-trice

Variables	Famille monoparentale		Famille biparentale	
	<u>éducateur</u>	<u>éducatrice</u>	<u>éducateur</u>	<u>éducatrice</u>
	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)
Contact	14,2 (12,8)	8,2 (5,9)	11,0 (8,3)	9,8 (8,0)
Distance < 3m	39,6 (17,9)	34,6 (17,0)	38,4 (18,0)	44,5 (19,6)
Distance > 3m	55,8 (27,2)	64,6 (20,8)	58,4 (22,3)	55,9 (24,4)

Figure 1 :Fréquences totales d'observation de chacune des catégories de distance avec les éducateurs-trices



L'initiation et la qualité de l'interaction avec l'éducateur-trice. Les

fréquences moyennes d'initiation des interactions et de la qualité de ces interactions entre les garçons cibles et leur éducateur sont présentées au tableau 3. Les fréquences totales des interactions garçon-éducateur et les fréquences des catégories de leur qualité sont illustrées dans les figures 2 et 3. Cinq constatations peuvent être tirées de l'examen des fréquences moyennes. Tout d'abord, les garçons provenant de familles monoparentales affichent, avec un éducateur, un taux d'initiative de communication plus élevé que les autres garçons. Les garçons de familles biparentales, quant à eux,

sont plus souvent impliqués dans des interactions avec initiation «mixte».

Ensuite, la qualité de l'interaction entre les éducateurs et les deux groupes de garçons est davantage «positive ou neutre» que la qualité d'interaction des éducatrices. De plus, il semble y avoir un effet d'interaction entre le sexe de l'éducateur et le statut familial relativement à la fréquence d'interactions de qualité «négative». En effet, l'éducateur de sexe masculin interagit moins souvent de façon négative avec les garçons de familles monoparentales comparativement aux éducatrices. La situation est inversée pour les garçons de familles biparentales. Finalement, les garçons de familles monoparentales ont plus d'interactions de qualité mixte avec leur éducateur et éducatrice que les garçons de familles biparentales. Ces différences n'atteignent toutefois pas le seuil de signification : effet principal du statut familial sur les initiatives «mixtes» ($F(1,48) = 2,4$ $p = 0,13$), effet principal du sexe de l'éducateur sur la qualité «positive ou neutre» de l'interaction ($F(1,48) = 2,0$ $p = 0,16$), effet d'interaction du sexe de l'éducateur et du statut familial au sujet de la qualité «négative» de l'interaction ($F(1,48) = 1,8$ $p = 0,19$), effet du statut familial sur les interactions de «qualité mixte» ($F(1,48) = 2,7$ $p = 0,11$) . Les autres ANOVAs portant sur les variables de l'initiation des interactions et sur la qualité d'interaction avec l'éducateur-trice sont non significatives (tous les $F_s(1,48) < 1,4$, $p > 0,21$). Toutes les analyses de contraste a priori sont non significatives (tous les $t_s(1,48) < 1,24$ et $p > 0,23$).

Tableau 3 : Fréquences moyennes et écarts-types des catégories d'initiation et de qualité des interactions avec l'éducateur-trice

<u>Variables</u>	<u>Famille monoparentale</u>		<u>Famille biparentale</u>	
	<u>éducateur</u>	<u>éducatrice</u>	<u>éducateur</u>	<u>éducatrice</u>
	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)
Initiation des interactions				
Initiation par le garçon	11,6 (10,3)	7,5 (5,8)	10,5 (8,3)	9,5 (6,7)
Initiation par l'éducateur	13,2 (9,0)	14,0 (7,2)	15,7 (9,7)	13,8 (5,5)
Initiation mixte	1,4 (2,4)	0,7 (0,9)	2,2 (2,6)	1,6 (1,9)
Qualité de l'interaction				
Qualité positive	23,5 (13,7)	18,6 (8,6)	27,3 (11,4)	23,1 (11,7)
Qualité négative	2,8 (2,7)	3,5 (3,7)	3,2 (3,7)	1,7 (2,2)
Qualité mixte	0,4 (0,8)	1,0 (2,0)	0,2 (0,4)	0,2 (0,4)

Figure 2 : Fréquences totales d'observation de l'initiateur des interactions garçon/éducateur-trice

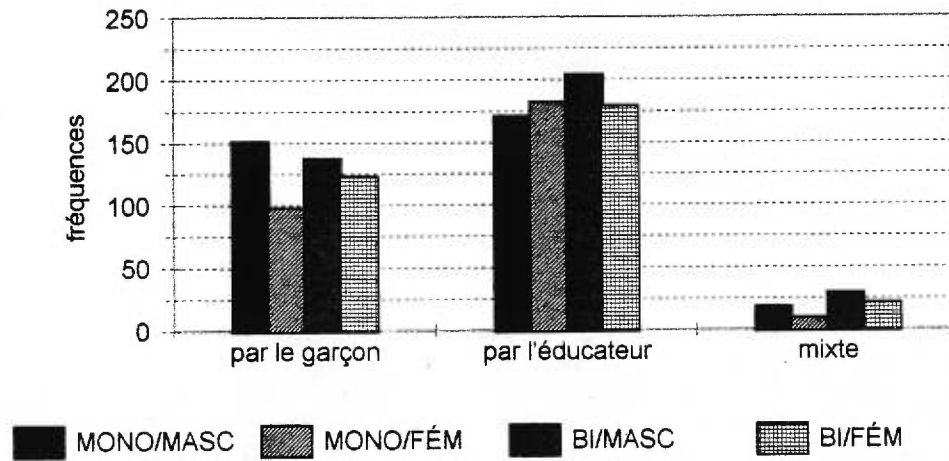
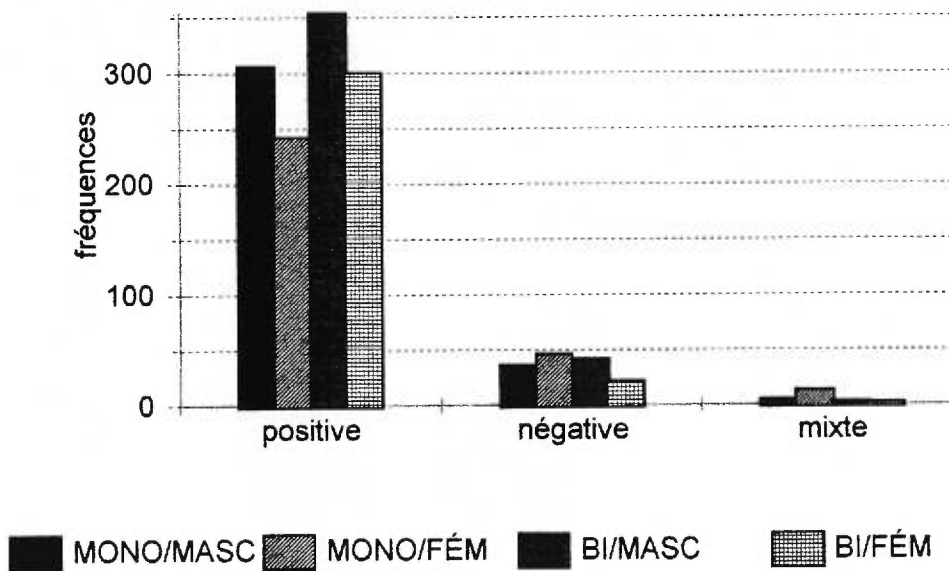


Figure 3 : Fréquences totales d'observation de chacune des catégories de qualité d'interaction garçon/éducateur-trice



Adaptation des garçons dans l'environnement de garde

Deux dimensions de l'adaptation des garçons en milieu de garde ont été évaluées face à leur pairs. C'est par l'observation directe que l'interaction entre les pairs et la qualité de ses interactions a été évaluée.

