

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE
PRESENTÉ A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

JOANNE DUBE

LA COMPETENCE SOCIALE ET LA QUALITE DE LA RELATION
D'ATTACHEMENT MERE-ENFANT CHEZ LES ENFANTS D'AGE
PRESCOLAIRE

SEPTEMBRE 1989

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.

Tables des matières

Liste des tableaux

Liste des figures

Sommaire

Introduction	1
Chapitre premier- Contexte théorique	6
Théorie de l'attachement	7
Stabilité des patrons d'attachement	
Facteurs influençant la qualité de l'attachement	
Conséquences de la qualité de l'attachement	
Participation sociale	27
Hiérarchie de jeu socio-cognitive	
Chapitre 2- Méthodologie	44
Sujets	45
Matériel	46
Participation sociale	
Q-Sort sur la qualité de la relation d'attachement mère-enfant	
Procédure	51
Observations directes	
Administration du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant	

Chapitre 3- Résultats	54
Compilation des données	55
Participation sociale	
Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant	
Présentation des résultats	58
Chapitre 4- Discussion	71
Participation sociale	72
Lien entre la qualité de la relation d'attachement et la participation sociale	76
Lien entre la qualité de la relation d'attachement et les catégories de participation sociale	
Lien entre la qualité de la relation d'attachement et les profils de compétence sociale	
Résumé et conclusion	84
Appendice A Grille d'observation de participation sociale et feuille de cotation	89
Appendice B Q-Sort: énoncés et feuille-réponse	94
Appendice C Lettre envoyée aux parents	102
Appendice D Scores des enfants au Q-Sort	105
Appendice E Thèmes du Q-Sort	109
Appendice F Tableaux	114
Remerciements	127
Références	128

Liste des Tableaux

Tableau 1	Pourcentage des catégories de participation sociale pour l'échantillon total (n=84) et analyse de variance entre les pourcentages obtenus par les filles (n=42) et les garçons (n=42)	59
Tableau 2	Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les catégories comportementales de participation sociale pour l'échantillon total	62
Tableau 3	Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les scores critères au Q-Sort sur la relation mère-enfant pour l'échantillon total	63
Tableau 4	Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les thèmes du Q-sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total	64
Tableau 5	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les catégories comportementales de participation sociale et les scores-critères du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total (n=79)	65
Tableau 6	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les catégories comportementales de participation sociale et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total (n=79)	66
Tableau 7	Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les profils de participation sociale pour l'échantillon total	68

Tableau 8	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les profils de participation sociale et les scores-critères du Q-Sort sur la relation d'attachement pour l'échantillon total (n=79)	69
Tableau 9	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les profils de participation sociale et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement pour l'échantillon total (n=79)	70
Tableau 10	Scores des enfants au Q-Sort	106
Tableau 11	Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les catégories comportementales de participation sociale pour l'échantillon total, les filles et les garçons	115
Tableau 12	Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les scores critères au Q-Sort sur la relation mère-enfant pour l'échantillon total, les filles et les garçons	116
Tableau 13	Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les thèmes du Q-sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total, les filles et les garçons	117
Tableau 14	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie sur les catégories de participation sociale pour l'échantillon total (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)	118
Tableau 15	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie et les scores obtenus au Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)	119

Tableau 16	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)	120
Tableau 17	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les catégories comportementales de participation sociale et les scores-critères du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)	121
Tableau 18	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les catégories comportementales de participation sociale et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)	122
Tableau 19	Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les profils de participation sociale pour l'échantillon total, les filles et les garçons	123
Tableau 20	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie sur les profils de participation sociale pour l'échantillon total (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)	124
Tableau 21	Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les profils de participation sociale et les scores-critères du Q-Sort sur la relation d'attachement pour l'échantillon total(n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)	125

Tableau 22 Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les profils de participation sociale et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement pour l'échantillon total ($n=79$), les filles ($n=40$) et les garçons ($n=39$)

126

Liste des figures

Figure 1 Grille de participation sociale

47

Sommaire

Au cours des dernières décennies, la socialisation de l'enfant a suscité beaucoup d'intérêt parmi les spécialistes de la psychologie du développement. Selon Hartup (1983), cette socialisation se formerait grâce à l'action conjointe des relations avec les pairs et des relations avec les parents. Cependant, la plupart des études effectuées jusqu'à maintenant se sont centrées sur l'un ou l'autre de ces deux systèmes d'interactions. Tandis que certaines de ces recherches, menées en garderie, portaient sur la compétence sociale de l'enfant, d'autres études, effectuées de façon parallèle, visaient à comprendre les facteurs qui pouvaient influencer les relations parents-enfants. Par contre, bien que ce fait soit reconnu aujourd'hui, très peu de chercheurs ont tenté de démontrer empiriquement le lien entre ces deux systèmes.

La présente étude vise essentiellement à mettre en relation la qualité de l'attachement mère-enfant à l'âge préscolaire et la compétence sociale de l'enfant à la garderie évaluée par le biais de la participation sociale qui traduit l'engagement de l'enfant à l'intérieur d'un groupe de pairs. Quatre-vingt-six enfants, dont la moyenne d'âge est de 46 mois, ont été observés en garderie à l'aide d'une adaptation de la grille de participation sociale de Parten (1932) mise au point par Lafreniere et Sroufe (1985) et révisée par Lafreniere et Provost (1987).

De plus, la mère de chacun de ces enfants devaient remplir un questionnaire de type Q-Sort, récemment élaboré par Waters et Deane (1985) et visant à évaluer la qualité de la relation d'attachement mère-enfant (sécurité vs insécurité) de même que la dépendance affective et le niveau de sociabilité de l'enfant face à sa mère.

Les résultats de cette recherche suggèrent qu'il existe un lien entre la qualité de l'attachement mère-enfant évaluée à l'âge préscolaire et la compétence sociale telle que reflétée par les profils de compétence élaborés à partir de certains comportements de participation sociale. Cependant, nos résultats indiquent qu'il n'y aurait pas que la qualité de l'attachement mère-enfant qui contribuerait à l'atteinte d'un niveau de compétence sociale en garderie, mais que la dépendance affective de l'enfant envers sa mère pourrait aussi influencer son niveau d'efficacité avec les pairs. En effet, nos résultats qui font aussi état de la dépendance de l'enfant envers sa mère, démontrent clairement la relation négative entre cette dépendance affective et la compétence sociale.

Ces derniers résultats confirment en quelque sorte les théories d'Erikson (1963) et de Sroufe (1979) qui stipulent une continuité et une cohérence dans le développement de la personnalité. Nous avons donc d'une certaine façon confirmé les premières études sur le développement de l'attachement en observant aussi des liens entre la

sécurité affective et la compétence sociale. Cependant, il semblerait selon nos propres données qu'à l'âge préscolaire, bien que l'attachement soit encore un facteur de développement social harmonieux, la dépendance affective envers la mère devient ici prépondérante et démontre un lien négatif avec la compétence sociale. Nous pouvons donc conclure qu'à cet âge la compétence sociale s'appuiera plus sur le développement de l'autonomie, qui est le centre de la deuxième crise selon Erikson, que sur le développement de l'attachement, toujours disponible, mais relégué au second rang.

Introduction

Depuis plusieurs années, bien des chercheurs intéressés par le développement social des jeunes enfants se sont penchés sur la notion de compétence sociale. Bien qu'utile dans plusieurs contextes, cette notion de compétence s'avère difficile à définir. En 1974, Anderson et Messick ont répertorié 29 définitions différentes de la compétence sociale, définitions qui regroupent un ensemble impressionnant de traits et d'habiletés issues des théories cognitives, sociales et de la personnalité.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que chez les enfants d'âge préscolaire, la compétence sociale réfère à l'ensemble des comportements assurant un fonctionnement efficace avec les pairs. La majorité des recherches portant sur la compétence sociale des enfants ont été menées en garderie et visaient à décrire les principales composantes des interactions avec les pairs (Roper et Hinde, 1978; Smith et Connoly, 1972) ou à préciser la qualité de ces interactions en termes de dominance ou de hiérarchie (Lafreniere et Charlesworth, 1983; Strayer et Strayer, 1976)

Bien qu'il soit reconnu aujourd'hui que les pairs jouent un rôle essentiel dans le développement de la compétence sociale (Hartup,

1976; Lewis et Rosemblum, 1975), il appert que le milieu familial pourrait aussi influencer le fonctionnement ultérieur de l'enfant. Selon Hartup (1983), la socialisation de l'enfant se formerait grâce à l'action conjointe des relations avec les parents et des relations avec les pairs. Malgré que ce fait soit reconnu aujourd'hui, très peu de recherches démontrent empiriquement le lien entre le système d'interactions parents-enfants et le système d'interactions avec les pairs.

Toutefois, depuis quelques années, certains chercheurs ont fait de grands efforts en ce sens. Ainsi, MacDonald et Parke (1984) et Roberts (1984) ont observé une relation positive entre la qualité des interactions familiales et le niveau de compétence sociale. De plus, il semble que les différents patrons d'attachement mère-enfant (Ainsworth, 1973) puissent prédire le fonctionnement social de ces enfants à l'âge préscolaire (Lafreniere et Sroufe, 1985; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski et Lafreniere, 1984; Pastor, 1981). En effet, l'attachement sécurisé de l'enfant de 12-18 mois semble être un patron de relation qui le mène tout naturellement vers des relations positives et harmonieuses avec les pairs. L'enfant de type insécurisé sera distant, hostile ou passif et sera mal intégré dans le groupe de la garderie (Sroufe et Waters, 1977; Matas, Arend et Sroufe, 1978).

Dans la grande majorité de ces études longitudinales portant sur la relation entre la qualité d'attachement mère-enfant et le

fonctionnement social ultérieur de l'enfant, les chercheurs ont tous procédé de la même façon. Ils utilisaient d'abord le système de classification d'Ainsworth, à 12-18 mois, pour déterminer la qualité de la relation d'attachement et ensuite, la compétence sociale des enfants à l'âge préscolaire était évaluée à partir de mesures observationnelles ou de mesures administrées aux éducateurs et/ou aux pairs. Or, il semble qu'à l'âge préscolaire, l'enfant est aux prises avec des tâches développementales plus importantes qui touchent justement des dimensions de la compétence sociale à savoir, l'acquisition de l'autonomie et l'établissement des relations avec les pairs (Sroufe, 1979). Nous serions alors tenté de croire que les résultats obtenus jusqu'à maintenant ne refléteraient pas la véritable contribution de la relation d'attachement puisqu'il est possible qu'elle ait été "masquée" par l'apparition de ces tâches développementales. Toutefois, il est possible de contourner cette lacune en évaluant simultanément la relation d'attachement et la compétence sociale.

Par conséquent, cette étude se propose de vérifier s'il existe un lien entre la qualité de la relation d'attachement mère-enfant à l'âge préscolaire et la compétence sociale de l'enfant en garderie évaluée à l'aide d'un index de participation sociale qui définit le degré d'engagement des enfants à l'intérieur d'une activité de groupe. Ce concept de participation sociale défini par Parten (1932) est reconnu par plusieurs chercheurs (Lafreniere et Provost, 1987; Roper et Hinde, 1978;

Rubin, Maioni et Hornung, 1976; Smith, 1978) comme mesure de compétence sociale.

L'évaluation de l'attachement sera effectuée à partir d'un instrument de mesure (Q-Sort) récemment élaboré par Waters et Deane (1985), instrument permettant de contrer une des lacunes de la "situation étrange" d'Ainsworth puisqu'il peut être administré aux mères des enfants de plus de deux ans. Cet instrument nous renseigne aussi sur plus d'une dimension contrairement à la "situation étrange" qui permet seulement de classer l'enfant à l'intérieur d'une catégorie globale (groupe A, B et C). En effet, cette nouvelle mesure évalue la qualité de la sécurité, de la dépendance affective et de la sociabilité de l'enfant face à sa mère.

Chapitre premier
Contexte théorique

Théorie de l'attachement

S'inscrivant dans une perspective éthologique-évolutionniste, l'attachement, originairement défini par Bowlby (1958, 1969), réfère au lien qui se noue entre un enfant et une figure maternelle, cette dernière n'étant pas nécessairement la mère biologique mais plutôt la personne qui dispense les soins à l'enfant. Cet attachement, observable non seulement chez les humains mais aussi chez plusieurs espèces animales est essentiel pour la survie de l'individu ou de l'espèce.

Bowlby propose que l'attachement repose sur des comportements innés et caractéristiques de l'espèce. L'humain disposerait de cinq comportements d'attachement visant à favoriser le contact et la proximité entre l'enfant et la figure maternelle. Les comportements pleurer et sourire, qualifiés de signaux, attirent l'adulte occasionnant ainsi une certaine proximité et les comportements actifs (sucer, suivre, s'agripper) se manifestent pour maintenir cette proximité. Ces comportements d'attachement sont intermittents et l'intensité de ces derniers varie grandement en fonction des circonstances et des situations (Ainsworth, 1973). En effet, ces comportements seront plus évidents en situation de stress, lorsque

l'enfant perçoit un danger ou encore lorsqu'il est fatigué ou malade et ces manifestations comportementales prendront fin lorsque l'enfant sera réconforté par la figure d'attachement. La disponibilité de la figure maternelle et sa capacité de répondre aux signaux de l'enfant au bon moment entraîneront chez l'enfant un sentiment de sécurité l'encourageant par le fait même à poursuivre la relation (Bowlby, 1982; voir Bretherton, 1985).

Bien que la notion d'attachement ressemble à priori à la notion de dépendance, il existe des différences entre ces deux concepts. Bowlby conceptualise l'attachement comme une relation qui se tisse entre un enfant et une figure maternelle à partir d'une organisation flexible de comportements au service de ce lien affectif et non comme des comportements isolés que l'enfant peut manifester envers les gens en général. Cette relation d'attachement se développe au cours de la première année de vie de l'enfant et persiste dans le temps et, selon Bowlby, l'enfant est dépendant de la figure maternelle bien avant qu'il s'attache à elle. Comme il dit si bien: "Un enfant... dont prend soin un adulte étranger démontrera clairement qu'il est fortement attaché à sa figure maternelle bien qu'il ne soit pas, à ce moment, dépendant d'elle" (Bowlby, 1969, p. 298).

Selon Bowlby, l'attachement se développe ontogénétiquement selon trois phases distinctes. Dès la naissance et

jusqu'au troisième mois environ, l'enfant, grâce à son répertoire de comportements, s'oriente vers l'environnement et plus particulièrement vers les personnes en général. Pendant la deuxième phase, l'enfant continue de s'orienter et de signaler; cependant, il discrimine clairement les figures familières des figures étrangères et ses comportements d'attachement sont préférentiellement orientés vers la figure maternelle. A la troisième phase, qui survient vers le sixième ou septième mois, l'attachement est constitué chez la plupart des enfants. Lors de cette phase, il y a augmentation de l'initiative de l'enfant à promouvoir la proximité et le contact avec la figure maternelle par le biais des comportements d'attachement qui sont toujours présents. Les signaux qu'il émet ne sont plus simplement expressifs ou réactifs mais davantage intentionnels et ils visent à évoquer une réponse de la figure d'attachement. De plus, cette recherche de proximité est maintenant facilitée par la locomotion ainsi que par les mouvements volontaires des mains et des bras.

Cette capacité de locomotion permet donc à l'enfant de se déplacer vers la figure maternelle mais aussi de s'en éloigner. Etant donné que le besoin de proximité avec la figure maternelle est plutôt faible lorsque l'enfant se sent en sécurité ou qu'il perçoit l'environnement comme non menaçant, l'enfant peut alors utiliser la figure maternelle comme base sûre à partir de laquelle il peut explorer l'environnement sans ressentir d'anxiété. La recherche de

proximité sera mise en branle lorsque l'enfant percevra l'environnement comme alarmant, le poussant ainsi à se rapprocher de la figure maternelle.

A travers l'établissement de ce lien d'attachement, l'enfant construit une représentation intériorisée (internal working model) de la figure maternelle et de lui-même. Par exemple, si la figure maternelle est disponible et supportante, l'enfant se sentira en sécurité et développera un modèle d'un parent réconfortant, affectueux et lui-même se percevra digne de mériter un tel support. Au contraire, les bébés dont la figure maternelle ignore, ridiculise ou répond de façon nettement inadéquate aux signaux de l'enfant, particulièrement lors de situations stressantes, développeront un modèle d'un parent rejetant et eux se sentiront insécurisés et se percevront comme ne méritant pas d'aide ou de réconfort (voir aussi Sroufe et Fleeson, 1986).

Enfin, Bowlby suggère qu'il peut y avoir plus d'une figure d'attachement mais, en général, il y a une figure principale, celle qui prend soin de l'enfant et une figure secondaire ou plus et ces figures s'organisent hiérarchiquement. Le bébé peut alors prendre plaisir et éprouver un sentiment de sécurité avec plusieurs figures d'attachement mais lors de circonstances particulières, comme par exemple la fatigue, la maladie, la perception d'un danger, il se dirigera manifestement vers la figure maternelle.

S'inspirant de la théorie de Bowlby, Ainsworth et ses collègues se sont aussi démarqués par leurs travaux, tant sur le plan théorique qu'expérimental, sur la relation d'attachement. Selon Ainsworth (1973), "l'attachement est un lien affectif qu'une personne forme avec une autre personne spécifique, les liant ensemble dans l'espace et qui persiste à travers le temps" (pp. 1). Pour elle, l'attachement réfère à une tendance naturelle tandis que les comportements d'attachement réfèrent aux différents comportements que peut présenter l'enfant et qui favorisent la proximité, le contact et la communication avec la ou les figures d'attachement.

Cependant, même si tous les enfants développent un lien d'attachement avec une ou plusieurs personnes, il existe des différences au niveau de l'organisation de ces comportements d'attachement d'où découlent des différences individuelles relativement à la qualité de l'attachement. Afin d'évaluer les différences individuelles au niveau de la qualité de l'attachement chez les 12-18 mois ainsi que l'équilibre entre les comportements d'attachement et les comportements exploratoires, Ainsworth a élaboré et validé une procédure de laboratoire connue sous le nom de "situation étrange" (Ainsworth et Wittig, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978).

Suite à ses observations des réponses de l'enfant dans la

"situation étrange" qui implique la séparation et la réunion d'enfants avec leur mère avec introduction d'un adulte étranger, Ainsworth propose une typologie de l'attachement basée sur la flexibilité de l'organisation comportementale des enfants. En fait, ce qui est évalué à l'intérieur de cette procédure, c'est la façon dont l'enfant ajuste ses comportements et plus précisément l'équilibre entre les comportements exploratoires et la recherche de proximité, de contact et d'interaction avec la figure maternelle. L'examen de ces comportements envers la mère, plus précisément lors des périodes de réunion suivant les brèves séparations, est utilisé pour classifier les enfants en termes de sécurité ou insécurité de leur relation d'attachement. Trois modèles généraux d'attachement ont été identifiés et désignés comme groupes A, B et C.

L'enfant dont le modèle d'attachement est sûre (groupe B) se distingue par sa capacité d'exploration de l'environnement, la mère lui servant de base de sécurité à la fois pour explorer et pour affronter la nouveauté de la situation. Toutefois, pendant les épisodes de séparation, les comportements d'attachement s'intensifient au profit des comportements exploratoires. Boulversé ou non par cette séparation, l'enfant sûr sollicite activement la proximité, le contact ou une quelconque forme d'interaction avec la mère lors des épisodes de réunion et lorsque réconforté, il retourne explorer.

