

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
LOUISE BOURASSA

LA DISCIPLINE PARENTALE, LE TEMPÉRAMENT DE L'ENFANT ET
L'ESTIME DE SOI DE LA MÈRE: PRÉDICTEURS DES
STRATÉGIES D'ADAPTATION DE L'ENFANT

MARS 2000

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Sommaire

Au cours des dernières années, plusieurs recherches se sont attardées aux stratégies d'adaptation chez les adolescents et les adultes au détriment de celles observées durant l'enfance. La présente recherche explore, à partir du modèle de Belsky (1984), différents déterminants, individuels et interpersonnels, pouvant influencer les stratégies d'adaptation qui sont utilisées par les enfants en situation de stress. Le but de cette étude est donc de vérifier dans quelle mesure certains déterminants influencent les stratégies d'adaptation. Ces déterminants sont le tempérament de l'enfant, la discipline parentale et l'estime de soi de la mère. Nous en sommes venus à retenir trois hypothèses de recherche. D'abord, le tempérament de l'enfant et la discipline parentale présentent un lien direct avec les stratégies d'adaptation chez l'enfant. La deuxième hypothèse consiste à démontrer que le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère présentent un lien direct avec la discipline parentale. Finalement, les variables personnelles telles que le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère ont un lien indirect avec les stratégies d'adaptation chez l'enfant. Pour ce faire, nous avons utilisé un échantillon de 52 familles ayant un enfant âgé entre quatre et sept ans. Les mères ont ensuite répondu à trois questionnaires dont l'estime de soi de Rosenberg (1965), le tempérament de l'enfant (DOTS, Lerner & al., 1982) et la discipline parentale, à partir de l'instrument de mesure « l'éducation des enfants » (Greenberger & Goldberg, 1988). Une entrevue semi-structurée a ensuite été réalisée auprès des enfants afin de vérifier les moyens qu'ils utiliseraient pour faire face à sept scénarios impliquant

Les chercheurs ont beaucoup étudié les stratégies d'adaptation chez les adultes et les adolescents. La documentation touchant les enfants est par contre plus mince bien que, depuis une vingtaine d'années, les stratégies d'adaptation ont retenu l'attention de certains chercheurs utilisant une approche développementale. Ils ont pu constater que les concepts d'approche et d'évitement, perçus chez l'adulte, sont aussi présents chez les enfants. Bien sûr, un enfant est capable de s'adapter à de nouvelles situations, mais quels sont les facteurs personnels et familiaux qui peuvent influencer les stratégies utilisées, lorsque celui-ci est confronté à une situation stressante? Cette étude aborde la manière de faire face aux difficultés, tôt dans la vie, selon le modèle de Jay Belsky (1984). Ce modèle théorique affirme que le développement social est influencé par les caractéristiques personnelles de l'enfant et les attitudes parentales. En outre, les caractéristiques individuelles de l'enfant et des parents peuvent aussi jouer un rôle sur les attitudes parentales (voir figure 1). Dans cette étude, le modèle de Belsky sera opérationnalisé de la façon suivante: les stratégies d'adaptation représenteront la variable du comportement de l'enfant, la discipline parentale sera la variable des attitudes parentales, le tempérament de l'enfant représentera la variable des caractéristiques de l'enfant, tandis que l'estime de la mère sera la variable représentant les caractéristiques de la mère. Donc, le but de ce travail est de prédire les stratégies adaptatives des enfants à partir des déterminants personnels et familiaux.

une situation stressante (Beauchesne, Bourassa, Dumont, Provost & Royer, 1998). Pour vérifier les trois hypothèses de recherche, des analyses de régressions ainsi que des analyses discriminantes ont été effectuées. Deux des trois hypothèses ont été partiellement confirmées. Par exemple, la discipline laisser-faire des mères est en lien direct avec les stratégies d'adaptation évitantes de l'enfant. De plus, une faible estime de soi de la mère est en lien direct avec une discipline rigoureuse. On peut donc remarquer que, pour les enfants de quatre à sept ans, la façon dont les mères les éduquent est importante pour comprendre leur mode d'adaptation face aux situations stressantes. De plus, la manière dont la mère se perçoit explique la discipline qu'elle utilise face à son enfant.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
REMERCIEMENTS	viii
INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE THÉORIQUE	4
1.1 Définitions et modèles théoriques reliés aux stratégies d'adaptation	5
1.2 Les stratégies d'adaptation chez l'enfant	10
1.3 Interaction parent - enfant: la discipline parentale	16
1.4 Ressources personnelles.....	21
1.4.1 Le tempérament de l'enfant	21
1.4.2 L'estime de soi de la mère	25
1.5 Liens entre les différentes variables à l'étude	27
2. MÉTHODE	36
2.1 Participants.....	37
2.2 Instruments de mesure.....	38
2.3 Procédure.....	43

3. RÉSULTATS.....	44
3.1 Analyses descriptives	45
3.2 Analyses de régressions	49
3.3 Analyses discriminantes	51
4. DISCUSSION.....	55
CONCLUSION.....	64
RÉFÉRENCES.....	67
APPENDICES.....	75
APPENDICE A: Scénarios des stratégies d'adaptation	75
APPENDICE B: Taxonomie des stratégies d'adaptation	82
APPENDICE C: Questionnaire de discipline parentale	95
APPENDICE D: Dimensions du tempérament (DOTS)	99
APPENDICE E: Questionnaire d'estime de soi	102

Liste des tableaux

Tableau

1	Moyenne et écart type pour chacune des variables à l'étude	46
2	Moyenne et écart type en fonction du sexe des enfants pour chacune des variables à l'étude.....	48
3	Lien entre la discipline laisser-faire et les stratégies d'adaptation évitantes en tenant compte des dimensions du tempérament	50
4	Division des enfants selon leurs stratégies d'adaptation	52
5	Résultats de la classification en tenant compte de la discipline laisser-faire, du tempérament et de l'estime de soi de la mère	53

Liste des figures

Figure

1	Modèle théorique de Jay Belsky	3
2	Modèle théorique du projet basé sur le modèle de Jay Belsky	35

Remerciements

Un grand merci à mes deux directeurs, Madame Michelle Dumont et Monsieur Marc Provost, pour leurs précieux conseils et leur grand professionnalisme.

Un merci particulier à Madame Elsa Beauchesne pour son aide face à la mise en place de la taxonomie de l'échelle des stratégies d'adaptation.

Introduction

Les recherches ont beaucoup étudié les stratégies d'adaptation chez les adultes et les adolescents. La documentation touchant les enfants est par contre plus mince bien que, depuis une vingtaine d'années, les stratégies d'adaptation ont retenu l'attention de certains chercheurs utilisant une approche développementale. Ils ont pu constater que les concepts d'approche et d'évitement, perçus chez l'adulte, sont aussi présents chez les enfants. Bien sûr, un enfant est capable de s'adapter à de nouvelles situations, mais quels sont les facteurs personnels et familiaux qui peuvent influencer les stratégies utilisées, lorsque celui-ci est confronté à une situation stressante? Cette étude aborde la manière de faire face aux difficultés, tôt dans la vie, selon le modèle de Jay Belsky (1984). Ce modèle théorique affirme que le développement social est influencé par les caractéristiques personnelles de l'enfant et les attitudes parentales. En outre, les caractéristiques individuelles de l'enfant et des parents peuvent aussi jouer un rôle sur les attitudes parentales (voir figure 1). Dans cette étude, le modèle de Belsky sera opérationnalisé de la façon suivante: les stratégies d'adaptation représenteront la variable du comportement de l'enfant, la discipline parentale sera la variable des attitudes parentales, le tempérament de l'enfant représentera la variable des caractéristiques de l'enfant, tandis que l'estime de la mère sera la variable représentant les caractéristiques de la mère. Donc, le but de ce travail est de prédire les stratégies adaptatives des enfants à partir des déterminants personnels et familiaux.

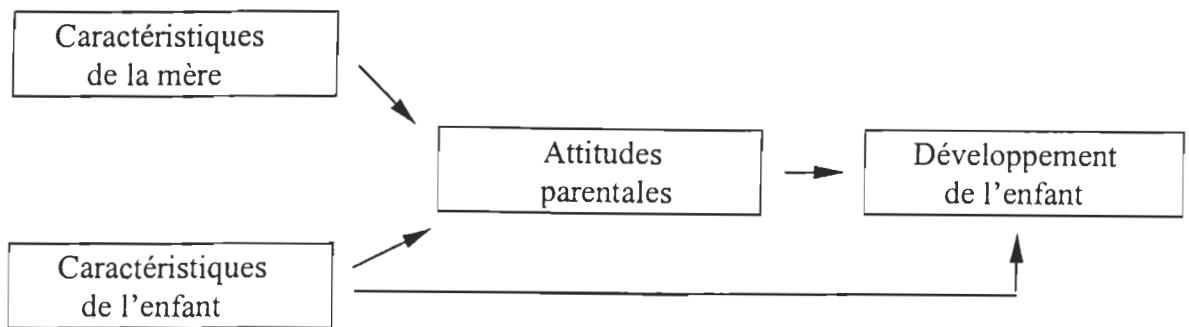


Figure 1. Modèle théorique de Jay Belsky (1984).

Contexte théorique

Ce chapitre propose une recension des écrits sur les stratégies d'adaptation et les principaux déterminants pouvant jouer un rôle dans l'adaptation de l'enfant, comme par exemple la discipline parentale, le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère, qui sont les points de mire de cette étude et qui peuvent être insérés à l'intérieur du modèle de Belsky. Suite à la présentation de ces différents domaines de recherche, souvent exploités séparément, suivra la présentation des hypothèses.

1. Définitions et modèles théoriques reliés aux stratégies d'adaptation¹

Plusieurs auteurs ont proposé des définitions des stratégies d'adaptation. Folkman (1991) affirme que les stratégies d'adaptation origine de deux différentes approches: le modèle développemental dans lequel les stratégies d'adaptation sont perçues comme un aspect essentiel de la personnalité et le modèle contextuel qui est basé sur la relation personne / environnement et qui varie selon les demandes et l'évaluation ou la perception du stress. Lazarus et Folkman (1984), pionniers dans ce domaine et à l'origine du modèle contextuel, définissent les stratégies d'adaptation comme des efforts cognitifs et comportementaux, utilisés pour maîtriser les demandes internes et externes à l'organisme lorsque l'évaluation de la situation conclut que les ressources de la personne sont insuffisantes. Les ressources personnelles incluent les habiletés d'entrer

¹ Le terme anglais est le coping que nous traduirons ici par stratégies d'adaptation.

en relation et de résolution de problème ainsi que l'estime de soi positive et le soutien social disponible (Compas, 1987). Donc, les stratégies d'adaptation utilisées varient selon l'évaluation que fait l'individu de la relation entre les demandes externes et internes et ses propres ressources. Le mode de stratégies d'adaptation est aussi déterminé par les valeurs, les croyances personnelles et les déficits psychologiques. De plus, la capacité d'adaptation inclut non seulement les efforts réussis mais aussi tous les moyens qui ont été mis en place pour remédier à la situation. Par contre, le processus d'adaptation exclut tous les réflexes utilisés par la personne. Autrement dit, tout acte automatisé ne peut porter l'étiquette de stratégies d'adaptation car cela annulerait l'élément d'adaptabilité. Cependant, Silver et Worthman (1980) définissent les stratégies d'adaptation comme étant toutes les réponses faites par un individu devant un événement potentiellement nuisible. Pour ces auteurs, les réponses instinctives et les réflexes sont inscrits dans la définition. En résumé, selon Lazarus et Folkman (1984), l'adaptation est caractérisée par ce que la personne pense ou fait dans une situation stressante comparativement à ce qu'elle fait tous les jours. L'individu déploie des actions ou des pensées différentes selon le danger, d'où son caractère adaptatif.

Par rapport aux stratégies d'adaptation, Garmezy et Masten (1991) affirment que les comportements individuels sont utilisés pour rétablir l'équilibre et s'adapter à l'environnement. Aldwin (1994), pour sa part, attribue à la capacité d'adaptation trois fonctions distinctes: garder de façon efficace et sécuritaire les informations fournies par l'environnement, maintenir des conditions de satisfaction interne en fonction de l'action

et du processus d'information et maintenir l'organisme de façon autonome en étant capable de faire ses propres choix. Peu importe les auteurs, le point d'ancrage de ces définitions reste cependant le même: les stratégies utilisées reflètent la capacité d'un individu à s'adapter à une situation stressante. Les stratégies adaptées sont productives, actives et flexibles (Millstein, 1993) en plus d'utiliser des réponses affectives, cognitives et comportementales (O'Brien, Bahadur, Gee, Balto & Erber, 1997), tandis que les stratégies non adaptatives sont moins actives, flexibles et productives (Millstein, 1993).

Les auteurs, qui étudient les stratégies d'adaptation, utilisent deux termes distincts mais souvent confondus: les stratégies d'adaptation et les styles d'adaptation. Pourtant, ces deux termes sont bien différents. Les stratégies d'adaptation réfèrent aux actions cognitives et comportementales qui sont utilisées dans un épisode stressant. Elles requièrent un effort, conscient ou inconscient, face aux affects négatifs et aux situations stressantes (Aldwin, 1994). Ces stratégies varient en fonction de la nature du stress et du contexte. Elles permettent de gérer les demandes internes et externes, dont l'évaluation (signification que prend la demande pour une personne) dépasse les ressources de la personne (Lazarus & Folkman, 1984). Ce sont donc des efforts que déploie l'individu pour diminuer la détresse causée par le stress tout en maximisant ses performances.

Le style d'adaptation, pour sa part, est défini comme une caractéristique de la personnalité, un trait dominant de la personne. Le style d'adaptation reflète la tendance

à répondre à un stress dans un sens particulier quand la personne est confrontée à une situation particulière. Le style dépend aussi des valeurs et des croyances de l'individu, mais il constitue une ligne directrice des choix de l'individu indépendamment du contexte (Lazarus & Folkman, 1984). Ceci implique que peu importe la situation, l'individu choisit des stratégies selon un style bien précis. Est-ce vraiment possible que le type de situation auquel l'individu est confronté n'influence pas, du moins en partie, la façon dont il va réagir dans le but de s'adapter? À la lumière de la documentation, on pourra noter que la référence aux stratégies adaptatives est beaucoup plus fréquente que celle au style d'adaptation.

Dans la perspective des stratégies d'adaptation, différents modèles théoriques sont reconnus. Lazarus et Folkman (1984) ont proposé le modèle étiqueté « stratégies centrées sur le problème ou centrées sur l'émotion ». Il est le plus connu et le mieux reconnu. Selon eux, le processus d'adaptabilité a deux dimensions qui permettent de ramener l'équilibre chez l'individu. La première dimension est la résolution de problème qui consiste à réorienter ou à modifier la source du problème. La deuxième dimension vise à diminuer la détresse émotionnelle et à gérer l'affect associé à l'expérience stressante. Pour Lazarus et Folkman (1984), l'évaluation de la situation (concept de base de cette théorie) permet de choisir quelle dimension est la plus appropriée à adopter en situation de stress. Cette évaluation contient trois étapes. Il y a d'abord l'évaluation primaire qui permet d'évaluer le degré de menace par rapport à la qualité du bien-être. La deuxième étape est l'évaluation secondaire qui évalue les

ressources disponibles et, finalement, le choix de la stratégie la plus appropriée selon l'individu - stratégie qui peut différer selon chaque personne. Le processus d'évaluation est dynamique et interactif. Par conséquent, il influencera le choix d'une stratégie centrée sur le problème ou sur les émotions. En général, la régularisation des émotions est utilisée lorsque l'évaluation de la situation ne permet pas de modifier les conditions de l'environnement, alors que la résolution de problème est utilisée lorsque l'évaluation permet de voir un changement possible de la situation. Le niveau de stress perçu va faire varier la fréquence d'utilisation de la résolution de problème (stratégie centrée sur le problème) et de la régularisation des émotions (stratégie centrée sur les émotions). Toujours selon Lazarus et Folkman (1984), si la personne est soumise à un stress faible, elle peut utiliser l'une ou l'autre des deux stratégies. Si la personne considère le stress comme modéré, elle aura tendance à utiliser la résolution de problème, tandis que, lorsqu'elle perçoit le stress comme étant élevé, elle choisira la régularisation des émotions. La stratégie, basée sur la régularisation des émotions, est plus orientée vers soi puisqu'elle vise à contrôler les émotions reliées au stress et à maintenir un équilibre affectif. En contrepartie, les stratégies de résolution de problème sont orientées vers l'environnement, puisque l'individu recherche: de l'information, du soutien social ou essaie de fuir ou de nier la situation (Rybski Beaver, 1997). Il est surprenant de voir cette auteure inclure dans la résolution de problème la négation et la fuite lorsque la plupart des auteurs les incluent dans l'évitement (Brotman Band & Weisz, (1988) et Altschuler & Ruble (1980)). Finalement, pour Lazarus et Folkman (1984), une stratégie d'adaptation n'est jamais bonne ou mauvaise. Elle peut être, selon la demande, efficace

dans une situation et inefficace dans une autre. Une adaptation efficace est souvent basée sur l'interaction entre la régularisation des émotions et la résolution de problèmes.