L'interaction et la qualité d'interaction avec les pairs. Les fréquences moyennes des interactions avec les pairs en fonction de leur nombre et de la qualité des interactions sont présentées dans le tableau 4. Les fréquences totales d'interaction ainsi que les fréquences totales des catégories de la qualité de ces interactions avec les pairs sont illustrées dans les figures 4 et 5. Parmi toutes les variables liées à la fréquence d'interaction ainsi qu'à la qualité d'interaction entre les garçons cibles et leurs pairs, deux effets sont observés. D'abord, l'ANOVA effectuée sur la variable de «l'interaction avec plusieurs pairs» démontre un effet de la structure familiale, $F(1,48) = 5,56$ $p = 0,02$. Les garçons provenant de familles monoparentales ont moins de contacts avec plusieurs pairs que les garçons provenant de familles biparentales. Ensuite, l'ANOVA effectuée sur la variable de la «qualité négative» indique aussi un petit effet de la structure familiale, $F(1,48) = 3,073$ $p = 0,09$. Les garçons provenant de familles monoparentales ont tendance d'avoir plus d'interactions négatives avec leurs pairs que ceux de familles biparentales. Ce dernier effet semble toutefois modéré par le sexe

de l'éducateur en ce sens qu'il est plus marqué lorsque les garçons de familles monoparentales sont dans le groupe des éducatrices, mais ni l'effet d'interaction $F(1,48) 2,71 p = 0,11$ ni le contraste a priori $t(19,88) = -1.59 p = 0,13$ n'atteignent le seuil de signification. Tous les autres contrastes a priori sont non significatifs (tous les $t_s(1,48) < 0,57$ et $p > 0,27$).

Tableau 4 : Fréquences moyennes et écarts-types des interactions avec les pairs en fonction du nombre et de la qualité de ces interactions

Variables	Famille monoparentale		Famille biparentale	
	éducateur M (é.t.)	éducatrice M (é.t.)	éducateur M (é.t.)	éducatrice M (é.t.)
Nombre de pairs				
un seul	34,2 (16,0)	30,7 (15,0)	36,0 (14,0)	30,8 (15,6)
plusieurs pairs	9,7 (7,5)	12,6 (10,9)	16,4 (12,7)	19,9 (11,2)
Qualité				
positive	36,2 (22,3)	35,9 (19,6)	43,6 (20,7)	42,5 (19,3)
négative	4,3 (2,1)	6,1 (3,4)	4,2 (2,5)	3,6 (2,2)
mixte	1,3 (1,4)	2,1 (2,1)	1,8 (2,8)	2,3 (3,4)

Figure 4 : Fréquences totales des interactions en fonction du nombre de pairs

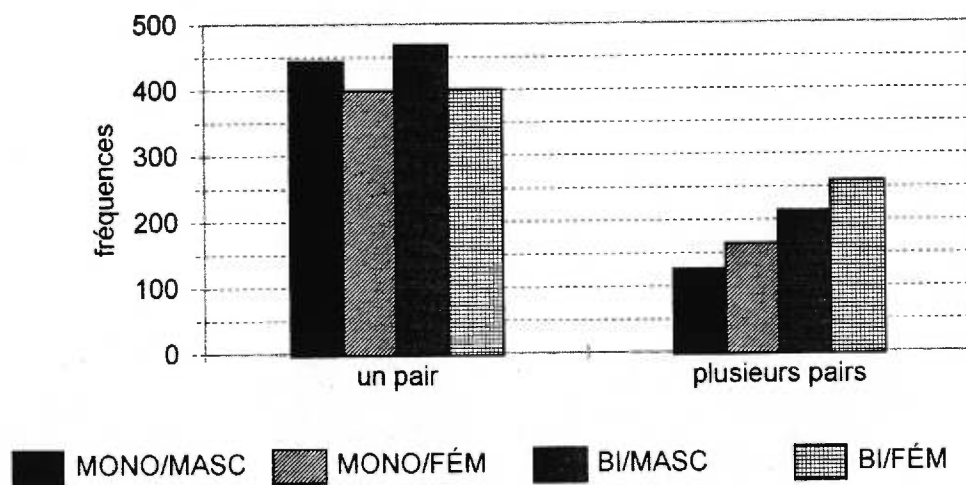
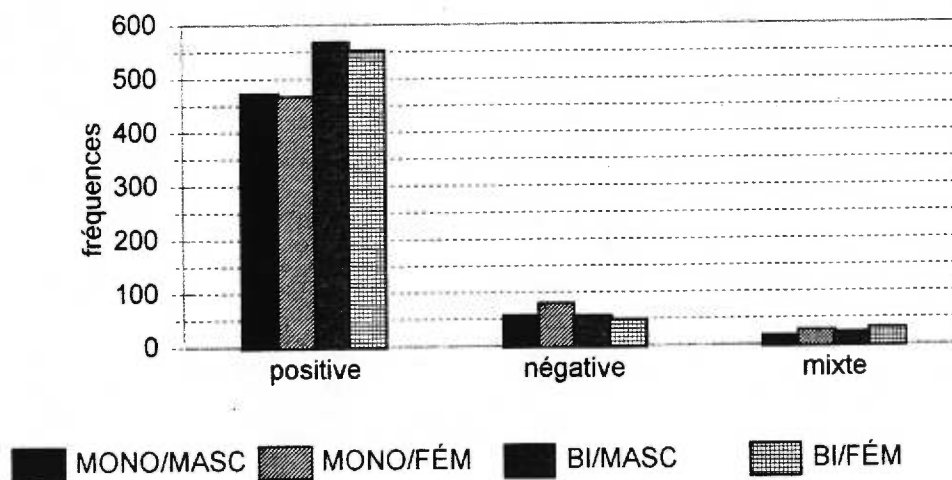


Figure 5 : Fréquences totales d'interaction avec les pairs en fonction de leur qualité



Le California Child Q-set. Parmi les variables du CCQ-set (contrôle du moi et élasticité du moi), seule la variable de l'élasticité du moi diffère de façon significative selon la structure familiale, $F(1,48) = 3,9$ $p = 0,05$. Plus spécifiquement, les garçons de familles biparentales sont significativement plus flexibles dans leur adaptation du moi que les garçons provenant de familles monoparentales. Les autres ANOVAs portant sur la variable de l'élasticité du moi sont non significatives (tout les $F_s(1,48) < 2,0$, $p > 0,14$). Les ANOVAs pour la variable «contrôle du moi» sont non significatives (tous les $F(1,48) < 0,7$ $p > 0,3$). Toutes les analyses de contrastes a priori sont non significatives (tous les $t_s(1,48) < 0,8$ et $p > 0,45$). Les moyennes et les écarts-types des variables dépendantes du CCQ-set sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5 :Fréquences moyennes et écarts-types des variables du CCQ-set

