

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

CARMEN TROTTIER

INFLUENCE DE LA FREQUENTATION REGULIERE

DE LA GARDERIE SUR LA QUALITE DE

L'ATTACHEMENT MERE-ENFANT

AOUT 1983

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.

Table des matières

Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Introduction.....	1
Chapitre premier - Contexte théorique.....	8
Le contexte entourant les services de garde.....	9
Les effets de la fréquentation de la garderie.....	10
La santé physique de l'enfant en garderie.....	11
Le développement cognitif de l'enfant en garderie.....	13
Le développement psycho-social de l'enfant en garderie.....	24
L'attachement mère-enfant.....	32
La théorie de l'attachement mère-enfant.....	33
La "situation étrangère".....	40
La relation mère-enfant chez les enfants en garderie.....	44
Hypothèses.....	51

Chapitre II - Méthodologie.....	52
Sujets.....	53
Cadre expérimental.....	55
Déroulement de l'expérience.....	60
Chapitre III - Résultats et discussion des résultats...	67
Méthodes d'analyse.....	68
La grille d'observation.....	68
La classification selon la qualité de l'attachement.....	72
Les comportements d'exploration et d'interaction.....	76
Résultats.....	79
Résultats des classifications selon les groupes A,B,C,.....	79
Résultats pour les comportements d'exploration et d'attachement.....	81
Discussion des résultats.....	101
Résultats pour l'ensemble des sujets.....	101
Résultats en fonction du type de garde.....	109
Résumé et conclusion.....	113
Implications méthodologiques et théoriques.....	117
Appendice A - Caractéristiques des sujets.....	124
Appendice B - Plan du laboratoire et liste des jouets.....	127

Appendice C - Lettres et directives envoyées aux parents.....	130
Appendice D - Questionnaire présenté à la mère.....	138
Appendice E - Grille d'observation.....	140
Appendice F - Feuille de cotation.....	145
Appendice G - Critères pour la classification des sujets.....	147
Appendice H - Critères pour la classification des comportements.....	154
Appendice I - Résultats détaillés des durées, fréquences et analyses de variance des comportements.....	160
Appendice J - Résultats obtenus par d'autres auteurs...	233
Remerciements.....	241
Références.....	242

Liste des tableaux

1	Effets de la garderie sur le développement cognitif.....	15
2	Effets de la garderie sur le développement psycho-social.....	25
3	Effets de la garderie sur la relation mère-enfant.....	45
4	Composition des trois groupes expérimentaux.....	56
5	Classification des sujets selon la qualité de l'attachement.....	81
6	Synthèse des analyses de variance et des degrés de signification des comportements.....	85
7	Analyse de variance de la durée des comportements selon les groupes expérimentaux et selon les épisodes considérés individuellement.....	91
8	Caractéristiques des sujets.....	125
9	Analyse de la variance.....	161
10	Analyse de la variance par épisode.....	167
11	Analyse de la variance selon les groupes.....	176
12	Durées et fréquences des comportements.....	217
13	Classification de 106 sujets selon la qualité de l'attachement mère-enfant (Ainsworth).....	233
14	Classification de 46 sujets selon la qualité de l'attachement mère-enfant (Grossman).....	234

Liste des figures

1	Plan et aménagement du laboratoire.....	128
2	Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.....	188
3	Fréquences moyennes des comportements.....	235

Sommaire

Cette recherche a pour but de vérifier si la qualité de l'attachement mère-enfant est différente chez les enfants gardés à la maison par la mère, chez les enfants fréquentant la garderie à temps partiel et chez les enfants fréquentant la garderie à temps plein. Les trente enfants âgés de 18 à 24 mois qui participent à la recherche, se répartissent selon ces trois groupes de garde.