2. Les stratégies d'adaptation chez l'enfant

À partir du modèle de Lazarus et Folkman (1984), différents auteurs ont adapté ce modèle et l'ont appliqué aux enfants. Le modèle théorique de Brotman Band et Weisz (1988) étiqueté « stratégies de contrôle primaire et secondaire » perçoit trois façons de s'adapter au stress: le contrôle primaire, qui cherche à changer la nature de l'événement stressant (par exemple, étudier pour améliorer ses résultats scolaires), le contrôle secondaire, qui permet d'accepter la situation telle qu'elle est et d'essayer de s'ajuster selon les circonstances (par exemple, rechercher du soutien social pour nous réconforter lorsqu'on a peur) et l'abandon, c'est-à-dire ne rien faire pour changer les circonstances ou pour s'ajuster.

Le contrôle primaire est habituellement utilisé, lorsque la situation est perçue comme contrôlable par l'individu tandis que le contrôle secondaire sert plutôt quand la situation est envisagée comme incontrôlable. Les enfants plus jeunes (6-9 ans) utilisent plus le contrôle primaire et les plus vieux (12 ans et plus) se servent plus du contrôle secondaire (Hardy, Power, & Jaedicke, 1993). À l'aide du contrôle secondaire, les plus vieux vont donc essayer de s'accommoder à la situation et de trouver des solutions efficaces (Brotman Band & Weisz, 1988). Le contrôle primaire est surtout utilisé dans

des circonstances particulières comme: la perte d'un ami, les difficultés avec les pairs ou les difficultés académiques. L'individu va se servir du contrôle secondaire lors d'un stress médical ou lors d'un conflit impliquant une figure d'autorité (Brotman Band & Weisz, 1988).

Le second modèle théorique adapté aux enfants est étiqueté « action - évitement » et consiste à diviser les stratégies d'adaptation en deux catégories selon un continuum allant de l'évitement de la situation à l'action pour faire face à l'événement stressant. Selon Altschuler et Ruble (1980), l'action consiste à changer la situation de façon constructive et l'évitement complet est défini par la négation ou la fuite de la situation. L'évitement peut aussi être partiel et celui-ci se divise en deux sous catégories. La première sous catégorie est la distraction comportementale incluant les activités physiques qui permet de dévier l'attention de la situation problématique. La seconde sous catégorie est la distraction cognitive qui cherche à concentrer l'attention de l'individu sur des pensées plus ou moins adaptées par rapport au stimulus déplaisant. Les stratégies d'évitement complet ou partiel sont les méthodes les plus appropriées, particulièrement lorsque le stress ne peut pas être changé par l'individu comme la plupart des stress familiaux et environnementaux (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988; Ryan-Wenger, 1992). Par contre, Sandler, Tein et West (1994) affirment que les stratégies actives sont adaptatives tandis que l'évitement est problématique. Le soutien et la distraction sont efficaces, selon eux, selon le contexte dans lequel ils sont utilisés.

Habituellement, la terminologie ainsi que le modèle explicatif, (Lazarus et Folkman, 1984) définis chez l'adulte, sont extrapolés durant la période de l'enfance. D'un point de vue développemental, rien ne nous démontre avec exactitude que les stratégies d'adaptation sont semblables selon les différentes périodes du cycle de vie, ce qui implique un niveau de maturité affectif, physique et socio-cognitif différents. Par contre, Millstein (1993) affirme que les stratégies d'adaptation que les enfants utilisent pour maintenir ou restaurer le niveau optimal d'interactions entre les demandes internes et externes sont fonction des interactions complexes entre leurs propres caractéristiques combinées avec les expériences et les facteurs environnementaux. Il semble donc difficile d'identifier un mode d'adaptation qui est le même dans toutes les situations en partie puisque les enfants, en vieillissant, varient leurs manières de s'adapter en raison de leurs nouveaux acquis.

D'un point de vue environnemental, la structure familiale, les attitudes éducatives ainsi que la relation parent / enfant peuvent modifier les efforts que les enfants vont apporter pour s'adapter à une situation stressante. La qualité du lien entre les enfants et leur environnement peut faire varier le degré d'efficacité des stratégies utilisées par les enfants (Lerner, Baker & Lerner, 1985; Lerner & Lerner, 1983). De plus, le soutien des parents peut faire varier les stratégies que les enfants utilisent pour faire face au stress, tout en leur permettant de mieux s'adapter aux situations (Maccoby, 1983; Wallerstein, 1983). Le soutien est donc perçu comme une forme d'adaptabilité ou de facteur facilitant l'adaptation (Compas, 1987). La structure familiale peut aussi exercer une

influence directe sur les stratégies d'adaptation utilisées par les enfants. Les enfants, vivant dans des familles divorcées, développent un niveau de stress plus élevé (Aldwin, 1984), plus d'évitement et de distraction tandis que des enfants, vivant avec leurs deux parents, recherchent plus de soutien parental et utilisent davantage de stratégies plus actives (Kliewer, Farnow, & Miller, 1996). Les comportements adaptatifs, que les enfants utilisent, déterminent l'impact des conflits sur eux, leur implication face aux conflits et la distance qu'ils prennent par rapport à ceux-ci (O'Brien & al., 1997).

D'un point de vue individuel, le sexe des enfants joue aussi un rôle prédominant dans l'acquisition des habiletés adaptatives, puisque les parents éduquent différemment les garçons et les filles. La théorie de l'apprentissage social affirme qu'il est probable que les enfants adoptent le même modèle comportemental que le parent du même sexe. Pourtant, certaines observations démontrent que les comportements de la mère sont plus fréquemment en relation avec les stratégies d'adaptation de l'enfant, peu importe le sexe, que ceux du père (Kliewer & al., 1996). Cette affirmation peut s'expliquer par un engagement plus actif de la mère lors des différents apprentissages de l'enfant. De plus, le sexe peut influencer la façon dont les enfants vont s'adapter à une situation stressante, en raison du rôle perçu des garçons et des filles dans la société. Habituellement, les garçons utilisent des stratégies moins efficaces que les filles (Garmezy & Rutter, 1983). Celles-ci utilisent une plus grande variété de stratégies d'adaptation et perçoivent plus facilement quelles sont les stratégies les plus appropriées selon les situations. Les garçons d'âge scolaire utilisent plus d'activités physiques comme stratégies

d'adaptation, tandis que les filles ont plus de réponses émotionnelles et recherchent plus de soutien social. Donc, on peut affirmer que les filles adoptent plus de stratégies où les autres peuvent les aider, comparativement aux garçons qui se tournent vers des stratégies plus individuelles (Wertlieb, Weigel, & Feldstein, 1987).

D'autres facteurs peuvent aussi influencer l'adaptation des enfants à certaines situations stressantes. L'âge de l'enfant peut aussi influencer la façon de s'adapter au stress notamment, en ce qui a trait à la régulation des émotions. Eisenberg et Fabes (1992) affirment que les enfants qui sont capables de régulariser leurs émotions, s'adaptent de façon plus constructive en éliminant les réponses inadaptées au stress et ont plus de contrôle. Il semble possible que les jeunes enfants aient plus de difficultés à identifier la nature du stress dans différentes situations et ce, dès la période où ils évaluent la situation (Lazarus & Folkman, 1984). En raison de cette évaluation déficiente, les enfants ont donc de la difficulté à utiliser la stratégie appropriée. Les jeunes enfants sont aussi moins flexibles dans le choix de leur stratégie, puisqu'ils ont vécu moins d'expérience. Ils vont donc essayer de changer la situation et vont rechercher du soutien auprès de leurs parents. Rarement les enfants en bas de sept ans, vont recourir à la distraction cognitive qui consiste à penser à autre chose à l'extérieur de la situation problématique (Altschuler & Ruble, 1989).

Les enfants de niveau scolaire connaissent un plus grand nombre de stratégies d'adaptation en raison d'expériences plus nombreuses. Ils sont donc plus aptes à utiliser

la stratégie appropriée que les enfants d'âge préscolaire. Peu importe le contexte, ils utilisent des stratégies actives dans 96% des cas et l'abandon dans 3,5% des cas (Brotman Band & Weisz, 1988). Curry et Russ (1985) suggèrent que les enfants âgés de 9 à 11 ans utilisent plus souvent une grande variété de stratégies d'adaptation comparativement aux enfants plus jeunes et plus vieux. Les plus vieux, ceux de onze ans, ont tendance à se concentrer sur les aspects positifs du stress, à utiliser plus de réponses cognitives pour s'adapter et à rechercher moins d'informations que les plus jeunes. D'autres auteurs rapportent que dans un échantillon d'enfants âgés de 6 à 9 ans, les plus vieux (9 ans) utilisent plus la gestion des émotions et la résolution de problème comparativement aux plus jeunes (6 ans) (Wertlieb & al., 1987). Les enfants adoptent donc des stratégies basées sur le problème et sur la recherche d'aide plutôt que sur l'attente (Maccoby, 1983 cité dans Karraker, Lake, & Parry, 1994). Les stratégies utilisées sont plus variées en raison de la maturité cognitive et socio-affective.

En résumé, trois modèles théoriques face aux stratégies adaptatives ont été étudiés: Lazarus et Folkman, chez les adultes, avec la résolution de problème et la régulation des émotions, alors que chez les enfants, le modèle de Brotman Band et Weisz avec leur contrôle primaire et secondaire et le modèle de Altschuler et Ruble qui consiste en un continuum action - évitement. Peu importe le modèle utilisé, une stratégie est mise en évidence selon que la situation est perçue comme contrôlable ou non. De plus, les stratégies d'adaptation des enfants sont différentes selon les circonstances, que les filles utilisent de meilleures stratégies que les garçons et que les

jeunes enfants ont plus de difficultés à trouver la stratégie appropriée lors d'un événement stressant. Plusieurs éléments peuvent aussi entrer en ligne de compte lors du choix d'une stratégie: la structure familiale, les attitudes éducatives, le soutien social ainsi que la relation parent - enfant.

3. Interaction parent - enfant: la discipline parentale

Cette section aborde le thème de la discipline parentale à travers deux modèles théoriques: celui de Baumind (1971) et celui de Maccoby et Martin (1983). La discipline peut s'insérer dans le modèle de Belsky au niveau des attitudes parentales en étant en lien direct avec le développement de l'enfant.

Peu d'auteurs définissent la notion de discipline ou de pratiques parentales. D'un point de vue étymologique, la discipline signifie: « enseignement à apprendre à celui qui apprend » (Benoît, 1997). D'un point de vue psychologique, Baumrind (1971) définit ce concept à partir du contrôle parental c'est-à-dire le degré de limites que les parents vont privilégier pour guider ou modeler les comportements de leurs enfants. La discipline comprend aussi tous les règlements qui sont soumis aux enfants. Cet acte éducatif répond à un besoin des enfants et facilite la socialisation de ceux-ci. Selon Grusec et Goodnow (1994), la perception de la discipline par les enfants n'est pas déterminée par les méthodes utilisées par les parents, mais plutôt par l'interprétation et l'évaluation qu'ils font des méthodes et ce, en fonction de la relation parent - enfant.

Les attitudes parentales peuvent aussi être différentes en fonction du sexe des enfants. Les mères rapportent une discipline plus intense face aux garçons (Crnic & Acevedo, 1995) tandis que les enfants perçoivent les pères plus punitifs et les mères plus appropriées (Grusec & Goodnow, 1994).

Certains auteurs se sont penchés sur les pratiques éducatives et en sont venus à répertorier différents styles parentaux. Deux modèles théoriques sont généralement utilisés. Le premier modèle est celui de Baumrind (1971) qui, à partir de l'observation de 133 parents d'enfants d'âge préscolaire, a mis au point une classification basée sur la somme de contrôle et de chaleur démontré par les parents. Sa classification est maintenant classique et comprend trois styles parentaux qu'elle considère en quelque sorte comme un trait de personnalité. Autrement dit, les attributs de l'enfant (sexe, personnalité,...) auraient peu d'influence sur le style parental. Cette position est contraire au modèle de Belsky qui affirme que les attitudes parentales peuvent être influencées par les caractéristiques personnelles de l'enfant et des parents.

Le premier style parental, que Baumrind identifie, est le style permissif ou laisser-faire (parent « gâteau ») qui consiste à faire peu de demandes aux enfants. Les parents, de ce type de discipline, laissent aller les enfants et sont très tolérants. Ils utilisent peu de règles et servent peu de restrictions. En raison du manque d'encadrement, les enfants développent un manque de maturité, c'est-à-dire qu'ils contrôlent peu leur impulsivité et

sont incapables de vivre des frustrations. On peut les définir comme des enfants gâtés qui ont toujours ce qu'ils désirent (Tremblay, 1990).

En opposition au style permissif, Baumrind définit le style autoritaire (parent « gendarme »). Les parents reconnus comme autoritaires, sont très stricts et découragent toutes les initiatives des enfants. Ils utilisent toujours le même niveau de punition, peu importe la gravité de l'infraction. Baumrind perçoit ce type de parents; comme ayant des règles sévères de fonctionnement, laissant peu de place à la spontanéité et ayant un contrôle coercitif sur les enfants en se montrant froids et détachés. Toutes les demandes, qu'ils font aux enfants, doivent être reçues comme des ordres et doivent être mises en pratique. En vieillissant, ces enfants deviennent méfiants, renfermés sur eux-mêmes et peu compétents socialement. Ils développent peu leur sens créatif, manquent de spontanéité et ont une faible estime d'eux-mêmes. Les enfants de parents autoritaires ont tendance à se laisser dominer et ils ont peu d'ambition car ils n'ont jamais la possibilité de prendre des décisions (Tremblay, 1990).

Le dernier style de parents défini par Baumrind est le style démocratique. Les parents de ce style sont définis comme adaptés et sensibles aux besoins de leurs enfants. Ils travaillent en fonction de l'autonomie de leurs enfants en négociant avec eux et en s'adaptant aux différentes situations. Ces parents vont tout de même exercer un certain contrôle sur leurs enfants et vont leur demander une certaine maturité. Les parents démocratiques utilisent la persuasion plutôt que la punition, sont capables de contrôler

sans imposer leur point de vue et sont ouverts aux demandes des enfants (Tremblay, 1990). Les mères démocratiques, qui approuvent et qui écoutent leurs enfants, vont permettre à ceux-ci de développer des stratégies d'adaptation plus efficaces face aux stress quotidiens (Hardy & al., 1993). Les enfants de parents démocratiques ont plus de maturité et de compétences sociales. Aussi, ils ont une bonne estime d'eux-mêmes, sont plus responsables et comprennent mieux les agissements de leurs parents. Halpern (1990) affirme qu'un style démocratique aide l'enfant à mieux s'adapter au niveau interpersonnel. Finalement, Baumrind (1973) affirme que les parents autoritaires ou permissifs facilitent le développement des problèmes de comportement et de faibles compétences sociales et cognitives chez l'enfant, comparativement aux enfants de parents démocratiques.