<u>Variables</u>	<u>Famille monoparentale</u>		<u>Famille biparentale</u>	
	<u>éducateur</u>	<u>éducatrice</u>	<u>éducateur</u>	<u>éducatrice</u>
	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)
Élasticité du moi	0,28 (0,35)	0,31 (0,26)	0,45 (0,25)	0,47 (0,29)
Contrôle du moi	0,01 (0,22)	0,08 (0,25)	0,09 (0,26)	0,05 (0,26)

La perception de l'adaptation par l'éducateur-trice

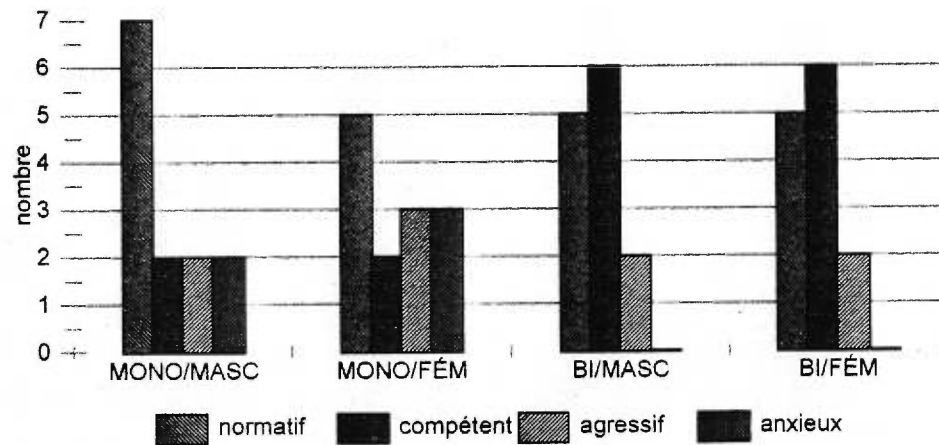
Le Profil Socio-Affectif mesure la perception qu'ont les éducateurs et les éducatrices des garçons cibles selon trois dimensions : les comportements extériorisés, les comportements intériorisés et les compétences sociales. L'ANOVA portant sur l'échelle des comportements intériorisés démontre un effet principal de la structure familiale $F(1,48) = 9,3$ $p = 0,004$. Les garçons provenant de familles monoparentales obtiennent des résultats sur l'échelle des comportements intériorisés plus élevés que les garçons provenant de familles biparentales. La situation est inversée pour l'échelle de la compétence sociale. Sur cette échelle, l'ANOVA indique que les garçons provenant de familles monoparentales obtiennent des scores de compétence sociale significativement inférieurs à ceux des garçons provenant de familles biparentales ($F(1,48) = 14,5$, $p = 0,001$). L'ANOVA pour les comportements extériorisés est non significative ($F(1,48) = 0,8$, $p = 0,32$). Toutes les analyses de contrastes a priori sont non significatives (tous les $t_s(1,48) < 1,2$ et $p > 0,23$). Les moyennes et les écarts-types des échelles du PSA sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6 : Fréquences moyennes et écarts-types des échelles du PSA

<u>Échelles</u>	<u>Famille monoparentale</u>		<u>Famille biparentale</u>	
	<u>éducateur</u>	<u>éducatrice</u>	<u>éducateur</u>	<u>éducatrice</u>
	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)	M (é.t.)
Intériorisé	8,4 (2,5)	9,4 (2,6)	6,5 (1,6)	7,5 (2,1)
Extériorisé	8,2 (2,8)	9,8 (3,0)	8,7 (3,9)	8,8 (2,8)
Compétences sociales	31,3 (4,2)	29,3 (6,0)	36,4 (6,3)	35,4 (4,0)

Les résultats des classifications clinique selon le PSA indiquent une différence dans la perception des garçons par les éducateurs-trices. Parmi les 52 garçons, 22 sont classés dans le groupe des normatifs. Dans le groupe des compétents, seize garçons sont classés. Il y a neuf garçons dans le groupe agressif et cinq garçons dans le groupe des anxieux. Lorsqu'on regarde le classement selon le statut familial, il est important de souligner que dans le groupe des garçons de familles biparentales, aucun garçon n'est classé dans le groupe des anxieux. Le classement selon le PSA est illustré à la figure 6.

Figure 6 : Classement au PSA selon le statut familial et le sexe de l'éducateur



Une analyse loglinéaire, modèle logit, a été effectuée en vue de comparer le classement clinique selon le PSA en fonction du sexe de l'éducateur ainsi que du statut familial. Les résultats permettent d'évaluer l'apport des différentes variables en relation avec le classement au PSA. Les cinq classifications du PSA sont regroupées en deux catégories soit «enfant normal» (catégories «compétent» et «normatif») ou «enfant avec problème d'adaptation» (catégories «agressif», «anxieux»). Le classement clinique au PSA est la variable logit (variable dépendante). Les résultats de l'analyse sont indiqués au tableau 7. La colonne du résiduel indique la qualité de l'ajustement du modèle [goodness of fit] et la colonne de la composante

reflète l'apport des composantes à la qualité du modèle.

L'effet principal de la composante du statut familial en relation avec le classement au PSA est significatif ($\underline{L}^2 = 3,64$, $dl = 1$, $p < 0,10$). Dans notre échantillon, 38 % des garçons provenant de familles monoparentales ($n = 10$) et 15 % des garçons provenant de familles biparentales ($n = 4$) sont perçus par leur éducateur(trice) comme problématiques dans leurs comportements psychosociaux.

Tableau 7 :Analyse loglinéaire au PSA selon le statut familial et le sexe de l'éducateur

Modèle	Résiduel			Composante		
	\underline{L}^2	(dl)	p	\underline{L}^2	(dl)	p
nul [statf] [éduc] [clpsa] ¹	4,26	(3)	0,24			
éduc [éduc x clpsa]	3,87	(2)	0,14	0,39	(1)	n.s.
statf [statf X clpsa]	0,23	(1)	0,63	3,64	(1)	< 0.10
statf x educ [statf x educ x clpsa]	0,00	(0)	1,00	0,23	(1)	n.s.

¹statf = statut familial mono ou biparental, éduc = éducateur-éducatrice, clpsa = classement clinique au PSA.

Note : L'entrée des composantes en suivant un ordre différent ne change rien aux résultats. Les résultats doivent être interprétés avec prudence en raison du petit nombre de sujets dans chacune des cellules.

Synthèse sur la puissance analytique et la direction des résultats

Étant donné la nature exploratoire de cette étude, le peu de puissance analytique (environ 0,34 pour un effet d'ampleur moyen (cf. Cohen, 1988)) et la présence de plusieurs comparaisons dont le p se situe entre 0,10 et 0,20, une illustration de la distribution de la direction et de l'ampleur des différences observées est proposée. Pour ce faire, l'écart entre les moyennes obtenues par les garçons de familles monoparentales selon le sexe des éducateurs pour chacune des variables dépendantes a été divisée par l'écart-type afin de calculer l'indice d tel qu'indiqué par Cohen (1988). La figure 6 illustre la distribution des valeurs d à l'aide d'un graphique de type tige et feuille [stem and leaf]. Le graphique permet de constater que les effets ne sont pas distribués aléatoirement de part et d'autres du «0» et que la majorité d'entre eux vont dans le sens prévu par l'hypothèse d'un effet facilitateur des éducateurs masculins. L'amplitude modale est d'un écart-type de 0,3 , ce qui correspond à des différences d'amplitude petite à modérée (Cohen, 1988). Les implications de ces résultats seront élaborées dans la section de la discussion.