Chaque couple mère-enfant est invité au Laboratoire de Développement de l'Enfant où il est soumis à la procédure de la "situation étrangère" (Ainsworth et Wittig, 1969), qui fait vivre à l'enfant une alternance de séparations et de réunions avec la mère, avec et sans la présence d'une personne étrangère, et dans un milieu étranger. Cette situation permet d'observer dans quelle mesure l'enfant utilise sa mère en tant que base de sécurité pour explorer l'environnement nouveau, et elle permet de qualifier le pattern d'attachement de l'enfant (sécure, anxieux avec évitement, ou anxieux ambivalent).

Une grille d'observation basée sur celle décrite par Ainsworth et al. (1978) permet de coter seconde par seconde

les comportements d'exploration et d'attachement de l'enfant. Cette cotation est ensuite utilisée pour déterminer quel type d'attachement manifeste chaque enfant, et pour identifier la durée de chaque comportement d'attachement et d'exploration durant les différents épisodes.

Les analyses appliquées à ces deux types de données n'indiquent pas de différence significative nous permettant de conclure qu'il existe un lien entre la fréquentation de la garderie et la qualité de l'attachement mère-enfant.

Introduction

Les modifications de l'organisation sociale, survenues durant les dernières décennies, ont favorisé l'accroissement du nombre de mères occupant un emploi à l'extérieur du foyer. Parallèlement, la demande de services de garderie s'est accrue, suscitant des interrogations concernant les effets que pourrait avoir la fréquentation régulière de la garderie sur le développement du jeune enfant.

Un nombre considérable d'études ont donc été réalisées dans le but de vérifier l'influence de la fréquentation de la garderie sur le développement cognitif de l'enfant et sur son développement affectif. Belsky et Steinberg (1978), Brock (1980) et Kilmer (1979) ont effectué un relevé critique de ces différentes recherches.

Plusieurs de ces études ont comme objet la relation mère-enfant. La plupart des théories s'accordent en effet pour dire qu'une séparation prolongée de la mère et de l'enfant tend à affaiblir le lien qui les unit. Les études effectuées sur les enfants placés en milieu institutionnel (e.g. Baer, 1954; Bowlby, 1951; Goldfarb, 1943; Spitz, 1945)

suggèrent également que toute situation privant l'enfant d'un contact continu avec sa mère, altère le développement du lien mère-enfant.

De par sa nature et sa fonction, la garderie implique une séparation répétée régulièrement entre le jeune enfant et sa mère. C'est pourquoi nombre d'études portent sur les effets éventuels de la fréquentation régulière de la garderie sur le lien mère-enfant et sur la sécurité affective de ce dernier. Ces recherches parviennent à des résultats très différents; ainsi, les résultats de Blehar (1974), Cochran (1977) et Ricciuti (1974) semblent indiquer un effet négatif de la fréquentation de la garderie sur le développement affectif du jeune enfant; par contre Keister (1970) et Ramey et Mills (1977) parviennent à des différences en faveur de la garderie. D'autres études enfin (Brookhart et Hock, 1976; Doyle, 1975; Portnoy et Simmons, 1978; Roopnarine et Lamb, 1978) ne parviennent à démontrer aucune différence entre les groupes d'enfants fréquentant la garderie et les groupes d'enfants gardés à la maison par la mère.

Il est à noter cependant que ces études présentent des différences importantes au niveau de la méthodologie. Ainsi, les enfants observés appartiennent à des groupes d'âge

différents selon les recherches. Les variables contrôlées divergent également d'un auteur à un autre; il en est ainsi du rang de l'enfant dans la famille, de l'âge des parents, de la présence des deux parents à la maison, de l'âge de l'enfant au moment de son entrée en garderie, etc. De plus, la presque totalité de ces études s'effectuent dans des garderies de qualité supérieure (souvent reliées à un réseau universitaire) où l'on retrouve régulièrement une proportion de "un" éducateur pour "trois ou quatre" enfants (Saucier, 1978). Cette proportion s'avère très différente de celle rencontrée dans les garderies populaires que fréquentent la majorité des enfants.