Maccoby et Martin (1983) proposent un deuxième modèle théorique qui utilisent les mêmes critères que Baumrind, mais ils améliorent sa typologie en faisant varier les caractéristiques des parents sur deux dimensions orthogonales. La première est le contrôle qu'exercent les parents et la deuxième est le degré de sensibilité aux besoins de l'enfant. En dichotomisant les deux dimensions, ils proposent un modèle qui comporte quatre styles distincts.

En comparant les deux modèles, on se rend compte que trois styles sont communs aux deux modèles. Chez Maccoby et Martin (1983), le quatrième style est nouveau et vient en quelque sorte nuancer le style laisser-faire de Baumrind. Maccoby et Martin

proposent d'abord deux styles où le contrôle est élevé. Le parent de style autoritaire - autocratique utilise beaucoup de contrôle et se montre peu sensible aux besoins de l'enfant. Le style correspond au style autoritaire chez Baumrind. Le parent de style influent - réciproque utilise aussi beaucoup de contrôle, mais est aussi très sensible aux besoins de l'enfant. Le style s'apparente en tous points au style démocratique proposé par Baumrind. Maccoby et Martin proposent ensuite deux styles parentaux qui dénotent un manque de contrôle. Tout d'abord, ils décrivent le parent qui utilise peu de contrôle tout en étant sensible aux besoins de l'enfant. C'est le style indulgent - permissif qui correspond au style laisser-faire de Baumrind. Finalement, ils décrivent le parent qui utilise peu de contrôle et qui n'est pas sensible aux enfants. C'est le style indifférent - désengagé. Ces parents sont caractérisés par le manque d'intérêt et le désengagement qu'ils ont, face à leurs enfants. Une grande distance affective est perçue, puisque ces parents ne sont pas disponibles pour les enfants et répondent seulement au minimum de leurs besoins et de leurs désirs. Ils sont permissifs envers leur progéniture, ils ne font pas de demande et n'imposent pas de règle, puisqu'ils ne s'intéressent pas à leurs enfants. Par contre, ils sont extrémistes et inconsistants dans les punitions qu'ils imposent. Ces parents peuvent parfois être violents ou négligents face aux enfants. Tout cela amène les enfants à développer une faible estime d'eux, un faible auto-contrôle et des difficultés à contrôler leur agressivité. Ils peuvent démontrer des comportements délinquants et un déficit dans leur développement psychosocial. Finalement, ces enfants ont de la difficulté à gérer leurs désirs et leurs frustrations, ce qui peut résulter en des difficultés avec les pairs.

En résumé, la discipline parentale a fait l'objet de deux modèles théoriques qui ont beaucoup de points en commun. Baumrind (1971) définit trois styles parentaux en se basant sur le contrôle et la chaleur: autoritaire, démocratique et laisser-faire. Maccoby et Martin (1983) utilisent un tableau à deux facteurs orthogonaux dichotomisés: le contrôle et la sensibilité et s'appuient sur les mêmes bases que le modèle précédent, mais permet d'ajouter un quatrième style parental soit indifférent - désengagé.

4. Ressources personnelles:

Cette section met en évidence les caractéristiques de l'enfant et des parents, qui sont utilisées dans le modèle de Belsky comme pouvant jouer un rôle direct sur les attitudes parentales. Ici, nous étudions de façon plus spécifique, le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère.

4.1 Le tempérament de l'enfant

Thomas et Chess (1977) définissent le tempérament comme un style de comportements individuels, que les enfants et les adultes utilisent habituellement pour s'adapter aux attentes et aux demandes de l'environnement. Il est présent tout au long de la vie et il est relativement stable malgré la nature de différentes situations (Bates,

1987; Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde, & Mc Call, 1987).

Selon Rutter, (1982, cité dans Sorensen, 1993), le tempérament est un médiateur significatif dans le processus « stress - coping ». Il semble être un concept abstrait plutôt que défini par des comportements observables et il comprend trois aspects: l'émotion, le niveau d'activité et de sociabilité.

La plupart des théoriciens du tempérament ont tenté de subdiviser le concept en éléments constitutifs. Ainsi, Thomas, Chess, Birch, Hertzig et Korn (1963), identifient neuf éléments: les niveaux d'activité, de rythmicité, d'adaptabilité, l'intensité, l'humeur, le seuil de sensibilité, le niveau de distraction, la capacité d'action et la capacité d'attention ou de persistance. Le niveau d'activité est perçu comme étant le total des déplacements physiques, entre autre: durant la nuit, les repas, le jeu, l'habillement et à l'heure du bain. Pour sa part, la rythmicité a trait à la régularité des fonctions physiologiques comme l'appétit, le sommeil et l'élimination. L'adaptabilité est la facilité ou la difficulté avec lesquelles les réactions, à des stimuli divers, peuvent être modifiées. L'intensité est déterminée par le niveau d'énergie des réponses, tandis que l'humeur équivaut au total de plaisir et d'amitié, comparativement à l'ennui et à la « non-amitié » dans différentes situations. Le seuil de sensibilité est la réactivité aux stimulations comme les bruits, la lumière. En ce qui a trait à la distraction, elle est définie comme l'efficacité des stimuli environnementaux extérieurs à interférer avec les comportements de l'enfant. On peut y retrouver de nouveaux endroits, jouets ou encore

de nouveaux types de nourriture. Finalement, la capacité d'attention, ou la persistance à l'activité, se détermine par le temps que l'enfant passe à une activité.

À l'aide de ces dimensions du tempérament, Carey et Mc Dewitt (1995) ont défini trois catégories d'enfants: d'abord, les enfants faciles qui sont réguliers, adaptés, actifs, paisibles et d'humeur positive, ensuite, les enfants difficiles qui, contrairement aux enfants faciles, sont irréguliers, sont lents à s'adapter et ont une humeur négative. Entre 10% et 50% des enfants ont des parents qui les perçoivent comme difficiles (Carey & Mc Dewitt, 1995). Les enfants difficiles réagissent à de nouveaux stimuli par le retrait ou en devenant irritable. Ils s'ajustent difficilement à de nouvelles situations. Ces enfants vont aussi avoir plus de troubles d'apprentissage, car ils sont plus distraits et ils vont avoir plus de difficultés à se faire des amis et à entrer de façon adéquate en relation avec les autres, car ils sont moins approchables, plus intenses et plus capricieux. Leurs difficultés affectent leur estime de soi, leur sentiment d'efficacité, ce qui peut conduire à des problèmes émotionnels et comportementaux (Carson & Bittner, 1994). Pour les enfants de trois à sept ans, le New York Longitudinal Study définit les enfants difficiles selon les traits suivants: faible adaptation, faible attention, haute activité, repli sur soi et humeur négative (Carey & Mc Dewitt, 1995). Les enfants ont donc un tempérament actif et des émotions intenses. Le dernier type d'enfants étiqueté « enfant lent » est perçu comme difficile à se mettre en action dans de nouvelles situations, lent à s'adapter, ayant un faible niveau d'action et une faible intensité. Selon Sanson et Rothbart (1995), les différences de tempérament vont emmener ces types d'enfants à

percevoir une situation similaire de façon différente et, par le fait même, à réagir différemment. La plupart des auteurs affirment que le tempérament est le même tout au long de la vie et est, en quelque sorte, un trait de personnalité de l'enfant. Lorsque les parents se rendent compte de ce fait, ils répondent habituellement de façon plus adéquate à leurs enfants (Carey & Mc Dewitt, 1995).

Par contre, d'autres auteurs disent que le tempérament peut varier selon les circonstances et que plusieurs facteurs peuvent entrer en ligne de compte. Premièrement, la maturation de l'individu peut faire varier le tempérament. Carey et Mc Dewitt (1995) croient que le tempérament est déterminé à 50% par une influence génétique et le 50% restant provient des facteurs physiques non génétiques et de l'environnement psychosocial. On peut prolonger la réflexion jusqu'à affirmer que les comportements adaptatifs chez les enfants peuvent être influencés par les autres (parents, amis, professeurs) ou modifiés au moyen d'entraînement ou d'expériences éducatives (Carson & Bittner, 1994). Deuxièmement, le tempérament peut être différent en raison d'une relation parent - enfant positive ou négative (Sanson & Rothbart, 1995). Selon Carey et Mc Dewitt (1995), pour améliorer le tempérament des enfants, les parents doivent mettre en branle quatre stratégies: le contrôle dans la discipline, l'affection, la stimulation cognitive et la socialisation intrafamiliale et extrafamiliale. Notre étude adopte plutôt une position interactionniste, ce qui implique que l'enfant a un trait dominant (tempérament facile, difficile ou lent) mais que les circonstances, dans lesquelles il se trouve, peuvent faire varier le tempérament.

La perception des enfants par les parents, avant même la naissance, peut modifier la façon dont ils évaluent le tempérament de l'enfant. Cette évaluation repose sur les caractéristiques psychologiques des parents et leurs attentes. Donc, les attentes des parents peuvent influencer la façon dont ils perçoivent le tempérament de leurs enfants, mais aussi leurs comportements et ceux des enfants (Mebert, 1991).

En résumé, nous pouvons dire que le tempérament est un élément relativement stable de la personnalité. Neuf caractéristiques reliées au tempérament permettent de répertorier trois types d'enfants: faciles, difficiles et lents. De plus, deux positions ont mis en évidence soit que, pour certains, le tempérament est un trait de personnalité, tandis que pour d'autres auteurs, il est plutôt variable selon les circonstances.

4.2 Estime de soi de la mère

L'estime de soi est un concept bien documenté en ce qui a trait à la population adolescente ou adulte. Cependant, le concept appliqué à la mère, en particulier, n'a pas fait l'objet de beaucoup d'études. L'estime de soi, en général, est défini comme étant une attitude favorable ou défavorable qu'une personne a face à elle-même (Rosenberg, 1989). L'estime de soi renvoie à l'acceptation générale de l'individu, c'est-à-dire au degré par lequel la personne pense avoir une valeur en tant qu'individu. Si une personne se respecte, s'accepte et s'évalue positivement, on peut affirmer qu'elle a une estime

d'elle-même élevée ou positive. Par contre, si la personne se déprécie et s'évalue d'une façon négative, l'estime de soi est négative ou faible. L'estime de soi peut avoir plusieurs sous catégories. Par exemple, l'estime de soi personnelle renvoie à l'évaluation des attributs qui sont propres à l'individu, alors que l'estime de soi collective renvoie aux jugements de valeurs de la personne à l'égard de ce qui l'identifie. L'estime de soi d'état renvoie aux évaluations ponctuelles qu'on fait de soi-même, tandis qu'une évaluation générale de soi, en tant que personne, définit l'estime de soi dispositionnelle. De façon générale, l'estime de soi réfère aux diverses évaluations qu'on fait de soi (Vallerand & Losier, 1994). De plus, on peut démontrer que l'estime de soi est une caractéristique relativement stable de la personnalité, spécifiquement chez l'adulte, et les changements possibles sont difficiles à percevoir (Blanscovich & Tomaka, 1991).

L'estime de soi maternelle se définit, pour sa part, comme la résultante des interactions entre la mère et son enfant. Cela dépend de la façon dont la mère perçoit ses habiletés à être mère. Dans la perception maternelle, il faut tenir compte des composantes cognitives et affectives (Mc Grath, Boukydis, & Lester, 1993). En d'autres termes, on peut affirmer qu'une femme vérifie son estime par rapport à elle-même et que la mère vérifie son estime en fonction de sa relation avec son enfant. La perception, que les parents ont de leurs enfants, peut influencer la façon dont ils vont répondre aux besoins de ceux-ci, mais aussi comment les enfants répondent à leurs parents (Sameroff & Chandler, 1975, cité dans Mc Grath & al., 1993).

En résumé, l'estime de soi est une caractéristique relativement stable de la personnalité. Il faut aussi différencier l'estime de soi générale qui est la manière dont l'individu se perçoit et l'estime de soi maternelle qui réfère à la façon dont une femme perçoit ses habiletés à être mère.

5. Liens entre les différentes variables à l'étude

La première partie de cet exposé a présenté de façon séparée les variables à l'étude. Or, le but de cette recherche est, en utilisant le modèle écologique de la famille élaboré par Belsky (1984), de mettre en relation ces différentes variables. Plus spécifiquement, d'après le modèle, la discipline parentale et le tempérament de l'enfant influencerait directement les stratégies d'adaptation de l'enfant, alors que les ressources personnelles de la mère (estime de soi) et celles de l'enfant (tempérament) influencerait toutes les deux le style de discipline. Ces relations doivent être considérées comme un ensemble. Par contre, nous pouvons retrouver dans la documentation scientifique, certaines données qui identifient déjà certains liens entre les variables à l'étude.

Selon Hardy et al. (1993), il y a une absence notable de recherches qui font le lien entre la discipline parentale et les stratégies d'adaptation chez les enfants. Malgré ce constat, on peut penser que la discipline parentale peut faire varier la façon dont les

enfants vont s'adapter au stress (Chamberlain & Patterson, 1995). Une première façon, que les parents utilisent pour influencer les stratégies d'adaptation chez leurs enfants, est de suggérer des choix spécifiques de stratégies à utiliser, et la deuxième façon dépend des stratégies que les parents vont eux-mêmes utiliser face à une situation stressante (Sameroff & Seifer, 1983). Les parents démocratiques utilisent différents styles de discipline en fonction des circonstances. Il est typique, pour ces parents, de varier leur discipline en fonction du type de problème et de méfait des enfants et ce, contrairement aux parents autoritaires ou laisser-faire. Perry (1994) affirme que le modèle de discipline, que les parents vont montrer aux enfants, est une voie par laquelle les enfants vont résoudre leurs propres conflits.

Les parents, et plus particulièrement les mères, peuvent être efficaces ou non pour influencer les stratégies d'adaptation des enfants en fonction du type de discipline qu'elles utilisent. Les parents, qui soutiennent, encouragent et assistent leurs enfants pour faire face à des situations négatives, vont les aider à se sentir plus compétents à gérer les émotions dans des situations problématiques (Buck, 1984). De plus, Kochanska (1995) observe que, lorsque le parent est consistant, disponible, supportant, sensible et responsable, l'enfant est plus coopératif, souple et capable de s'adapter facilement à différentes situations. Donc, à partir du moment où les enfants savent qu'il y a un soutien disponible, une stabilité et une sécurité, ils semblent moins menacés par les événements stressants (Sandler, Miller, Short, & Wolchik, 1989). Du côté maternel, les mères les plus efficaces sont celles qui ont une approche disciplinaire flexible et

démocratique dans leur choix de discipline (Hoffman, 1970, cité dans Grusec & Goodnow, 1994), et qui tendent à avoir un fonctionnement social positif (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996). Par contre, une mère punitive, qui minimise les réactions de ses enfants, tend à susciter chez ceux-ci des stratégies d'évitement et un faible fonctionnement social.

Le tempérament peut aussi influencer la façon dont le stress sera perçu et la manière dont les enfants vont y répondre. Les différences individuelles dans le tempérament (facile, difficile, lent) peut mener à la conclusion que celui-ci a une influence possible sur les expériences personnelles et sociales de l'enfant (Keogh & Burstein, 1988). Plusieurs auteurs établissent une forte connexion entre le tempérament des enfants, la façon dont ils répondent au stress et la stratégie qu'ils utilisent (Compas, 1987; Fox, 1989; Kagan, 1983; Lerner & East, 1984; Lewis, Worobey, & Thomas, 1989). De plus, le tempérament semble étroitement associé aux facteurs de vulnérabilité et de protection chez les enfants. Être un enfant facile peut désigner un facteur de protection ou un élément modérateur face aux expériences stressantes en raison de son mode d'adaptation (Garmezy & Masten, 1990; Kimchi & Schaffner, 1990; Rutter, 1987; Werlieb, Weigel, Springer & Feldstein, 1988). Selon Wise (1980), les enfants faciles et chaleureux s'ajustent à de nouvelles situations avec un minimum de frustrations. Les enfants faciles sont aussi plus gratifiés et ont plus d'expressions d'affection de la part des parents, mais aussi des pairs et des autres adultes. Un même événement stressant, vécu par plusieurs enfants, peut avoir des effets différents selon le

tempérament de l'enfant. Autrement dit, le tempérament peut influencer l'adaptation, en restreignant l'étendue des réponses adaptatives ou en affectant le type de situation qui est perçue comme stressante (Compas, 1987). Le tempérament peut aussi modifier la réaction que les enfants ont face à l'événement stressant et influencer la qualité et la quantité de leurs réactions. Parkes (1984) affirme qu'une personnalité stable va utiliser plus de stratégies d'adaptation basées sur la résolution de problème ce qui va permettre de mieux contrôler la situation. Cette stabilité est en partie déterminée par le tempérament des enfants. Cependant, il n'y a pas de différence d'adaptation chez les enfants faciles et difficiles lorsqu'il y a un faible stress et un grand soutien social. Par contre, chez les enfants difficiles, l'augmentation du stress est associée à une faible adaptabilité, tandis que les enfants faciles s'adaptent mieux, si le stress est modéré plutôt que faible ou élevé. Donc, les enfants difficiles vont être plus vulnérables aux situations stressantes et ils vont s'adapter plus difficilement aux changements (Hetherington, 1989).