Figure 7 : Distribution de l'ampleur des effets associés au sexe de l'éducateur pour les garçons de familles monoparentales

tige	feuille
- 0,5	6
- 0,4	0
- 0,3	
- 0,2	
- 0,1	0
- 0,0	9
0,0	1
0,1	
0,2	2888
0,3	13369
0,4	378
0,5	3
0,6	
0,7	
0,8	4

Valeurs critiques à $p = 0,10$ selon Cohen (1988)

Les variables suivantes sont illustrées de la plus petite valeur à la plus grande valeur dans la figure 7. Les quatre variables en sens contraire des hypothèses sont les suivantes : qualité «mixte» d'interaction avec les pairs, interaction avec plusieurs pairs, élasticité du moi (CCQ-set), interactions initiées par l'éducateur. Les 15 variables qui vont dans le sens des

hypothèses sont (en ordre croissant) : qualité «positive» d'interaction avec les pairs, interaction avec un pair, distance < 3 m, qualité négative d'interaction avec l'éducateur, initiation mixte d'interaction avec l'éducateur, qualité mixte d'interaction avec l'éducateur, distance > 3 m, autocontrôle (CCQ-set), qualité positive d'interaction avec l'éducateur, interactions initiées par le garçon, comportements intériorisés (PSA), compétence sociale (PSA), contact direct, comportements extériorisés (PSA) et qualité négative d'interaction avec les pairs. Le détail des calculs de la valeur d de Cohen (1988) est présenté à l'annexe B.

DISCUSSION

Le divorce et la séparation entre les membres d'une famille sont devenus des phénomènes courants. L'enfant qui subit le départ ainsi que l'absence d'un parent peut vivre la situation comme une perte permanente (Stirtzinger et Cholvat, 1990). Selon statistique Canada (1993), la garde légale est généralement confiée à la mère de l'enfant. C'est le père qui quitte le plus souvent le milieu familial initial. Sans équivoque, le divorce des parents amène des changements en profondeur pour la nouvelle constellation familiale formée par la mère et ses enfants (Hetherington, 1989). L'impact de l'absence du père est différent pour les filles et les garçons (Kalter, 1990). Les filles s'orientent au début vers la mère par identification sexuelle et les conflits peuvent se manifester plus tard dans leur vie lorsque le moment est venu d'interagir avec les personnes du sexe opposé de façon plus intime (Hertherington, 1979). Par contre, les garçons réagissent plus directement à la situation du divorce et à l'absence du père. En effet, ils ont besoin d'une identification à une personne masculine pour leur développement social ainsi que pour leur identité sexuelle (Lindsey et al., 1997; Le Camus, 1995).

Dans ce contexte, le but de la présente étude a été d'explorer dans quelle mesure l'éducateur masculin en garderie peut jouer un rôle de facilitateur auprès de garçons provenant de familles monoparentales. Dans cette discussion, un survol des questions de recherche, des résultats obtenus et des limites de cette étude sera effectué. Dans un deuxième temps, le choix du groupe d'âge de la population sera discuté. Troisièmement, les

contributions possibles des éducateurs masculins dans la vie des garçons en garderie seront soulignées dans la perspective d'orienter les recherches futures.

Un rappel des résultats

Ce projet visait la vérification de deux hypothèses : les garçons provenant de familles monoparentales ont une plus grande difficulté d'adaptation sociale que les garçons provenant de familles biparentales et la présence d'un éducateur masculin en garderie a un effet positif sur l'adaptation des garçons provenant de familles monoparentales.

Trois dimensions de l'adaptation en garderie ont été explorées : la qualité de la relation avec l'éducateur-trice, l'adaptation à l'environnement de garde et la perception des éducateurs-trices de l'adaptation sociale des garçons. En ce qui concerne les relations avec les éducateurs-trices, l'observation directe a permis de constater qu'il n'y a pas de différence significative selon la structure familiale et le sexe de l'éducateur pour la variable de la proximité. Les variables de l'initiation de l'interaction et de la qualité de ces interactions avec l'éducateur ne permettent pas non plus de distinguer les groupes.

En ce qui concerne l'adaptation à l'environnement de garde, plusieurs résultats significatifs ont été observés en relation avec la structure familiale. Les variables concernant le nombre de pairs et la qualité des interactions avec ceux-ci démontrent que les garçons de familles monoparentales sont moins souvent en contact avec plusieurs pairs en même temps et que la qualité d'interaction est plus souvent négative comparativement aux garçons de familles biparentales. Ensuite, les résultats obtenus à l'aide du California Child Q-set démontrent une différence significative au niveau de l'élasticité du moi en fonction de la structure familiale. Rappelons que l'élasticité du moi représente la capacité de s'adapter à des nouvelles situations (Block et Kremen, 1996). Pour cette variable, les garçons de familles monoparentales ont des résultats qui démontrent un niveau plus faible d'adaptation que les garçons de familles biparentales.

Finalement, en ce qui concerne la perception des éducateurs-trices quant à l'adaptation des garçons, les résultats du Profil Socio-Affectif démontrent deux différences significatives en fonction de la structure familiale. À l'échelle des comportements intériorisés, les garçons de familles monoparentales obtiennent des scores significativement plus élevés que les garçons de familles biparentales. Ils sont identifiés par les éducateurs et éducatrices comme plus anxieux et plus en retrait. Les scores à l'échelle de compétence sociale sont significativement inférieurs pour les garçons de familles monoparentales. Ils sont donc moins habiles dans les interactions

avec autrui et les résolutions de conflit. L'échelle des comportements extériorisés ne permet pas de distinguer les garçons selon leur structure familiale ou selon le sexe de leur éducateur-trice. Il est possible de conclure que les garçons de familles monoparentales sont susceptibles d'avoir des problèmes de comportements intériorisés et d'être moins compétents que les garçons de familles biparentales. Cette différence peut être directement liée aux situations particulières d'une famille monoparentale comme par exemple un faible revenu, un quartier d'habitation défavorisé, une forme éducative plus autoritaire ou incohérente et un réseau social affaibli etc. (Davis et Rains, 1995; Hetherington, 1979; Guidubaldi, et al., 1984; Pett, 1982)

Ces résultats contrastent avec ceux de McIntyre (1990) et de Hoffman (1972) pour le milieu scolaire. En effet, McIntyre (1990) a observé des différences entre les éducateurs et les éducatrices. Ses résultats démontrent que les éducateurs masculins ont une plus grande tolérance face aux comportements d'agressivité des étudiants de premier cycle comparativement aux éducatrices. Pour sa part, Hoffman (1972) observe que les éducatrices qui travaillent avec des garçons plus agressifs ont plus souvent une baisse dans leur niveau de confiance de pouvoir réaliser des tâches précises ou de régler des conflits difficiles. Ces variables n'ont pas été explorées dans notre étude. Il serait intéressant qu'une étude ultérieure vérifie si la tolérance et un environnement qui assure une stabilité émotionnelle peut faciliter l'adaptation des garçons de familles monoparentales.