Deux modèles d'attachement insûre ont été identifiés:

anxieux-évitant (groupe A) et anxieux-résistant ou ambivalent (groupe C). Un enfant qualifié de anxieux-évitant n'a que peu d'interactions avec sa mère et se comporte de façon similaire avec cette dernière et l'étranger pendant les épisodes de pré-séparation. Il pleure rarement lors des épisodes de séparation et quand arrive la réunion il refuse le contact avec la mère et l'évite, soit en s'éloignant d'elle ou soit en l'ignorant totalement. L'enfant anxieux-résistant manifeste des signes d'anxiété à travers tous les épisodes de la procédure. Lors de la réunion, il est ambivalent avec sa mère, recherchant activement le contact, l'interaction et le réconfort tout en y résistant avec colère, rigidité et froideur. L'incapacité de ces deux types d'enfants à être réconfortés par leur mère, lors du renouement physique et psychologique, interfère avec la qualité des comportements exploratoires et la maîtrise de l'environnement.

Outre la conception de Bowlby et d'Ainsworth, Sroufe et Waters (1977) et Sroufe (1979) proposent une théorie organisationnelle-développementale où le développement de l'individu est perçu non pas comme un processus linéaire mais plutôt en termes d'organisations et de réorganisations des comportements. En fait, le développement s'articule autour d'une série de tâches spécifiques survenant à des périodes spécifiques s'échelonnant de zéro à 54 mois. Ces tâches, considérées individuellement, influencent les tâches subséquentes formant ainsi une séquence. Sroufe (1979) ajoute que les

tâches antérieures sont continuellement alimentées par les tâches ultérieures, ce qui s'apparente à la conception d'Erikson (1963) qui suggère, par exemple, que la confiance de base sert d'assise au développement de l'autonomie et que cette confiance est aussi renforcée par la détermination, la solidité, l'assurance que procure la phase d'autonomie.

A l'intérieur de cette perspective, l'établissement de la relation d'attachement mère-enfant constitue la tâche développementale centrale chez l'enfant de six à 12 mois. Au cours de cette période, les comportements de l'enfant s'orientent et s'organisent autour de la figure maternelle. Tout comme Sroufe, Erikson (1963) considère que l'établissement de ce lien d'attachement constitue la première et la plus importante crise humaine et le développement de la confiance ou de la non-confiance issue de cette crise dépend des réponses de la mère aux besoins de l'enfant. Suite à la consolidation de cette relation et indépendamment de sa qualité, la tâche développementale suivante pour l'enfant de 12-18 mois est l'exploration et la maîtrise de l'environnement.

Sachant que la figure maternelle est disponible, sensible, à l'écoute de ses besoins et capable de répondre adéquatement à ses signaux, il va sans dire que l'enfant qualifié de sûre quant à son attachement sera avantagé par rapport à un enfant insûre puisqu'il

peut se permettre d'utiliser la figure maternelle comme base de sécurité pour explorer et faire face aux nouvelles situations. Tout comme la qualité de l'attachement influence les capacités exploratoires, ces dernières influencent en retour le développement de l'autonomie qui représente la tâche centrale pour la période 18-30 mois. La dernière tâche, qui s'étale de 30 à 54 mois, est principalement concernée par les relations avec les pairs. Enfin, selon Sroufe (1979), les capacités acquises suite aux diverses tâches développementales sont indispensables pour une meilleure adaptation future.

Stabilité des patrons d'attachement

Tout au long des années préscolaires, l'enfant demeure émotionnellement attaché à la figure maternelle de même qu'avec toutes autres figures avec lesquelles il a tissé un lien affectif et le patron d'attachement initial (sûre, anxieux-évitant, anxieux-résistant) demeure relativement stable à travers le temps. Certains chercheurs ont observé une stabilité temporelle des patrons d'attachement de 12 à 18 mois (Main et Weston, 1981; Waters, 1978) tandis que d'autres prétendent que ces patrons se maintiennent de 12 mois à six ans (Cassidy et Main, 1984; Main, Kaplan et Cassidy, 1985). Toutefois, il semblerait que le patron d'attachement, une fois consolidé, n'est pas nécessairement inaltérable. Des événements majeurs ou des changements substantiels relativement au niveau de stress vécu au sein

d'une famille peuvent conduire à des réorganisations bénéfiques ou préjudiciables de la relation d'attachement (Egeland et Sroufe, 1981a, 1981b; Thompson, Lamb et Estes, 1982; Vaughn, Egeland, Sroufe et Waters, 1979; Waters, 1978). Donc, ces recherches portent à croire que le patron d'attachement d'un enfant demeure stable tant et aussi longtemps que l'enfant fonctionne dans un environnement stable.

Facteurs influençant la qualité de la relation d'attachement

Selon Bowlby (1958, 1969), l'enfant doit vivre une relation affective avec une personne privilégiée dès sa naissance et cette relation doit se poursuivre tout au long de l'enfance afin qu'il puisse développer un attachement qualifié de sûre. Ainsworth (1973) suggère que la qualité des interactions entre l'enfant et la figure maternelle plutôt que la quantité des interactions déterminerait le patron d'attachement ultérieur, tel qu'évalué par le biais de la "situation étrange".

En effet, il ressort que le degré de sensibilité de la mère et sa capacité de répondre adéquatement aux signaux qu'émet l'enfant seraient les principaux déterminants des différences individuelles dans la qualité de la relation d'attachement (Ainsworth, 1979; Ainsworth et Bell, 1969; Bell et Ainsworth, 1972; Blehar, Lieberman et Ainsworth, 1977). En outre, les mères des enfants sûres seraient affectueuses, acceptantes, coopératives, supportantes et empathiques par opposition

aux mères des enfants insécurisés qui seraient colériques, négligeantes et rejetantes (Ainsworth, Bell et Strayton, 1971; Egeland et Farber, 1984; Londerville et Main, 1981; Pastor, 1981).

Mais, il semble qu'il n'y ait pas que la qualité du maternage qui puisse déterminer la qualité de la relation d'attachement. Selon Waters, Vaughn et Egeland (1980), les bébés "difficiles", c'est-à-dire ceux qui sont incapables d'émettre des signaux clairs et/ou qui sont exposés à des rythmes biologiques hautement irréguliers aiguiseraient involontairement la sensibilité de la mère ainsi que sa capacité de répondre aux signaux de l'enfant entraînant une relation d'attachement insécurisée. Enfin, les familles pauvres, les mères souffrant de stress chronique, le manque de support social, les mariages insatisfaisants augmentent les chances que l'enfant développe un attachement insécurisé (Crockenberg, 1981; Goldberg et Easterbrooks, 1984).

Conséquences de la qualité de l'attachement

Il semble que la classification d'Ainsworth quant à la qualité de la relation d'attachement puisse prédire le fonctionnement ultérieur de l'enfant. La présence d'une relation sûre entre la mère et l'enfant entraînerait le développement de compétences tant au niveau cognitif, émotionnel que social (Pastor, 1981). Mais, qu'entendons-nous

au juste par compétence? Waters et Srouse (1983) considèrent que l'évaluation de la compétence passe par l'examen de chacune des tâches développementales à laquelle l'enfant est confronté lors des quatre premières années de sa vie. Ainsi, un enfant qui a développé une relation d'attachement sûre avec sa mère, relation qui lui permet subséquemment d'explorer et de maîtriser son environnement, est considéré comme un enfant compétent puisqu'il est en mesure d'utiliser, au cours de cette période développementale, les principales ressources disponibles, en l'occurrence la mère, pour faire face aux nouveautés (voir aussi Ainsworth ,1973; Ainsworth et al., 1978; Erikson ,1963; Srouse et Waters, 1977).

Lors de la période développementale suivante (18-30 mois), consacrée au développement de l'autonomie, l'enfant jugé compétent fera appel non seulement aux ressources extérieures disponibles mais aussi à ses propres ressources. L'enfant élabore et raffine ses ressources en essayant d'abord de maîtriser l'environnement par lui-même et en ne sollicitant l'adulte que lorsque le besoin se fait sentir. Pendant la période préscolaire (30-54 mois), la compétence de l'enfant est reflétée par sa capacité de fonctionner efficacement avec les pairs.

De façon prédictive, l'enfant sûr serait plus enclin à explorer un nouvel environnement, il démontrerait une plus grande

richesse quant à la qualité du jeu (Sroufe et Waters, 1977), il serait plus autonome et aurait confiance en lui-même (Sroufe, Fox et Pancake, 1983). Socialement, il fera preuve de compétence dans sa façon d'entrer en contact avec autrui en s'orientant positivement par le biais de comportements non verbaux (Lieberman, 1977), en exprimant clairement et adéquatement une variété d'affects de même qu'en les modulant en vue de maintenir une interaction positive et enfin, en participant activement et profitablement aux activités de groupe (Sroufe, Schork, Motti, Lawrosky et Lafreniere, 1984). Ce type d'enfant serait généralement apprécié par les pairs et les éducateurs (Sroufe et Waters, 1977).

Partant du principe qu'un enfant élabore, à partir de la relation d'attachement, un modèle de lui-même et de la figure maternelle (Bowlby, 1969; Sroufe et Fleeson, 1986), l'enfant anxieux-évitant, c'est-à-dire celui qui a vécu une histoire de rejet et/ou une indisponibilité émotionnelle de la part de la figure maternelle (Ainsworth *et al.*, 1978; Egeland et Sroufe, 1981a, 1981b) serait distant et hostile tant avec la mère qu'avec les pairs. Basé présumément sur l'apport de soins inconsistants de la part de la figure maternelle, l'enfant anxieux-résistant explorerait très peu occasionnant ainsi un manque d'habiletés d'où découlerait un faible sens d'auto-efficacité et un bas estime de soi. Au niveau social, son hésitation entraînerait une faible acceptation de la part des pairs (Lafreniere et Sroufe, 1985; Sroufe et

Waters, 1977). Certains enfants du groupe "C" (anxieux-résistants) seraient sujets à la désorganisation face à la frustration et au stress (Sroufe et Waters, 1977; Sroufe, 1983). Enfin, ce type d'enfant serait plus dépendant des ressources de l'adulte, recherchant sa présence, son approbation, son attention. Il va sans dire que ses multiples contacts avec l'adulte interfèrent en retour avec la maîtrise de l'environnement et les relations avec les pairs (Sroufe, Fox et Pancake, 1983).

L'hypothèse expliquant ce lien entre la qualité de l'attachement et les comportements sociaux de l'enfant est que la relation mère-enfant se généralise à toutes autres relations que vivra l'enfant. Ainsi, un enfant qui a établit une relation positive avec la figure maternelle s'orientera positivement face aux autres membres de son réseau social (Bowlby, 1969; Easterbrooks et Lamb, 1979; Lieberman, 1977; Pastor, 1981; Thompson et Lamb, 1983).

Toutes ces prédictions concernant la présence d'un lien entre la qualité de l'attachement et le fonctionnement ultérieur de l'enfant ont fait l'objet d'une variété de recherches. Des études ont été effectuées entre la qualité de l'attachement et la résolution de problèmes (Matas, Arend et Sroufe, 1978), les comportements émis par l'enfant en présence d'adultes non familiers (Londerville et Main, 1981; Main et Weston, 1981; Thompson et Lamb, 1983), ou de pairs non familiers (Easterbrooks et Lamb, 1979; Jacobson et Wille, 1986;

Lieberman, 1977; Pastor, 1981) et la compétence de l'enfant à l'intérieur d'un groupe de pairs d'âge préscolaire en garderie ou à la maternelle (Arend, Gove et Sroufe, 1979; Lafreniere et Sroufe, 1985; Sroufe, 1983; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski et Lafreniere, 1984; Waters, Wippman et Sroufe, 1979).

Matas, Arend et Sroufe (1978) ont observé les comportements des enfants de deux ans en situation de résolution de problèmes parce que, selon eux, la façon dont un enfant aborde un problème reflète bien son habileté à utiliser ses ressources et sa capacité de faire face aux nouveautés environnementales. À cet âge, les enfants sûres démontrent de l'enthousiasme, de la persévérance et des affects positifs dans l'approche de problèmes parfois difficiles pour un enfant de deux ans. Ces enfants présentent un bon seuil de tolérance à la frustration, ils font preuve de coopération avec la mère en étant à l'écoute, en se conformant à ses consignes et en prêtant attention à ses répliques verbales et gestuelles. Face à cette situation, un enfant anxieux-résistant est facilement frustré, il est négatif et plaignard même lorsque confronté à un problème simple tandis qu'un enfant anxieux-évitant s'investit peu affectivement, s'engage peu avec la mère et recherche rarement son assistance pour résoudre des problèmes difficiles. De façon générale, il apparaît donc que les enfants insécurisés s'adaptent moins bien que les enfants sûres dans une situation de résolution de problème.

Face à des adultes non familiers, les enfants sécures entrent plus facilement en interaction avec eux et s'avèrent plus coopératifs, plus dociles et plus empathiques que les enfants insécurisés (Londerville et Main, 1981; Main et Weston, 1981; Thompson et Lamb, 1983). Cependant, Thompson et Lamb (1983) précisent que le niveau de sociabilité observé à 12 mois envers un adulte non familier s'apparente à celui observé à 19 mois en autant que le patron d'attachement, évalué à partir de la "situation étrange" soit demeuré stable.

Easterbrooks et Lamb (1979), Lieberman (1977), Jacobson et Wille (1986) et Pastor (1981) ont étudié les comportements sociaux des enfants de 18 à 36 mois lorsqu'en présence de pairs non familiers. Entre 18 et 24 mois, les enfants sécures sont généralement plus enclins à s'orienter et à initier des interactions avec les pairs et s'engagent avec eux d'un façon amicale et coopérative. Cette orientation positive est observable non seulement envers les pairs mais aussi envers la mère. À l'opposé, les enfants anxieux-évitants s'orientent négativement envers les pairs en dépit du fait qu'ils sont actifs pendant les sessions de jeu. Les enfants anxieux-résistants sont aussi négatifs et moins sensibles face aux pairs, ignorant les tentatives de rapprochement de leur part. À l'intérieur d'un groupe d'enfants sécures seulement, les interactions se caractérisent par la réciprocité et la chaleur. Les enfants sécures, en

présence d'enfants anxieux-résistants, tendent à être plus sociables et suite à une chicane ou une lutte pour un ou des objets, ils reprennent le contrôle des activités tandis que, lorsqu'en présence d'enfants anxieux-évitants, il y a une augmentation substantielle des interactions agressives auxquelles participent les deux partenaires (Easterbrooks et Lamb, 1979; Pastor, 1981).

Lieberman (1977) remarque que les enfants sûres, à trois ans, répondent plus adéquatement aux signaux des autres enfants, ils sont plus sensibles et s'engagent dans des interactions plus prolongées que les enfants insécurisés. L'étude de Jacobson et Wille (1986), toujours auprès d'enfants de trois ans, montre que les enfants sûres attirent plus de réponses positives de la part des pairs non familiers, les enfants anxieux-résistants en obtiennent moins tandis que les enfants anxieux-résistants provoquent plus de réponses agonistiques de même que de la résistance.

La compétence sociale a été aussi évaluée chez des enfants d'âge préscolaire tant avec les pairs qu'avec les éducateurs (Arend, Gove et Sroufe, 1979; Lafreniere et Sroufe, 1985; Sroufe, 1983; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski et Lafreniere, 1984; Sroufe, Fox et Pancake, 1983; Waters, Wippman et Sroufe, 1979). De façon générale, les enfants sûres utilisent leurs propres ressources non seulement pour faire face mais aussi pour s'adapter aux circonstances changeantes, tant

environnementales que personnelles, témoignant ainsi de leur autonomie (Arend, Gove et Sroufe, 1979). Face aux pairs, l'enfant sûre initie les interactions, démontre des affects positifs visant à maintenir ces interactions et finalement, il se montre empathique à la détresse des autres (Sroufe, 1983; Sroufe et al., 1984). Tel qu'illustré par la sociométrie, les observations directes et les évaluations des éducateurs, les enfants sûres ont plus d'amis (es), sont plus fréquemment imités, jouissent d'une plus grande popularité auprès des pairs et leur maturité sociale et émotionnelle est reconnue par les éducateurs (Lafrenière et Sroufe, 1985; Sroufe et al., 1984; Waters et al., 1979).

En garderie, les éducateurs décrivent les enfants anxieux-résistants comme impulsifs, craintifs face aux pairs et dépourvus de ressources et les enfants anxieux-évitants sont décrits comme hostiles ou réservés et socialement isolés des autres enfants (Arend et al., 1979; Sroufe, 1983). Enfin, face aux éducateurs, les enfants anxieux-résistants et anxieux-évitants sont hautement dépendants des éducateurs mais cette dépendance se manifeste différemment. Les enfants anxieux-évitants manifestent leur dépendance à travers une recherche désespérée de contact et ce, même dans des circonstances non menaçantes. Toutefois, ils ne recherchent pas l'éducateur lorsque blessés, déçus ou stressés puisqu'ils ont développé des doutes quant à la disponibilité d'autrui . Finalement, les enfants anxieux-résistants démontrent une forte dépendance chronique, étant continuellement

orientés vers les éducateurs (Sroufe, Fox et Pancake, 1983).

Les études précédemment citées démontrent que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant s'avère un bon prédicteur du niveau d'autonomie et de compétence sociale chez les enfants d'âge préscolaire. À l'intérieur de ces études longitudinales, les chercheurs ont d'abord évalué, par le biais de la "situation étrange" la qualité de la relation d'attachement chez les enfants de 12-18 mois, âge où, en vertu de la théorie organisationnelle-développementale de Sroufe (1979), la relation d'attachement est bien consolidée. Ensuite, ces mêmes enfants ont été observés, entre deux et cinq ans, à partir de mesures qui visaient à faire ressortir les comportements reflétant les niveaux d'autonomie et de compétence sociale. Or, toujours selon la théorie de Sroufe, c'est précisément à ces âges que l'enfant tente de développer son autonomie et par la suite, ses relations avec les pairs. Donc, suivant ces constatations, il serait possible de croire que la véritable contribution de la relation d'attachement soit "cachée" par l'apparition de tâches développementales plus importantes à ces âges comme l'acquisition de l'autonomie et le développement des relations avec les pairs.

Actuellement, nous ne savons pas quelle peut être la relation entre l'attachement mère-enfant à la période préscolaire et la compétence sociale. Par conséquent, nous nous proposons d'établir cette relation en évaluant simultanément la qualité de l'attachement et la

compétence sociale. Pour ce faire, nous utiliserons un questionnaire de type Q-Sort, récemment élaboré par Waters et Deane (1985), qui permet d'évaluer la qualité de la sécurité, la dépendance affective et la sociabilité de l'enfant envers sa mère. À la différence de la "situation étrange" d'Ainsworth, ce questionnaire peut s'appliquer à des enfants de plus de deux ans. Enfin, la compétence sociale sera évaluée à travers la participation sociale des enfants à l'intérieur d'un groupe de pairs. Ce concept, originairement défini par Parten (1932), est reconnu, par plusieurs auteurs, comme une mesure valide de compétence sociale (Lafreniere et Provost, 1987; Roper et Hinde, 1978; Rubin, Maioni et Hornung, 1976; Smith, 1978).

Participation sociale

Suite à ses observations de groupe d'enfants d'âge préscolaire, en période de jeux libres, Parten (1932) identifie six catégories globales de participation sociale qui traduisent le degré d'engagement de l'enfant à l'intérieur d'un jeu de groupe. Ces catégories se définissent comme suit: ne fait rien signifie que l'enfant n'est pas engagé dans une activité ludique et n'a aucune interaction avec les autres enfants, jeu solitaire implique que l'enfant centre son intérêt sur un jeu différent de celui des autres, regarde indique que l'enfant observe les jeux des autres enfants sans s'engager ni interagir et jeu parallèle signifie que l'enfant joue à des jeux identiques à ceux des enfants qui l'entourent sans essayer d'influencer ou de modifier les activités des enfants du groupe. Bien que, dans un cas comme dans l'autre, l'enfant est engagé dans une activité similaire à celle des autres enfants, les deux dernières catégories, le jeu associatif et le jeu coopératif se distinguent au niveau de l'organisation même du jeu (division des tâches, but commun etc.) le jeu coopératif étant plus structuré que le jeu associatif impliquant des règles strictes et un sens plus marqué d'appartenance au groupe.