En plus de jouer un rôle direct sur les stratégies d'adaptation, le tempérament peut aussi avoir une influence majeure sur la discipline parentale. Les attitudes et les croyances des parents, par rapport au parentage et en regard des enfants, sont très importantes dans l'interaction tempérament - parentage. Ces deux éléments peuvent être perçus comme des facteurs de risque ou de protection chez les enfants. Wise (1980) se demandait sur quoi était basé le type de discipline parentale. Il a avancé qu'une partie de la réponse se retrouve dans la personnalité des enfants et une autre partie dans

la spécificité de la situation. Donc, les techniques de discipline parentale sont déterminées par le tempérament des enfants, ce qui est contraire à l'approche de Baumrind mais supporte le modèle de Belsky. Le tempérament est donc mis à contribution dans les interactions parent - enfant. Il évoque une réponse particulière de l'adulte et cette réponse entraîne l'application d'un mode de discipline. Par conséquent, les enfants influencent le type de discipline qu'ils reçoivent. Belsky (1984) appuie cette affirmation et il démontre trois sources générales du fonctionnement parental: l'origine et les ressources psychologiques personnelles, les caractéristiques individuelles des enfants et les sources de soutien et de stress. Ainsi, une même pratique éducative peut avoir des conséquences différentes pour les enfants, selon leur tempérament, car ceux-ci ne perçoivent pas nécessairement de la même façon les attitudes des parents, s'ils ont un tempérament facile ou difficile. Par exemple, si les enfants sont perçus comme étant difficiles, ils ont plus de chance d'être punis, tandis que les enfants faciles seront acceptés comme ils sont (Wise, 1980).

Les enfants calmes, sociables et adaptés peuvent amener un parentage plus chaleureux et responsable, tandis que des enfants irritable peuvent amener un parentage plus sévère ou permissif. Un parentage chaleureux et responsable peut diminuer l'expression des émotions négatives de l'enfant, puisque les demandes des parents sont mieux comprises, tandis qu'un parentage distant et inconsistant peut augmenter l'expression de ces mêmes émotions (Sanson & Rothbart, 1995). Donc, comme l'affirment Bell et Chapman (1986), les caractéristiques des enfants, au-delà des

situations et du type de discipline, influencent le choix des stratégies spécifiques utilisées par les parents face à leurs enfants. Par exemple, les mères qui ont des enfants difficiles, sont plus anxieuses et irritable, ainsi que moins consistantes et tolérantes que les mères ayant des enfants faciles (Lumley, Abeles, Melamed, Pistone, & Johnson, 1990). L'âge et le sexe des enfants peuvent aussi influencer la relation entre le tempérament et la discipline. Les filles et les garçons vont réagir différemment au même type de discipline (Grusec & Goodnow, 1994). En conclusion, la caractéristique individuelle, qui a reçu le plus d'attention comme déterminant le fonctionnement parental, est le style de tempérament soit facile, difficile ou lent à se mettre en action (Bates, 1980). De plus, Kyrios et Prior (1990) suggèrent que les caractéristiques du tempérament est ce qui prédit le plus l'adaptation de l'enfant au début de l'enfance.

La manière dont les parents se perçoivent, peut aussi influencer la discipline parentale de différentes façons. Selon Small (1988), l'estime de soi est importante pour les parents, car celle-ci joue un rôle important dans la socialisation et le développement de l'enfant. En général, un adulte avec une haute estime de soi est plus compétent, plus disponible et sensible aux personnes avec qui il interagit. Les parents qui ont une haute estime d'eux-mêmes, ont des interactions plus positives avec leurs enfants et fonctionnent adéquatement dans leur rôle parental. Ils sont sensibles aux enfants et ont des discussions amicales avec eux. Toujours selon Small (1988), une mère avec une haute estime d'elle-même va donner à ses enfants une plus grande liberté face aux décisions, elle va avoir une meilleure communication avec eux et elle va moins s'en

faire face aux comportements des enfants, qu'une mère qui ne bénéficie pas d'une telle estime de soi. Les enfants des mères qui ont une haute estime de soi, seront satisfaits de l'autonomie donnée par leur mère et développeront des sentiments de compétence, de responsabilité et d'indépendance. Elles servent aussi de modèle positif aux enfants, ce qui peut les inciter à développer des comportements similaires comme par exemple, une mère qui s'adapte facilement à une situation stressante, va faciliter l'adaptation des enfants à une situation similaire. En général, les parents avec une haute estime relatent des pratiques éducatives plus positives, plus d'harmonie dans les interactions parent - enfant et des comportements plus sains de la part des enfants. Spécifiquement, une haute estime de soi des parents amène plus de soutien, moins de contrôle face aux enfants ainsi qu'une meilleure qualité et fréquence dans la communication parent - enfant.

À l'inverse, des parents avec une faible estime sont moins tolérants face à leurs enfants ce qui va amener des conflits plus fréquents (Small, 1988). Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils sont plus critiques face à leurs habiletés parentales et qu'ils se sentent moins compétents (Crnic & Acevedo, 1995). Les mères ayant une faible estime d'elles-mêmes perçoivent leurs enfants comme plus difficiles (Mc Grath & al., 1993) et les enfants voient leur mère comme plus contrôlante et plus restrictive (Small, 1988). En conclusion, que l'estime de la mère soit élevée ou faible, la perception, que la mère a d'elle-même et de ses enfants, détermine, en grande partie, la nature des pratiques éducatives.

Puisque peu de recherches se sont basées sur le lien possible mais indirect entre l'estime de soi de la mère et la capacité d'adaptation chez les enfants, on peut se demander si l'estime maternelle positive favorisera une adaptation plus fonctionnelle des enfants (action), alors qu'une estime de soi maternelle négative favorisera une adaptation dysfonctionnelle (évitement).

En résumé, le tempérament et l'estime de la mère peuvent influencer la discipline parentale. Un tempérament facile va emmener une discipline de type démocratique tout comme peut le faire une estime de soi élevée de la mère. À l'inverse, un tempérament difficile de l'enfant ou une faible estime de la mère entraîne une discipline plus rigoureuse ou plus négligente. Pour sa part, les stratégies d'adaptation peuvent être modifiées de façon directe par la discipline parentale, car celle-ci influence l'enfant dans sa résolution de conflits. Par exemple, un enfant qui perçoit chez son parent du soutien, de la stabilité et une sécurité, va plus facilement essayer des stratégies nouvelles pour s'adapter. Le tempérament de l'enfant peut aussi influencer la façon dont celui-ci va faire face à une situation stressante autant au niveau de la qualité et de la quantité des stratégies utilisées qu'au niveau de la perception de cette situation.

Le but de cette recherche est de prédire les stratégies d'adaptation des enfants à l'aide du modèle de Belsky et de certains déterminants dont le tempérament de l'enfant, l'estime de soi de la mère et la discipline parentale (voir figure 2). Suite à cette recension des écrits et toujours en s'appuyant sur le modèle de Belsky (1984), trois hypothèses de recherche sont proposées:

- I. Le tempérament de l'enfant et la discipline parentale présentent un *lien direct* avec les stratégies d'adaptation chez l'enfant.
- II. Le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère présentent un *lien direct* avec la discipline parentale.
- III. Les variables personnelles telles que le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère ont un *lien indirect* avec les stratégies d'adaptation de l'enfant.

Donc, la variable dépendante de cette étude est la capacité d'adaptation des enfants face aux situations stressantes tandis que les variables indépendantes sont le tempérament de l'enfant, l'estime de soi de la mère et la discipline parentale.

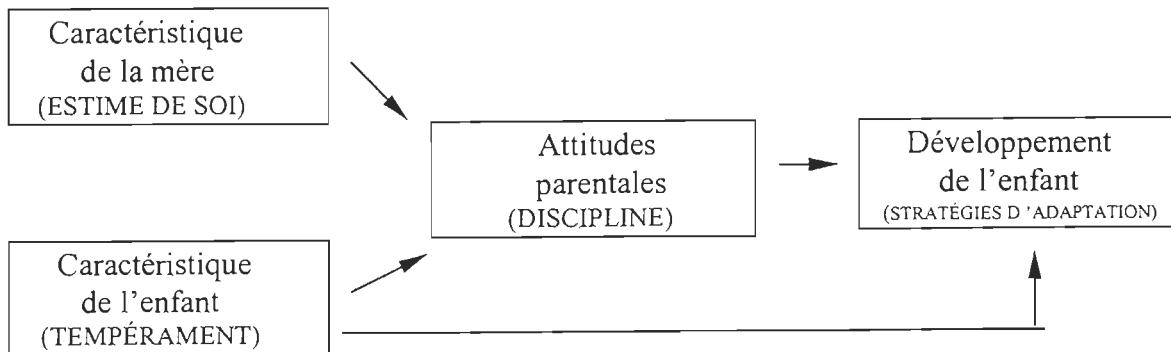


Figure 2. Modèle théorique du projet basé sur le modèle de Jay Belsky (1984).

Méthode

Le chapitre qui suit, décrit le choix des participants, les instruments de mesure utilisés ainsi que la procédure relative à la passation des questionnaires auprès de l'enfant et de la mère.

Participants

L'échantillon de cette étude provient d'une étude longitudinale ayant recruté 127 familles. Au temps 1, les sujets ont été sélectionnés à l'intérieur des services de garderies et de maternelle de la région de Trois-Rivières. Tous les enfants sont donc d'âge préscolaires et fréquentent assidûment une garderie ou une maternelle. Deux garderies (sur un échantillon de huit) et huit maternelles (sur un échantillon de 12) desservent des quartiers défavorisés où le nombre de familles à risque est plus élevé. Notre étude touche le temps 2 de cette étude longitudinale. L'échantillon final comprend 52 familles dont un des enfants est âgé entre quatre et sept ans ($M = 70.25$ mois, $E.T. = 10$ mois). L'échantillon est subdivisé entre 22 filles et 30 garçons.

Les familles se distribuent à l'intérieur de trois structures familiales: les familles intactes ($n = 31$), les familles monoparentales ($n = 16$) et les familles reconstituées ($n = 4$). Les familles proviennent de la région immédiate de Trois-Rivières et leur revenu

annuel moyen s'élève à 37 000 dollars, soit un revenu considéré comme faible à modéré. La scolarité des mères est en moyenne de 16 ans.

Instruments de mesure

Ce projet utilise quatre instruments de mesure. D'abord, nous avons mesuré les stratégies adaptatives de l'enfant grâce à une entrevue semi-structurée. D'autre part, pour mesurer les attitudes parentales, les mères ont répondu au questionnaire « l'éducation des enfants » (Greenberger & Goldberg, 1988). Finalement, le tempérament de l'enfant est mesuré par le DOTS (Dimensions of Temperament Survey; Lerner, Palermo, Spiro III & Nesselroade, 1982) alors que l'estime de soi de la mère est mesurée par le questionnaire de Rosenberg (1965).

Stratégies d'adaptation chez l'enfant

Pour mesurer les stratégies d'adaptation, quatre expérimentatrices ont rencontré individuellement les enfants lors d'une entrevue semi-structurée d'une durée d'environ quarante-cinq minutes. Le but de cette entrevue était de vérifier les moyens que les enfants utilisent pour faire face à une situation stressante. Tous les enfants étant de niveau pré-opératoire ou opératoire concret, l'entrevue utilisait une base concrète sous formes de cartons reproduisant un scénario représentant le problème auquel les enfants doivent faire face (voir Appendice A). L'entrevue comprenait sept situations

stressantes.² Pour chacun des scénarios, les enfants devaient expliquer ce qu'ils pouvaient faire pour diminuer leur état d'anxiété, d'inconfort ou de frustration. L'expérimentatrice demandait ensuite à l'enfant de raconter une situation semblable qu'il a vécue, ainsi que ce qu'il a fait pour y remédier (cas vécu) ou ce qu'il pourrait faire dans cette situation (cas hypothétique).

L'entrevue était enregistrée sur un magnétophone portable et le verbatim a été ensuite retranscrit puis codifié. L'élaboration de la grille de codification s'est faite par consensus de cinq évaluateurs.³ Cette grille permet d'analyser les différentes stratégies selon des catégories basées sur l'évitement et l'affrontement, celles-ci constituant les deux dimensions principales des stratégies d'adaptation élaborées par Lazarus et Folkman (1984). Voici les étapes de la mise en place de notre propre taxonomie:

1- Établissement d'un accord entre trois juges à l'aide des modèles de Brotman Band et Weisz (1988) et de Altschuler et Ruble (1989). Dix familles de l'échantillon sont étudiées.

2- Reprise des dix familles pour la formation de deux nouveaux juges et étude de douze nouvelles familles.

3- La codification des trente familles restantes est faite par deux juges et lors de désaccord, il y a confrontation en groupe. Accord interjuges pour les sept situations stressantes: 89% comptabilisé à partir des 30 familles sur les 52 familles de la recherche.

² Les sept situations stressantes: attendre les cadeaux de Noël, la première journée d'école, recevoir un vaccin, se blesser en tombant de sa bicyclette, le déménagement du meilleur ami, se faire crier des noms par des camarades d'école et casser la lampe de maman avec un ballon.

³ En plus de l'auteure, l'équipe d'évaluateurs se compose de: Michelle Dumont, Marc Provost, Elsa Beauchesne et Nicole Royer.

4- Mise en place d'une nouvelle taxonomie à partir des modèles de Brotman Band et Weisz (1988) et de Altschuler et Ruble (1989) (voir Appendice B).

5- Codification des familles à l'aide de la nouvelle taxonomie.

La grille de Brotman Band et Weisz (1988) démontre une fidélité de .84 et .94 (moyenne= .90) pour les dix catégories répertoriées⁴ et mesurées à l'aide d'un accord interjuges de type Kappa. Cet accord vient de quatre évaluateurs qui ont jugé indépendamment trente-deux protocoles. De plus, Altschuler et Ruble (1989) ont aussi vérifié la fidélité et la validité de la grille des stratégies d'adaptation. Deux évaluateurs ont codifié 29% des protocoles selon vingt-neuf catégories pour arriver à un kappa de .87. La fidélité, pour sa part, est vérifiée par neuf évaluateurs à l'aide d'un accord de type kappa selon quatre stratégies: approche (.84), évitement (.80), manipulation des émotions (.57) et autre.

Discipline parentale

La discipline parentale est mesurée par le questionnaire de Greenberger & Goldberg (1988) « L'éducation des enfants » (voir Appendice C). Celui-ci a un temps de passation d'environ 20 minutes. Cet instrument mesure le contrôle parental et se divise en trois catégories: un contrôle rigoureux, un contrôle laisser-faire ainsi qu'un contrôle ferme mais avec une sensibilité aux enfants. Ce questionnaire est composé de 13 items pour chaque catégorie, ce qui totalise 39 items qu'on cote à l'aide d'une

⁴ Stratégies de Brotman Band et Weisz (1988): résolution directe du problème, résolution du problème centrée sur les pleurs, résolution de problème centrée sur l'agressivité, résolution de problème centrée sur l'évitement, soutien social / spirituel, gestion des émotions centrée sur les pleurs, gestion des émotions centrée sur l'agressivité, évitement cognitif, cognition pure et abandon.