En résumé, même si cette étude n'a pas permis d'identifier un impact significatif de l'éducateur masculin en garderie sur les garçons provenant de familles monoparentales, il est suggéré que l'étude de comportements différents et l'utilisation d'autres moyens d'évaluation pourraient donner des résultats différents. A cet égard, une description de la démarche de réalisation ainsi que des limites de ce projet donneront un aperçu des difficultés rencontrées et des points à améliorer.

La plus importante difficulté associée à l'étude des éducateurs masculins concerne leur nombre peu élevé. Une estimation établie suite aux contacts téléphoniques avec les garderies et le bureau du regroupement des garderies de la région métropolitaine donne un ratio d'un éducateur masculin pour quatre garderies dans la grande région de Montréal. Qui plus est, plusieurs garderies ont plus d'un éducateur à leur emploi mais ils sont répartis dans des groupes d'âges différents. Comme le projet s'adressait de préférence aux enfants d'environ quatre ans, les endroits pour la collecte de données ont été limités. Ensuite, plusieurs groupes dont l'éducateur est de sexe masculin n'incluaient pas de garçon de famille monoparentale ou de garçon de famille biparentale. Lorsque ces conditions étaient satisfaites (éducateur masculin, un garçon de famille monoparentale et un garçon de famille biparentale), le consentement des parents n'était pas une chose acquise. À cet égard, le recrutement des groupes avec une éducatrice pour créer le groupe de comparaison a rencontré des difficultés semblables à

créer le groupe de comparaison a rencontré des difficultés semblables à l'exception bien sûr du nombre d'éducatrices.

Une deuxième catégorie de difficultés concerne la réalisation de la collecte des données. Des enfants ont été absents ou malades. Il y a eu des absences de l' éducateur ou de l'éducatrice ou la venue en scène d'une stagiaire. À quelques reprises, les rendez-vous ont dû être reportés. De plus, avec le temps qui passait, nos observatrices avaient d'autres projets et une rotation d'équipe a été nécessaire. Ces changements ont nécessité des nouvelles formations et une nouvelle démarche de validation pour la fidélité interjuge. Finalement, le contexte des observations n'a pas toujours été le même en raison des différentes périodes de l'année et de la température lors du moment de l'observation ainsi que de la programmation des activités du groupe visité.

Une troisième catégorie de limites fut certainement le choix du groupe d'âge des garçons de l'échantillon. Le choix initial était le groupe des trois à quatre ans en raison de leurs défis développementaux incluant la construction de l'identité sexuelle et de la référence sociale. Plusieurs études ont montré que la présence d'une personne du même sexe aide à construire l'identité sexuelle (Golombok et Fivush, 1994; Lips, 1993; Wynn et Fletcher, 1992). De plus, l'apprentissage vicariant est un mécanisme fortement utilisé durant cette période de vie (Bandura, 1976, 1986; Bell, 1979; Feinman, 1992). Cependant,

le nombre d'éducateurs masculins travaillant dans ce groupe d'âge est insuffisant pour réaliser une recherche avec une bonne puissance analytique. L'élargissement du groupe d'âge a donc été nécessaire pour garantir un nombre minimal satisfaisant de participants. Cet ajustement a entraîné un écart développemental assez grand chez les garçons participants (3 à 5 ans), ce qui pourrait expliquer la présence d'écart-types assez élevés.

Enfin, une dernière catégorie de difficultés concerne particulièrement la construction de l'identité sexuelle des enfants et l'orientation sexuelle des éducateurs et éducatrices. La question des différences sexuelles entre les garçons et les filles compte plusieurs facettes. A un premier niveau, la structure de la chaîne des chromosomes et la production hormonale jettent les bases biologiques. A un deuxième niveau, l'identité sexuelle dépend des valeurs sociétales et des attentes de l'environnement de l'enfant. Par exemple : l'identité et l'orientation sexuelle que les parents attribuent à leur enfant âgé de 18 à 24 mois a un impact définitif sur la construction sexuelle de celui-ci (Money et Ehrhardt, 1972; Money et Daley, 1977). Chaque parent influence l'enfant par anticipation, ses désirs, la manipulation physique et verbale ainsi que ses valeurs sociétales. (cf. Golombok et Fivush, 1994). La capacité de l'enfant à modeler et à intégrer les valeurs représentatives de l'image sexuelle véhiculée par le parent dépend d'abord de la possibilité de pouvoir adhérer à une telle image. La présence du parent du même sexe que l'enfant constitue un élément de base pour assurer une affiliation à la

construction de l'identité sexuelle projetée (Grusec et Lytton, 1988; Lips, 1993). Par la suite, la construction de l'identité sexuelle de l'enfant continue dans l'environnement où l'enfant évolue. Ainsi, le personnel à la garderie continue à véhiculer les valeurs sociétales au sujet de l'identification sexuelle des enfants.

Des variations peuvent cependant survenir selon l'orientation sexuelle des éducateurs et des éducatrices. Une orientation hétérosexuelle diffère d'une orientation homosexuelle autant dans les valeurs véhiculées que dans les attitudes manifestées (cf. Lips, 1993; Golombeck et Fivush, 1994). La possibilité de différentes orientations sexuelles parmi les éducateurs et les éducatrices en garderie mérite d'être prise en considération dans la mesure où celles-ci peuvent influencer les modèles comportementaux transmis aux enfants.

La contribution potentielle des éducateurs masculins dans la vie des garçons en garderie

Suite à la présente étude, il est possible d'opter pour deux conclusions. D'abord, en raison des résultats non significatifs, on pourrait conclure qu'il faille abandonner les recherches sur l'influence de l'éducateur masculin en

garderie. Cette conclusion s'avérerait sans doute prématurée toutefois, compte tenu du peu de puissance analytique dans cette étude. Une deuxième conclusion, plus nuancée, consiste à utiliser les résultats obtenus pour cibler davantage les comportements susceptibles d'être influencés par le sexe de l'éducateur-trice et guider de nouvelles recherches.

Pour ce faire, la méthode utilisée consiste en une analyse de la distribution de l'ampleur des effets à l'aide des coefficients d de Cohen (1988). Ces coefficients sont basés sur la différence entre les moyennes des groupes d'éducateurs et d'éducatrices des garçons de familles monoparentales. La distribution des coefficients a une médiane de 0,3 ce qui reflète un effet plutôt petit. Avec des effets de cette ampleur, il faut compter près de 300 sujets par groupe pour que la puissance analytique atteigne une valeur moyenne de 0,7, ce qui correspond à un coefficient d'amplitude modérée.

Par ailleurs, les variables ayant un coefficient proche ou plus grand de la médiane de 0,3 méritent d'être plus longuement vérifiées. L'ordre des variables en valeur décroissante est comme suit. En première ligne, la variable «interaction négative avec les pairs» présente un coefficient de 0,84 et c'est dans les groupes des éducateurs qu'on retrouve le moins de ces interactions négatives. L'écart observé peut être expliqué par plusieurs facteurs comme les processus de gestion de groupe, un contrôle différent des

variables qui méritent d'être explorées davantage, on observe quelques éléments liés à la relation entre l'éducateur et les garçons de familles monoparentales, notamment plus d'interactions initiées par les garçons, plus d'interactions de qualité positive ou mixte et moins d'interactions de qualité négative, et une plus grande proximité physique (plus de contact direct, plus de distance de moins de 3 mètres et moins de distance de plus de 3 mètres).