La plupart des études précitées se situent dans le cadre de la théorie de l'attachement, dont les principaux concepts s'appuient sur des bases éthologiques. C'est d'abord Bowlby (1958, 1969) qui a utilisé le terme "attachement" en lui attribuant une connotation éthologique et évolutionniste. Ainsworth et Bell (1970) en donnent la définition suivante:

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

L'attachement se manifeste par la recherche de la

proximité avec l'objet d'attachement, cette proximité variant du contact physique étroit à l'interaction à distance, et ce, en fonction de certaines conditions spécifiques. Ainsi, les comportements d'attachement sont ceux qui favorisent la proximité ou le contact. Cependant, l'attachement et le comportement d'attachement ne coïncident pas nécessairement. Le comportement d'attachement peut être augmenté ou diminué par certaines conditions. En dépit de ces variations, l'individu est prédisposé à rechercher, de façon intermittente, la proximité de l'objet d'attachement. Cette prédisposition constitue l'attachement.

Bowlby (1969, 1973), suggère en effet que l'enfant a une tendance génétique à maintenir un certain degré de proximité avec sa mère et à s'attacher à elle. Il attribue ainsi une fonction biologique à l'attachement, c'est-à-dire que celui-ci favorise la survie de l'espèce. Etant donné son impuissance, le jeune enfant a besoin d'une protection permanente pour survivre à cette longue période où il est sans défense. Cela permet de supposer que le code génétique induit un certain nombre de comportements, chez l'enfant, qui résultent habituellement au maintien du contact entre la mère et l'enfant.

Comme le signale Hamburgh (1968), une enfance prolongée

gée perdrait sa valeur adaptative si le code génétique ne contenait pas également des dispositions qui incitent l'enfant à s'intéresser aux traits nouveaux de son environnement, à explorer et à acquérir la connaissance des propriétés du milieu physique et social.

Cela implique donc que les dispositions génétiques d'une espèce appelée à s'adapter à toute une gamme de variations environnementales produisent un équilibre chez l'enfant entre ses comportements d'attachement et ses comportements exploratoires. Ainsi, quand il est fortement activé par une situation perçue comme menaçante, le comportement d'attachement devient incompatible avec le comportement exploratoire. D'un autre côté, le fait d'être attaché, combiné à la présence de l'objet d'attachement peut faciliter les comportements exploratoires. L'enfant est alors en mesure d'utiliser sa mère en tant que "base de sécurité" pour explorer, ne manifestant aucune alarme dans une situation étrangère aussi longtemps que l'objet d'attachement est présent.

A la suite des études basées sur le concept de l'attachement, et en portant une attention spéciale aux différentes variables à contrôler, dont le type de garderie, la présente recherche a pour but de vérifier la qualité de l'atta-

chement mère-enfant chez de jeunes enfants fréquentant la
garderie.

Chapitre premier
Contexte théorique

Ce chapitre comprend trois parties. La première section situe le contexte qui englobe la présente recherche. La deuxième section décrit l'état actuel de la recherche concernant la fréquentation de la garderie au niveau de la santé physique, du développement cognitif et du développement psychosocial. La dernière section présente enfin la théorie de l'attachement mère-enfant et examine l'état de la recherche sur la relation mère-enfant et la fréquentation de la garderie.

Le contexte entourant les services de garde

Avec les modifications de l'organisation sociale survenues durant les dernières décennies, la demande de services de garde s'est accrue. Caldwell (1972) et Sjølund (1973) en particulier notent que cette augmentation relève en grande partie du nombre croissant de mères occupant un emploi à l'extérieur du foyer pour des raisons d'intérêt personnel ou de nécessité financière. D'autres mères, qui ne sont pas sur le marché du travail, désirent que leurs enfants puissent fréquenter une garderie durant au moins quelques heures par jour afin de réduire leur travail à la maison. D'autres enfin, croient

que leurs enfants tireront profit de la fréquentation d'une garderie parce que celle-ci offrent des possibilités de développement que les moyens limités de la maison ne peuvent offrir. Toutefois, dans la plupart des cas, se trouvent plus d'un motif pour inscrire un enfant à la garderie, et il serait difficile de séparer exactement chacun des groupes de motivation.