échelle de type Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord).

Pour chacune des trois catégories de contrôle parental, des coefficients alpha sont disponibles chez les femmes. Pour la mesure du style rigoureux, on retrouve .72, tandis que pour un style laisser-faire l'alpha se situe à .60. Finalement, le style ferme, mais sensible se retrouve avec un alpha de .69.

Dimensions du tempérament de l'enfant (DOTS)

Le DOTS (Lerner et al, 1982), d'une durée de quinze minutes, est rempli par la mère et permet d'obtenir une mesure du tempérament de l'enfant. Pour ce faire, les mères doivent répondre, aux 34 items énoncés, par l'échelle suivante: « toujours faux », « plus souvent faux que vrai », « plus souvent vrai que faux » ou « toujours vrai ». Le questionnaire permet de définir les cinq dimensions principales de tempérament: le niveau d'activité (3 items), la capacité d'attention (11 items), l'adaptabilité (6 items), le niveau de réactivité (6 items) et le niveau de rythmicité (8 items) (voir Appendice D). En fonction de ces cinq dimensions, un score de tempérament est déterminé à l'aide d'un continuum allant de l'enfant facile à l'enfant difficile.

La cohérence interne du DOTS composé de 34 items a été mesurée chez les enfants d'âge préscolaire, primaire et secondaire par Lerner et al. (1982). Cette cohérence interne, pour chaque dimension de tempérament, se lit comme suit: niveau d'activité (α : .96), d'attention (α : .86) et d'adaptabilité (α : .81) ainsi que le niveau de rythmicité (α : .76) et de réactivité (α : .57). Par ailleurs, la fidélité du DOTS a aussi été

mesurée par les mêmes auteurs à l'aide d'une évaluation test-retest à deux jours d'intervalle chez soixante-six étudiants ayant une moyenne d'âge de 21.9 ans. Ce processus permet d'arriver à une fidélité de $r = .86$ pour le niveau d'activité, $r = .60$ et $r = .93$ pour la capacité d'attention et d'adaptabilité. La rythmicité a une fidélité de $r = .87$ et le niveau de réactivité de $r = .83$.

Questionnaire d'estime de soi (SES)

Le questionnaire d'estime de soi de Rosenberg (1965), d'une durée de dix minutes, contient 10 items traduits par Alain (1985) (voir Appendice E). Il permet de définir le niveau d'estime de soi de la mère. Les réponses sont données selon une échelle de type Likert variant de 1 (entièrement d'accord) à 7 (pas du tout d'accord). Un seul score d'estime de soi est déterminé à l'aide d'un continuum allant d'une faible estime de soi (résultats près de 10) jusqu'à une bonne estime (résultats tendant vers 70).

En 1990, Vallières et Vallerand ont mesuré la validité de construit et la cohérence interne de l'échelle d'estime de soi. Cent quinze étudiants de niveau collégial devaient répondre au questionnaire pour tester la validité de construit. Les résultats démontrent que l'échelle d'estime de soi est reliée positivement à la satisfaction de vie ($n = 115$, $r = .20$, $p = 0.01$) alors qu'elle est corrélée négativement avec la dépression ($n = 112$, $r = -.32$, $p = 0.001$). La cohérence interne mesurée cinq fois lors de quatre études est satisfaisante ($\alpha = 0.70, 0.86, 0.90, 0.83, 0.88$). Les échantillons variaient entre 56 et 308 étudiants de niveau collégial.

Procédure

Dans le cadre de l'étude longitudinale, les questionnaires sur le tempérament de l'enfant, la discipline parentale et l'estime de soi de la mère sont administrés au temps 1 lors de visites à domicile. Un an plus tard, au temps 2, l'entrevue semi-structurée auprès de l'enfant a été réalisée pour mesurer ses stratégies d'adaptation.

Résultats

Cette section présente les résultats mis en évidence dans ce travail de maîtrise. Tout d'abord, elle décrit les analyses descriptives et ensuite, elle expose les résultats en rapport avec les hypothèses de recherche.

Analyses descriptives

L'analyse descriptive présente, pour chacune des variables, la moyenne et l'écart type (voir Tableau 1). La variable d'estime de soi obtient un score maximal de 70 à l'aide d'une échelle de type Likert graduée de un (entièrement d'accord) à sept (pas du tout d'accord) et utilisée sur un questionnaire de dix questions. Dans notre échantillon, la moyenne est de 60.10 avec un écart type de 7.00. Cela exprime que les mères ayant participé à l'étude ont, de façon générale, une haute estime d'elles-mêmes.

Le questionnaire intitulé « l'éducation de vos enfants » permet d'obtenir une cote de discipline parentale. Une moyenne distincte pour chacun des types de discipline de la mère a été obtenue: laisser-faire ($M= 52.64$), rigoureux ($M= 42.23$) et démocratique ($M= 72.67$). Pour ce faire, le questionnaire composé de 39 items, qu'on cote à l'aide d'une échelle de type Likert allant de un à sept soit de fortement en désaccord à fortement d'accord, est utilisé. Chaque item décrit une action disciplinaire et, plus la cotation est forte, plus le type de discipline est prédominant chez la mère.

Tableau 1

Moyenne et écart type
pour chacune des variables à l'étude

Variables à l'étude	M	ÉT
Estime de soi de la mère	60.01	7.00
Tempérament de l'enfant		
- Niveau d'activité	1.19	1.37
- Adaptabilité	4.25	1.73
- Attention	6.52	2.94
- Niveau de réactivité	3.15	1.50
- Niveau de rythmicité	6.59	1.78
Discipline parentale		
- Laisser-faire	52.64	6.32
- Rigoureuse	42.23	9.52
- Démocratique	72.67	6.19
Stratégies d'adaptation		
- Approche	2.09	.35
- Évitement	.90	.31

Le tempérament de l'enfant, où les questions ont été répertoriées selon cinq dimensions et où la mère répondait sur une échelle allant de toujours faux à toujours vrai, permet de dégager une moyenne et un écart type pour chacune des dimensions du tempérament. Voici la moyenne pour chaque dimension: niveau d'activité $M= 1.19$, adaptabilité $M= 4.25$, attention $M= 6.51$, niveau de réactivité $M= 3.15$ et niveau de rythmicité $M= 6.58$. Ces résultats indiquent que le mode de rythmicité est plus fortement coté que le niveau d'activité pour les enfants âgés entre quatre et sept ans.

Pour arriver à ces résultats, les questions sont regroupées selon chacune des dimensions et un score total est attribué aux mères qui ont répondu au questionnaire.

Finalement, les stratégies d'adaptation, soit approche ou évitement, rapportent des moyennes respectives de $M= 2.09$ et de $M= .90$. Ce résultat indique deux fois plus de stratégies adaptatives affrontantes qu'évitantes pour les enfants âgés en moyenne de 5 ans 8 mois. Pour comptabiliser les différents modes d'adaptation pour faire face aux stress, à l'intérieur des deux grandes catégories de stratégies d'adaptation, une proportion a été effectuée mettant en évidence le rapport entre les stratégies de type approche ou évitement, et le nombre total de réponses données par l'enfant lors de son entrevue semi-structurée. Par exemple, un enfant qui donne douze stratégies possibles pour résoudre ses difficultés dont huit stratégies d'approche se retrouve avec une proportion de 8/12 ce qui donne son score d'approche à 67%. L'analyse statistique pour l'ensemble de l'échantillon repose sur un calcul moyen de proportion pour les catégories d'approche et d'évitement.

L'analyse suivante souligne les différences selon le sexe dans l'échantillon, à partir de tests-t pour l'ensemble des variables à l'étude (voir Tableau 2). Ces analyses permettent de vérifier les différences de moyennes inter sexes pour toutes les variables.

Suite à cette analyse, on peut constater une différence significative entre les garçons et les filles uniquement pour la variable discipline rigoureuse. Ce résultat

Tableau 2

Moyenne et écart type en fonction du sexe des enfants
pour chacune des variables à l'étude

Variables à l'étude	<u>Filles</u>		<u>Garçons</u>		<i>T</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
Estime de soi de la mère	60.23	6.84	60.00	7.24	.11
Tempérament					
- Niveau d'activité	1.05	1.33	1.30	1.42	-.66
- Adaptabilité	4.18	1.84	4.30	1.66	-.24
- Attention	7.36	2.50	5.90	3.12	1.81
- Niveau de réactivité	2.82	1.50	3.40	1.48	-1.39
- Niveau de rythmicité	6.02	2.07	7.00	1.44	-1.91
Discipline parentale					
- Laisser-faire	51.23	6.11	53.67	6.37	-1.39
- Rigoureuse	39.09	8.43	44.53	9.74	-2.10 *
- Démocratique	73.32	7.22	72.20	5.39	.64
Stratégies d'adaptation					
- Approche	2.11	.26	2.07	.41	.43
- Évitement	.88	.27	.92	.33	.52

* $p < .05$.

souligne que les mères sont statistiquement plus sévères avec leur fils qu'avec leur fille. Par contre, le sexe de l'enfant ne serait aucunement lié à l'estime de soi de la mère, pas plus d'ailleurs que le tempérament de l'enfant, ou encore les stratégies utilisées pour s'adapter aux événements stressants.

Analyses de régression

Le style d'hypothèses formulées dans cette recherche exige l'utilisation d'analyses acheminatoires (path analysis) pour déterminer les liens directs et indirects entre les variables. Pour ce faire, nous avons utilisé des analyses de régressions multiples en tenant compte des divers liens proposés pour chaque hypothèse. Le but étant de prédire les stratégies d'adaptation (approche ou évitement) à partir de variables familiales ou personnelles (mère ou enfant). Cependant, puisque le tempérament se divise en cinq dimensions et que la discipline parentale comprend trois types, nous avons dû effectuer des analyses utilisant chacune de ces échelles séparément, ce qui nous a permis de faire toutes les permutations possibles pour arriver à nos résultats.

La première hypothèse cherche à démontrer que le tempérament de l'enfant et la discipline parentale présentent un lien direct avec les stratégies d'adaptation chez l'enfant. Parmi les trois types de discipline parentale, seule celle de type laisser-faire obtient un lien avec les stratégies évitantes. En effet, comme le démontre le tableau 3, les régressions permettent de voir que la discipline parentale de type laisser-faire est en lien avec des stratégies d'adaptation évitantes, en tenant compte des dimensions du tempérament (niveau d'activité, adaptabilité, attention, niveau de réactivité et de rythmicité), ce qui appuie notre hypothèse. En ce qui concerne le tempérament de l'enfant, aucun lien direct n'est présent entre chacune des dimensions et les stratégies d'adaptation de l'enfant.

Tableau 3

Lien entre la discipline laisser-faire et les stratégies d'adaptation évitantes
en tenant compte des dimensions du tempérament

Dimensions du tempérament	<u>Discipline de type laisser-faire</u>	
	<i>B</i>	<i>t</i>
- Niveau d'activité	.02	2.79 *
- Adaptabilité	.02	2.69 *
- Attention	.02	2.70 *
- Niveau de réactivité	.02	2.56 *
- Niveau de rythmicité	.02	2.66 *

* $p < .01$

La seconde hypothèse propose que le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère présentent un lien direct avec la discipline parentale. Ici, nous avons aussi effectué des analyses de régression. Ces analyses permettent de démontrer un lien direct entre une faible estime de la mère et une discipline rigoureuse, ($B = -.30$, $t = -2.21$, $p < .05$) ce qui appuie une partie de notre seconde hypothèse. Cependant, le tempérament de l'enfant ne démontre pas de lien direct avec la discipline parentale.

La dernière hypothèse, celle qui met en relation toutes les variables du modèle, propose que les variables personnelles telles que le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère entretiennent un lien indirect avec les stratégies d'adaptation en tenant compte de la discipline des mères. Cependant, suite aux analyses, aucune relation

indirecte n'a été perçue entre les variables personnelles (mère et enfant) et les stratégies d'adaptation utilisées par l'enfant.

Analyses discriminantes

En raison du peu de relations linéaires entre les variables, nous avons opté pour une méthode de type dichotomique qui aurait l'avantage de faire ressortir les extrêmes soit les enfants très affrontants ou très évitants. Nous avons utilisé les scores d'approche et d'évitement pour former de nouveaux groupes basés sur ces deux types de stratégies d'adaptation. Pour chacun des deux scores, nous avons divisé les sujets selon qu'ils étaient supérieurs ou inférieurs à la moyenne. Nous avons donc obtenu quatre groupes (1- faible approche et faible évitement, 2- faible approche, évitement élevé, 3- approche élevée, faible évitement, 4- approche élevée et évitement élevé). Comme l'indique le tableau 4, les enfants sont répartis en grande majorité dans deux catégories: évitement supérieur et approche inférieure ainsi qu'approche supérieure et évitement inférieur. Nous pouvons donc affirmer que la plupart des enfants de l'échantillon se sont retrouvés dans une des deux catégories très claires soit supérieur à la moyenne en ce qui concerne l'évitement ou supérieur à la moyenne au niveau de l'approche. Pour les fins d'analyses, nous n'avons conservé que ces deux catégories extrêmes à savoir les enfants qui utilisent un style adaptatif clairement d'approche et ceux qui adoptent un style très évitant.

Tableau 4
Division des enfants selon leurs stratégies d'adaptation

<u>Approche</u>	<u>Évitement</u>	
	Inférieur à la moyenne	Supérieur à la moyenne
Inférieur à la moyenne	4	21
Supérieur à la moyenne	21	6

Nous avons ensuite effectué des analyses discriminantes en reprenant le schème des analyses acheminatoires, c'est-à-dire que chaque analyse calcule le pouvoir de discrimination des deux groupes selon l'estime de soi de la mère, une dimension de tempérament et un type de discipline.

La conclusion générale que nous pouvons tirer de l'ensemble de ces analyses rejoint essentiellement ce que les analyses acheminatoires nous avaient déjà permis de constater: seule la discipline de type laisser-faire permet de distinguer les deux groupes (approchant ou évitant), peu importe le tempérament de l'enfant ou l'estime de soi de la mère. En effet, seul ce type de discipline présente un résultat significatif (Wilks (1,40) = 7.77, $p < .01$). En outre, les résultats de la classification discriminante indiquent que 73.81% des enfants des deux groupes conservent leur appartenance lorsque les trois variables sont prises en considération (voir Tableau 5).

Tableau 5

Résultats de la classification en tenant compte de la discipline laisser-faire, du tempérament* et de l'estime de soi de la mère

Groupes de stratégies d'adaptation	N	Appartenance aux groupes selon les trois variables	
		1	2
1	21	16	5
2	21	6	15

* Toutes les analyses utilisant chaque dimension du tempérament présentent le même résultat.

On peut donc conclure, de l'ensemble de ces analyses, que seule la discipline laisser-faire des parents permet de distinguer les deux groupes d'enfants soit approchant ou évitant. De plus, on remarque que les enfants qui utilisent des stratégies d'adaptation plus évitantes sont éduqués avec une discipline laisser-faire tandis que les parents qui sont peu de type laisser-faire, ont des enfants utilisant l'approche comme stratégie d'adaptation.

En résumé, on peut remarquer que, pour confirmer en partie la première hypothèse, la discipline parentale de type laisser-faire est en lien direct avec des stratégies d'adaptation évitantes. De plus, pour appuyer la deuxième hypothèse, une faible estime de soi de la mère est en relation avec l'utilisation d'une discipline

rigoureuse. Par contre, aucun lien, autant direct qu'indirect, n'a pu être démontré entre le tempérament et les stratégies d'adaptation. La dernière hypothèse concernant les variables personnelles de la mère et de l'enfant en lien avec les stratégies d'adaptation, n'a pu être confirmée.

Discussion

Ce dernier chapitre apporte des éléments d'explication aux résultats que nous venons de présenter.

Cette recherche avait comme objectif de prédire les stratégies d'adaptation des enfants et de certains déterminants personnels et familiaux dont le tempérament de l'enfant, l'estime de soi de la mère et la discipline parentale.