Un autre point à souligner est le résultat obtenu pour la variable «interaction initiée par l'éducateur». Il semble que la fréquence élevée des interactions initiées par les garçons fasse en sorte que l'éducateur n'ait pas besoin d'initier les interactions aussi souvent auprès des garçons. Ce sont plutôt les éducatrices qui doivent investir davantage pour combler le manque d'initiative par les garçons. Il faut souligner encore une fois que ces résultats sont de petite amplitude.

La perception de l'adaptation des garçons par les éducateurs-trices mérite également d'être examinée. Dans notre projet, les éducateurs masculins semblent percevoir moins de problèmes intériorisés et extériorisés, mais ils ont constaté une plus haute compétence sociale chez les garçons de familles monoparentales comparativement aux éducatrices. En milieu scolaire, la perception des éducateurs et des éducatrices a une importance de premier rang (Maag, Vasa, Kramer et Torry, 1991). La responsabilité de la référence incombe aux enseignants-es et peut influencer la décision de

référer ou non un enfant.

Finalement, le rôle de l'éducateur dans le soutien apporté à la qualité de l'autocontrôle des garçons de familles monoparentales apparaît comme une autre variable à considérer pour mieux comprendre leur contribution. À cet égard, l'approche de l'apprentissage vicariant de Bandura (1986) suggère que le modelage des comportements désirés et présentés par un adulte du même sexe augmenterait la probabilité que ces comportements soient imités par les enfants. Dans la mesure où cet apprentissage vicariant fournit une opportunité de développer un meilleur autocontrôle, celui-ci favorise l'établissement de relations plus harmonieuses avec les personnes de l'entourage (Bandura, 1986). Ces relations deviennent une source de plaisir pour l'enfant. Cette interprétation serait d'ailleurs cohérente avec notre observation que les éducateurs perçoivent une plus grande compétence sociale chez les garçons de familles monoparentales comparativement aux éducatrices.

CONCLUSION

De plus en plus, les parents ont recours aux services d'une forme de garde non parentale pour leurs enfants (Lally, 1995). Les raisons pour une telle décision sont multiples : le souhait ou l'obligation de travailler en dehors de la maison par manque de revenu financier, l'intégration de l'enfant dans un environnement stimulant, un répit pour le parent en raison du comportement difficile de l'enfant ou l'incapacité parentale de fournir un support développemental suffisant pour l'enfant (Clarke-Stuart, 1992).

Les enfants provenant de familles monoparentales sont aussi parmi les utilisateurs en garde non parentale. Lorsqu'il s'agit de garçons et que ceux-ci fréquentent une garderie, nous pouvons soulever la question à savoir dans quelle mesure un éducateur masculin peut être un facilitateur pour ces garçons qui vivent l'absence d'un père à la maison?

La démarche utilisée dans cette recherche a uniquement démontré l'existence de différences significatives entre les garçons de familles monoparentales et ceux de familles biparentales. Toutefois, sans atteindre le seuil de signification, la majorité des différences observées entre les éducateurs masculins et les éducatrices vont dans la direction prévue par les hypothèses. Tel que démontré avec les valeurs des coefficients d de Cohen (1988), les différentes variables évaluées indiquent que la présence d'éducateurs masculins ne nuit pas au développement des garçons en garderie. Des pistes ont été identifiées pour guider les recherches futures

quant à la possibilité que les éducateurs présentent un patron comportemental favorable à l'adaptation sociale et à la construction de l'identification sexuelle d'un garçon provenant d'une famille monoparentale.

D'autres recherches qui viseraient à évaluer l'effet facilitateur de l'éducateur masculin en garderie seraient souhaitables pour guider les mères-chefs de famille monoparentale dans leurs choix au sujet de l'encadrement de leurs garçons, privés de la présence régulière d'une figure masculine dans leur vie.

RÉFÉRENCES

Andersson, B. (1989). Effects of public daycare: A longitudinal study. Child Development, 60, 857-866.

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

Bandura, A. (1976). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. •

Bandura, A. (1986). Social functions of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., Grusec, G.E. et Menlove, F.L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. Child Development, 7, 499-506.

Barcikowski, R.S. et Robey, R.R. (1984). Decisions in a single group repeated measures analysis: Statistical tests and three computer packages. The American Statistician, 38, 248-250.

Bell, R.Q. (1979). Parent, child and reciprocal influences. American Psychologist, 34, 821-826.

Berger, M. (1997). L'enfant et la souffrance de la séparation. Paris: Dunod.

Block, J.H. et Block, J. (1980a). The California Child Q-Set. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Block, J.H. et Block, J. (1980b). The role of ego-control and ego-resiliency in the organisation of behavior. Dans W.A. Collins (Éd.), Development of cognition, affect and social relations. The Minnesota Symposium on child psychology. Vol. 13. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Block, J. et Kremen, A.M. (1996). IQ and egoresiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 349-361.

Brody, S. (1978). Daddy's gone to Colorado: Male-staffed child care for father-absent boys. Counseling Psychologist, 7, 33-36.

Clark-Stuart, A. (1992). Consequences of child care for children's development. Dans A. Booth (éd.), Child care in the 1990s: Trends and consequences, (pp. 63-82). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for behavioral sciences. (2^e ed.), Hillsdale, NJ: Laurent Erlbaum Associates.

Cordes, A.K. (1994). The reliability of observational data: I. Theories and methods for speech-language pathology. Journal of Speech and Hearing Research, 37, 264-278.

Coutu, S. et Pelletier, D. (1995). Les difficultés comportementales des enfants d'âge préscolaire. Dans N. Royer (Éd.), Éducation et intervention au préscolaire (pp. 148-180). Montréal: Gaétan Morin.

Curtiss, D.D. (1989). Cognitive styles. Dans D.F. Bjorklund (Éd.), Children's thinking (pp. 263-284). Pacific Grove, California: Brook/Cole Company.

Davis, L. et Rains, P (1995). Single mothers by choice? Families in Society, 76, 543-550.

Edelbrock, C. et Achenbach, T.M. (1984). The teacher version of the child behavior profile: I. Boys aged 6-11. Journal of Consulting and Clinical Child Psychology, 52, 207-217.

- Flavell, J.H. (1985). Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Gold, D. et Reis, M. (1982). Male teacher effects on young children: A theoretical and empirical consideration. Sex Roles, 8, (5), 493-513.
- Golombok, S. et Fivush, R. (1994). Gender Development. New York: Cambridge University Press.
- Grusec, J.E. et Lytton, H. (1988). Social development : History, theory and research. New York; Springer-Verlag.
- Guidubaldi, J., Cleminshaw, H.K., Perry, J.D. et McLaughlin, C.S. (1984). The impact of parental divorce on children: Report on the nationwide NASP study. School Psychology Review, 12, 300-323.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day care experience. Child Development, 56, 689-703.
- Hess, D.R., Price, G.G., Dickson, W.P. et Conroy, M. (1981). Different roles for mothers and teachers: Constrasting styles of child care. Advances in Early Education and Day Care, 2, 1-28.

Hetherington, M.E. (1979). Divorce: A children's perspective. American Psychologist, 34 (10), 851-858.