Cette grille de participation sociale s'étale sur un continuum, un poids arbitraire ayant été attribué à chaque catégorie.

Les comportements ne fait rien, jeu solitaire et regarde se méritent respectivement des scores négatifs de -3, -2, -1 tandis que le jeu parallèle, le jeu associatif et le jeu coopératif obtiennent respectivement des scores positifs de 1, 2 et 3. Ce score alloué à chaque catégorie est multiplié par le nombre d'enfants engagés dans le jeu et la somme de ces scores donne un index de participation sociale.

Les résultats que Parten obtient suggèrent qu'il y aurait, pendant la période préscolaire, une tendance allant de l'asocial vers les activités associatives. En effet, la forte corrélation obtenue (.61) entre l'âge et l'index de participation sociale indique une présence plus importante, chez les deux ans et demi et trois ans, des comportements jeu solitaire et jeu parallèle alors que les plus vieux démontrent un intérêt grandissant pour les activités de groupe.

De plus, croyant que la familiarité avec l'environnement de la garderie pouvait influencer les types de jeux adoptés par les enfants, Parten a effectué une corrélation entre l'index de participation sociale et la date d'entrée des enfants en garderie ou, en d'autres termes, l'expérience de l'enfant en milieu de garde mais cette dernière s'est avérée non significative (.12).

Pendant les 40 années qui suivirent l'étude initiale de Parten (1932), plusieurs recherches furent effectuées sur les activités

de jeu mais très peu de chercheurs ont tenté de reproduire ou d'élaborer ses résultats originaux. Barnes (1971) a comparé les comportements de jeu des enfants d'âge préscolaire avec les mêmes normes de jeu que Parten (1932). En général, les résultats de cette étude révélaient que les comportements de jeu des enfants de trois et quatre ans qui fréquentaient une garderie avaient changé substantiellement comparativement aux activités de jeu observées 40 années plus tôt. Cette population d'enfants démontrait significativement plus de comportements "ne fait rien", "jeu solitaire" et "regarde" et significativement moins de jeu associatif et de jeu coopératif que dans l'échantillon original de Parten (1932).

Selon Barnes, ces différences observées au niveau des comportements de jeu seraient attribuables soit à l'augmentation des heures d'écoute des mass-médias par les enfants entraînant ainsi une diminution des périodes de jeu avec les pairs, soit au raffinement des jouets modernes qui conduiraient plus facilement à des activités solitaires que les jouets plus rudimentaires des années "30" ou encore au renforcement parental que reçoivent les enfants lorsqu'ils jouent de façon autonome plutôt que lorsqu'ils jouent en groupe de pairs.

Depuis cette étude classique de Parten (1932) et la reprise de ces travaux par Barnes (1971) le concept de participation sociale a fait l'objet de plusieurs recherches dont certaines viennent appuyer les

conclusions de Parten quant à la linéarité de son index (Smith, 1973; Smith et Connoly, 1972) tandis que d'autres réfutent cette conception d'un continuum de participation sociale (Johnson, Ershler et Bell, 1980; Moore, Evertson et Brophy, 1974; Roper et Hinde, 1978; Rubin, Maioni et Hornung, 1976; Smith, 1978).

Tout comme Parten (1932), Smith (1973) et Smith et Connoly (1972) conçoivent le jeu parallèle comme une forme de jeu plus socialisée que le jeu solitaire et moins socialisée que le jeu associatif et coopératif. Leurs études visaient à trouver une composante principale issue des différences individuelles entre enfants basée sur la fréquence des comportements observés. Dans chacune de ces études, ils ont obtenu une composante "maturité sociale", composante sur laquelle le jeu de groupe est chargé positivement, le jeu solitaire négativement. Par ailleurs, le jeu parallèle n'y est que faiblement chargé. Cette composante "maturité sociale" signifie donc que l'enfant joue d'abord seul et qu'il s'oriente chronologiquement vers des tâches similaires à celles des autres enfants tout en effectuant la tâche de façon indépendante (jeu parallèle) pour en arriver par la suite à un jeu impliquant des interactions avec les pairs (jeu de groupe). En 1973, Smith propose un nouvel index de participation sociale attribuant une cote de 1 au jeu de groupe zéro, au jeu parallèle et -1 au jeu solitaire. Ce nouvel index de participation sociale est fortement corrélé avec l'âge (.81) ce qui soutient l'idée que la participation sociale refléterait une

maturité sociale. Les résultats de ces analyses rejoignent donc ceux de Parten (1932) qui suggèrent que le jeu parallèle devrait être conceptualisé comme une forme intermédiaire de participation sociale entre le jeu solitaire et le jeu de groupe.

Par la suite, certains chercheurs se sont questionnés sur cet index de participation sociale tel qu'utilisé par Parten (1932), Smith et Connoly (1972) et Smith (1973). Les travaux de Moore, Evertson et Brophy (1974), Roper et Hinde (1978), Rubin, Maioni et Hornung (1976) et Smith (1978) visaient à évaluer le sens social du jeu solitaire et du jeu parallèle en relation avec les autres catégories.

Moore, Evertson et Brophy (1974) suggèrent qu'une présence importante de jeu solitaire serait un indice d'indépendance et de maturité plutôt qu'un indice d'une piètre adaptation sociale et personnelle. En effet, les formes les plus matures du jeu solitaire c'est-à-dire celles impliquant une activité dirigée vers un but ou encore une activité éducationnelle étaient plus fréquemment observées (environ 50% du temps) que celles suggérant l'immaturité ou le retrait social (regarde, révasse, recherche l'éducateur) qui comblent moins de 16.5% du jeu solitaire. À ce sujet, Rubin, Maioni et Hornung (1976) soutiennent que le jeu solitaire a été faussement représenté pendant les quarantes dernières années et ils avancent que le jeu parallèle et non le jeu solitaire serait un indice d'un niveau moins mature dans une

hiérarchie de jeu socio-cognitive chez les enfants de trois et quatre ans. Cette affirmation est supportée par les travaux de Johnson, Ershler et Bell (1980) qui ont obtenu une corrélation négative entre l'âge et le jeu parallèle apportant ainsi des évidences supplémentaires que le jeu parallèle et non le jeu solitaire représente une forme de jeu moins mature.

En outre, ces conclusions de Moore et al (1974) et Rubin et al. (1976) au sujet du jeu solitaire et du jeu parallèle sont appuyées par les récents travaux de Provost et Lafreniere (soumis). Dans leur étude visant à valider les catégories de participation sociale à l'aide de différentes mesures d'évaluation de la compétence sociale des enfants, Provost et Lafreniere (soumis) mentionnent que les activités solitaires pourraient, à priori, être perçus comme des indices d'une pauvre adaptation sociale avec les pairs puisqu'elles sont négativement corrélées avec la compétence, l'autonomie, l'engagement et l'expression positive. Toutefois, les résultats diffèrent lorsque ces activités solitaires sont divisées en deux catégories distinctes à savoir "jeu solitaire" (enfant est seul mais engagé dans une activité) et "ne fait rien" (enfant est seul, inoccupé ou regarde les autres). En effet, la catégorie "ne fait rien" est corrélée négativement avec les différentes mesures de compétence sociale tandis que la catégorie "jeu solitaire" est corrélée positivement avec l'autonomie. Il semble donc, à la lumière de ces résultats, que ce soit les enfants qui ne font rien qui sont à risques de mésadaptation

sociale et non ceux qui sont seuls mais occupés à une tâche spécifique. Finalement, l'absence de relation entre, d'une part, le jeu parallèle et l'âge et, d'autre part, entre le jeu parallèle et la qualité des interactions avec les pairs soutient la conception que le jeu parallèle est une catégorie de participation sociale moins mature que le jeu solitaire.

Roper et Hinde (1978) ont eux aussi douté de la pertinence de l'index linéaire de participation sociale. Leurs analyses révèlent, dans un premier temps, la présence de deux facteurs rotatifs: le jeu de groupe versus le jeu parallèle révélant le degré d'interaction entre les enfants lorsqu'ils sont à proximité, le jeu de groupe étant représenté par des charges positives et le jeu parallèle par des charges négatives et le jeu solitaire révélant le degré d'indépendance. Ces deux dimensions indépendantes de la participation sociale décrivent donc le niveau d'interaction de l'enfant lorsqu'il joue à côté des pairs et ce qu'il fait lorsqu'il joue de façon indépendante. De ces analyses émergent un troisième facteur, chargé orthogonalement sur ces deux dimensions indépendantes, décrivant l'inoccupation de l'enfant (catégorie "ne fait rien"). Ces résultats viennent confirmer le doute initial qui portait sur l'utilité d'un index linéaire avec le jeu parallèle occupant une position intermédiaire entre le jeu solitaire et le jeu de groupe. Mais, comme le souligne Smith (1978), bien que la position du jeu parallèle soit remise en question, les résultats obtenus ne supportent pas solidement l'affirmation de Moore et al. (1974) et Rubin et al. (1976), qui dit que le

jeu parallèle est moins mature que le jeu solitaire.

Suite à ces études, Smith (1978) suggère que les chercheurs devraient distinguer la proximité et l'interaction avec les autres enfants et l'engagement à la tâche puisque, selon lui, le fait qu'un enfant soit engagé à une tâche ne nous renseigne en rien sur la maturité sociale de ce dernier. De plus, il précise que l'existence du troisième facteur "ne fait rien" de Roper et Hinde (1978) contraste avec les deux premiers facteurs qui témoignent des habiletés sociales de l'enfant (proximité et interaction avec les autres) et il mentionne, à ce sujet, de "limiter les catégories de participation sociale à solitaire, parallèle et groupe (pp. 518).

Les résultats issus de l'étude longitudinale qu'il a conduite auprès de 48 enfants montrent que le jeu de groupe augmente, le jeu solitaire diminue tandis que le jeu parallèle demeure constant à travers le temps supportant ainsi l'hypothèse de la linéarité de la participation sociale. Cependant, les transitions chronologiques d'un niveau de participation sociale à un autre, obtenues à partir des séquences individuelles de participation sociale, diffèrent à travers le temps et ces différences seraient attribuables, seulement en partie, à l'âge. Ainsi, le jeu parallèle est présent chez les enfants de deux à cinq ans. Toutefois, lorsqu'il est prédominant chez les enfants de deux à trois ans, il précède généralement une période de jeu de groupe prédominante. Donc, une

présence importante de jeu parallèle indiquerait que l'enfant est jeune ou qu'il est moins mature, ce qui rejoint les conclusions de Rubin et al. (1976). Les enfants de trois et quatre ans, quant à eux, alternent entre des périodes de jeu solitaire et des périodes de jeu de groupe. En ce sens, le jeu solitaire serait synonyme d'un comportement d'adaptation mature parmi les enfants qui ne démontreraient pas de jeu parallèle. Aussi, le jeu solitaire semble être une option du répertoire d'habiletés sociales des enfants plus vieux, ce qui ne semble pas être le cas pour les plus jeunes.

Dans leur étude longitudinale, Rubin et Krasnor (1980) obtiennent sensiblement les mêmes résultats que Smith (1978) relativement à la quantité totale de jeu parallèle observée. Selon eux, les changements au niveau des comportements de jeu des enfants découleraient plus d'une familiarité grandissante avec les pairs et le matériel plutôt que d'une conséquence de l'accroissement de l'âge chronologique. D'ailleurs, le déclin des comportements "ne fait rien" et "regarde", comportements généralement observés parmi les nouveaux venus (McGrew, 1972), serait le reflet d'une adaptation à l'environnement garderie. Finalement, l'absence de différence au niveau du jeu solitaire entre les groupes d'âge et à travers le temps apporte un certain support à la conception que cette catégorie ne refléterait pas une mésadaptation sociale de l'enfant ou un manque de maturité sociale (voir Moore et al. 1974; Rubin et al. 1976).

Donc, outre l'âge, il semble que le niveau de participation sociale des enfants puisse être influencé par l'expérience de l'enfant en garderie. McCutcheon et Calhoun (1976) remarquent que des changements positifs apparaissent dans les comportements des petits enfants durant les premiers mois de fréquentation en garderie, reflétant ainsi un ajustement social et émotionnel. Rubenstein et Howes (1979) ont comparé des enfants fréquentant une garderie et des enfants à la maison et leurs résultats démontrent que l'expérience en garderie est reliée à un plus haut niveau de jeu.

Toujours dans le but de vérifier l'existence d'un lien entre l'expérience en garderie et la participation sociale, Schindler, Moely et Frank (1987) ont calculé des corrélations partielles en maintenant l'âge chronologique et le sexe constants, entre le temps passé en garderie en termes de mois de fréquentation et d'heures de fréquentation par semaine et les catégories de participation sociale. Selon les résultats obtenus, il semble qu'il y ait, d'une part, une relation positive entre les deux mesures de temps (mois et heures/semaine de fréquentation) et la fréquence de jeu associatif et, d'autre part, une relation négative entre le nombre d'heures de fréquentation par semaine et les comportements "ne fait rien" et "regarde". Une fois de plus, aucune relation significative n'est observée entre les deux mesures de temps et le jeu parallèle. Ces résultats de Schindler et al. (1987) infirment donc les résultats de

Parten (1932) qui ne révélaient aucune relation entre l'expérience en garderie et l'index de participation sociale.

Enfin, d'autres chercheurs s'entendaient pour dire qu'il n'y avait pas que l'âge chronologique ou encore l'expérience en garderie (nombre de mois de fréquentation ou nombre d'heures de fréquentation par semaine) qui puisse influencer le type de participation sociale qu'adoptera l'enfant. Il semblerait que les classes socio-économiques (Rubin *et al.*, 1976) de même que la composition en âge (hétérogénéité versus homogénéité) des groupes d'enfants (Goldman, 1981) entraîneraient différents patrons de participation sociale.

Rubin *et al.* (1976) observent des différences entre les classes sociales moyennes et inférieures quant aux comportements de jeu. Les enfants d'âge préscolaire, de niveau socio-économique moyen, démontrent significativement plus de jeu associatif et coopératif et significativement moins de jeu parallèle que les enfants de classe sociale inférieure. La distribution des comportements "ne fait rien", "regarde" et "jeu solitaire" est sensiblement la même à l'intérieur de ces deux classes sociales. Comme Parten (1932) et Barnes (1971), Rubin *et al.* (1976) ont calculé le poucentage relatif à chaque catégorie de participation sociale pour tous les enfants. Les enfants de niveau socio-économique moyen s'engageaient 40% du temps en jeu associatif et coopératif, supportant les résultats de Parten (1932) et les enfants de

classe sociale inférieure s'investissaient dans ces types de jeu 27% du temps, résultat similaire à celui obtenu par Barnes (1971). Selon Rubin et al. (1976), il serait possible de croire que les sujets de Barnes (1971) provenaient principalement de classe socio-économique inférieure.

Les résultats de Goldman (1981) suggèrent que la composition en âge des groupes d'enfants influence le profil de participation sociale. Les enfants de 4 ans du groupe hétérogène (trois et quatre ans) comparés aux enfants du groupe homogène (quatre ans) passent significativement plus de temps en jeu solitaire qu'en jeu parallèle ou activités dirigées par l'éducateur. Les enfants de trois ans du groupe hétérogène se retrouvent significativement moins souvent en jeu parallèle que les enfants de trois ans du groupe homogène. La faible présence de jeu parallèle chez les trois ans (groupe hétérogène) est comparable aux résultats obtenus par Parten (1932) et le fait que le jeu solitaire occupe une place prépondérante plutôt que le jeu parallèle chez les enfants de 4 ans rejoint les conclusions de Moore et al. (1974), Provost et Lafreniere (soumis) et Rubin et al. (1976) sur la maturité du jeu solitaire. En terminant, Goldman (1981) soutient que la participation à des activités à l'intérieur desquelles les éducateurs(trices) sont absents ou très peu engagés favorise le développement de l'indépendance et de l'initiative.

Hiérarchie de jeu socio-cognitive

S'inspirant des études de Piaget (1962) sur l'intelligence sensori-motrice et pré-opératoire, Smilansky (1968) élabore quatre catégories cognitives du jeu qui prévalent pendant la période préscolaire. Le jeu fonctionnel est caractérisé par une utilisation stéréotypée de jouets ou une simple activité motrice, le jeu constructif implique une manipulation d'objets en vue de créer ou de construire quelque chose, le jeu dramatique signifie que l'enfant transforme son identité et/ou celle d'un pair et finalement le jeu de règles indique que l'enfant se conforme à des normes, des règles préétablies à l'intérieur d'un jeu de groupe. Ces composantes cognitives du jeu de même que les composantes sociales du jeu, telles qu'élaborées par Parten (1932), évoluent, selon eux, suivant une séquence développementale relativement fixe où les jeux qualifiés de matures apparaissent ontogénétiquement en dernier pendant l'enfance.

Un certain nombre de chercheurs ont combiné ces composantes sociales et cognitives du jeu permettant ainsi une compréhension plus détaillée du jeu pendant la période préscolaire (Johnson et Ershler, 1981; Johnson, Ershler et Bell, 1980; Rubin et Krasnor, 1980; Rubin et Maioni, 1975; Rubin, Maioni et Hornung, 1976; Rubin, Watson et Jambor, 1978).

Sur le plan cognitif, Rubin et Maioni (1975) sont d'accord avec l'affirmation de Smilansky (1968) concernant le développement ontogénétique du jeu puisque leurs résultats révèlent que l'incidence du jeu fonctionnel, et du jeu constructif est plus grande que l'incidence du jeu dramatique et du jeu de règles, jeux considérés comme plus matures.

Lorsque les catégories sociales et cognitives sont combinées Rubin, Watson et Jambor (1978) observent que les enfants d'âge préscolaire s'engagent significativement plus dans les comportements solitaire-fonctionnel et parallèle-fonctionnel et moins dans les comportements parallèle-constructif, parallèle-dramatique et activités de groupe dramatique que les enfants de la maternelle. Les résultats de l'étude longitudinale de Rubin et Krasnor (1980) étaient semblables à ceux obtenus dans les études transversales (Rubin et al. 1976, 1978). Ils ont remarqué que les jeux de groupe, dramatique et de règles avaient tendance à augmenter tandis que le jeu fonctionnel avait tendance à diminuer avec le temps. Rubin et Krasnor (1980) avaient aussi remarqué que, pris individuellement, le jeu parallèle ne présentait aucun changement significatif en relation avec l'âge chronologique ou avec l'effet du temps (voir Provost et Lafreniere, soumis; Smith, 1978). Cependant, lorsque ce comportement social était associé aux formes cognitives du jeu, ils ont observés une augmentation du jeu parallèle-dramatique suggérant qu'il y a évolution avec le temps vers des formes

de jeu socio-cognitives plus matures. Enfin, cette conclusion souligne l'utilité de combiner les deux hiérarchies de jeu afin de percevoir cette évolution.

Finalement, Johnson et Ershler (1981) et Johnson, Ershler et Bell (1980) ont étudié les différences au niveau des échelles socio-cognitives des jeux entre deux types de programme offerts en garderie, le programme éducationnel et le programme basé sur la découverte. Le programme éducationnel est axé sur l'apprentissage et vise à stimuler les habiletés découlant de la théorie de Piaget tandis que le programme basé sur la découverte encourage l'enfant à interagir à son propre rythme avec l'éducateur qui prend le rôle d'un guide et non d'un dirigeant. Les résultats indiquent qu'il y a plus de jeu constructif et de jeu dramatique dans le programme éducationnel et moins de jeu fonctionnel et de comportements "ne fait rien" et "regarde" que dans le programme basé sur la découverte. Chez les filles, il y a une présence plus importante de parallèle-constructif et regarde et les garçons présentent plus de jeu fonctionnel. Ces résultats sont différents de ceux obtenus par Parten (1932), Rubin et Maioni (1975) et Smilansky (1968) qui n'avaient trouvé aucune différence sexuelle toutefois, ils supportent ceux obtenus par Rubin et al. (1976,1978).