La première hypothèse établissait un lien direct entre le tempérament de l'enfant ou la discipline parentale et les stratégies d'adaptation de l'enfant. Nous avons pu confirmer en partie notre hypothèse. En effet, la discipline parentale de type laisser-faire est en relation directe et positive avec les stratégies évitantes chez l'enfant.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, il n'y a que très peu de recherches sur les stratégies d'adaptation des enfants de quatre à sept ans. Il n'est donc pas étonnant que le lien direct avec la discipline parentale n'ait jamais été abordé avant notre recherche. Par contre, la documentation sur le lien discipline parentale et compétence sociale est très riche. Nous pouvons donc, indirectement, utiliser cette documentation pour expliquer nos résultats. Chamberlain et Patterson (1995) affirment que la discipline parentale peut faire varier la façon dont un enfant s'adapte au stress en lui suggérant des choix et en lui proposant leurs propres stratégies. Par exemple, un parent qui utilise des stratégies de

résolution de problème face à une situation stressante ou qui amène l'enfant à faire face à ce type de situation aide celui-ci à développer des stratégies adéquates. De son côté, Perry (1994) affirme que le modèle de discipline que les parents utilisent avec l'enfant est une voie par laquelle celui-ci va résoudre ses propres conflits. Un parent démocratique amène, chez son enfant, des stratégies prosociales tandis que le parent autoritaire rend l'enfant plus agressif lors de la résolution de ses conflits. Aucune information n'est disponible pour les parents utilisant une discipline laisser-faire mais puisque différents auteurs rapportent que la discipline laisser-faire peut être considérée comme l'inverse d'une discipline rigoureuse, l'enfant peut se refermer au lieu d'agir face à une situation stressante.

Une autre source d'informations peut nous être utile. En effet, le lien discipline parentale et stratégies d'adaptation a été nettement plus étudié chez les adolescents (Dusek & Danko, 1994, McIntyre & Dusek, 1995). Un bref survol de cette documentation permet de conclure que les adolescents, qui perçoivent leurs parents comme utilisant des pratiques éducatives démocratiques, emploient plus de stratégies adaptatives centrées sur le problème (ils agissent pour régler la situation) comparativement à ceux qui perçoivent leurs parents comme autoritaires ou laisser-faire. Ceux-ci utilisent moins la résolution et plus de stratégies cognitives ou centrées sur les émotions. On peut donc affirmer qu'une discipline moins adéquate emmène les adolescents à utiliser l'évitement plutôt que de faire face à la situation. De plus, une

discipline laisser-faire ne permet pas le développement d'un style où l'on affronte la situation.

En raison du peu d'organisation initiée par les parents, l'enfant peut être porté vers l'évitement de la situation car il ne connaît pas nécessairement des moyens adaptatifs pour faire face au stress. Tremblay (1990) affirme que les enfants ayant des parents utilisant une discipline laisser-faire manquent d'encadrement et de maturité, ils contrôlent peu leur impulsivité et sont incapables de vivre leurs frustrations, ce qui peut amener une mauvaise adaptation lors de situations stressantes.

La seconde partie de notre première hypothèse, qui consiste à démontrer un lien direct entre le tempérament de l'enfant et ses stratégies d'adaptation, n'a pu être démontrée. Parkes (1984) s'est penché sur la question et affirme qu'il n'y a pas de différence d'adaptation entre les enfants faciles et les enfants difficiles s'il y a un faible stress et un grand soutien social. En raison de l'absence de résultats, nous avons vérifié si les cinq dimensions du tempérament, prises séparément, pouvaient être en lien avec les stratégies d'adaptation. Cependant, aucun résultat n'a été démontré. Cela amène à réfléchir quant aux stress perçus à l'aide des situations mises en images. Dans cette étude, il est possible que ces situations stressantes illustrées n'aient pas suscité un stress suffisant et crédible. De plus, l'enfant avait peut-être de la difficulté à se percevoir dans des situations s'il ne les avait jamais vécues.

Malgré que les scénarios étaient différents c'est-à-dire que quelques uns étaient contrôlables pour l'enfant et d'autres incontrôlables, nous avons trouvé que les enfants utilisaient un style adaptatif typique (approchant ou évitant).

Les résultats de cette première hypothèse ont donc permis de démontrer qu'une discipline laisser-faire a un lien direct et positif avec les stratégies évitantes chez l'enfant. De plus, nous avons réussi à percevoir un style adaptatif typique chez les enfants de quatre à sept ans.

Notre seconde hypothèse prévoyait que le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère présenteraient un lien direct avec la discipline parentale. Nos résultats appuient partiellement l'hypothèse énoncée. Un lien direct et positif entre une faible estime de soi de la mère et une discipline rigoureuse a été démontré tandis qu'aucune relation n'a été perçue entre le tempérament de l'enfant et la discipline parentale.

Ce résultat confirme les propos de plusieurs auteurs (Small, 1988; Crnic & Acevedo, 1995) qui affirment que les mères ayant une faible estime d'elles-mêmes se sentent aussi moins compétentes, comparativement aux mères ayant une haute estime et développent des stratégies plus contrôlantes et restrictives. Ces stratégies leur permettent de ne pas perdre le contrôle de leurs enfants et de ne pas se sentir désorganisées.

Le fait que les résultats de l'étude ne montrent pas de lien entre le tempérament de l'enfant et la discipline parentale appuient la vision de Baumrind (1971) qui croit que les attributs de l'enfant ont peu d'influence sur les styles parentaux puisque, selon elle, le style parental est un trait de personnalité.

Cette seconde hypothèse a donc démontré que la discipline parentale peut être influencée par l'estime de soi de la mère ce qui aborde dans le même sens que différents auteurs. Cependant aucun lien n'a été perçu entre la discipline parentale et le tempérament de l'enfant.

Finalement, notre dernière hypothèse, qui cherchait à démontrer que les variables personnelles, le tempérament de l'enfant et l'estime de soi de la mère, ont un lien indirect avec les stratégies d'adaptation de l'enfant, n'a pu être démontrée.

Wertlieb et ses collaborateurs (1987) affirment que les jeunes enfants de moins de six ans ont de la difficulté à reconnaître la nature de la situation stressante et qu'ils utilisent souvent la même stratégie. Cela s'explique par le fait qu'avant l'âge de six ans, l'enfant a vécu moins d'expériences. De plus, il est souvent accompagné de ses parents pour l'orienter et c'est seulement plus tard, habituellement lorsqu'il commence l'école, qu'il apprend à faire face à des événements plus stressants. Par contre, plus l'enfant devient mature, plus il utilise des stratégies d'adaptation variées. Dans le même sens, Curry et Russ (1985) ont démontré qu'à partir de neuf ans, les enfants utilisent une plus

grande variété de stratégies comparativement aux plus jeunes. Puisque notre recherche a été réalisée auprès d'enfants de quatre à sept ans qui étaient seuls face à des situations stressantes, il est possible que ceux-ci avaient plus de difficultés à s'adapter aux événements stressants car ils sont habituellement guidés par leurs parents.

Nous avons donc remarqué que les variables personnelles de l'enfant et de la mère ne sont pas en lien avec les stratégies d'adaptation de l'enfant.

Suite à nos résultats, la critique qui pourrait être faite à cette recherche est la difficulté à avoir des résultats significatifs concernant les stratégies d'adaptation. Ce manque de discrimination peut être causé par la faible variance, puisque les enfants utilisent deux fois plus de stratégies d'approche que d'évitement.

Par contre, la recherche comprend plusieurs points forts. D'abord, l'étude des stratégies d'adaptation chez les jeunes enfants est un nouveau domaine où peu de recherches ont été faites. De plus, nous avons travaillé à mettre en place une taxonomie basée sur deux modèles théoriques solides (Brotman Band & Weisz (1988); Altshuler & Ruble (1989)) pour analyser les stratégies d'adaptation. Ceci a permis d'avoir une grille d'analyse qui respectait les stratégies d'adaptation utilisées par les jeunes enfants de quatre à sept ans. Finalement, la recherche a démontré une bonne validité de construit basée sur le modèle des stratégies d'adaptation de Lazarus et Folkman (1984).

Même si les hypothèses n'ont été que partiellement démontrées, cette recherche a permis d'ouvrir d'autres horizons et d'autres pistes d'analyse. Tout d'abord, il serait intéressant de vérifier la genèse des stratégies d'adaptation, c'est-à-dire si les stratégies de l'enfant sont en relation avec les stratégies utilisées par leurs parents. Cela aurait permis de mieux comprendre si les stratégies sont acquises des parents ou si elles sont personnelles à chacun.

Dans un même ordre d'idées, il pourrait être intéressant de vérifier si le soutien social influence directement l'enfant et si la présence de soutien d'une personne extérieure peut remplacer un mauvais ajustement de l'enfant. En d'autres mots, si la discipline des parents montre un manque de supervision, il serait intéressant de voir qu'elles sont les personnes significatives pour l'enfant qui peuvent lui servir de modèle face à l'utilisation adéquate des stratégies d'adaptation.

Finalement, d'un côté plus personnel à l'enfant, il serait important de voir si d'autres caractéristiques de l'enfant (son estime de soi, son contrôle interne, ...) peuvent être en relation avec la discipline parentale ou les stratégies d'adaptation. Au niveau des stratégies d'adaptation, aller vérifier le questionnaire auprès d'enfants plus âgés permettrait de vérifier si l'âge est vraiment un élément prédicteur de la variabilité des stratégies d'adaptation.

En résumé, cette étude a permis d'arriver à deux conclusions majeures. D'abord, la discipline parentale laisser-faire joue un rôle direct sur les stratégies d'adaptation évitantes chez les enfants de quatre à sept ans. Ensuite, une faible estime de la mère est reliée à une discipline parentale de style autoritaire.

Conclusion

Au cours des dernières années, les stratégies d'adaptation ont été un domaine d'étude sur lequel plusieurs chercheurs se sont penchés mais peu d'entre eux ont étudié les jeunes enfants en fonction de leurs propres stratégies d'adaptation. Notre modèle de référence (Belsky, 1984) nous permettait de croire à des relations significatives entre des variables personnelles ou familiales en fonction des stratégies d'adaptation. Notre étude, exploratoire dans ce domaine, nous a permis de nous rendre compte que les stratégies d'adaptation de l'enfant sont surtout en relation avec une variable familiale soit la discipline parentale. Pour ce qui est des variables personnelles, aucun lien n'a été défini avec les stratégies d'adaptation de l'enfant. Cela peut être en lien avec la relation proximale de l'enfant face à ses parents durant les premières années de vie. Peu importe le degré de présence des parents, ceux-ci sont la source principale d'interaction de l'enfant.

Le fait d'avoir peu de bases théoriques a compliqué notre référence aux études antérieures. Cependant, la grille de codification ainsi que la taxonomie mises en place sont deux apports majeurs de la recherche dans le domaine des stratégies d'adaptation chez les jeunes enfants.

Le questionnement qui ressort de cette étude consite à comprendre si les stratégies d'adaptation sont un élément de la personnalité qui se définit plus tardivement dans la vie de l'enfant et de vérifier si d'autres caractéristiques propres à l'enfant peuvent jouer

un rôle. De plus, il serait intéressant de tracer un parallèle entre les stratégies utilisées par l'enfant et celles utilisées par les parents.

Références

- Alain, M. (1985). *Traduction française de l'échelle d'estime de soi*. Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, coping and development: an integrative perspectives*. New York: The Guilford Press.
- Altshuler, J.L., & Ruble, D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child development*, 60, 1137-1349.
- Bates, J.E. (1987). Temperament in infancy. Dans J.D. Osofsky (Éd.), *Handbook of infant temperament*, (2e éd.) (pp. 1101-1149). New York: Wiley.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. Dans A.D. Pick (Éd.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol.7), (pp.1-214). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bell, R.Q., & Chapman, M. (1986). Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. *Developmental Psychology*, 22, 595-603.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child development*, 55, 83-96.
- Benoît, J.-A. (1997). *Le défi de la discipline familiale*. Outremont: Les Éditions Québecor.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. Dans J.P. Robinson, P.S Shaver, & L.S. Wrightsman (Éds). *Measures of personality and social psychology* (pp.115-123). San Diego: Academic Press.
- Brotman Band, E., & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247-253.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: The Guilford Press.

- Carey, W.B., & McDevitt, S.C. (1995). *Coping with children's temperament: a guide for professionals*. New York: BasicBooks.
- Carson, D.K., & Bittner, M.T. (1994). Temperament and school-aged children's coping abilities and responses to stress. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(3), 289-302.
- Chamberlain, P., & Patterson, G.R. (1995). Discipline and child compliance in parenting. Dans M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting, Applied and practical parenting*, (Vol.4), (pp.205-225). Mahwah: L. Erlbaum.
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.
- Compas, B.E., Malcarne, V.L., & Fondacaro, K.M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 405-411.
- Cmic, K., & Acevedo, M. (1995). Everyday stresses and parenting. Dans M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting, Applied and practical parenting*, (vol.4), (pp. 277-297). Mahwan: L. Erlbaum.
- Curry, S.L., & Russ, S.W. (1985). Identifying coping strategies in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(1), 61-69.
- Dusek, J.B., & Danko, M. (1994, Octobre). Adolescent coping styles and perceptions of parental child rearing. *Journal of adolescent research*, 9(4), 412-426.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1992). Emotion, regulation, and the development social competence. Dans M. Clark (Ed), *Review of personality and social psychology* (pp. 119-150). Beverly Hills: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Murphy, B.C. (1996). Parents'reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Folkman, S. (1991). Coping across the life span: theoretical issues. Dans E.M. Cummings, A.L. Greene, & K.H. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspective on stress and coping* (pp.3-19). London: L. Erlbaum.
- Fox, N.A. (1989). Infant response to frustrating and mildly stressful events: A positive look at anger in the first year. Dans M. Lewis & J. Worobey (Eds), *Infant, stress and coping* (pp 47-64). San Francisco: Jossey-Bass.

- Garmezy, N., & Masten, A.S. (1990). The adaptation of children to a stressful world: Mastery of fear. Dans L.E. Arnold (Éd), *Childhood stress* (pp. 460-473). New York: Wiley.
- Garmezy, N., & Masten, A.S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. Dans E.M. Cummings, A.L. Greene, & K.H. Karraker (Éds). *Life-span developmental psychology: perspective on stress and coping* (pp.151-174). London: L. Erlbaum.
- Garmezy, N., & Rutter, M. (1983). *Stress, coping and development in children*. New York: Mc Graw-Hill.
- Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A., & McCall, R.B. (1987). What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Greenberger, E., & Goldberg, W.A. (1989). Work, parenting and socialization of children. *Developmental Psychology*, 25(1), 22-35.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Hardy, D.F., Power, T.G., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development*, 64, 1829-1841.
- Hetherington, E.M. (1989). Coping with family transitions: winners, losers, and survivors. *Child Development*, 60, 1-14.
- Kagan, J. (1983). Stress and coping in early development. Dans N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children* (pp. 191-216). New York: McGraw-Hill.
- Karraker, M.H., Lake, M.A., & Party, T.B. (1994, Avril). Infant coping with everyday stressful events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(2), 171-189.
- Keogh, B.K., & Burstein, N.D. (1988, Février). Relationship of temperament to preschoolers' interactions with peers and teachers. *Exceptional Children*, 54(5), 456-461.
- Kimchi, J., & Schaffner, B. (1990). Childhood protective factors and stress risk. Dans L.E. Arnold (Éd), *Childhood stress* (pp. 475-500). New York: Wiley.