L'enfant qui fréquente une garderie vit une expérience très différente de celle que vit l'enfant à la maison: des adultes variés interviennent auprès de lui, sa journée est plus structurée, il rencontre davantage de pairs et il vit une séparation parent-enfant répétée. Dans une revue des livres et périodiques à l'intention des parents, Etaugh (1980) souligne l'opinion populaire persistante selon laquelle la garde non-maternelle aurait des effets nuisibles sur l'enfant. Selon Etaugh, cette persistance provient de l'absence d'une consistance suffisante dans les résultats de la recherche pour garantir la conclusion avancée par certains que la garde non-maternelle n'est pas néfaste aux jeunes enfants.

Les effets de la fréquentation de la garderie

Le débat se poursuit encore parmi les professionnels et les chercheurs dont un certain nombre perçoivent la

garderie en tant que service centré sur l'enfant, supportant et favorisant le développement de l'enfant en tant qu'être humain. Les autres comparent la garderie à l'institutionnalisation et à la séparation permanente avec la mère et craignent des dommages irréparables pour les enfants, leurs familles et la société (Boyd, 1976; Fraiberg, 1977).

Un nombre considérable d'études ont donc porté sur la garderie. La plupart de ces recherches prennent pour base théorique la présomption selon laquelle les expériences vécues à la garderie par le jeune enfant ont un effet important sur son développement ultérieur. De façon plus spécifique, ces études ont pour but de vérifier l'influence de la fréquentation de la garderie sur le développement cognitif de l'enfant, sur son développement social, de même que sur son développement affectif. Quelques auteurs, dont Belsky et Steinberg (1978), Brock (1980) et Kilmer (1979), ont effectué un relevé critique de ces différentes recherches. Le dernier auteur a de plus consacré une partie de son relevé à la santé physique des enfants fréquentant la garderie.

La santé physique de l'enfant en garderie

Parce que les bébés constituent une population

physiquement vulnérable et que la vie en groupe les expose davantage que la vie à la maison à des sources pathogènes, beaucoup d'intérêt et d'inquiétude ont porté sur la santé physique des bébés en garderie, chez qui on craignait plus de maladies.

Avec des sujets et des mesures variés, différents auteurs (Doyle, 1975; Kearsley et al., 1975; Keister, 1970; Loda, 1972; Loda et al., 1972) parviennent à un consensus selon lequel les programmes de garderie ne présentent pas de conséquences médicales sérieuses, dans la mesure où la garderie offre un espace suffisant, de bonnes conditions d'hygiène, un personnel adéquat et une surveillance médicale. Bien que les infections se répandent plus rapidement dans la situation de groupe, les maladies des enfants en garderie se comparent à celles de la communauté dans laquelle vivent ces enfants. Il semblerait, cependant, que les enfants fréquentant la garderie, et particulièrement ceux âgés de moins d'un an, manifestent plus de maladies respiratoires mineures, mais pas plus de maladies sérieuses que les jeunes enfants demeurant à la maison. Loda (1972) souligne d'ailleurs que le taux de maladie le plus élevé concerne les enfants de moins d'un an, et que ce taux diminue progressivement avec l'âge. Cet auteur note aussi une variation saisonnière de la maladie comparable

pour les enfants de la garderie et pour les enfants de la maison.

Il n'existe pas encore de recherche sur les effets de l'alimentation présentée à l'enfant en garderie. Cependant, Rosenbluth (1977: voir Kilmer, 1979) signale que les garderies offrent généralement aux enfants des repas mieux équilibrés et plus variés que les familles à faible revenu, les garderies contribuant ainsi au bien-être physique des enfants qu'elles reçoivent.