Hypothèse

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il semble que la qualité de la relation d'attachement à 12-18 mois puisse prédire le fonctionnement ultérieur de l'enfant âgé entre trois et cinq ans. Toutefois, cette contribution de la relation d'attachement pourrait être "cachée" par l'apparition de tâches développementales plus importantes (Sroufe, 1979). En effet, selon la théorie de Sroufe (1979), la recherche d'indépendance, par exemple, pourrait utiliser une grande partie de l'énergie psychique de l'enfant à l'âge préscolaire. Dans cette optique, les études longitudinales omettraient cette dimension de sorte qu'il conviendrait ici d'évaluer simultanément la qualité de l'attachement à l'âge préscolaire et la compétence sociale de l'enfant afin de mettre en évidence la véritable contribution de l'attachement mère-enfant.

Nous supposons qu'il y aura un lien entre la qualité de la relation d'attachement mère-enfant évaluée à partir du Q-Sort de Waters et Deane (1985) et la compétence sociale reflétée par le niveau de participation sociale (Parten, 1932). Plus précisément, un enfant présentant les caractéristiques d'un attachement sécurisé envers la mère sera plus compétent socialement, c'est-à-dire que nous pourrons observer une présence plus importante de jeux considérés comme plus matures -jeu solitaire et jeu coopératif- (Moore et al., 1974; Rubin et al., 1976; Sroufe et al., 1984) et peu de recherche de proximité avec

l'adulte, indices d'un bon niveau de compétence sociale avec les pairs (Sroufe et al., 1983).

Chapitre II
Méthodologie

Ce chapitre contient les renseignements concernant les sujets, le matériel utilisé et la procédure relative à l'expérimentation.

Sujets

L'échantillon se compose de 86 sujets (44 filles, 42 garçons) dont l'âge varie entre 28 et 67 mois, avec une moyenne de 45,94 mois (e.t.: 8,76 mois). L'âge moyen des filles est de 45,09 mois (e.t.: 8,2 mois) et celui des garçons est de 46,83 mois (e.t.: 9,34 mois).

Tous les sujets fréquentent une des quatre garderies de Trois-Rivières¹ qui ont accepté de participer à la présente recherche. Ils se présentent à la garderie deux à cinq jours par semaine et leur expérience en milieu de garde varie de 0 à 48 mois, avec une moyenne de 10 mois (e.t.: 14 mois). Ces enfants proviennent de familles biparentales seulement et de classe socio-économique moyenne.

¹ L'auteure tient à remercier les enfants, les parents, les educatrices de même que les responsables des garderies La Culbute, Saute-Mouton, Le Petit Navire et le Centre de Services à l'Enfance.

Matériel

Participation sociale

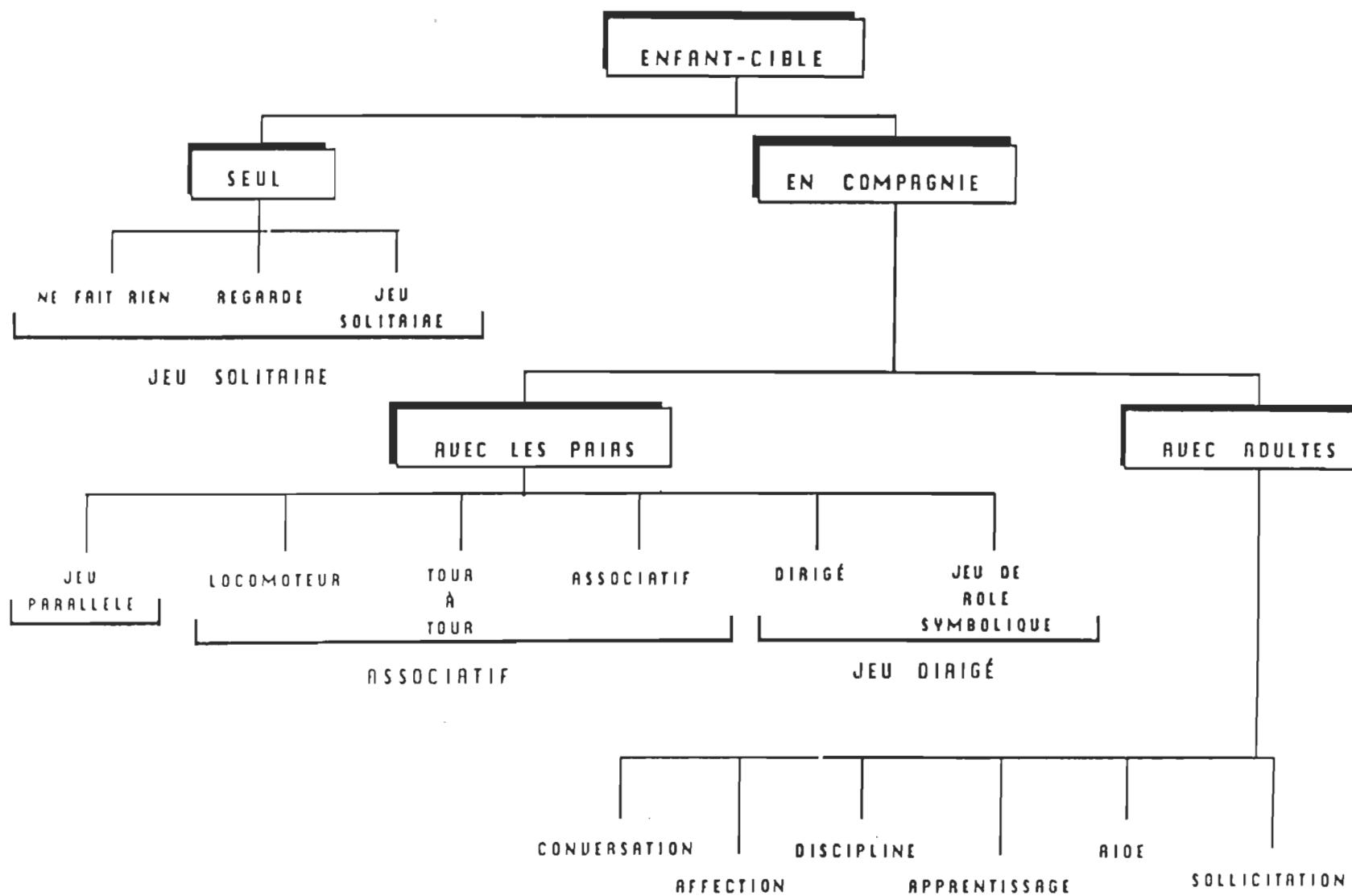
L'évaluation du type de participation sociale des enfants est effectuée à l'aide d'une adaptation de l'échelle de Parten (1932) mise au point par Lafrenière et Srouse (1985) et révisée par Lafrenière et Provost (1987) pour y inclure des catégories d'interaction avec les éducatrices (voir Appendice A). Dans sa version originale, la grille de Parten était composée de six comportements différents, à savoir: ne fait rien, jeu solitaire, regarde, jeu parallèle, jeu associatif et jeu coopératif. La version révisée comprend 15 comportements distincts dont ceux de Parten regroupés sous trois grandes catégories: l'enfant seul, l'enfant avec les pairs et l'enfant avec l'adulte (voir Figure 1). Ces comportements, clairement définis, permettent de cerner rapidement le type de participation sociale qu'adopte l'enfant.

Q-Sort sur la qualité de la relation d'attachement mère-enfant

Jusqu'au début des années 1980, la qualité de la relation d'attachement mère-enfant était évaluée par le biais de la situation d'Ainsworth (1973). Toutefois, le cadre expérimental de cette procédure présentait certaines limites, comme par exemple

Figure 1

GRILLE DE PARTICIPATION SOCIALE



l'application strictement réservée à des enfants de moins de deux ans.

En 1985, Waters et Deane ont élaboré un instrument de mesure qui s'avère être une option pour évaluer la qualité de la relation d'attachement parent-enfant, et ce, chez des enfants de 12 à 36 mois.

Cependant, il est possible d'utiliser cet instrument avec des enfants plus vieux (jusqu'à 60 mois) puisqu'il semble que la qualité de la relation d'attachement est stable dans le temps (Main et Cassidy, 1984; Main et al., 1985). D'ailleurs, les recherches de Provost et Lafrenière (soumis), menées auprès d'enfants de trois à cinq ans, illustrent bien la présence d'une validité convergente entre les résultats obtenus au Q-Sort sur la qualité de la relation d'attachement et différentes mesures de compétence sociale (autonomie, engagement, expression positive) de même qu'avec le questionnaire de comportement en garderie (voir Behar et Stringfield, 1974) administré aux éducateurs.

A l'aide d'une liste de comportements et de contextes spécifiques inspirée des théories actuelles sur l'attachement, Waters et Deane ont développé un "Q-Set" composé de 100 énoncés qui couvrent une variété d'activités exploratoires, de réponses affectives, de référence sociale et d'autres aspects de la cognition sociale.

Ces 100 énoncés de type comportemental (voir Appendice B) sont regroupés sous huit thèmes distincts se répartissant comme

suit: balance attachement-exploration (12 items), responsivité différentielle aux parents (9 items), affectivité (19 items), interactions sociales (18 items), manipulation d'objets (14 items), dépendance-indépendance (14 items), perception sociale (8 items), endurance-tolérance (16 items).

Chacune de ces formulations descriptives est inscrite individuellement sur une carte et fait référence à un comportement ou à un contexte particulier propre à la relation d'attachement. A l'aide de cet outil, l'observateur, dans le cas présent le parent, doit décrire le sujet en suivant la procédure Q-Sort introduite par Stephenson (1953). Il doit classer les cartes en neuf piles distinctes en ordonnant les comportements les plus caractéristiques de l'enfant aux comportements les moins caractéristiques. Ces neuf piles doivent répondre à une distribution "unimodale" symétrique qui spécifie le nombre d'items que l'on doit retrouver dans chacune des piles, c'est-à-dire 5, 8, 12, 16, 18, 16, 12, 8, 5. Chaque item obtient un score correspondant à sa position dans la distribution des piles 1 à 9 comme par exemple, chacun des cinq items de la pile 1 reçoit un score de 1, chacun des 8 items de la pile 2 reçoit un score de 2, et ainsi de suite pour les sept autres piles.

Suite à leurs observations, en milieu naturel, visant à vérifier la justesse de leurs énoncés, Waters et Deane ont utilisé le Q-

Sort dans une étude ayant pour but de faire ressortir un critère de sécurité, de dépendance et de sociabilité relativement à la relation d'attachement. Ils ont alors fait appel à 43 spécialistes de la psychologie du développement auxquels ils ont demandé de décrire, par le biais du Q-Sort, un enfant idéalement sûre, dépendant et sociable, et ce, à 12 et 36 mois. En outre, huit étudiants au doctorat en psychologie devaient classer les items selon un critère de désirabilité sociale. L'introduction de ce critère se veut une stratégie d'évaluation qui vise à réduire la tendance que pourraient avoir les observateurs à attribuer à l'enfant des comportements d'attachement socialement désirables.

Une cote moyenne idéale a été obtenue pour chacun des 100 items, et ce, pour la sécurité, la dépendance, la sociabilité et la désirabilité sociale à 12 et 36 mois. Les corrélations obtenues entre les critères varient entre .70 et .80 et le coefficient de fiabilité pour chacun des critères à 12 et 36 mois est supérieur à .95.

Procédure

Le recrutement des sujets s'est effectué par l'entremise de quatre garderies, dont trois populaires et une à tendance éducationnelle. Seules les familles, ayant au moins un enfant âgé de 3 à 5 ans qui fréquente la garderie plus de deux jours par semaine, recevaient une lettre les informant du projet de recherche (voir

Appendice C) dirigé par le Dr. Provost. Le choix des sujets reposait alors sur l'acceptation des parents à participer à ce projet.

Observations directes

Toutes les données ont été recueillies en garderie à l'intérieur des salles de jeux des enfants. Les groupes étaient composés de 10 à 15 enfants, approximativement du même âge, et une ou deux éducatrices avaient la responsabilité de chacun des groupes. Les observations se déroulaient pendant les périodes de jeux libres et se sont échelonnées sur deux périodes de sept mois à savoir d'octobre 1986 à avril 1987 et d'octobre 1987 à avril 1988. Suivant la technique du sujet-cible de Altman (1974), il s'agissait pour l'observatrice de repérer l'enfant, selon l'ordre préalablement déterminé au hasard, et de noter de façon continue le niveau de participation sociale de l'enfant pendant une session de deux minutes. La ou les cotes obtenues par l'enfant-cible étaient inscrites sur une feuille, de format 8 1/2 X 11, où figuraient deux périodes de 120 secondes (voir Appendice A). Chaque enfant-cible a été observé pendant 25 périodes de deux minutes, totalisant 50 minutes d'observation. La fidélité inter-juges entre les deux observatrices préalablement entraînées, dont l'auteure, était calculée environ une fois par deux mois et se situait entre .86 et .92, selon le Kappa de Cohen.

Administration du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant

Après avoir fixé un rendez-vous avec les mères participantes, l'examinateur se rendait au domicile des parents afin de procéder à la passation du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant.

L'expérimentateur explique à la mère la procédure à suivre pour compléter le Q-Sort et se tient disponible pour répondre aux questions et clarifier des points obscurs. La mère doit, dans un premier temps, lire les énoncés et distribuer ses cartes en trois piles reflétant ce qui est caractéristique de l'enfant, ce qui est non caractéristique et ce qui ne s'applique pas.

Ensuite, la mère doit reprendre chacune de ses piles et les subdiviser en trois autres piles. A l'intérieur de la pile "caractéristique", la mère distribue les cartes en fonction des exigences suivantes: extrêmement typique, cinq cartes, très typique, huit cartes, assez typique, 12 cartes. La pile "ne s'applique pas" doit compter 16 cartes dans la catégorie un peu typique, 18 cartes dans ne s'applique pas et 16 cartes dans un peu atypique. Finalement, la troisième pile (non caractéristique) répond à la distribution assez typique, 12 cartes, très typique, 8 cartes et extrêmement typique, cinq cartes. Tout au long de la passation, l'expérimentateur note les numéros des énoncés

qu'il inscrit à l'endroit approprié sur la feuille de cotation (voir Appendice B).

Chapitre III

Résultats

Le présent chapitre se divise en deux parties. La première contient les informations concernant la compilation des données observationnelles de participation sociale et des données du questionnaire Q-Sort sur la qualité de la relation d'attachement mère-enfant. La deuxième partie est consacrée à la présentation des résultats obtenus suite aux analyses statistiques appliquées sur les données recueillies.

Compilation des données

Participation sociale

La compilation des données de participation sociale s'est effectuée en deux temps. Il s'agissait d'abord d'attribuer un pourcentage à chacun des 15 comportements de la grille de participation sociale calculé à partir de la durée du comportement en secondes sur le total de secondes d'observation pour chaque enfant-cible.

Puisque certains de ces comportements représentaient un infime pourcentage par rapport à l'ensemble des comportements, il s'avérait nécessaire de les regrouper en catégories comportementales afin de procéder aux analyses statistiques subséquentes. La sélection des comportements en vue d'établir ces catégories a été inspirée par les catégories dites molaires que nous retrouvons dans la plupart des recherches effectuées sur la participation sociale (Goldman, 1981; Moore et al., 1974; Provost et

Lafreniere (soumis); Roper et Hinde, 1978; Rubin *et al.*, 1975, 1976, 1978; Schindler *et al.*, 1987; Smith, 1978). Ces regroupements de comportements forment cinq catégories distinctes à savoir: ne fait rien qui résulte de l'addition des comportements ne fait rien et regarde, jeu solitaire, jeu parallèle, jeu coopératif issu de l'addition des comportements "bataille", "tour à tour", "jeu associatif", "jeu dirigé" et "jeu de rôle" et, finalement, la catégorie avec adulte qui englobe tous les comportements impliquant une éducatrice, c'est-à-dire "affection", "discipline", "apprentissage", "aide", "sollicitation" et "conversation".

Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant

Le score de l'enfant à chacun des quatre indices-critères du Q-Sort (sécurité, dépendance, sociabilité et désirabilité sociale) a été calculé à l'aide d'une corrélation de Pearson entre l'ensemble des cotes des enfants aux 100 items et l'ensemble des cotes moyennes idéales attribuées pour chaque indice-critère par les 43 spécialistes de la psychologie du développement (voir Appendice D).

En outre, nous avons procédé à un regroupement d'items en fonction des huit thèmes élaborés par Waters et Deane (1985). Ces derniers se répartissent de la façon suivante: balance attachement/exploration (12 items), responsivité différentielle aux parents (9 items), affectivité (19 items), interactions sociales (18 items), manipulation d'objets (14 items), dépendance-indépendance (14 items), perception sociale (8 items), endurance-tolérance (16 items). Cependant, la documentation fournie par

Waters et Deane concernant la distribution des items figurant sous chacun des thèmes précédemment cités n'est pas complète. Inspirés par la théorie de l'attachement (Bowlby, 1958, 1969; Ainsworth, 1973, 1979; Ainsworth et al., 1969, 1978), nous avons sélectionné les items manquants à l'intérieur de chacun des huit thèmes du Q-Sort.

Considérant le fait que plus un comportement est typique de l'enfant, qu'il soit positif ou négatif, plus la cote obtenue est forte et que plus un comportement est atypique plus la cote obtenue est faible, il importait de recoder les items reflétant des comportements dits négatifs avant de calculer le coefficient de fidélité entre les 100 items et les regroupements d'items correspondant aux huit thèmes du Q-Sort. Grâce à cette procédure, les cotes obtenues vont dans le même sens que les comportements c'est-à-dire plus le comportement est positif (ex.: agit de façon à maintenir une interaction sociale), plus la cote obtenue est forte et plus le comportement est négatif (ex.: évite ou rejette les nouveaux venus), plus la cote obtenue est faible.

Le coefficient de fidélité du type "consistance interne" (Bernier, 1985) pour les 100 items est de .75 selon l'alpha de Cronbach, traduisant ainsi une consistance interne moyenne. Une première analyse de fidélité entre les items des huit thèmes du Q-Sort cités précédemment présentait des coefficients relativement faibles. Afin d'augmenter substantiellement l'alpha de Cronbach, certains items ont été retirés complètement des analyses. Cette manipulation a permis de retenir quatre thèmes dont le coefficient alpha de Cronbach est supérieur à .60, ceci reflétant une consistance interne oscillant

entre le moyen et l'acceptable. Les quatre thèmes retenus sont les suivants: balance-attachement/exploration ($\alpha = .70$), affectivité ($\alpha = .63$), interactions sociales ($\alpha = .61$) et dépendance-indépendance ($\alpha = .68$) (voir Appendice E).

Présentation des résultats

Avant de s'attaquer directement à l'hypothèse de travail telle que présentée au chapitre premier, il apparaissait important de procéder à certaines vérifications quant à la participation sociale. Pour fin de comparaison, des statistiques descriptives ont été utilisées afin de mettre en évidence la distribution des catégories comportementales de participation sociale.¹ De plus, bien que nous savons aujourd'hui que l'âge et l'expérience en garderie influencent le niveau de participation sociale, des corrélations ont été effectuées entre, d'une part, l'âge et l'expérience en garderie et, d'autre part, les catégories de participation sociale.

Le tableau 1 présente le pourcentage de chacune des catégories de participation sociale pour l'échantillon total, les filles et les garçons. Ce dernier révèle que les sujets passent plus de temps en jeu parallèle que toute autre forme de jeu (32%). Les catégories ne fait rien et jeu coopératif occupent respectivement 21% et 19% du temps tandis que le jeu solitaire et le temps passé en présence de l'adulte s'équivalent avec 14%. L'analyse de

¹ Pour faciliter la lecture, l'expression "catégories comportementales de participation sociale" sera réduite par "catégories de participation sociale" tout au long du présent chapitre.