- Kliewer, W., Farnow, M.D., & Miller, P.A. (1996, Octobre). Coping socialization in middle childhood: tests of maternal and paternal influences. *Child Development*, 67(5) 2339-2357.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kyrios, M., & Prior, M. (1990). Temperament, stress and family factors in behavioural adjustment of three-five-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 13(1), 67-93.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lerner, J.V., Baker, N., & Lerner, R.M. (1985). A person-context goodness of fit model of adjustment. Dans P.C.Kendall (Ed), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol.4), (pp. 111-136). New York: Academic Press.
- Lerner, J.V., & Lerner, R.M. (1983). Temperament and adaptation across life: Theoretical and empirical issues. Dans P.B. Baltes & O.G. Brim, Jr. (Eds) *Life-span development and behavior* (Vol.5), (pp. 197-231). New York: Academic Press.
- Lerner, R.M., & East, P.L. (1984). The role of temperament in stress, coping, and socioemotional functioning in early development. *Infant Mental Health Journal*, 5, 148-159.
- Lerner, R.M., Palermo, M., Spiro III, A., & Nesselroade, J.N. (1982). Assessing the dimensions of temperamental individuality across the life-span: the dimensions of temperament survey (DOTS). *Child development*, 53, 149-159.
- Lewis, M., Worobey, J., & Thomas, D. (1989). Behavioral features of early reactivity: Antecedents and consequences. Dans M. Lewis & Worobey (Eds), *Infant, stress and coping* (pp.33-46). San Francisco: Jossy-Bass.
- Lumley, M.A., Abeles, L.A., Melamed, B.G., Pistone, L.M., & Johnson, J.H. (1990). Coping outcomes in children undergoing stressful medical procedures: The roles of child-environment variables. *Behavioral Assessment*, 12, 223-238.
- Maccoby, E.E. (1983). Social-emotional development and response to stressors. Dans N. Garmezy & M. Rutter (Eds), *Stress, coping and development in children* (pp.217-234). McGraw-Hill.

- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. Dans P.H. Mussen (Ed), *Handbook of child psychology, vol.4: socialization, personality, and social development* (pp,2-101). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- McIntyre J.G., & Dusek, J.B. (1995, Août). Perceived parental rearing practices and styles of coping. *Journal of youth and adolescence, 24*(4), 499-509.
- Mc Grath, M., Boukydis, C.F., & Lester, B.M. (1993, Printemps). Determinants of maternal self-esteem in the neonatal period. *Infant Mental Health Journal, 14*(1), 35-48.
- Mebert, C.J. (1991). Dimensions of subjectivity in parents' ratings of infant temperament. *Child Development, 62*, 352-361.
- Millstein, K.H. (1993, Août). Limitsetting, coping and adaptation: A theoretical context for clinicians and caregivers. *Child and Adolescent Social Work Journal, 10*(4), 289-300.
- O'Brien, M., Bahadur, M.A., Gee, C., Balto, K., & Erber, S. (1997). Child exposure to marital conflict and child coping responses as predictors of child adjustment. *Cognitive therapy and research, 21*(1), 39-59.
- Parkes, K.R. (1984). Locus of control, cognitive appraisal and coping in stressful episodes. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 655-668.
- Perry, D.G. (1994). Comments on the Grusec and Goodnow (1994) model of the role of discipline in moral internalization. *Developmental Psychology, 30* (1), 23-25.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.
- Ryan-Wenger, N.M. (1992, Avril). A taxonomy of children's coping strategies: a step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry, 62* (2), 256-263.
- Rybski Beaver, B. (1997, Janvier). The role of emotion in children's selection of strategies for coping with daily stresses. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(1), 129-146.

- Sameroff A.J., & Seifer, R. (1983). Family risk and child competence. *Child Development*, 54, 1254-1268.
- Sandler, I.N., Miller, P., Short, J., & Wolchik, S.A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. Dans D. Belle (Éd), *Children's social networks and social supports* (pp. 207-277). New York: Wiley.
- Sandler, I.N., Ten, J.-Y., & West, S.G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: a cross-sectionnal and longitudinal study. *Child Development*, 65, 1744-1763.
- Sanson, A., & Rothbart, M.K. (1995). Child temperament and parenting. Dans M.H. Bornstein (Éd), *Handbook of parenting, Applied and practical parenting* (Vol.4), (pp.299-321). Mahwah: L. Erlbaum.
- Silver, R.L., & Worthman, C.B. (1980). Coping with undesirable life events. Dans J. Garber & M.E.P. Seligman (Éds), *Human helplessness: Theory and applications* (pp.279-340). New York: Academic Press.
- Small, S.A. (1988, Novembre). Parental self-esteem and its relationship to childrearing practices, parent-adolescent interaction and adolescent behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 1063-1072.
- Sorensen, E.S. (1993). *Children's stress and coping: a family perspective*. New York: The Guilford Press.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner / Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H.G., Hertzig, M.E., & Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- Tremblay, S. (1990). Relation conjugale et socialisation de l'enfant. Dans M.A. Provost (Éd), *Le développement social des enfants* (pp.231-239). Montréal: Agence D'ARC.
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1994). Le soi en psychologie sociale: perspectives classiques et contemporaines. Dans R.J. Vallerand (Éd), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 128-135). Boucherville: Gaétan Morin.
- Vallières, E.F., & Vallerand, R.J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of psychology*, 25, 305-316.

- Wallerstein, J.S. (1983). Children of divorce: stress and developmental tasks. Dans N. Garmezy, & M. Rutter (Éds). *Stress, coping and development in children* (pp.265-302). New York: Mc Graw-Hill.
- Wertlieb, D., Weigel, C., & Feldstein, M. (1987b). Measuring children's coping. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 548-560.
- Wertlieb, D., Weigel, C., Springer, T., Feldstein, M. (1988). Temperament as a moderator of children's stressful experiences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (2), 234-245.
- Wise, F.F. (1980). Concepts of discipline. Dans C.S. Schuster, & S.S. Ashburn (Éds), *The process of human development a holistic approach*, (pp.408-421). Boston: Little, Brown and Company.

Appendice A

Scénarios des stratégies d'adaptation

Questionnaire aux enfants sur le coping.

Ce questionnaire pour les enfants est en fait une forme d'entrevue semi-structurée où vous devez prendre le verbatim des enfants. Il faudra par la suite, coter ce verbatim grâce à une grille de correction qui touche les aspects des stratégies utilisées par les enfants pour s'adapter à une situation qui peut leur poser des problèmes. Pour chacun des scénarios, il y a une série de questions à poser.

- 1) Vous devez décrire avec l'enfant chaque dessin en prenant soin de bien montrer du doigt chaque élément du dessin à mesure que vous le décrivez. Vous devez aussi bien contextualiser le dessin pour mettre l'enfant en situation. Vous devez aussi vous assurer qu'il est bien en situation avant de répondre.
- 2) Vous devez répéter chaque stratégie que l'enfant donne afin d'une part de la rendre bien claire pour les décodeurs des bandes audio et, d'autre part, pour donner à l'enfant un encouragement sur la qualité de sa réponse.
- 3) Vous devez vous assurer que l'enfant a bel et bien épousé ses solutions pour la situation.
- 4) Vous devez être certaines d'avoir bien saisi ce que l'enfant a voulu dire. Il ne faut pas qu'il subsiste un flou avant de passer à une autre question.

Période de « réchauffement ».

C'est une période pour prendre contact avec l'enfant et s'assurer qu'il comprend bien ce que vous lui demandez.

Pourrais-tu me dire tout ce que tu as fait aujourd'hui?

Période de test.

- a) Sur ce premier dessin, il y a un petit garçon (ou une petite fille) près de l'arbre de Noël et des cadeaux. Comment tu voudrais l'appeler? Bon, c'est bien. Alors Pierrot (ou tout autre nom que l'enfant a donné) voudrait bien ouvrir tout de suite ses cadeaux, mais il ne le peut pas parce que ses parents lui ont dit qu'il devait attendre le jour de Noël. Il doit donc attendre et il n'est pas très content.

Qu'est-ce qu'il pourrait faire / dire pour attendre le jour de Noël?
Est-ce que tu crois que _____ va l'aider à attendre?

- b) Maintenant tu vois Pierrot qui s'en va à l'école (la maternelle) pour la première fois. Il a un petit peu peur parce qu'il connaît personne et que c'est une nouvelle place qu'il ne connaît pas.

Qu'est-ce qu'il pourrait faire / dire pour avoir moins peur ?
Est-ce que tu crois que _____ va l'aider à avoir moins peur ?

- c) Maintenant Pierrot est chez l'infirmière de son école pour recevoir un vaccin. Il a bien peur que cela lui fasse mal.

Qu'est-ce qu'il pourrait faire / dire en attendant pour avoir moins peur ?
Est-ce que tu crois que _____ va l'aider à avoir moins peur ?

- d) Maintenant, Pierrot tombe de sa bicyclette. Il tombe sur les genoux et il s'égratigne les genoux et les coudes.

Qu'est-ce qu'il va faire / dire ?
Est-ce que tu crois que _____ va l'aider ?

- e) Le meilleur ami de Pierrot déménage dans un autre quartier. Pierrot a bien de la peine.

Qu'est-ce qu'il pourrait faire / dire pour avoir moins de peine ?
Est-ce que tu crois que _____ va l'aider à avoir moins de peine ?

- f) Pierrot se fait crier des noms par un autre enfant devant tout le monde. Penses-tu que Pierrot est fâché ou gêné devant tous les autres ?

Qu'est-ce qu'il pourrait faire / dire pour être moins fâché (ou moins gêné) ?
Est-ce que tu crois que _____ va l'aider à être moins fâché (ou moins gêné) ?

- g) La maman de Pierrot est très fâchée parce que Pierrot a cassé une lampe avec son ballon.

Qu'est-ce qu'il pourrait faire / dire pour que sa maman soit moins fâchée ?
Est-ce que tu crois que _____ va l'aider à ce que sa maman soit moins fâchée ?

N'oubliez pas de terminer la rencontre en parlant de quelque chose de positif comme ce qui s'est passé à Noël.

Note : Le _____ correspond à la réponse à la question précédente. Par exemple, dans la question a, si l'enfant a répondu que le personnage est allé jouer pour oublier l'attente, la question suivante se lirait : «Est-ce que tu crois que d'aller jouer va l'aider à attendre ? »

©Brotman, E. & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24 (2), 247-253.

Technique d'entrevue inspirée de Spivack, K. G. et Shure, M. B. (1974) *Social adjustment of young children*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Traduction et adaptation par Provost, M.A., Dumont, M. & Royer, N. Université du Québec à Trois-Rivières.

Scénarios présentés aux filles



1- Attendre les cadeaux de Noël

2- Première journée à l'école



3- Recevoir un vaccin



4- Se blesser en tombant



5- Déménagement du meilleur ami



6- Se faire crier des noms



7- Casser la lampe de maman

Scénarios présentés aux garçons



1- Attendre les cadeaux de Noël

2- Première journée à l'école

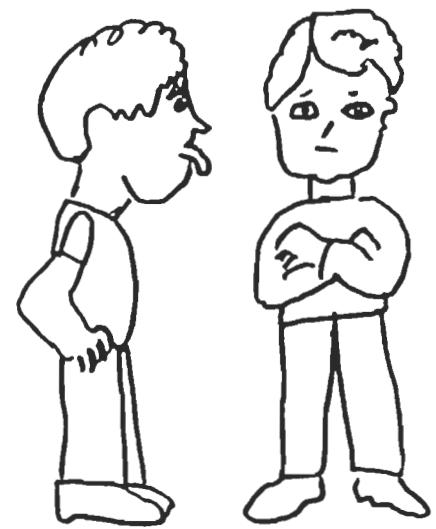


3- Recevoir un vaccin

4- Se blesser en tombant



5- Déménagement du meilleur ami



6- Se faire crier des noms



7- Casser la lampe de maman

Appendice B

Taxonomie des stratégies d'adaptation

GRILLE D'ÉVALUATION DES STRATÉGIES D'ADAPTATION (COPING) CHEZ L'ENFANT

CLASSES	CATEGORIES	SOUS-CATEGORIES	ITEMS
Approche-centré sur le problème	- De type comportemental	- Social	<p><u>Situation A</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - jouer avec quelqu'un <p><u>Situation B</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dire je suis ton ami même si je ne te connais pas - se présenter à quelqu'un (7) - aller voir quelqu'un qui est seul - se présenter aux autres dans la classe (4) - demander le nom du prof - se trouver des amis (8) - demander le nom aux autres enfants (2) - demander à quelqu'un de jouer avec lui (2) <p><u>Situation D</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - aller chez le médecin (2) - aller à la maison (3) - dire à ses parents qu'elle s'est fait mal (5) - aller voir sa mère (4) - appeler l'ambulance

CLASSES	CATEGORIES	SOUS-CATEGORIES	ITEMS
Approche-centré sur le problème	- De type comportemental	- Social	<p><u>Situation E</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - aller les visiter (10) - aller jouer chez ses amis(3) - aller voir son ami en auto-stop - se faire de nouveaux amis (8) - écrire des lettres (4) - l'appeler (4) - son ami l'emmène chez-lui - jouer avec son ami avant qu'il déménage <p><u>Situation F</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dire arrête d'être fâché - dire arrête s'il te plait, jusqu'à temps qu'il arrête - dire arrête (9) - dire arrête sinon je vais le dire (3) - dire je ne joue plus avec toi - dire je ne veux plus que tu fasses ça devant le monde - dire de s'en aller - dire je n'aime pas ça quand tu me fais des grimaces - parler au lieu de se faire des grimaces. - dire qu'elle, elle ne fait pas ça. - dire c'est pas poli - dire ça ne me dérange pas (2) - donner des coups dans le zizi -dire moi aussi je vais t'en faire <p><u>Situation G</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dire je m'excuse (19) - dire je n'ai pas fait exprès (8) - dire je ne le ferai plus (5) - dire la vérité

CLASSES	CATEGORIES	SOUS-CATEGORIES	ITEMS
Approche-centré sur le problème	- De type comportemental	- Matériel	<p><u>Situation A</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - faire des cadeaux elle aussi et les emballer - s'emballer un cadeau et le déballer - faire un calendrier et barrer les jours jusqu'à Noël - lire - écouter la télévision - jouer avec des jeux <p><u>Situation C</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - souffler sur la piqûre (3) - mettre un coussin pour ne rien sentir - demander à l'infirmière de se faire endormir <p><u>Situation D</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre un pansement (10) - mettre sa main sur le bobo - se faire mettre un plâtre - mettre une débarbouillette d'eau froide (2) - marcher sur l'autre pied <p><u>Situation E</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - se donner un souvenir (2) - déménager à côté (5) - se cacher dans une boîte <p><u>Situation G</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - acheter une autre lampe (6) - économiser des sous pour en acheter une autre - donner quelque chose - payer la lampe cassée - coller les morceaux ensemble

Approche-centré sur le problème	<ul style="list-style-type: none"> - De type cognitif 	<ul style="list-style-type: none"> -Auto-communication positive 	<p><u>Situation A</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - se dire que c'est mieux de les ouvrir à Noel sinon t'en auras plus à Noel. - se dire que je vais attendre jusqu'à Noel (2) - se dire que ça va arriver bientôt <p><u>Situation B</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - se dire que les élèves sont gentils - se dire de ne plus avoir peur - s'encourager (2) - se dire qu'elle va rencontrer des amis <p><u>Situation C</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - se dire qu'après ça va être fini (2) - se dire que c'est juste une piqûre, faut pas que je sois stressée, ça va bien aller - se dire que ça fera pas mal - se dire de ne plus avoir peur <p><u>Situation E</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - se dire qu'on va peut-être se revoir <p><u>Situation F</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - se dire que c'est juste des mots - se dire que ses amies savent que ce n'est pas vrai
Approche-centré sur le problème	<ul style="list-style-type: none"> - De type cognitif 	<ul style="list-style-type: none"> - réflexion 	<p><u>Situation A</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - brasser les cadeaux pour essayer de deviner ce qu'il y a dedans (3) - repenser à ce que tu avais demandé - penser à autre chose - arrêter d'y penser (4) - arrêter de les regarder (3) - s'imaginer être en train de développer ses cadeaux

Approche- centré sur le problème	- De type cognitif	- recherche d'informations	<p><u>Situation B</u></p> <p>- lire les noms des autres élèves sur les bureaux</p> <p><u>Situation C</u></p> <p>- regarder les autres pour voir si ça leur fait mal</p> <p>- demander à l'infirmière si ça fait mal ou pas</p> <p><u>Situation E</u></p> <p>-prendre le numéro de téléphone (7)</p> <p>-se sauver pour trouver la maison</p>
-------------------------------------	--------------------	-------------------------------	--