Hetherington, M.E. (1981). Children and divorce. Dans R.W. Henderson (Éd.), Parent-child interaction: Theory, research and prospects. New York: Academic Press.

Hetherington, M.E. (1989). Coping with family transition: Winners, losers and survivors. Child Development, 60, 1-14.

Hetherington, M.E. (1991). The role of individual differences and family relationships in children's coping with divorce and remarriage. Dans P.A. Cowan et M.E. Hetherington (Éds.), Family transitions, (pp. 165-194). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

Hoffman, L. (1972). Early childhood experiences and women's achievement motives. Journal of Social Issues, 28, 53-79.

Howes, C. (1988). The peer interactions of young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1 (Serial No.217).

Jacobs, N.L., Guidubaldi, J. et Nasts, B. (1986). Adjustment of divorced-family day care children. Early Childhood Research Quarterly, 1, 361-378.

Kalter, N. (1990). Growing up with divorce: Helping your child avoid immediate and later emotional problems. New York: The Free Press.

Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. San Francisco: Harper and Row.

Kopp, C.B. (1982). The antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology, 18, 199-214.

Kopp, C.B. (1991). Young children's progression to self-regulation. Dans M. Bullock (Éd.), The development of intentional action: Cognitive, motivational, and interactive processes. (pp. 38-54). Basel: Karger.

Kurtz, L. (1994). Psychosocial coping resources in elementary school-age children of divorce. American Journal of Orthopsychiatry, 64 (4), 554-563.

LaFrenière, P.J., Dubeau, D., Janosz, M. et Capuano, F. (1990). Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire. Revue canadienne de psychoéducation, 19, 23-41.

LaFrenière, P.J., Dumas, J.E., Capuano, F. et Dubeau, D. (1992).
Development and validation of the preschool socioaffective profile.
Psychological Assessment, 4, 442-450.

Lally, R.J. (1995). The impact of child care policies and practices on
infant/toddler identity formation. Young Children, 51, 58-67.

Lamb, M.E. (1992). Les effets de la garde non parentale: que savons-
nous au juste? Apprentissage et Socialisation, 15, 195-207.

Laosa, L.M. (1988). Ethnicity and single parenting in the United States.
Dans E.M. Hetherington et J.D. Arasteh (Éds.) Impact of divorce, single
parenting, and stepparenting on children (pp. 23-49). Hillsdale, NJ: Lawrence
Erlbaum.

Le Camus, J. (1995). Pères et Bébés. Paris: L'Harmattan.

Lindsey, E.W., Mize, J. et Pettit, G.S. (1997). Differential play patterns
of mothers and fathers of sons and daughters: Implications for children's
gender role development. Sexe Roles, 37 (9/10), 643-661.

Lips, H.M. (1993). Sex and gender. Mountain View, CA: Mayfield
Publishing Company.

Maag, J.W., Vasa, S.F., Kramer, J.J. et Torrey, G.K. (1991). Teachers' perception of factors contributing to children. Psychological Reports, 69, 831-836.

McIntyre, L.L. (1990). Teachers standards and gender: Factors in special education referral. Journal of Educational Research, 83, 166-172.

Money, J. et Daley, J. (1977). Hyperadrenocortical 46XX hermaphroditism with penil uretha: Psychological studies in seven cases. Dans P.A. Lee (Éd.), Congenital adrenal hyperplasia (pp. 443-446). Baltimore, MD: University Park Press.

Money, J. et Ehardt, A.A. (1972). Man and woman, boy and girl. Baltimore, MD: Johns Hokins University Press.

Pagani, L., Vitaro, F., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1996). Bullying and social anxiety in children from families in transition: A 6 year longitudinal study. Document présenté à l'ISSBD. Ville de Québec.

Pett, M.G. (1982). Correlates of children's social adjustment following divorce. Journal of Divorce, 5 , 25-39

Pianta, R.C., Steinberg, M.S. et Rollings, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. Development and Psychopathology, 7, (2), 295-312.

Provost, M.A., Garon, D. et LaBarre, R. (1989). L'incidence de la cohérence entre la maison et la garderie sur l'adaptation sociale de l'enfant. Congrès International de «l'Instituto Piaget: Biologia e Educação». Lisbonne.

Rubin, K.H, Fein, G.G. et Vandenberg, B. (1983). Play. Dans E.M. Hertherington (Éd.), Handbook of child psychology: Vol 4. Socialisation, personality and social development, (4^e éd.), pp 693-744. New York: Wiley.

Scarr, S., Lande, J.S. et McCartney, K. (1989). Child care and family: Complements and interactions. Dans J.S. Lande, S. Scarr et N. Gunzenhauser (Éds.), Caring for children: Challenge to America (pp. 1-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schlesinger, B. (1982). Children's viewpoints of living in a one-parent family. Journal of Divorce, 5, 1-23.

Singer, J.L. (1995). Imaginative play in childhood: Precursor of subjective thought, daydreaming and adult pretending games. Albany, NY.: State University of New York Press.

Statistique Canada (1993). Recensement national (Rapport 89-523F).

Gouvernement du Canada.

Statistique Canada (1998). Rapports 84-001 (7 avril) et 84-213 (10 février). Gouvernement du Canada.

Stevens, J. (1996). Applied multivariate statistics for the social sciences. (3rd ed.), Mahwah, NJ.: Laurence Erlbaum Associates.

Stirtzinger, R. et Cholvat, L. (1990). Preschool age children of divorce : Transitional phenomena and the mourning process. Canadian Journal of Psychiatry, 35, 506-513.

Wodarski, J.S. (1982). Single parents and children: A erview for social workers. Family Therapy, 9, 311-320.

Wynn, R.L. et Fletcher, C. (1987). Sex role development and early educational experiences. Dans D. B. Carter (Éd.), Current conceptions of sex roles and sex typing (pp. 79-88). New York: Praeger.

ANNEXE A

GRILLE D'OBSERVATION DIRECTE

La grille d'observation directe comporte cinq dimensions de la relation entre l'enfant cible et son éducateur(trice) ou ses pairs en milieu de garderie. Les cinq dimensions sont: la proximité physique entre le garçon cible et son éducateur(trice); l'initiative prise lors des interactions entre le garçon cible et son éducateur(trice); la qualité de l'interaction qui suit l'initiative de la prise de contact; avec combien de pairs l'enfant cible est en interaction et la qualité de cette interaction. La durée d'une séance d'observation est de 30 minutes, divisée par des fenêtres de 15 secondes d'observation et 15 secondes de codage.

La dimension de la proximité physique entre le garçon et l'éducateur(trice)

La signification des codes de la dimension de la proximité entre l'enfant cible et son éducateur(trice) est proportionnelle à l'espace dans lequel se trouve le groupe. La proximité garçon-éducateur(trice) est mesurée en distance et les différentes valeurs pour le local du groupe en garderie sont: 1 = contact direct (espace intime), l'enfant a un contact physique avec l'éducateur (trice); 2 = ≤ 3m (espace proximal), l'enfant est dans un rayon d'un mètre ou moins de l'éducateur(trice); 3 = > 3m (espace axial et distal), l'enfant est à plus de 1 mètre de l'éducateur(trice); 4 = absent du groupe, l'enfant ou l'éducateur(trice) a temporairement quitté le groupe (ex: aller à la toilette).