Tableau 1

Pourcentage des catégories de participation sociale pour l'échantillon total (n=84) et analyse de variance entre les pourcentages obtenus par les filles (n=42) et les garçons (n=42)

Catégories	Echantillon total (n=84)	Filles (n=42)	Garçons (n=42)	Analyse de variance F(1,82)
Ne fait rien	21	20	21	N.S.
Jeu solitaire	14	14	15	N.S.
Jeu parallèle	32	37	26	20.09***
Jeu coopératif	19	16	23	6.24**
Avec adulte	14	13	15	N.S.

* p< .05

** p< .01

*** p< .001

la variance entre les pourcentages de chacune des catégories de participation sociale obtenus par les filles et les garçons révèle la présence d'une différence significative au niveau du jeu parallèle, $F(1,82)= 20.09$ ($p< .001$) et du jeu coopératif, $F(1,82)= 6.24$ ($p< .01$), les filles se retrouvant plus souvent en jeu parallèle et les garçons en jeu coopératif.

La répartition des valeurs de la participation sociale et du Q-Sort sur la qualité de la relation d'attachement mère-enfant ne répondant pas à une distribution normale, il était préférable d'utiliser la corrélation de Spearman qui pallie, en tant que statistique non-paramétrique, à une telle dispersion des valeurs. Aussi, il est important de noter ici que toutes les corrélations utilisées ont été appliquées pour l'échantillon total, les garçons et les filles. Bien que certaines corrélations obtenues par les garçons et/ou les filles étaient significatives, une analyse de différence de corrélation² entre chacune des corrélations (garçons et filles) ne révélait aucune différence significative entre ces deux groupes. Donc, pour faciliter la lecture des tableaux de résultats, seules les corrélations obtenues pour l'échantillon total figureront dans le présent chapitre et les corrélations obtenues par les garçons et les filles sont présentées en appendices (Appendice F).

Les tableaux 2, 3 et 4 présentent donc les coefficients de corrélation de Spearman obtenus entre l'âge et l'expérience en garderie (en mois), d'une part, et d'autre part, les catégories de participation sociale, les scores-critères de même que les thèmes du Q-Sort sur la qualité de la relation d'attachement mère-enfant. Ces tableaux illustrent bien que l'âge est relié à la participation sociale et la dépendance tandis que l'expérience de

² Le calcul de différence de corrélation a été effectué à partir de la formule suivante $\frac{Z_1 - Z_2}{\sigma_{Z_1 - Z_2}}$, où $(Z_1 - Z_2)$ représente la différence entre les deux coefficients de corrélation transformés en cote Z de Fisher, $(Z_1 - Z_2)$ est l'erreur-type d'une différence entre les deux coefficients Z de Fisher et lorsque ces coefficients sont indépendants, comme dans le cas présent, l'erreur-type est obtenue à partir de cette formule $\sqrt{\frac{1}{N-1} + \frac{1}{N-1}}$. Enfin, Z représente une proportion en termes d'unité de la courbe normale. La valeur de Z doit être égale ou supérieure à 1.96 pour être significative à 0.05. Lorsque ce Z est significatif, il ne reste qu'à transformer cette valeur en coefficient de corrélation (Dayhaw, 1979).

l'enfant en garderie est principalement liée au type de participation qu'adoptera l'enfant.

Le tableau 2 nous permet de noter une présence plus importante de corrélations significatives avec l'expérience en garderie. La corrélation obtenue avec l'inactivité de l'enfant (ne fait rien) est de -.35 ($p < .001$), avec le jeu solitaire ($r = .24$; $p < .05$), avec le jeu parallèle ($r = -.28$, $p < .01$), avec le jeu coopératif ($r = .51$, $p < .001$) et, finalement, avec le temps passé avec l'adulte ($r = -.25$, $p < .01$). De plus, seules trois corrélations s'avèrent significatives entre l'âge et la catégorie ne fait rien ($r = -.23$, $p < .05$), le jeu parallèle ($r = -.21$, $p < .05$) et le jeu coopératif ($r = .35$, $p < .001$). Le tableau 3 révèle la présence d'une seule corrélation entre l'âge et la dépendance de l'enfant ($r = -.24$, $p < .01$). Enfin, au tableau 4, le thème balance attachement/exploration est corrélé à la fois à l'âge ($r = .23$, $p < .05$) et l'expérience en garderie ($r = .24$, $p < .05$).

Puisque les variables âge et expérience sont reliées aux catégories de participation sociale, aux scores-critères du Q-Sort et aux thèmes du Q-Sort, il est possible de croire que ces variables pourraient influencer la grandeur des coefficients de corrélation à venir. L'effet indu de ces deux variables justifie, pour les analyses subséquentes, l'emploi de corrélations partielles du deuxième ordre.³ Ainsi, le maintien constant de ces variables (âge et expérience en garderie) permettra donc d'éliminer leur

³ L'emploi de l'expression "corrélations partielles du deuxième ordre" sera remplacé par "corrélations partielles" jusqu'à la fin du présent chapitre.

Tableau 2

Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les catégories comportementales de participation sociale pour l'échantillon total

Catégories	<u>Age (X=46 mois)</u>	<u>Expérience en garderie (X=10 mois)</u>
	Echantillon total (n=84) ¹	Echantillon total (n=79) ²
Ne fait rien	-.23*	-.35***
Jeu solitaire	.05	.24*
Jeu parallèle	-.21*	-.28**
Jeu coopératif	.35***	.51***
Avec adulte	-.05	-.25**

¹ Données manquantes de participation sociale pour deux filles de l'échantillon.

² Données manquantes pour la durée de fréquentation pour quatre filles et trois garçons.

* p<.05

** p<.01

*** p<.001

influence sur les mesures utilisées (participation sociale et Q-Sort sur la qualité de la relation d'attachement mère-enfant).

Afin de vérifier la validité des observations, des corrélations partielles ont été effectuées sur les catégories de participation sociale de même que sur les scores-critères et les thèmes du Q-Sort. Ces coefficients de corrélation figurent aux tableaux 14, 15, 17 (voir appendice F). La

Tableau 3

Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les scores-critères au Q-Sort sur la relation mère-enfant pour l'échantillon total

	<u>Age (X=46 mois)</u>	<u>Expérience en garderie (X=10 mois)</u>
Scores-critères au Q-Sort	Echantillon total (n=86)	Echantillon total (n=79) ¹
Sécurité	.08	.03
Dépendance	-.24**	-.10
Sociabilité	-.01	-.08

¹ Données manquantes pour la durée de fréquentation en garderie pour quatre filles et trois garçons.

* p<.05

** p<.01

*** p<.001

lecture de ces tableaux nous indique que la cohérence au niveau des observations de participation sociale et des résultats obtenus au Q-Sort (scores-critères et thèmes) est bonne.

Suite à ces dernières analyses, l'hypothèse de travail à savoir s'il existe un lien entre la qualité de l'attachement mère-enfant et le type de participation sociale qu'adoptera l'enfant en garderie a été vérifiée à partir de corrélations partielles entre, d'une part, les catégories de participation sociale et, d'autre part, les scores-critères et les thèmes du Q-Sort. L'examen

Tableau 4

Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total

	<u>Age (X=46 mois)</u>	<u>Expérience en garderie (X=10 mois)</u>
Thèmes du Q-Sort	Echantillon total (n=86)	Echantillon total (n=79)
Balance		
Attachement/ Exploration	.23*	.24*
Affectivité	.12	.07
Interactions sociales	.12	-.03
Dépendance- Indépendance	.11	-.11

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

des tableaux 5 et 6 révèle qu'il existe un lien entre la qualité de la relation d'attachement mère-enfant et la présence de jeu coopératif ainsi que le temps passé en compagnie de l'adulte. En effet, la dépendance de l'enfant est négativement reliée au jeu coopératif ($r = -.23$, $p < .05$) positivement avec la proximité à l'adulte ($r = .31$, $p < .01$) et seule la sécurité de l'enfant est négativement liée à cette dernière catégorie ($r = -.22$, $p < .05$). Les quatre thèmes du Q-Sort, c'est-à-dire balance attachement/exploration, affectivité, interactions sociales et dépendance-indépendance sont tous corrélos

Tableau 5

Correlations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les catégories comportementales de participation sociale et les scores-critères du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total (n=79)

Catégories	Scores-critères du Q-Sort		
	Sécurité	Dépendance	Sociabilité
Ne fait rien	-.17	.11	-.17
Jeu solitaire	-.05	.02	-.07
Jeu parallèle	.14	-.09	.17
Jeu coopératif	.16	-.23*	.14
Avec adulte	-.22*	.31**	-.15

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

négativement avec la catégorie "avec adulte". Les coefficients de corrélations obtenues sont respectivement de -.33 ($p < .01$), -.20 ($p < .05$), -.23 ($p < .05$) et -.22 ($p < .05$). Finalement, le thème balance attachement/exploration est corrélé à .23 ($p < .05$) avec le jeu coopératif.

Les résultats présentés aux tableaux 5 et 6 semblent dire que la qualité de la relation d'attachement influence, en partie, la compétence sociale constatée par l'entremise du niveau de participation sociale des

Tableau 6

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les catégories comportementales de participation sociale et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total (n=79)

<u>Catégories</u>	<u>Thèmes du Q-Sort</u>				
	Balance	Attachement/ Exploration	Affectivité	Interactions sociales	Dépendance Indépendance
Ne fait rien	-.13		.02	-.01	-.05
Jeu solitaire	-.04		-.09	-.16	-.04
Jeu parallèle	.13		.10	.12	-.01
Jeu coopératif	.23*		.09	.18	.18
Avec adulte	-.33**		-.20*	-.23*	-.22*

* p<.05
 ** p<.01
 *** p<.001

enfants. Bien que nous nous attendions à obtenir des résultats similaires à ces derniers, il apparaissait intéressant de regrouper certaines catégories de participation sociale afin de voir de quelle façon un profil global de compétence sociale peut être influencé par la qualité de la relation d'attachement. Inspirés par les conclusions de Goldman (1981), Moore *et al.*, (1974), Provost et Lafreniere (soumis), Roper et Hinde (1978), Rubin *et al.*, (1976) au sujet de la maturité sociale de certains comportements de jeu,

trois profils de compétence sociale ont été tracés à partir des catégories de participation sociale. Partant du fait qu'un enfant compétent socialement est celui qui, d'une part, présente peu de comportements "ne fait rien" et "regarde" et/ou n'a que peu d'interactions avec l'adulte et, d'autre part, s'engage soit dans des jeux coopératifs et/ou soit dans des jeux solitaires, voici les trois combinaisons de catégories de participation sociale. Le premier profil découle de l'addition de la catégorie jeu coopératif et jeu solitaire à laquelle nous avons soustrait les catégories ne fait rien et avec adulte. Le deuxième profil provient de la simple soustraction du jeu coopératif et la catégorie ne fait rien. Enfin, le troisième profil résulte de la soustraction du jeu coopératif et des catégories de fait rien et avec adulte.

Avant de vérifier l'hypothèse de travail à l'aide de ces nouvelles variables, le traitement statistique appliqué aux catégories de participation sociale, aux scores-critères et aux thèmes du Q-Sort sur la qualité de la relation d'attachement a été repris sur ces variables. Les coefficients de corrélation de Spearman (voir tableau 7) entre l'âge et les profils 1, 2 et 3 sont respectivement de .34 ($p < .001$), .33 ($p < .001$) et .33 ($p < .001$) et entre l'expérience en garderie et les profils, les corrélations sont de .58 ($p < .001$), .50 ($p < .001$) et finalement .53 ($p < .001$). Il va sans dire qu'il existe aussi une bonne cohérence entre les profils puisque ces variables ont été créées à partir des catégories de participation sociale. Les résultats de ces corrélations figurent au tableau 20 (voir appendice F). Enfin, les tableaux 8 et 9 présentent les coefficients des corrélations partielles, toujours en contrôlant

Tableau 7

Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie
 (en mois) et les profils de participation sociale
 pour l'échantillon total

Profils	<u>Age (X=46 mois)</u>	<u>Expérience en garderie</u> <u>(X= 10 mois)</u>
	Echantillon total (n=84)	Echantillon total (n=79)
Profil 1	.34***	.58***
Profil 2	.33***	.50***
Profil 3	.33***	.53***

* p< .05
 ** p< .01
 *** p< .001

l'âge et l'expérience en garderie, entre les trois profils et les scores-critères de même que les thèmes du Q-Sort. L'examen du tableau 8 révèle la présence de corrélations significatives entre la sécurité de l'enfant et le profil 1 ($r=.19$, $p< .05$) ainsi que le profil 3 ($r=.24$, $p< .05$) entre la dépendance de l'enfant et les trois profils, à savoir profil 1 ($r=-.28$, $p< .01$), profil 2 ($r=-.22$, $p< .01$) et profil 3 ($r=-.31$, $p< .01$) et pour terminer entre la sociabilité de l'enfant et les profils 2 et 3 où les corrélations sont respectivement de .19 ($p< .05$) et .23 ($p< .05$). Ensuite, nous pouvons observer, au tableau 9, un lien

Tableau 8

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les profils de participation sociale et les scores-critères du Q-Sort sur la relation d'attachement pour l'échantillon total

<u>Profils</u>	<u>Scores-critères du Q-Sort</u>		
	Sécurité	Dépendance	Sociabilité
Profil 1	.19*	-.28**	
Profil 2		-.22*	.19*
Profil 3	.24*	-.33**	.23*

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

entre le thème balance attachement/exploration et le profil 1 ($r=.27, p < .01$), le profil 2 ($r=.22, p < .05$) et le profil 3 ($r=.32, p < .05$), entre le thème interactions sociales et le profil 3 ($r=.19, p < .05$) et, en dernier lieu, entre le thème dépendance-indépendance et le profil 1 ($r=.21, p < .05$) ainsi que le profil 3 ($r=.22, p < .01$).

Tableau 9

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie
entre les profils de participation sociale et les thèmes du Q-Sort
sur la relation d'attachement pour l'échantillon total (n=79)

<u>Profils</u>	<u>Thèmes du Q-Sort</u>				
	Balance	Attachement/ Exploration	Affectivité	Interactions sociales	Dépendance- indépendance
Profil 1		.27**			.21*
Profil 2		.22*			
Profil 3		.32**		.19*	.22*

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

Chapitre IV
Discussion

La discussion des résultats se divise en deux volets. Le premier volet sera consacré à l'interprétation des résultats obtenus relativement à la participation sociale et dans le second volet les résultats seront discutés en fonction de l'hypothèse de travail.

Participation sociale

La distribution, en pourcentage, des catégories de participation sociale a été comparée aux distributions obtenues par Parten (1932), Barnes (1971) et Rubin, Maioni et Hornung (1976). Toutefois, ces comparaisons ne sont qu'indicatives puisque la présente étude, contrairement à celles effectuées précédemment, tient compte des interactions de l'enfant avec l'adulte, catégorie occupant 14% du temps.

Quoi qu'il en soit, les catégories "ne fait rien", "jeu solitaire" et "jeu parallèle" présentent, d'une part, des pourcentages similaires à ceux obtenus par Parten (1932) et Rubin *et al.* (1976) dans leur échantillon provenant de niveau socio-économique moyen, échantillon comparable au nôtre et, d'autre part, des pourcentages différents de ceux obtenus par Barnes (1971). Il se pourrait donc, comme le précisait Rubin *et al.* (1976), que l'échantillon de Barnes provenait plutôt de classe socio-économique inférieure expliquant ainsi ces différences au niveau

des types de comportements de participation sociale adoptés par les enfants. Cependant, le pourcentage de jeu coopératif est passablement inférieur (19 %) à ceux obtenus par ces chercheurs. Nous pourrions croire ici, comme nous l'avons mentionné précédemment, que la présence de la nouvelle catégorie "avec adulte" ait pu modifier, dans une certaine mesure, la distribution du jeu coopératif.

De plus, les résultats issus de l'analyse de variance entre les pourcentages des catégories de participation sociale démontrent que les filles se retrouvent significativement plus souvent en jeu parallèle et les garçons en jeu coopératif. Ces différences sexuelles au niveau des jeux adoptés pourraient être attribuables aux traits de personnalité qui caractérisent les filles et les garçons. Par définition, les filles seraient moins agitées que les garçons et elles rechercheraient des activités plus paisibles où les possibilités de frictions ou d'altercations sont réduites. D'ailleurs, à ce sujet, Smith et Connoly (1972) mentionnent que les garçons seraient effectivement plus enclins à s'engager dans des jeux locomoteurs témoignant ainsi de leur fébrilité. Aussi, s'inspirant des observations effectuées en garderie, les filles avaient tendance à choisir du matériel ludique qui favorisait le jeu parallèle plutôt que le jeu coopératif.

Bien que certains auteurs s'entendent pour dire qu'il y a

une relation entre, d'une part, l'âge et l'expérience en garderie et, d'autre part, la participation sociale, il nous apparaissait intéressant de vérifier auprès de notre échantillon l'existence de ces relations. Le sens des corrélations obtenues entre l'âge et la participation sociale indique clairement qu'il y a, pendant la période préscolaire, une tendance allant de l'asocial vers des activités plus socialisées, confirmant ainsi les conclusions de Parten (1932), Smith (1973), et Smith et Connoly (1972) (voir tableau 2).

En outre, l'expérience des enfants en garderie est en relation avec leur niveau de participation sociale. D'ailleurs, selon Rubin et Krasnor (1980), il semble que les changements dans les comportements de jeu puissent résulter d'une familiarité grandissante avec les pairs et le matériels de jeu offert en garderie. De leur côté, McCutcheon et Calhoun (1976) avaient remarqué des changements positifs dans les comportements de jeu des enfants après quelques mois de fréquentation en garderie. Le déclin du comportement "ne fait rien" observé aussi par McGrew (1972) et Schindler, Moely et Frank (1987) pourrait donc être le reflet de l'adaptation de l'enfant à l'environnement garderie.

De plus, il est possible de croire que cette expérience avec les pairs favoriserait le développement de différentes habiletés qui permettraient à l'enfant, d'une part, de s'engager activement dans les jeux de groupe reflétant un certain niveau de compétence sociale (voir

Sroufe, Schork, Motti, Lawroski et Lafrenière, 1984) et, d'autre part, de se retirer pour jouer seul lorsque le besoin se fait sentir. Comme le précisait Moore, Evertson et Brophy (1976), Rubin, Maioni et Hornung (1976) et Smith (1978), une grande présence de jeu solitaire témoignerait de l'indépendance et de la maturité de l'enfant plutôt que d'une piètre adaptation sociale et personnelle. Donc, le choix du jeu solitaire chez l'enfant ne semble pas aussi immature que le croyait Parten (1932), Smith (1973) et Smith et Connoly (1972); il s'agirait plutôt d'une option figurant à l'intérieur de son répertoire d'habiletés sociales (Smith, 1978). De la même façon, la diminution du temps passé avec l'adulte fait référence à l'indépendance et l'initiative de l'enfant (Goldman, 1981). La baisse du jeu parallèle soutient la conception que ce jeu serait moins mature que le jeu solitaire (Moore et al., 1974; Rubin et al., 1974). En effet, l'engagement de l'enfant dans une tâche identique à celle des autres sans interagir ne requiert pas nécessairement d'habiletés spécifiques comme l'autonomie ou la capacité d'entrer en interaction avec autrui. Toutefois, ces résultats viennent toutefois infirmer les résultats de Parten (1932) qui ne révélaient aucune relation entre l'expérience en garderie et l'index de participation sociale. À la lumière de nos résultats, il existe donc un lien entre d'un part, l'âge et l'expérience en garderie, et d'autre part, le niveau de participation sociale.