Approche- centré sur le problème	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien social 	<ul style="list-style-type: none"> - émotif 	<p><u>Situation B</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - le prof présente les amis (4) - dire au prof qu'on a peur - voir s'il y a des amis qui seraient là pour l'aider à se faire des nouveaux amis - demander à sa mère de venir avec lui à l'école (3) - sa mère l'encourage <p><u>Situation C</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - demander à sa mère de souffler sur la piqûre - demander à l'infirmière de lui parler - sa mère pourrait lui dire que tout va bien - sa mère pourrait être avec lui à l'hôpital - dire à l'infirmière de faire attention - dire à l'infirmière que j'ai peur (2) - l'infirmière compte jusqu'à 5 <p><u>Situation D</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - entrer dans une maison (2) - appeler au secours (2) - demander de l'aide (6) - appeler quelqu'un qui est proche - aller chez parent-secours - faire du pouce <p><u>Situation E</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - demander à sa mère de jouer avec lui <p><u>Situation F</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - le dire à sa mère et elle va venir l'avertir(4) - le dire au prof (7) - le dire au surveillant - le dire aux personnes autour de lui (3) - se mettre à côté de quelqu'un
-------------------------------------	--	--	---

Evitement - centré sur les émotions	- De type comportemental		<u>Situation D</u> - ne pas regarder le bobo - écouter la télévision <u>Situation F</u> - se trouver d'autres amis - jouer avec quelqu'un d'autre
Evitement - centré sur les émotions	- De type cognitif	- penser à autre chose	<u>Situation B</u> - penser à autre chose <u>Situation C</u> - penser à autre chose (3) - fermer les yeux et penser qu'il joue avec des amis - compter les chiffres ou les moutons - arrêter d'y penser (3) <u>Situation E</u> - ne plus y penser

Evitement - centré sur les émotions	<ul style="list-style-type: none"> - Réduction des tensions 	<ul style="list-style-type: none"> - comportemental 	<p><u>Situation B</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rester calme - attendre un peu avant de parler si on est gêné - se détendre pour avoir moins peur <p><u>Situation C</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - se fermer les yeux et se mettre mou - se tranquiliser pour avoir moins peur - prendre une grande respiration (4) - serrer les dents - ne pas bouger - faire le chien - apporter un jouet - fermer les yeux (10) <p><u>Situation D</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pleurer <p><u>Situation E</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rester dans sa chambre pour se reposer <p><u>Situation G</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pleurer
Evitement - centré sur les émotions	<ul style="list-style-type: none"> -Manipulation affective 		<p><u>Situation G</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - être plus gentil en lui rendant des services - dire maman je t'aime - donner un bec - faire son lit tous les matins - dire des mots d'amour - dire: maman arrête d'être fâchée

Evitement - centré sur les émotions	- Fuir	- purement fuir	<u>Situation A</u> - dormir (3) <u>Situation B</u> - ne pas regarder les autres et faire ses devoirs <u>Situation F</u> - s'en aller chez-soi (2) - ne pas l'écouter - ne pas s'en occuper - ne pas le regarder <u>Situation G</u> - aller jouer dehors
Evitement - centré sur les émotions	- Fuir	-argumenter	<u>Situation A</u> - demander pour développer ses cadeaux (3) <u>Situation C</u> - dire qu'il n'est plus malade <u>Situation E</u> - dire à son ami: pourrais-tu rester svp(2)
Evitement - centré sur les émotions	- Nier	-purement nier	<u>Situation A</u> - le père-Noël pourrait passer tout de suite - se dire que c'est pas Noël et que les cadeaux ne sont pas sous le sapin (2) <u>Situation B</u> - se dire qu'il a déjà été à cette école
Evitement - centré sur les émotions	- Nier	- par compensation	<u>Situation A</u> - demander à sa mère de lui faire un cadeau pour développer tout de suite (2) - se faire acheter une barre de chocolat <u>Situation E</u> -s'acheter de nouveaux jeux

Evitement - centré sur les émotions	- Dédramatiser		<u>Situation B</u> - ne pas s'en faire on va connaître d'autres amis <u>Situation D</u> - dire ça ne fait pas si mal que ça.
Passivité			<u>Situation C</u> - ne rien faire - ne rien dire <u>Situation D</u> - se mettre à côté du vélo et attendre que quelqu'un le ramène - rester là
Stratégies dysfonctionnelles			<u>Situation A</u> - ouvrir ses cadeaux en cachette (2) - apporter les cadeaux dans sa chambre - passer son temps à les regarder (2) - Cacher les cadeaux (2) <u>Situation B</u> - ne pas parler à personne, ce sont des inconnus
Non-pertinent			<u>Situation A</u> - les ouvrir à d'autres fêtes qu'à Noël - attendre (4) <u>Situation C</u> - arrêter d'avoir peur <u>Situation D</u> - dire qu'elle a pas fait exprès pour aller vite ou dire que quelqu'un l'a poussé - se pratiquer dans des petites routes et mettre un casque <u>Situation G</u> - le mettre en punition

ources:

Itshuler, J. L. & Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60. 1337-1349.

rotman Band, E. & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.

Collaboration: Michelle Dumont, Marc A. Provost, Elsa Beauchesne, Louise Bourassa, Nicole Royer.

Légende: Situation A: Attente des cadeaux de Noël

Situation B: Première journée à l'école

Situation C: Piqûre

Situation D: Chute en bicyclette

Situation E: Déménagement d'un ami

Situation F: Grimaces faites à un enfant

Situation G: Bri d'une lampe en jouant au ballon

Parenthèses (): nombre de sujets ayant donné la même réponse.

Catégories et cotes pour les entrevues de coping-enfant

<u>Cotes</u>	<u>Classe</u>	<u>Catégorie</u>	<u>Sous-catégorie</u>
111	Approche centrée sur le problème	<i>comportement</i>	social
112			matériel
121		<i>cognition</i>	auto-communication positive
122			réflexion
123			recherche d'information
131		<i>soutien social</i>	émotif
210	Evitement centré sur les émotions	<i>comportement</i>	
221		<i>cognition</i>	penser à autre chose
231		<i>réduction des tensions</i>	comportement
240		<i>manipulation affective</i>	
251		<i>fuite</i>	purement fuir
252		<i>fuite</i>	argumenter
261		<i>négation</i>	purement nier
262		<i>négation</i>	par compensation
270		<i>dédramatisation</i>	
300	passivité		
400	stratégies dysfonctionnelles		
500	Non pertinent		
999	Données manquantes		

Appendice C

Questionnaire de discipline parentale

L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Les questions suivantes portent sur différents points de vue sur la façon d'élever des enfants de 3-6 ans. Répondez à chacune en choisissant l'option qui reflète le mieux votre pensée. Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec les questions suivantes en inscrivant sur la ligne à droite le chiffre correspondant le mieux avec votre opinion.

IMPORTANT: Lorsque l'expression "mon enfant" est employée, vous devez la considérer en fonction de votre enfant qui fait partie de notre étude.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Légèrement en désaccord	4 Ni d'accord ni en désaccord	5 Légèrement d'accord	6 D'accord	7 Fortement d'accord
--	------------------------------	---	---	-------------------------------------	----------------------	------------------------------------

1. Je dois fermement retenir la curiosité naturelle de mon enfant. _____
2. Lorsque mon enfant se conduit mal, il est très important qu'il (elle) comprenne pourquoi il (elle) a agi de la sorte. _____
3. Je ne donne pas une punition avant d'avoir écouté les arguments de mon enfant. _____
4. Ce que j'enseigne en priorité à mon enfant c'est de penser par lui (elle)-même. _____
5. Je fais preuve d'amour pour mon enfant sans exagérer les étreintes et les baisers. _____
6. J'encourage mon enfant à participer aux discussions d'adultes, mais je l'empêche de s'imposer. _____
7. J'encourage mon enfant à poser des questions sans que je me sente tenu(e) de donner une réponse complète à toutes. _____
8. Lorsque je confie des petites tâches domestiques à mon enfant, j'ai l'habitude de travailler à ses côtés. _____
9. Les parents devraient penser aux besoins spéciaux de leurs enfants lorsqu'ils font des règlements. _____
10. J'improvise avec mon enfant plutôt que de m'en tenir à un programme ou à une routine. _____
11. Un enfant bien élevé est celui à qui on n'a pas à demander deux fois de faire quelque chose. _____
12. Je n'établis aucune limite sur ce que mon enfant peut manger. _____

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Légèrement en désaccord	4 Ni d'accord ni en désaccord	5 Légèrement d'accord	6 D'accord	7 Fortement d'accord
--	------------------------------	---	---	-------------------------------------	----------------------	------------------------------------

13. Je laisse à mon enfant beaucoup de liberté pour exprimer sa colère. _____
14. La plus grande leçon qu'un parent puisse enseigner à son enfant est de lui apprendre à obéir à ses propres instincts ou impulsions. _____
15. Je ne confie aucune tâche ménagère à mon enfant de crainte de lui en demander trop pour son âge. _____
16. Lorsque je dois faire preuve de discipline envers mon enfant, je n'essaie pas de l'adoucir avec de la sympathie ou de l'affection. _____
17. Je ne couvre pas mon enfant d'éloges lorsqu'il (elle) fait quelque chose de bien, de peur de le (la) gâter. _____
18. Le respect de l'autorité est la chose la plus importante que j'enseigne à mon enfant. _____
19. Mon enfant peut choisir d'aller se coucher quand ça lui plaît ou de me faire attendre près de lui (elle) qu'il (elle) se soit endormi(e). _____
20. J'arrête de répondre à mon enfant lorsqu'il (elle) me pose un tas de questions. _____
21. Lorsque je confie à mon enfant de petites tâches ménagères, je m'attends à ce qu'il (elle) les accomplisse sans mes conseils ou ma compagnie. _____
22. Au cours de conversations entre adultes, j'encourage mon enfant à s'exprimer autant que chacun des membres du groupe. _____
23. Gâter mon enfant serait ce que je pourrais faire de pire. _____
24. Je félicite toujours mon enfant lorsqu'il (elle) fait quelque chose de bien. _____
25. J'encourage mon enfant à poser des questions sur des règlements qu'il (elle) ne comprend pas. _____
26. Je crois que je dois me préoccuper des émissions de télévision que mon enfant regarde ou de la sorte de jouets avec lesquels il (elle) joue. _____
27. Lorsque j'établis un règlement, j'en explique toujours les motifs. _____
28. Lorsque je punis mon enfant, je montre quand même de la compréhension et de l'affection. _____
29. Je n'impose pas un règlement qui bouleverse mon enfant. _____

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Légèrement en désaccord	4 Ni d'accord ni en désaccord	5 Légèrement d'accord	6 D'accord	7 Fortement d'accord
-----------------------------------	----------------------	------------------------------------	--	-----------------------------	---------------	----------------------------

30. J'apprends à mon enfant à se faire discret ("sage comme une image") lorsqu'il _____ (elle) est parmi les adultes.
31. Lorsque mon enfant fait quelque chose de vraiment mal, je lui montre ma déception en lui donnant une fessée ou en me détournant de lui (elle).
32. Lorsque j'établis un règlement, je l'applique sans autre explication.
33. Je règle les problèmes à mesure qu'ils se présentent, plutôt que d'essayer d'enseigner des règlements à suivre à mon enfant.
34. J'endure les colères de mon enfant jusqu'à une certaine limite.
35. La leçon primordiale que j'enseigne à mon enfant c'est de respecter les droits d'autrui.
36. J'aime mieux élever un enfant créatif qu'un enfant respectueux ou obéissant.
37. Je réponds à chacune des questions de mon enfant, au meilleur de ma connaissance.
38. Je ne laisse pas mon enfant me piquer une crise de colère.
39. Je n'ai aucunement l'intention d'influencer le développement de la personnalité de mon enfant: je vais laisser la nature suivre son cours.

Appendice D

Dimensions du tempérament (DOTS)

Cinq dimensions du tempérament

Niveau d'activité (3 items):

- 25- Mon enfant bouge pendant son sommeil.
- 30- Mon enfant bouge beaucoup dans son lit.
- 33- Mon enfant ne bouge presque pas lorsqu'il dort.

Capacité d'attention (11 items):

- 3- Lorsque mon enfant commence quelque chose, il est difficile de détourner son attention vers autre chose.
- 4- Mon enfant persiste dans une tâche jusqu'à ce qu'elle soit terminée.
- 7- Quoique mon enfant fasse, il se laisse distraire.
- 9- Mon enfant peut s'adonner à la même activité pendant une longue période de temps.
- 10- Si mon enfant est occupé à quelque chose, rien ne peut le déranger.
- 11- Mon enfant ne consacre jamais beaucoup de temps à quoi que ce soit.
- 13- Mon enfant est souvent distrait par ce qui se passe autour de lui.
- 15- Lorsque mon enfant commence quelque chose, il le poursuit.
- 18- Mon enfant ne continue pas une activité si autre chose se déroule autour de lui.
- 21- Si mon enfant est empêché de faire quelque chose, il y retourne toujours par la suite.
- 24- Mon enfant peut observer quelque chose pendant très longtemps.

Adaptabilité (6 items):

- 5- Mon enfant se sent chez lui où qu'il soit.
- 17- Quand une personne s'approche de mon enfant, sa première réaction est de reculer.
- 19- Quand mon enfant rencontre une personne inconnue, il est porté à aller vers elle.
- 23- Mon enfant s'habitue très rapidement à de nouvelles personnes.
- 27- Mon enfant manifeste de l'intérêt (s'approche) lorsqu'il fait face à une situation nouvelle.
- 31- Mon enfant prend beaucoup de temps pour s'adapter à de nouvelles personnes.

Niveau de réactivité (6 items):

- 1- Mon enfant ne peut rester en place longtemps.
- 6- Mon enfant réagit fortement lorsqu'il est blessé.
- 14- Le soleil gêne les yeux de mon enfant.
- 16- Lorsque mon enfant doit rester en place, il devient très impatient au bout de quelques minutes.
- 20- Quand mon enfant réagit à quelque chose, sa réaction est intense.
- 22- Mon enfant ne semble jamais ralentir (se reposer).

Niveau de rythmicité (8 items):

- 2- Mon enfant se réveille à des heures différentes.
- 8- Il n'y a pas d'heure déterminée pour le coucher de mon enfant.
- 12- Mon enfant mange à peu près la même quantité de nourriture au souper, qu'il soit à la maison, en visite ou en voyage.
- 26- Mon enfant semble avoir besoin de dormir à peu près au moment tous les soirs.
- 28- Quand mon enfant est ailleurs qu'à la maison, le matin il s'éveille à son heure habituelle.
- 29- Mon enfant mange à peu près toujours la même quantité de nourriture au déjeuner.
- 32- Mon enfant mange à peu près toujours la même quantité de nourriture au souper.
- 34- L'appétit de mon enfant semble à peu près la même de jour en jour.

Appendice E

Questionnaire d'estime de soi

Questionnaire d'attitude (S.E.)

Pour les questions suivantes, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants en indiquant le nombre correspondant à la réponse de votre choix sur l'échelle suivante.

1	2	3	4	5	6	7
Entièrement d'accord						pas du tout d'accord

1. ____ : Je pense que je suis une personne de valeur, au moins autant que les autres.
2. ____ : Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités
3. ____ : A tout prendre, je suis porté(e) à croire que je suis un(e) raté(e).
4. ____ : Je suis capable de faire des choses aussi bien que n'importe qui.
5. ____ : J'ai l'impression que je n'ai pas grand-chose pour lequel être content(e) de moi.
6. ____ : Je m'aime et je m'accepte comme je suis.
7. ____ : En général, je suis satisfait(e) de moi-même.
8. ____ : Je souhaiterais avoir plus de respect pour moi-même, m'accepter davantage que je ne le fais présentement.
9. ____ : Parfois, je me sens très inutile.
10. ____ : Parfois, je pense que je ne suis pas bon(ne) à grand-chose.

© M. Alain, Ph.D., UQTR