Le développement cognitif de l'enfant en garderie

Bien que les théories psychologiques accordent généralement un rôle important à l'hérédité dans le développement cognitif, celui-ci est aussi soumis à l'influence de la stimulation du milieu. Il y a déjà plusieurs années que les chercheurs, parmi lesquels Crissey (1937: voir Sjølund, 1973), Simonsen (1947: voir Sjølund, 1973), Skeels (1940: voir Sjølund, 1973) et Skeels et Fillmore (1937: voir Sjølund, 1973), ont établi un lien entre le retard du développement intellectuel et une insuffisance de stimulation de la part de l'environnement.

A cause de ce rôle crucial du milieu, les études des effets de la garderie sur le développement cognitif constituent une part considérable de la littérature portant sur la garderie. En les comparant aux grandes institutions d'accueil pour enfants, certains craignent que les garderies n'offrent qu'une stimulation cognitive lacunaire. D'autres, au contraire, pensent que la garderie peut proposer à l'enfant une stimulation plus importante et plus variée que ne le peut une seule personne à la maison, et ce, particulièrement dans les milieux défavorisés.

Dans leurs revues de la recherche portant sur le développement cognitif des enfants qui fréquentent régulièrement la garderie, Brock (1980) et Kilmer (1979) ont regroupé certaines études importantes sur ce sujet. Le tableau 1 représente la synthèse des tableaux de Brock et Kilmer.

Tableau 1
Effets de la garderie sur le
développement cognitif

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
CALDWELL et al. (1970)	40	30 mois	Gains cognitifs pour les enfants qui en- trent en garderie à 6 mois ou plus		
COCHRAN (1977)	120	½ à 6 ans			Aucune différence entre les "enfants garderie" et les "enfants maison" au Griffiths Mental De- velopment Scale
DOYLE (1975)	24	5 à 30 mois			Aucune différence entre les "enfants garderie" et les "enfants maison" au Cattell Infant Intel- ligence Scale
FOWLER et KHAN (1974)	39	5 à 70 mois	Les mesures au Griffiths et au Binet montrent qu'une garde- rie "enrichie" peut être profitable; les enfants favorisés profitent plus du programme que les en- fants défavorisés		

Tableau 1
Effets de la garderie sur le
développement cognitif
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
GARBER et al. (1976)	20	½ à 6 ans	Des enfants noirs de familles à faible revenu (enfants à risques) présentent des gains substantiels au Binet après 22 mois		
KAGAN et al. (1977)	96	3½ à 30 mois			Peu de différences entre les enfants de la gar- derie et ceux de la mai- son; les enfants de la garderie obtiennent des résultats plus élevés aux items non-verbaux du Bayley
KAGAN et al. (1978)	116	3 à 29 mois			Aucune différence subs- tantielle; évidence d'effets positifs de la garderie quand elle augmente la qualité de l'environnement de l'en- fant
KEISTER (1970)	28	3 à 48 mois			Aucun effet négatif d'une garderie de haute qualité; les enfants garderie ont des résul- tats plus élevés au Bayley Mental Scale

Tableau 1

Effets de la garderie sur le
développement cognitif
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
LALLY (1974)	129	36 mois	Les enfants de la garderie obtiennent de meilleurs résultats au Binet que les enfants du groupe contrôle, de familles à faible revenu		
LINDSTROM et TANNENBAUM (1970)	70	32 à 55 mois	Les enfants de la garderie obtiennent un QI plus élevé		
MACRAE et HERBERT- JACKSON (1976)	16	2 ans	Le groupe garderie présente une meilleure performance que le groupe maison pour la résolution de problème et l'habileté d'abstraction et de planification		