Lien entre la qualité de la relation d'attachement et la participation sociale

Tout comme pour la participation sociale, nous avons vérifié le lien pouvant exister entre d'une part, l'âge et l'expérience en garderie et d'autre part, la qualité de la relation d'attachement mère-enfant.

Le tableau 3 nous permet de constater que l'âge est lié à la dépendance affective et non la sécurité de l'enfant envers sa mère apportant ainsi du support pour les théories d'Erikson (1963) et de Sroufe (1979). En effet, ces derniers affirment qu'au cours des 12 premiers mois de la vie, l'enfant fait face à sa première crise ou tâche développementale. Pendant cette période, l'enfant établit un lien d'attachement avec sa mère et la dimension de sécurité ou d'insécurité associée à ce lien, une fois consolidé, découle en grande partie de la sensibilité de la mère ou de sa capacité de répondre adéquatement aux besoins de l'enfant lors de l'établissement de cette relation (Ainsworth, 1979; Erikson, 1963). Indépendamment de la qualité de sa relation d'attachement, l'enfant est ensuite confronté à sa deuxième tâche développementale qui consiste à prendre un certain recul par rapport aux autres et en particulier sa mère. Au cours de la période développementale suivante, qui survient à 18 mois environ, l'enfant tente d'acquérir son autonomie; il apprend ici à utiliser ses propres ressources et à développer une confiance en ces dernières.

Nous nous retrouvons donc en présence de deux dimensions distinctes, sécurité-insécurité et dépendance-indépendance, dimensions qui se développent suivant l'âge des enfants. Or, il est normal d'observer ici une relation entre l'âge et la dimension dépendance affective au Q-Sort plutôt que la dimension sécurité associée à la relation d'attachement. En effet, comme la relation d'attachement est consolidée, cette variable varie que très peu d'un sujet à l'autre, ce qui laisse peu de place à une variance mathématique pour affecter une corrélation. Par contre, nos sujets, tous âgés de plus de 18 mois, travaillent maintenant à développer leur autonomie. Cette variable a donc plus de possibilité de variance et par conséquent donne prise à une corrélation statistique.

Toutefois, l'absence de lien entre l'âge et la dimension sociabilité peut paraître étonnante puisque, selon Sroufe (1979), l'enfant devrait commencer à développer ses relations avec les pairs à l'âge préscolaire. Cette constatation pourrait s'expliquer par le fait que les énoncés du Q-Sort portant sur les comportements sociaux de l'enfant font référence aux interactions qu'il établit avec l'adulte et non avec les pairs, ce qui rend pratiquement impossible l'évaluation de son niveau de sociabilité avec les pairs.

Il ressort aussi que l'âge et l'expérience en garderie sont liés au thème "balance attachement/exploration" ces derniers constituant un critère d'autonomie témoignant de la qualité de la relation d'attachement

mère-enfant. Ceci sous-entend donc, comme le soulignaient Erickson (1963) et Srouse (1979), que les comportements qui sont présents à 12 mois se maintiennent tout au long de l'enfance et que l'expérience avec les pairs favoriserait l'expression de ces comportements exploratoires.

Notre hypothèse concernant la présence d'un lien entre la qualité de l'attachement à l'âge préscolaire et la compétence sociale des enfants en garderie est partiellement confirmée.

Lien entre la qualité la relation d'attachement et les catégories de participation sociale

Dans un premier temps, c'est-à-dire lorsque les comportements de participation sociale sont considérés individuellement, nos résultats indiquent la présence d'une relation entre la dimension sécurité témoignant de la qualité de l'attachement mère-enfant et le temps passé en compagnie de l'adulte. Il semble donc, comme le spécifiait Bowlby (1963), qu'un enfant sûr n'éprouverait pas le besoin d'être continuellement à proximité de l'adulte. Cependant, nos résultats ne présentent aucun lien entre la qualité de l'attachement et la participation sociale de l'enfant à l'intérieur de son groupe de pairs , ce qui infirme l'hypothèse voulant qu'il y ait un lien entre la qualité de l'attachement et les jeux considérés comme matures c'est-à-dire le jeu

l'attachement et les jeux considérés comme matures c'est-à-dire le jeu solitaire et le jeu coopératif.

Par contre, la dimension dépendance nous donne de l'information à la fois sur les comportements de l'enfant avec l'adulte et sur son engagement dans des activités de groupe. Un enfant dépendant rechercherait la proximité avec l'adulte et serait moins enclin à s'engager activement dans son groupe de pairs, comportement témoignant normalement d'un niveau d'efficacité avec ces derniers (Waters et Sroufe, 1983).

Aussi, il semble que le fait d'avoir de multiples contacts avec l'adulte affecte non seulement les interactions sociales (Sroufe, Fox et Pancake, 1983) mais interfère aussi avec le niveau d'exploration (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969), ce qui n'est pas le cas pour les enfants qui s'engagent activement avec les pairs; ces derniers exploreraient davantage que les enfants qui sont continuellement à proximité de l'adulte (voir tableau 6). De plus, ce n'est pas parce qu'il se retrouve souvent en présence de l'adulte que l'enfant aura de la facilité à exprimer ses affects (Matas, Arend et Sroufe, 1978).

Lien entre la qualité de la relation d'attachement et les profils de compétence sociale

Lorsque nous considérons, dans un deuxième temps, les profils de compétence sociale élaborés à partir de catégories de participation sociale, aucun d'entre eux ne se distingue de façon claire. Par ailleurs, il est important de noter que chacun de ces profils renferme une composante de participation (s'engager activement avec les pairs) et/ou d'autonomie, associée à une composante de retrait (ne fait rien) et/ou de dépendance face à l'adulte, composantes reconnues comme des indices de participation (Moore *et al.*, 1974; Rubin *et al.*, 1976; Sroufe *et al.*, 1983; Sroufe *et al.*, 1984).

L'examen du tableau 8 révèle qu'il existe un lien entre la qualité de l'attachement mère-enfant et la compétence sociale, ceci suggérant qu'il est plus intéressant de travailler avec des profils qu'avec chacun des comportements de participation sociale puisqu'ils nous permettent d'avoir une meilleure idée de ce qui se passe pour l'enfant sur le plan social. La présence de ce lien s'apparente avec les résultats des études sur l'attachement mère-enfant à 12-18 mois et le fonctionnement social ultérieur de l'enfant (Arend, Gove et Sroufe, 1979; Lafreniere et Sroufe, 1985; Sroufe, 1983; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski

et Lafreniere, 1984; Sroufe, Fox et Pancake, 1983; Waters, Wippman et Sroufe, 1983) attestant ainsi que notre hypothèse n'était pas totalement fausse. Donc, nous pouvons croire que la qualité de la relation d'attachement à l'âge préscolaire contribue effectivement au développement d'un certain niveau de compétence sociale.

Toutefois, nous sommes à même de constater que la dimension dépendance se démarque encore ici. En effet, la dépendance affective est correlée négativement avec chacun des profils de compétence sociale signifiant qu'un enfant dépendant ne possèderait pas les habiletés nécessaires pour fonctionner efficacement seul ou avec les pairs. Donc, bien que la qualité de l'attachement ait encore une importance dans l'atteinte d'un certain niveau de compétence à l'âge préscolaire, il ressort que la dépendance affective de l'enfant envers sa mère aurait autant d'intérêts théoriques que la dimension sécurité.

De plus, la sociabilité de l'enfant envers la mère est en relation avec les profils de compétence sociale ce qui n'était pas le cas avec l'âge et l'expérience en garderie. Par conséquent, nous sommes d'accord avec l'hypothèse voulant que la première relation avec la mère se généraliserait aux autres relations que vivra l'enfant (Bowlby, 1969; Easterbrooks et Lamb, 1979; Lieberman, 1977; Pastor, 1981; Thompson et Lamb, 1983) et ce indépendamment de son âge et de son expérience en garderie.

Enfin, il convient ici de remarquer ici que ces relations entre d'une part, la qualité de l'attachement mère-enfant de même que la dépendance affective de l'enfant envers sa mère et d'autre part, la compétence sociale de l'enfant en garderie soutiennent l'hypothèse d'une continuité et d'une cohérence dans le développement de la personnalité (Erikson, 1963; Sroufe, 1979). Selon ces auteurs, les tâches développementales ou crises subséquentes déterminent, dans une certaine, l'aboutissement des tâches ou crises subséquentes. Ainsi, un enfant qui aura établit un attachement sécurisé avec la mère se permettra d'explorer l'environnement puisqu'il sait qu'il peut se retourner vers elle sans crainte lorsque le besoin se fait sentir (Ainsworth, 1973; Ainsworth et al., 1978 ; Sroufe, 1979; Sroufe et Waters, 1977).

À travers l'exploration et la maîtrise de l'environnement, l'enfant apprend à utiliser ses propres ressources et graduellement, il développe une confiance en ces dernières favorisant par la suite l'acquisition de son autonomie. Un enfant autonome serait donc en mesure de fonctionner efficacement sans avoir continuellement recours à l'adulte et toutes ces habiletés qu'il possède se transposeraient socialement lui permettant ainsi d'établir de bonnes relations avec les pairs témoignant d'un bon niveau de compétence avec ces derniers.

À l'inverse, un enfant dont l'attachement est qualifié

d'insécurité n'aura pas pris le risque d'explorer puisqu'il doutait de la disponibilité de l'adulte. Donc, cet enfant n'aura jamais eu la chance de développer ses propres ressources entraînant ainsi une forte dépendance des ressources de l'adulte (Sroufe, Fox et Pancake, 1983) d'où découlera des problèmes sociaux, tels la difficulté de s'orienter et de s'engager activement avec les pairs en garderie.

Résumé et conclusion

Selon les résultats issus de recherches longitudinales, il ressort que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant serait un bon prédicteur de la compétence sociale de l'enfant à l'âge préscolaire. Les mesures observationnelles de même que celles administrées aux éducateurs et/ou au pairs révèlent que les enfants sûres sont plus coopératifs et plus dociles en présence d'adultes non-familiers (Londerville et Main, 1981; Main et Weston, 1981; Thompson et Lamb, 1983), plus enclins à s'orienter positivement et initier des interactions avec les pairs non-familiers (Easterbrooks et Lamb, 1979; Lieberman, 1977; Jacobson et Wille, 1986; Pastor, 1981), plus confiants en leurs propres ressources donc plus autonomes (Arend et al., 1979) et plus empathiques à la détresse des autres (Sroufe, 1983; Sroufe et al., 1984) que les enfants insécurisés. De plus, ils sont fréquemment imités, jouissent d'une plus grande popularité auprès des pairs et sont moins dépendants de l'adulte (Lafreniere et Sroufe, 1984; Sroufe et al., 1983; Waters et al., 1979).

La grande majorité des chercheurs ont d'abord évalué la qualité de la relation d'attachement mère-enfant à 12-18 mois selon les classification d'Ainsworth et ensuite, la compétence sociale, chez ces mêmes enfants, à l'âge préscolaire (entre trois et cinq ans). Cependant, suivant la théorie organisationnelle-développementale de Sroufe (1979), l'enfant, à ces âges, est confronté à des tâches développementales plus

importantes telles l'acquisition de l'autonomie et le développement des relations avec les pairs. Donc, la véritable contribution de l'attachement pourrait être "masquée" par l'apparition de ces tâches développementales.

Cette étude visait à mettre en évidence le lien entre la qualité de l'attachement mère-enfant et la compétence sociale lorsque évaluées simultanément à l'âge préscolaire. Cette façon de procéder nous offrait la possibilité de cerner, de façon plus précise, l'importance de la contribution de la relation d'attachement mère-enfant dans le développement de la compétence avec les pairs à l'âge préscolaire. Afin d'évaluer la compétence sociale de l'enfant en garderie, nous avons observé 86 enfants âgés entre 28 et 67 mois par le biais d'une adaptation de la grille de participation sociale de Parten (1932) mise au point par Lafreniere et Sroufe (1985) et revisée par Lafreniere et Provost (1987) pour y inclure des catégories d'interactions avec les adultes. Cette grille comporte 15 comportements traduisant le degré d'engagement d'un enfant dans un jeu de groupe. La participation sociale, comme mesure de compétence sociale, est reconnue par plusieurs auteurs (Lafreniere et Provost, 1987; Roper et Hinde, 1978; Rubin et al., 1976; Smith, 1978).

Un questionnaire de type Q-Sort, développé par Waters et Deane (1985), a été administré aux mères de chacun des enfants. Ce

questionnaire se veut plus raffiné que le système de classification d'Ainsworth puisqu'il permet non seulement d'évaluer la qualité de l'attachement reflétée par la dimension sécurité mais aussi la dépendance affective et le niveau de sociabilité de l'enfant envers sa mère. De plus, contrairement à la "situation étrange" d'Ainsworth, ce questionnaire peut s'appliquer à des enfants de plus de deux ans.

Nos résultats suggèrent qu'il existe un lien entre la qualité de l'attachement mère-enfant à l'âge préscolaire et la compétence sociale telle qu'observée à travers les profils de compétence sociale élaborés à partir de comportements de participation sociale, ce qui s'apparente aux résultats des études sur l'attachement mère-enfant à 12-18 mois et leur fonctionnement social ultérieur de l'enfant (Arend et al., 1978; Lafreniere et Sroufe, 1984; Sroufe, 1983; Sroufe et al., 1983; Sroufe et al., 1984; Waters et al., 1979).

Mais, bien que la contribution de la qualité de l'attachement mère-enfant à l'âge préscolaire soit indéniable, il ressort de nos résultats que la dépendance affective de l'enfant envers sa mère ait aussi une grande importance. Donc, l'apparition de cette troisième tâche développementale, conformément à la théorie de Sroufe (1979) et la deuxième crise selon Erikson (1963), qui consiste pour l'enfant à acquérir son autonomie contribuerait aussi à l'atteinte d'un niveau de compétence avec les pairs.

Ces constatations soutiennent l'hypothèse qu'il y aurait une certaine continuité et une cohérence dans le développement de la personnalité (Erikson, 1963; Sroufe, 1979). Selon ces auteurs, les tâches développementales ou crises antérieures , une fois consolidées, ne sont pas éliminées; elles seraient plutôt utilisées pour développer les tâches ou crises subséquentes. De plus, ces tâches développementales ou crises s'influencent mutuellement. Ainsi, selon Erikson (1963), l'enfant construirait son autonomie sur une base de sécurité et cette sécurité serait renforcée par la détermination, la solidité et l'assurance que procure l'autonomie. Ceci veut donc dire qu'un enfant qui a établit une relation d'attachement sûre avec sa mère aura plus de chances de développer une confiance en ses propres ressources lui facilitant, par la suite, l'acquisition de son autonomie. Toutes ces habiletés que l'enfant développe au cours des crises ou tâches développementales se transposent socialement lui permettant donc de fonctionner efficacement seul et avec les pairs sans se retourner continuellement vers les ressources de l'adulte.

Appendice A

Grille d'observation de participation sociale et feuille de cotation

ENFANT SEUL

1- Ne fait rien:

L'enfant n'a pas d'activité ludique particulière.

2- Regarde:

L'enfant n'a pas d'activité particulière et se trouve près de un ou plusieurs enfants (avec ou sans les éducateurs) dont il observe les activités.

3- Jeu solitaire:

L'enfant est seul (soit dans un coin ou à quelques mètres des autres enfants) et est engagé dans une activité ludique.

L'ENFANT EST AVEC SES PAIRS

4- jeu parallèle:

L'enfant est engagé dans la même activité ludique qu'un ou plusieurs autres enfants qui sont situés à proximité. Il n'y a cependant pas d'échanges visant à modifier le cours de l'activité des pairs. L'enfant peut parler aux autres en autant qu'il ne s'agisse pas de commandes ou de suggestions visant à modifier le cours de l'activité du récepteur. Le cas classique est la peinture ou le dessin où chacun est assis près des autres sans véritablement s'occuper de la production des voisins. Parten (1932) précise que l'enfant joue à côté et non avec les autres enfants.

5- Bataille (Rough and tumble):

McGrew (1972) parle aussi de comportement quasi agonistique. C'est, selon lui, une activité vigoureuse qui ressemble fort à une conduite

agonistique mais qui est soutenue et ne se termine pas par une séparation ou une blessure. Blurton-Jones (1972) ajoute une tonalité hédonique positive à la définition.

6- Tour à tour:

L'enfant est engagé dans une activité qui implique qu'un enfant à la fois utilise la ressource pendant que les autres attendent (glissoire, robinets).

7- Jeu associatif:

L'enfant joue avec d'autres enfants qui sont engagés dans la même activité sans qu'il y ait une organisation stricte du jeu (division des tâches, but commun, etc.). Chaque enfant fait ce que bon lui semble sans prendre à cœur l'intérêt du groupe.

8- Jeu dirigé:

L'enfant est engagé dans une activité de groupe qui vise la production d'un résultat matériel (construire une tour de blocs) ou l'obtention d'un but commun (jeu de règles). Il y a ici un sens d'appartenance au groupe qui est dirigé par un ou plusieurs enfants. Le but et la méthode implique une division des tâches de telle sorte que l'effort d'un enfant est complété par l'effort de ses pairs.

9- Jeu symbolique:

Cette catégorie est une variante du jeu dirigé. Cependant, les enfants prennent ici un rôle soit fictif (être un fantôme), soit réel (être le papa, le docteur, etc.).

L'ENFANT EST AVEC L'ADULTE

10- Affection:

L'enfant et l'adulte ont un contact affectif. L'adulte peut être simplement attentif à l'enfant qui lui parle; il lui sourit, le prend dans ses bras, le réconforte, le caresse ou l'embrasse. L'enfant peut sourire, se coller sur l'adulte ou réclamer de façon non violente son attention.

11- Discipline:

L'adulte donne des directives et impose à l'enfant de cesser un comportement. Il peut aussi critiquer ou exprimer son mécontentement. Il peut enfin restreindre l'activité d'un enfant et lui enlever des priviléges ou une ressources.

12- Apprentissage:

L'adulte donne de l'information (comment faire telle activité, répondre à des "pourquoi" ou des "comment"), pose des questions qui dirigent déjà le sens de la réponse, donne l'exemple (dessin, peinture, etc.), corrige la façon dont l'enfant s'y prend.

13- Aide:

Il s'agit ici d'une aide instrumentale. L'adulte lave ou essuie les mains ou le visage, habille, attache les souliers. Il coopère à une tâche sans donner de direction (tient les blocs pendant que l'enfant pose un nouvel étage à la tour).

14- Sollicitation:

L'adulte demande simplement quelque chose à l'enfant. Il lui demande d'être attentif, de lui donner un coup de main, de lui apporter quelque chose, etc.

15- Conversation:

L'adulte discute avec l'enfant. Cette conversation n'a pas pour but de donner de l'information précise ou de demander quelque chose à l'enfant.

FEUILLE DE COTATION DE PARTICIPATION SOCIALE

NOM DE L'ENFANT:

SESSION:

GROUPE:

OBSERVATEUR:

-1-

<u>1ère Minute</u>		<u>2ième Minute</u>	
(60 sec.)			
1	31	1	31
2	32	2	32
3	33	3	33
4	34	4	34
5	35	5	35
6	36	6	36
7	37	7	37
8	38	8	38
9	39	9	39
10	40	10	40
11	41	11	41
12	42	12	42
13	43	13	43
14	44	14	44
15	45	15	45
16	46	16	46
17	47	17	47
18	48	18	48
19	49	19	49
20	50	20	50
21	51	21	51
22	52	22	52
23	53	23	53
24	54	24	54
25	55	25	55
26	56	26	56
27	57	27	57
28	58	28	58
29	59	29	59
30	60	30	60

(120 sec.)