Lorsque le groupe quitte le local de la garderie, les valeurs sont

proportionnellement ajustées selon l'endroit où se trouve le groupe. Il est possible de prendre les valeurs du local lorsque le groupe est dans un espace de grandeur semblable à celui du local. Les espaces plus grands, comme dans un parc, auront les valeurs suivantes: 1 = contact direct (espace intime), l'enfant touche l'éducateur(trice); 2 = ≤ 3m (espace proximal), l'enfant est dans un rayon égal ou de moins de trois mètres de l'éducateur(trice); 3 = > 3m (espace axial et distal), l'enfant est dans un rayon de plus de 3 mètres de l'éducateur(trice); 4 = absent du groupe, l'enfant ou l'éducateur(trice) a temporairement quitté le groupe (ex: aller à la toilette).

La dimension de la prise d'initiative entre l'enfant cible et son éducateur-trice

La dimension de l'initiative vise à prendre en note la personne qui a initiée une interaction entre l'enfant cible et son éducateur(trice). Dans cette dimension, il y a la possibilité d'avoir des initiations mixtes, ce qui enlève la qualité de l'exclusivité pour le code 3. L'échelle est définie comme suit: code 0 = pas d'initiation, aucune interaction verbale ou non-verbale n'a eu lieu entre le garçon et son éducateur(trice); code 1 = initié par le garçon, une interaction a eu lieu (verbale ou non-verbale), initiée par l'enfant; code 2 = initié par l'éducateur (trice), une interaction a eu lieu (verbale ou non-verbale), initiée par l'éducateur; code 3 = initiation mixte (échanges), dans la même fenêtre, l'éducateur et l'enfant ont initié des interactions sur des sujets

différents; code 4 = initiation avec autres éducateurs , toute interaction du garçon cible avec d'autres personnes adultes est notée sous ce code.

La dimension de la qualité d'interaction entre l'enfant cible et son éducateur-
trice

La dimension de la qualité des interactions demande une présence assez proche de l'observatrice afin de poser un jugement clair sur la situation. Le code 3 comprend une situation avec des qualités positives et négatives. Ce code est donc non-exclusif. L'échelle de la qualité d'interaction garçon-éducateur(trice) est définie comme suit: code 0 = pas d'interaction , aucune interaction verbale ou non-verbale entre l'enfant et l'éducateur; code 1 = interaction avec une qualité positive ou neutre, verbale ou non-verbale entre le garçon cible et son éducateur(trice) . La qualité d'interaction se déroule dans un contexte neutre où il y a échange sur un sujet de conversation sans encouragement ni négativisme (ex.: explication), ou dans un contexte positif où l'interaction est favorablement structurée par des renforceurs positifs (encouragement, motivation positive, reconnaissance des efforts réalisés); code 2 = interaction verbale ou non-verbale ayant un contenu négatif dans l'interaction entre le garçon cible et l'éducateur(trice). La qualité d'interaction implique des attitudes comportementales socialement non désirées (agression verbale, physique, refus de collaborer) entre l'enfant et l'éducateur(trice); code 3= interaction mixte (positive et négative), présence d'interaction de qualité

positive et négative (verbale ou non-verbale) dans la même fenêtre entre le garçon cible et son éducateur(trice).

La dimension de l'interaction avec les pairs

Le but de cette dimension est de prendre en note combien de pairs sont en interaction avec le garçon cible. Cette dimension inclut les codes suivants: code 0 = pas d'interaction, aucune interaction verbale ou non-verbale n'a eu lieu entre le garçon cible et ses pairs; code 1= interaction avec un pair, au moins une interaction verbale ou non-verbale a eu lieu entre le garçon cible et un pair, peu importe l'initiateur; code 2= interaction avec plusieurs pairs, au moins une interaction verbale ou non-verbale a eu lieu entre le garçon cible et deux ou plusieurs pairs, peu importe l'initiateur.

La dimension de la qualité d'interaction avec les pairs

La dimension de la qualité des interactions demande une présence assez proche de l'observatrice afin de poser un jugement clair sur la situation. Le code 3 comprend une situation avec des qualités positives et négatives. Ce code est donc non-exclusif. Les codes de cette dimension sont: code 0 = pas d'interaction , aucune interaction n'a eu lieu entre le garçon cible et ses pairs; code 1 = interaction positive ou neutre, verbale ou non-verbale. La qualité d'interaction entre le garçon cible et ses pairs se déroule dans un

contexte neutre où il y a échange sur un sujet de conversation sans encouragement ni négativisme (ex.: demande, explication) ou un contexte positif où l'interaction est favorablement structurée par des renforceurs positifs (encouragement, motivation positive, reconnaissance des efforts réalisés);
code 2 = interaction négative, verbale ou non-verbale. La qualité d'interaction implique des attitudes comportementales socialement non désirées (agression verbale, physique, refus de collaborer) entre le garçon cible et ses pairs; code 3= interaction mixte (positive et négative) , interaction positive et négative dans la même fenêtre (verbale ou non-verbale) entre le garçon cible et ses pairs.

ANNEXE B

CALCUL DU COEFFICIENT d
DE COHEN (1988)

Le tableau indique l'écart entre les moyennes obtenues par les garçons de familles monoparentales selon le sexe des éducateurs pour chacune des variables dépendantes a été divisée par l'écart-type afin de calculer l'indice d tel qu'indiqué par Cohen (1988).

Variable	$M_1 - M_2^a$	Écart-type ^b	d
Qualité mixte d'interaction pairs	1,31 - 2,08	1,4	-0,56
Interaction avec plusieurs pairs	9,62 - 12,62	7,5	-0,40
Élasticité du moi (CCQ-set)	0,28 - 0,31	0,4	-0,10
Interactions initiées par l'éducateur	13,15 - 14,00	9,0	-0,09
Qualité positive d'interaction pairs	36,23 - 35,92	22,3	0,01
Interaction avec un pair	34,15 - 30,69	16,0	0,22
Distance < 3m	39,62 - 34,62	17,9	0,28
Qualité négative d'interaction éducateur*	2,77 - 3,54	2,7	0,28
Initiation mixte d'interaction éducateur	1,38 - 0,69	2,4	0,28
Qualité mixte d'interaction éducateur	23,92 - 19,61	14,1	0,31
Distance > 3m*	55,77 - 64,62	27,2	0,33
Auto-contrôle (CCQ-set)*	0,01 - 0,08	0,2	0,33
Qualité positive d'interaction éducateur	23,54 - 18,62	13,7	0,36
Interactions initiées par le garçon	11,62 - 7,54	10,3	0,39
Comportements intériorisés (PSA)*	8,36 - 9,43	2,5	0,43
Compétence sociale (PSA)	31,31 - 29,37	4,2	0,47
Contact direct	14,23 - 8,15	12,8	0,48
Comportements extériorisés (PSA)*	8,25 - 9,75	2,8	0,53
Qualité négative d'interaction pairs*	4,31 - 6,08	0,8	0,84

* Direction inversée selon le sens des hypothèses.

^a M_1 = moyenne du groupe des garçons de familles monoparentales avec un éducateur.
 M_2 = moyenne du groupe des garçons de familles monoparentales avec une éducatrice.

^b Utilisation de l'écart-type de la première moyenne, soit le groupe avec éducateur.