-2-

<u>1ère Minute</u>		<u>2ième Minute</u>	
(60 sec.)			
1	31	1	31
2	32	2	32
3	33	3	33
4	34	4	34
5	35	5	35
6	36	6	36
7	37	7	37
8	38	8	38
9	39	9	39
10	40	10	40
11	41	11	41
12	42	12	42
13	43	13	43
14	44	14	44
15	45	15	45
16	46	16	46
17	47	17	47
18	48	18	48
19	49	19	49
20	50	20	50
21	51	21	51
22	52	22	52
23	53	23	53
24	54	24	54
25	55	25	55
26	56	26	56
27	57	27	57
28	58	28	58
29	59	29	59
30	60	30	60

(120 sec.)

Appendice B

Q-Sort: énoncés et feuille-réponse

Items du Q-Sort

- 1- Crain toujours les jouets mécaniques qui bougent ou les animaux.
- 2- Désireux de montrer les chansons, les jeux ou autre comportement appris.
- 3- Ce qui prédomine chez lui, c'est sa bonne humeur.
- 4- Facilement consolé par moi.
- 5- S'approche de moi pour communiquer. Peu d'interaction s'établit à distance.
- 6- Préfère les tâches et les activités faciles. Ignore ou évite les activités difficiles.
- 7- Souvent, il ne réalise pas mes changements de localisation ou d'activité.
- 8- Rit facilement avec un étranger.
- 9- Ne babbille pas ou ne parle pas lorsqu'il joue seul.
- 10- Evite ou rejette les nouveaux venus.
- 11- Ne reconnaît pas ma détresse (ex.: peine, pleurs, colère).
- 12- Les séquences d'exploration et de jeu loin de moi durent peu de temps.
- 13- S'ennuie rapidement dans un jeu ou dans une interaction sociale.
- 14- N'accepte pas les marques d'affection que je prodigue aux autres.
- 15- Préfère les adultes féminins aux adultes féminins.
- 16- Mes évaluations négatives ou ma désapprobation le bouleversent.

- 17- Ne partage pas volontiers.
- 18- Sollicite activement mon réconfort quand il est en détresse.
- 19- Explore les objets à fond.
- 20- Devient perturbé une fois que j'ai quitté la pièce, même à la maison.
- 21- Reste indifférent à l'invitation d'un étranger pour jouer.
- 22- Se laisse facilement distraire de sa détresse.
- 23- Fait preuve d'endurance: ne se fatigue pas facilement.
- 24- Les cycles proximité-exploration-proximité sont repérables en-dedans d'une demie à une heure.
- 25- Exprime facilement et spontanément ses émotions.
- 26- Ne pleure pas fort et longtemps suite à une blessure mineure.
- 27- Est soigneux avec les jouets et les animaux domestiques.
- 28- Est incapable de s'adapter lorsqu'il passe d'une activité à une autre.
- 29- Pleure pour empêcher que je me sépare de lui.
- 30- Est sensible à ma détresse; offre spontanément aide ou réconfort.
- 31- Quand il ressent du malaise face aux autres et aux objets, il ne se tourne pas vers moi pour être rassuré.
- 32- Initie l'interaction avec les adultes qui lui sont familiers.
- 33- Pour être de très bonne humeur, il doit être avec moi.
- 34- Ne cherche pas à s'approcher de moi ou à me suivre lorsque je le quitte.

- 35- Préfère mon réconfort.
- 36- Vient spontanément me saluer durant la journée.
- 37- Est exigeant et impatient avec moi.
- 38- Conscient de l'environnement social.
- 39- Devant un acte qui lui a déjà été défendu, il va hésiter ou s'abstiendra de le faire.
- 40- Agit de façon à maintenir une interaction sociale.
- 41- Pour se faire comprendre de l'adulte, l'enfant utilise des signes et des mots.
- 42- Est indépendant avec la plupart des adultes.
- 43- Lorsqu'il joue ou explore à la maison, il lui arrive souvent de venir spontanément vers moi.
- 44- Ne sollicite pas de contacts physiques avec les adultes qui ne sont pas de la famille ou n'y prend pas plaisir.
- 45- Sollicite activement mon aide ou mon réconfort après avoir subi une légère blessure.
- 46- Le contrôle de la motricité n'est ni souple, ni coordonné.
- 47- Interagit directement avec les adultes, même si les objets sont le centre d'intérêt.
- 48- Manque de confiance en soi.
- 49- Préfère les jeux réalistes.

- 50- Se comporte d'une façon protectrice ou "parentale" avec les jouets durant le jeu.
- 51- Même dans un contexte familier, n'accepte pas que je le rassure lorsqu'il est insécurisé.
- 52- Le passage de l'exploration à la proximité et au contact avec moi ne s'effectue pas facilement.
- 53- Ne sollicite pas ou ne tire pas plaisir de contact physique affectueux avec moi.
- 54- S'attend à ce que je reste indifférent à ses demandes.
- 55- Pleure lorsque je me sépare de lui.
- 56- Ne fait pas de gestes de tension lorsqu'il est inquiet (ex.: sucer son pouce).
- 57- Son niveau d'activité physique est généralement élevé.
- 58- N'est pas obéissant envers moi.
- 59- Est plus attiré par la nouveauté que par ce qui est familier.
- 60- A un sommeil régulier.
- 61- N'est pas plus audacieux ou plus confiant lorsqu'il joue proche de moi.
- 62- Est perturbé quand l'interaction sociale est bloquée ou devient difficile.
- 63- Est perturbé quand je le quitte.
- 64- Ne sollicite pas le contact avec moi ou n'y prend pas plaisir.
- 65- Il est plus orienté vers les jouets que les personnes.
- 66- Ne persiste pas lorsqu'un jeu non social est difficile.

- 67- A un sommeil léger.
- 68- Le passage de la proximité et du contact à l'exploration ne s'effectue pas facilement.
- 69- Est indépendant envers moi.
- 70- Indirect et hésitant dans ses remarques ou ses demandes.
- 71- Préfère les poupées ou animaux en peluche aux blocs, autos, livres.
- 72- Quand il se retrouve dans un lieu non familier, il ne reste pas plus proche de moi.
- 73- Accepte que je l'aide.
- 74- Est dépendant et exige beaucoup de moi dans ses activités.
- 75- Pleure souvent.
- 76- Exprime du plaisir à accomplir des choses et à atteindre son but.
- 77- Des échanges affectifs ont lieu durant le jeu (sourires, vocalisations).
- 78- Ne se remet pas à pleurer spontanément après avoir déjà pleuré et avoir été déjà apaisé.
- 79- Imité les étrangers.
- 80- Est plus tolérant face aux séparations qu'il a initiées que face à celles initiées par moi.
- 81- Est créatif dans le jeu.
- 82- Se fâche facilement contre moi.
- 83- Récupère lentement face à une blessure mineure.

- 84- Dans ses jeux physiques, il n'essaie pas d'éviter de me faire mal.
- 85- A besoin d'encouragements pour se tenir occupé de façon constructive.
- 86- Dans un contexte non familier, n'accepte pas que je le rassure lorsqu'il est insécure.
- 87- Ne rit pas facilement avec moi.
- 88- M'imiter souvent.
- 89- Les cycles proximité-exploration-proximité sont repérables en-dedans de trois à cinq heures.
- 90- Montre des signes de maîtrise de soi.
- 91- Me demande rarement de l'aide.
- 92- Ne se fâche pas contre les jouets.
- 93- Accepte que je donne mon attention aux autres.
- 94- Dans un lieu non familier, il revient souvent spontanément après une période d'exploration et de jeu.
- 95- Il n'est pas facile à comprendre quand il fait des remarques ou des demandes.
- 96- Est obéissant envers moi.
- 97- Ne se méfie pas devant de nouveaux objets.
- 98- Ne préfère pas mon contact physique à celui des autres.
- 99- La manipulation au niveau de la motricité fine est malhabile.
- 100- Ne combine pas plusieurs objets en jouant.

FEUILLE DE COTATION DU Q-SORT SUR LA RELATION D'ATTACHEMENT

	EXTREMEMENT TYPIQUE (5 Cartes)	— — — — —
TYPIQUE (25 CARTES)	TRES TYPIQUE (8 Cartes)	— — — — — — — —
	ASSEZ TYPIQUE (12 Cartes)	— — — — — — — — — — — —
	UN PEU TYPIQUE (16 Cartes)	— — — — — — — — — — — — — — — —
NEUTRE (50 CARTES)	NE S'APPLIQUE PAS (18 Cartes)	— — — — — — — — — — — — — — — —
	UN PEU TYPIQUE (16 Cartes)	— — — — — — — — — — — — — — — —
	ASSEZ TYPIQUE (12 Cartes)	— — — — — — — — — — — —
ATYPIQUE (25 CARTES)	TRES ATYPIQUE (8 Cartes)	— — — — — — — —
	EXTREMEMENT ATYPIQUE(5 Cartes)	— — — — —

Appendice C

Lettre envoyée aux parents

Trois-Rivières, le 19 septembre 1988

Chers parents,

Depuis quelques années, nous poursuivons une série de recherches sur le développement social et nous travaillons en étroite collaboration avec des garderies de la région. Vous avez peut-être déjà entendu parler de nous par la garderie ou par des amis qui ont participé à nos études. Aujourd'hui, nous aimerions prendre quelques minutes de votre temps pour vous demander votre collaboration.

Nos études portent en fait sur le développement normal des enfants. Il ne s'agit pas ici d'évaluer une performance chez l'enfant mais bien de décrire les divers aspects des relations que les enfants ont les uns envers les autres. En ce sens, la garderie est tout à fait l'endroit idéal pour observer la façon dont les enfants s'y prennent pour entrer en contact avec les autres et pour se faire des amis.

Notre étude comporte aussi un volet maison dans lequel nous aimerions voir comment les enfants agissent avec leur frère ou leur soeur. Nous voulons en effet comparer la façon d'interagir des enfants avec leurs amis du même âge et leur frère ou soeur qui ne sont pas du même âge. Cette partie du projet implique que nous puissions aller à la maison pour observer les jeux de vos enfants pendant trois courtes périodes de temps au cours de l'année. Certains d'entre vous, qui recevrez cette lettre, n'ont qu'un enfant unique. Notre projet s'adresse aussi à vous puisque nous devons aussi observer, à la garderie, des enfants uniques pour fins de comparaison. Finalement, un questionnaire sur votre perception du comportement social de votre enfant vous sera remis. Nous sommes très conscients que nous vous demandons un peu de votre temps de sorte que nous donnons 20.00\$ par visite. En outre, nous vous donnerons à la fin du projet des résultats de nos analyses. Par

ailleurs, nous serons toujours disposés à répondre à toutes vos questions au cours de l'année.

Toutes les observations recueillies auprès de vos enfants sont, bien sûr, strictement confidentielles. Nous sommes subventionnés par les gouvernements provincial et fédéral et nous sommes gérés par un code d'éthique que nous devons respecter rigoureusement. Nos résultats ne sont que des analyses de groupes d'enfants et nous ne publions jamais la liste des noms ou les résultats individuels.

Bientôt, madame Lucie Desbiens, étudiante au doctorat et chargée des visites à la maison, vous téléphonera pour vous demander si vous acceptez d'apporter votre collaboration à notre étude. Vous pourrez alors lui poser toutes les questions que vous jugerez bon de poser.

En attendant de vous rencontrer, je demeure votre dévoué.

MARC A. PROVOST, Ph.D.
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières
Case postale 500
Trois-Rivières, Qc
Canada G9A 5H7

Appendice D

Scores des enfants au Q-Sort

Tableau 10

Sujet	Sécurité	Sociabilité	Dépendance	Désirabilité
1	.38	.40	-.13	.41
2	.53	.58	-.17	.58
3	.46	.52	-.10	.45
4	.59	.50	-.04	.59
5	.47	.44	.17	.44
6	.27	.31	.15	.25
7	.16	.36	-.07	.22
8	.49	.53	-.13	.56
9	.49	.51	-.24	.56
10	.26	.32	.28	.22
11	.48	.47	-.18	.50
12	.40	.41	-.17	.47
13	.49	.49	-.03	.47
14	.54	.52	-.04	.58
15	.54	.54	-.28	.61
16	.67	.59	-.09	.63
17	.62	.56	.02	.44
18	.60	.64	-.22	.64
19	.30	.41	-.12	.36
20	.59	.59	.01	.54
21	.51	.52	-.21	.50
22	.46	.53	-.23	.51
23	.40	.49	-.08	.44
24	.61	.57	-.48	.72
25	.13	.20	.18	.08
26	.66	.69	-.21	.72
27	.27	.34	.11	.30
28	.63	.58	-.27	.67
29	.57	.58	-.13	.60
30	.27	.33	-.15	.31
31	.07	.05	.24	-.03
32	.53	.56	-.01	.56

Sujet	Sécurité	Sociabilité	Dépendance	Désirabilité
33	.63	.58	-.19	.61
34	.55	.62	-.26	.57
35	.71	.67	-.45	.75
36	.63	.57	-.23	.67
37	.58	.54	-.42	.63
38	.60	.58	-.36	.65
39	.33	.37	-.07	.25
40	.36	.34	.26	.24
41	.60	.56	-.09	.59
42	.39	.35	.20	.29
43	.46	.32	-.13	.36
44	.60	.60	-.23	.62
45	.59	.53	-.20	.55
46	.56	.53	-.10	.53
47	.67	.61	-.25	.62
48	.58	.60	.03	.52
49	.69	.67	-.23	.68
50	.35	.46	.16	.30
51	.59	.51	-.24	.59
52	.64	.65	-.29	.70
53	.44	.46	.09	.35
54	.58	.58	-.08	.52
55	.46	.40	.08	.43
56	.48	.52	-.03	.37
57	.40	.39	.06	.33
58	.44	.46	.14	.40
59	.38	.38	.18	.31
60	.51	.45	-.14	.48
61	.63	.49	-.35	.64
62	.54	.47	-.30	.62
63	.64	.55	-.25	.64
64	.69	.69	-.16	.63
65	.56	.54	-.36	.62
66	.56	.52	-.22	.54
67	.34	.35	-.10	.28
68	.48	.45	-.16	.42

Sujet	Sécurité	Sociabilité	Dépendance	Désirabilité
69	.54	.51	-.24	.58
70	.61	.64	-.22	.65
71	.45	.45	-.30	.42
72	.49	.55	.10	.51
73	.50	.48	.08	.44
74	.51	.50	-.15	.55
75	.47	.50	.14	.37
76	.53	.50	-.28	.49
77	.63	.61	-.21	.62
78	.29	.40	.14	.23
79	.28	.32	-.02	.29
80	.37	.39	.12	.32
81	.53	.53	-.42	.61
82	.30	.30	.00	.30
83	.46	.48	.11	.36
84	.46	.44	-.08	.46
85	.58	.53	-.16	.58
86	.55	.47	-.40	.61

Appendice E

Thèmes du Q-Sort

Thèmes du Q-Sort

1- Balance attachement-exploration (12 items)

- 7- Souvent ne réalise pas mes changements de localisation ou d'activité.
- 12- Les séquences d'exploration et de jeux loin de moi durent peu de temps.
- 24- Les cycles proximité-exploration-proximité sont repérables endedans d'une demie à une heure.
- 34- Ne cherche pas à s'approcher de moi ou à me suivre lorsque je le quitte.
- 43- Lorsqu'il joue ou explore à la maison, il lui arrive souvent de venir spontanément vers moi.
- 52- Le passage de l'exploration à la proximité et au contact avec moi ne s'effectue pas facilement.
- 61- N'est pas plus audacieux ou plus confiant lorsqu'il joue proche de moi.
- 68- Le passage de la proximité et du contact à l'exploration ne s'effectue pas facilement.
- 72- Quand il se retrouve dans un lieu non familier, il ne reste pas plus proche de moi.
- 85- A besoin d'encouragements pour se tenir occupé de façon constructive.
- 89- Les cycles proximité-exploration-proximité sont repérables endedans de 3-5 heures.

- 94- Dans un lieu non familier, il revient souvent spontanément après une période d'exploration et de jeu.

Alpha de Cronback- .70

2- Affectivité (17 items)

- 3- Ce qui prédomine chez lui, c'est sa bonne humeur.
- 8- Rit facilement avec un étranger.
- 9- Ne babille pas ou ne parle pas lorsqu'il joue seul.
- 22- Se laisse facilement distraire de sa détresse.
- 25- Exprime facilement et spontanément ses émotions.
- 26- Ne pleure pas fort et souvent après une blessure mineure.
- 28- Est incapable de s'adapter lorsqu'il passe d'une activité à une autre.
- 33- Pour être de très bonne humeur, il doit être avec moi.
- 41- Pour se faire comprendre de l'adulte, l'enfant utilise différents signes ou mots.
- 75- Pleure souvent.
- 76- Exprime du plaisir à accomplir des choses ou à atteindre son but.
- 78- Ne se remet pas à pleurer spontanément après avoir déjà pleuré et avoir été apaisé.

- 82- Se fâche facilement contre moi.
- 87- Ne rit pas facilement avec moi.
- 90- Montre des signes de maîtrise de soi.
- 92- Ne se fâche pas contre les jouets.

Alpha de Cronback= .63

3- Interactions sociales (12 items)

- 10- Evite ou rejette les nouveaux venus.
- 17- Ne partage pas volontiers (nourriture, jouets ou autres objets).
- 21- Reste indifférent à l'invitation d'un étranger pour jouer.
- 39- Devant un acte qui lui a déjà été défendu, il va hésiter ou s'abstiendra de faire.
- 40- Agit de façon à maintenir une interaction sociale.
- 42- Est indépendant avec la plupart des adultes.
- 44- Ne sollicite pas de contacts physiques avec les adultes qui ne sont pas de la famille ou n'y prend pas plaisir.
- 58- N'est pas obéissant envers moi.
- 77- Des échanges affectifs ont lieu durant le jeu (sourires, vocalisations).
- 79- Imité les étrangers.
- 88- M'imité souvent.

90- Est obéissant envers moi.

Alpha de Cronback= .61

4- Dépendance-indépendance (12 items)

- 14- N'accepte pas les marques d'affection que je prodigue aux autres.
- 20- Devient perturbé une fois que j'ai quitté la pièce, même à la maison.
- 29- Pleure pour empêcher que je me sépare de lui.
- 37- Est exigeant et impatient avec moi.
- 48- Manque de confiance en soi.
- 55- Pleure lorsque je me sépare de lui.
- 63- Est perturbé quand je le quitte.
- 69- Est indépendant envers moi.
- 70- Indirect et hésitant dans ses remarques ou ses demandes.
- 73- Accepte que je l'aide.
- 93- Accepte que je donne mon attention aux autres.
- 98- Ne préfère pas mon contact physique à celui des autres.

Alpha de Cronback= .68

Appendice F

Tableaux

Tableau 11

Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les catégories comportementales de participation sociale pour l'échantillon total, les filles et les garçons

Catégories	Age ($X=46$ mois)			Expérience en garderie ($X=10$ mois)		
	Echantillon total (n=84) ¹	Filles (n=42)		Echantillon total (n=79) ²	Garçons (n=42)	
		Filles (n=40)	Garçons (n=39)		Garçons (n=39)	Filles (n=40)
Ne fait rien	-.23	-.31	-.16	-.35***	-.27*	-.40**
Jeu solitaire	.05	.18	-.20	.24*	.41**	.00
Jeu parallèle	-.21*	-.20	-.19	-.28**	-.42**	-.24
Jeu coopératif	.35***	.36**	.32*	.51***	.45**	.57***
Avec adulte	-.05	.01	-.12	-.25**	-.14	-.33*

¹ Données manquantes de participation sociale pour deux filles de l'échantillon.

² Données manquantes pour la durée de fréquentation pour quatre filles et trois garçons.

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tableau 12

Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les scores-critères au Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total, les filles et les garçons

Scores-critères au Q-Sort	Age ($X=46$ mois)			Expérience en garderie ($X=10$ mois)		
	Echantillon total (n=86)	Filles (n=44) Garçons (n=42)		Echantillon total (n=79) ¹	Filles (n=40) Garçons (n=39)	
		Filles (n=44)	Garçons (n=42)		Filles (n=40)	Garçons (n=39)
Sécurité	.08	.23	-.02	.03	-.07	.09
Dépendance	-.24**	-.29*	-.18	-.10	.10	-.35*
Sociabilité	-.01	.13	-.14	-.08	-.08	-.07

1 Données manquantes pour la durée de fréquentation en garderie pour quatre filles et trois garçons.

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tableau 13

Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie (en mois) et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total, les filles et les garçons

Thèmes du Q-Sort	Age ($X=46$ mois)		Expérience en garderie ($X=10$ mois)			
	Echantillon total (n=86)	Filles (n=44) Garçons (n=42)	Echantillon total (n=79)	Filles (n=40) Garçons (n=39)		
Balance						
Attachement/ Exploration	.23*	.36**	.13	.24*	.09	.38**
Affectivité	.12	.13	.11	.07	.08	.05
Interactions sociales	.12	.27*	-.07	-.03	-.07	-.00
Dépendance- indépendance	.11	.23	-.02	-.11	-.21	.03

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

Tableau 14

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie
 sur les catégories de participation sociale pour l'échantillon
 total (n=79), less filles (n=40) et les garçons (n=39)¹

<u>Catégories</u>		' Catégories				
		<u>Ne fait rien</u>	<u>Jeu solitaire</u>	<u>Jeu parallèle</u>	<u>Jeu coopératif</u>	<u>Avec adulte</u>
<u>Ne fait rien</u>	Echantillon total					
	Filles					
	Garçons					
<u>Jeu solitaire</u>	Echantillon total					
	Filles					
	Garçons					
<u>Jeu parallèle</u>	Echantillon total	-.39***	-.39***			
	Filles	-.45**	-.36*			
	Garçons	-.37*	-.39**			
<u>Jeu coopératif</u>	Echantillon total	-.32**	-.19*	-.34***		
	Filles			-.34*		
	Garçons	-.46**				
<u>Avec adulte</u>	Echantillon total		-.19*		-.24*	
	Filles		-.30*			
	Garçons				-.42**	

1 Seules les corrélations significatives figurent au tableau.

* p<.05

** p<.01

*** p<.001

Tableau 15

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie et les scores obtenus au Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total ($n=79$), les filles ($n=40$) et les garçons ($n=39$)¹

		<u>Scores obtenus au Q-Sort</u>			
<u>Scores obtenus au Q-Sort</u>		<u>Sécurité</u>	<u>Dépendance</u>	<u>Sociabilité</u>	<u>Désirabilité sociale</u>
Sécurité	Echantillon total				
	Filles				
	Garçons				
Dépendance	Echantillon total	-.67***			
	Filles	-.68***			
	Garçons	-.64***			
Sociabilité	Echantillon total	.93***	-.63***		
	Filles	.94***	-.65***		
	Garçons	.92***	-.59***		
Désirabilité sociale	Echantillon total	.94***	-.80***	.91***	
	Filles	.96***	-.82***	.91***	
	Garçons	.92***	-.78***	.91***	

1 Seules les corrélations significatives figurent au tableau.

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tableau 16

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total ($n=79$), les filles ($n=40$) et les garçons ($n=39$)¹

<u>Thèmes du Q-Sort</u>	<u>Balance attachement/ exploration</u>	<u>Thèmes du Q-Sort</u>		
		<u>Affectivité</u>	<u>Interactions sociales</u>	<u>Dépendance- Indépendance</u>
Balance attachement/exploration				
Echantillon total				
Filles				
Garçons				
Affectivité				
Echantillon total	.36***			
Filles	.48***			
Garçons				
Interactions sociales				
Echantillon total	.24*	.41***		
Filles		.36*		
Garçons	.32*	.49***		
Dépendance-Indépendance				
Echantillon total	.41***	.35***	.33***	
Filles	.42**	.47***	.28*	
Garçons	.33*		.34*	

1 Seules les corrélations significatives figurent au tableau.

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tableau 17

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les catégories comportementales de participation sociale et les scores-critères du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total ($n=79$), les filles ($n=40$) et les garçons ($n=39$)

<u>Catégories</u>	<u>Scores critères du Q-Sort</u>		
	<u>Sécurité</u>	<u>Dépendance</u>	<u>Sociabilité</u>
Ne fait rien			
Echantillon total	-.17	.11	-.17
Filles	-.12	.03	-.24
Garçons	-.08	.19	-.05
Jeu solitaire			
Echantillon total	-.05	.02	-.07
Filles	.07	.00	.00
Garçons	-.21	.01	-.19
Jeu parallèle			
Echantillon total	.14	-.09	.17
Filles	.05	-.07	.07
Garçons	.24	-.12	-.33*
Jeu coopératif			
Echantillon total	.16	-.23*	.14
Filles	.22	-.13	.34*
Garçons	.11	-.31*	-.04
Avec adulte			
Echantillon total	-.22*	.31**	-.15
Filles	-.30*	.26	-.24
Garçons	-.14	.39**	-.07

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

Tableau 18

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les catégories comportementales de participation sociale et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)

<u>Catégories</u>	Thèmes du Q-Sort			
	Balance attachement/ exploration	Interactions		Dépendance- Indépendance
		Affectivité	sociales	
<u>Ne fait rien</u>				
Echantillon total	-.13	.02	-.01	-.05
Filles	-.01	.16	-.13	-.09
Garçons	-.19	-.11	.16	.02
<u>Jeu solitaire</u>				
Echantillon total	-.04	-.09	-.16	-.04
Filles	-.06	.01	-.11	.04
Garçons	-.04	-.17	-.29*	.07
<u>Jeu parallèle</u>				
Echantillon total	.13	.10	.12	-.01
Filles	.05	-.00	.08	-.04
Garçons	.21	.16	.32*	.05
<u>Jeu coopératif</u>				
Echantillon total	.23*	.09	.18	.18
Filles	.24	.09	.32*	.19
Garçons	.22	.13	.00	.12
<u>Avec adulte</u>				
Echantillon total	-.33**	-.20*	-.23*	-.22
Filles	-.32*	-.31*	-.22	-.16
Garçons	-.35*	-.08	-.31*	-.30*

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Tableau 19

Corrélations de Spearman entre l'âge, l'expérience en garderie(en mois) et les profils de participation sociale pour l'échantillon total , les filles et les garçons

Profils	<u>Age (X=46 mois)</u>			<u>Expérience en garderie (X=10 mois)</u>		
	Echantillon total(n=84)	Filles (n=42)	Garçons (n=42)	Echantillon total(n=79)	Filles (n=40)	Garçons (n=39)
Profil 1	.34***	.42**	.28*	.58***	.56***	.60***
Profil 2	.33***	.40**	.24	.50***	.44***	.54***
Profil 3	.33***	.37**	.26*	.53***	.49***	.56***

* p< .05

** p< .01

*** p< .001

Tableau 20

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie sur les profils de participation sociale pour l'échantillon total (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)

<u>Profils</u>	<u>Profils</u>		
	<u>Profil 1</u>	<u>Profil 2</u>	<u>Profil 3</u>
Profil 1			
Echantillon total			
Filles			
Garçons			
Profil 2			
Echantillon total	.79***		
Filles	.73***		
Garçons	.84***		
Profil 3			
Echantillon total	.90***	.92***	
Filles	.88***	.90***	
Garçons	.93***	.94***	

* p< .05

** p< .01

*** p< .001

Tableau 21

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les profils de participation sociale et les scores critères du Q-Sort sur la relation d'attachement pour l'échantillon total (n=79), les filles (n=40) et les garçons (n=39)

<u>Profils</u>	<u>Critères du Q-Sort</u>		
	<u>Sécurité</u>	<u>Dépendance</u>	<u>Sociabilité</u>
Profil 1			
Echantillon total	.19*	-.28**	.18
Filles	.30*	-.17	.36**
Garçons	.07	-.37**	-.04
Profil 2			
Echantillon total	.17	-.22*	.19*
Filles	.21	-.09	.36**
Garçons	.11	-.29*	-.01
Profil 3			
Echantillon total	.24*	-.31	.23
Filles	.32*	-.20	.43**
Garçons	.14	-.39**	.02

* p<.05

** p<.01

*** p<.001

Tableau 22

Corrélations partielles en contrôlant l'âge et l'expérience en garderie entre les profils de participation sociale et les thèmes du Q-Sort sur la relation d'attachement mère-enfant pour l'échantillon total ($n=79$), les filles ($n=40$) et les garçons ($n=39$)

<u>Profils</u>	Thèmes du Q-Sort			
	<u>Balance attachement/ exploration</u>	<u>Affectivité</u>	<u>Interactions sociales</u>	<u>Dépendance- Indépendance</u>
Profil 1				
Echantillon total	.27**	.07	.11	.21*
Filles	.20	.08	.24	.21
Garçons	.31*	.08	-.06	.18
Profil 2				
Echantillon total	.22*	.05	.12	.15
Filles	.15	-.05	.28*	.17
Garçons	.24	.14	-.08	.06
Profil 3				
Echantillon total	.32**	.12	.19*	.22*
Filles	.28*	.09	.35*	.23
Garçons	.33**	.14	.04	.16

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Remerciements

L'auteure désire remercier , avec sa plus profonde gratitude, son directeur M. Marc A. Provost, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour sa grande disponibilité, son assistance soutenue et ses précieux conseils. L'auteure désire également remercier les Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR) pour son soutien financier.

Références

AINSWORTH, M.D. (1973). The development of mother-infant attachment, in B.M. Caldwell & H.N. Riciutti (Eds.): Review of child development research. Chicago: University of Chicago Press.

AINSWORTH, M.D. (1979). Attachment: Retrospect and prospect. Presidential address to the biennal meeting of the Society for Research in Child Development. San Francisco, Mars.

AINSWORTH, M.D., BELL, S.M. (1969). Some contemporary patterns of mother-infant interaction in the feeding situation, in A. Ambrose (Ed.): Stimulation in early infancy. New-York: Academic Press.

AINSWORTH, M.D., BELL, S.M., STRAYTON, D.J. (1971). Individual differences in strange-situation behavior of one years old, in H.R. Schaffer (Ed.): The origins of human social relations. London: Academic Press.

AINSWORTH, M.D., BLEHAR, M., WATERS, E., BELL, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

AINSWORTH, M.D., WITTIG, B. (1969). Attachment exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation, in B.M. Foss (Ed.): Determinants of infant behavior IV. London: Methuen.

ALTMAN, J. (1974). Observation study of behavior: Sampling methods. Behavior, 39, 227-267.

ANDERSON, S., MESSICK, S. (1974). Social competency in young children. Developmental Psychology, 10, 282-293.

ARENDE, R., GOVE, F., SROUFE, L.A. (1979). Continuity of early adaptation: From attachment in infancy to ego-resiliency and curiosity at age five. Child Development, 50, 950-959.

BARNES, K.E. (1971). Preschool playnorms: a replication. Developmental Psychology, 5, 99-103.

BEHAR, L., STRINGFIELD, S. (1974). Preschool Behavior Questionnaire, Scale and Manual. Durham: Learning Institute of North Carolina.

BELL, S.M., AINSWORTH, M.D. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. Child Development, 43, 1171-1190.

BERNIER, J.J. (1985). Théories des tests: Principes et techniques de base. Québec: Editions Gaétan Morin.

BLEHAR, M.C., LIEBERMAN, A.F., AINSWORTH, M.D. (1977). Early face to face interaction and its relation to infant-mother attachment. Child Development, 48, 99-103.

BLURTON-JONES, N. (1972). Categories fo child-child interaction, in N. Blurton-Jones (Ed.): Ethological studies fo child behavior. Cambridge, England: The university Press.

BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. International Journal of Psychoanalysis, 39, 350-373.

BOWLBY, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. London:Hogarth.

BRETHERTON, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect, in I. Bretherton & E. Waters (Eds.): Growing points of attachment theory and research: Monographs of the society for Research in Child Development, 50, 3-35.

CASSIDY, J., MAIN, M. (1984). Quality of attachment from infancy to six years: Security is stable but behavior changes. Paper presented at the International Conference Infant Studies. New-York, Avril.

CROCKENBERG, S. (1981). Infant irritability, mother responsiveness and social support influences on the security of mother-infant attachment. Child Development, 52, 857-869.

DAYHAW, L.T. (1979). Manuel de statistiques. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.

EASTERBROOKS, M., LAMB, M.E. (1979). The relationships between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. Child Development, 50, 380-387.

EGELAND, B., FARBER, E.A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. Child Developement, 55, 753-771.

EGELAND, B., SROUFE, L.A. (1981a). Attachment and early maltreatment. Child Development, 52, 44-52.

EGELAND, B., SROUFE, L.A. (1981b). Developmental sequelae of maltreatment in infancy, in R. Rizley & D. Cichetti (Eds.): New directions for child development: Developmental perspectives in child maltreatment. San-Francisco: Josey-Bass.

ERIKSON, E. (1963). Childhood and society. New-York: Norton.

GOLDBERG, W.A., EASTERBROOKS, M.A. (1984). Role of marital quality in toddler development. Developmental Psychology, 20, 504-514.

GOLDMAN, J.A. (1981). Social participation of preschool children in same-versus mixed-age groups. Child Development, 52, 644-650.

HARTUP, W.W. (1976). Peer interaction and the behavioral development of the individual child, in E. Schopler & R.J. Reicher (Eds.): Psychopathology in child development. New-York: Plenum.

HARTUP, W.W. (1983). Peer relations, in E.M. Hetherington (Ed.): Handbook of child psychology. Vol. 4. Socialisation personnalité et social development. New-York: Wiley.

JACOBSON, J.L., WILLE, D.E. (1986). The influence of attachment pattern on peer interaction at two and three years. Paper presented at the International conference of Infant Studies. New-York, Avril.

JOHNSON, J.E., ERSHLER, J. (1981). Developmental trends in preschool play as a function of classroom program and child gender. Child Development, 52, 995-1004.

JOHNSON, J.E., ERSHLER, J., BELL, C. (1980). Play behavior in a discovery-based and a formal-education preschool program. Child Development, 51, 271-274.

LAFRENIERE, P.J., CHARLESWORTH, W.R. (1983). Dominance, attention and affiliation in a preschool group: A nine month longitudinal study. Ethology and Sociobiology, 4, 55-67.

LAFRENIERE, P.J., PROVOST, M.A. (1987). Parental correlates of internalizing symptoms in children. Society for Research in Child Development Biennial Meeting. Baltimore, Avril.

LAFRENIERE, P.J., SROUFE, L.A., (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology and relation to attachment history. Developmental Psychology, 21, 56-69.

LEWIS, M., ROSENBLUM, L.A. (1975). Friendship and peer relations. New-York: Wiley.

LIEBERMAN, A. (1977). Preschooler's competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. Child Development, 48, 1277-1287.

LONDREVILLE, S., MAIN, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. Developmental Psychology, 17, 289-299.

MacDonald, K., PARKE, R. (1984). Bridging the gap: Mother and father play and peer interactive competence. Child Development, 55, 1265-1277.

MAIN, M., KAPLAN, N., CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation, in I. Bretherton & E. Waters (Eds.): Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development. 50, 66-104.

MAIN, M., WESTON, D.R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. Child Development, 52, 932-940.

MATAS, L., AREND, R., SROUFE, L.A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relation between quality of attachment and later competence. Child Development, 52, 196-202.

McCUTCHEON, B., CALHOUN, K.S. (1976). Social and emotional adjustment of infants and toddlers to a day care setting. Abnormal Journal of Orthopsychiatry, 46, 104-108.

McGREW, W.C. (1972). Aspects of social development in nursery school children with emphasis on introduction to the group, in N. Blurton-Jones (Ed.): Ethological studies of child behavior. Cambridge: Cambridge University Press.

MOORE, N.V., EVERETSON, C.M., BROPHY, J.E. (1974). Solitary play: Some functional reconsiderations. Developmental Psychology, 10, 830-834.

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

PASTOR, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddler's initial sociability with peers. Developmental Psychology, 17, 326-335.

PIAGET, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. New-York:Norton.

PROVOST, M.A., LAFRENIERE, P.J. (soumis). Discriminant validity among categories of social participation in preschool children. International Journal of Behavioral Development.

ROBERTS, W.L. (1984). Family interactions and child competence in a preschool setting. Paper presented at the meeting of the infant competence. New-York.

ROPER, R., HINDE, R.A. (1978). Social behavior in a play group-consistency and complexity. Child Development, 49, 570-579.

RUBENSTEIN, J.L., HOWES, C. (1979). Caregiving and infant behavior in daycare and in homes. Developmental Psychology, 15, 1-24.

RUBIN, K.H., KRASNOR, L.R. (1980). Changes in the play behaviours of preschoolers: a short-term longitudinal investigation. Canadian Journal of Behavioral Science, 12 (3), 278-282.

RUBIN, K.H., MAIONI, T.L. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. Merrill-Palmer Quarterly, 21, 171-179.

RUBIN, K.H., MAIONI, T.L.; HORNUNG, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. Child Development, 47, 414-419.

RUBIN, K.H., WATSON, K.S., JAMBOR, T.W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. Child Development, 49, 534-536.

SCHINDLER, P.J., MOELY, B.E., FRANK, A.L. (1987). Time in day care and social participation of young children. Developmental Psychology, 23, 255-261.

SMILANSKY, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New-York: Wiley.

SMITH, P.K. (1973). Temporal clusters and individual differences in the behavior of preschool children, in R.P. Michael & J.H. Crook, (Eds.): Comparative ecology and behavioral primates. New-York: Academic Press.

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

SMITH, P.K., CONNELLY, K. (1972). Patterns of play and social interaction in preschool children, in Blurton-Jones (Eds.): Ethological Studies of Child Behavior. Cambridge: Cambridge University Press.

SROUFE, L.A. (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment and subsequent developmental issues. American Psychologist, 34, 834-841.

SROUFE, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence, in M. Perlmutter (Ed.): Development and policy concerning children with special needs. Minnesota Symposium in Child Psychology, Vol. 16. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

SROUFE, L.A., FLEESON, J. (1986). Attachment and the construction of relationships, in W.W. Hartup & Z. Rubin (Eds.): Relationship and development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

SROUFE, L.A., FOX, N.C., PANCAKE, V.R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. Child Development, 54, 1615-1627.

SROUFE, L.A., SCHORK, E., MOTTI, F., LAWROSKI, N., LAFRENIERE, P.J. (1984). The role of affect in social competence, in C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (Eds.): Emotion, cognition and behavior. Cambridge: Cambridge University Press.

SROUFE, L.A., WATERS, E. (1977). Attachment as an organisational construct. Child Development, 48, 1184-1199.

STEPHENSON, W. (1953). The study of behavior: Q-Technique and methodology. Chicago: University of Chicago Press.

THOMPSON, R.A., LAMB, M.E. (1983). Security of attachment and stranger sociability in infancy. Developmental Psychology, 19, 184-

191.

THOMPSON, R.A., LAMB, M.E., ESTES, D. (1982). Stability of infant-mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample. Child Development, 53, 144-148.

VAUGHN, B., EGELAND, B., SROUFE, L.A., WATERS, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. Child Development, 50, 971-975.

WATERS, E. (1978). The stability of individual differences of mother-infant attachment. Child Development, 49, 483-494.

WATERS, E., DEANE, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-Methodology and the organisation of behavior in infancy and early childhood, in I. Bretherton & E. Waters (Eds.): Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 3-35.

WATERS, E., SROUFE, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. Developmental Review, Vol. 3, 79-97.

WATERS, E., VAUGHN, B.E., EGELAND, B.R. (1980). Individual differences in infant-mother attachment relationships at age one: Antecedents in neonatal behavior in an urban, economically disadvantaged sample. Child Development, 51, 208-216.

WATERS, E., WIPPMAN, J., SROUFE, L.A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the peer group: Two studies of construct

validation. Child Development, 50, 821-829.