Tableau 1

Effets de la garderie sur le
développement cognitif
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
PEASLEE (1976)	50	2 ans		Les enfants de la maison sont plus compétents que les enfants de la garderie aux mesures de la capacité d'abstraction, de l'habileté du langage, de la compétence sociale, de la capacité de discrimination et du développement mental (Bayley)	
RAMEY et MILLS (1977)	60	3½ à 9½ mois	Les enfants à risques élevés fréquentant la garderie ressemblent davantage aux enfants à faibles risques que les enfants à risques élevés gardés à la maison pour le développement moteur, les vocalisations, les discriminations visuelles tels qu'évalués au Bayley		

Tableau 1

Effets de la garderie sur le
développement cognitif
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
RAMEY et SMITH (1976)	-	1½ à 18 mois	Les enfants de la garderie obtiennent les mêmes résultats à 7 mois au Bayley, 16 points plus haut à 18 mois; les enfants de la garderie ont besoin de moins d'essais pour apprendre une tâche de discrimination visuelle		
ROBERTSON (1978)	121	6 et 9 ans		Interaction type de garde avant 6 ans x niveau socio-économique; les enfants de classe moyenne ayant été gardés à la maison obtiennent des résultats académiques plus élevés	
ROBINSON et ROBINSON (1971)	31	1 à 48 mois	La garderie de haute qualité favorise la performance au Bayley (mental et moteur), du langage, au WPSSI et au Frostig		

Tableau 1
Effets de la garderie sur le
développement cognitif
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
TAYLOR (1975)	75	4 ans			Aucune différence entre la maison, la garderie à temps plein et la garderie à temps partiel
WILLIS et RICCIUTI (1975)	10	4 à 15 mois			Aucun effet nuisible de la garderie de haute qualité sur le développement cognitif
WINETT et al. (1977)	124	3 à 5½ ans			Interaction niveau socio-économique x type de garde; aucune différence entre garderie et maison au test de vocabulaire par l'image Peabody ou au test Illinois d'habiletés psycholinguistiques; le groupe à type de garde mélangé obtient les plus hauts scores

Comme on peut le constater à la lecture de ce tableau, plusieurs études n'indiquent aucune différence significative entre la performance intellectuelle des enfants fréquentant la garderie et celle des enfants demeurant à la maison (Cochran, 1977; Doyle, 1975; Fowler et Khan, 1975: voir Brock, 1980; Kagan et al., 1977; Kagan et al., 1978; Moore, 1975; Taylor, 1975; Willis et Ricciuti, 1975; Winett et al., 1977). Bien que certaines de ces études (dont celle de Fowler et Khan 1975: voir Brock, 1980) aient obtenu des différences entre les résultats des enfants de la garderie et ceux des enfants de la maison pour des mesures du développement cognitif, ces différences s'atténuent rapidement après l'arrêt de la fréquentation de la garderie.

D'autre part, quelques chercheurs ont noté des effets positifs de l'expérience de la garderie sur le développement cognitif des enfants présentant plus de risques de retard cognitif que la moyenne des enfants (Garber et al., 1976; Heber et al., 1972; Lally, 1974 : voir Belsky et Steinberg, 1978; Lindstrom et Tannenbaum, 1970: voir Kilmer, 1979; Ramey et Mills, 1977; Robinson et Robinson, 1971; Vroegh, 1976: voir Brock, 1980).

Enfin, seuls Peaslee (1976) et Robertson (1978)

concluent à des effets négatifs de la garderie sur le fonctionnement cognitif. La recherche de Peaslee, basée sur la définition de la compétence donnée par White et al. (1973), mesure la capacité d'abstraction, l'habileté du langage, la compétence sociale, la capacité de discrimination et le développement mental d'enfants de deux ans. Ses résultats indiquent que les enfants gardés à la maison par leurs mères se montrent significativement plus compétents que les enfants fréquentant la garderie. Il est important de remarquer que, contrairement à la presque totalité des études sur la garderie, la recherche de Peaslee prend place dans une garderie populaire, non reliée à une université, correspondant donc probablement aux garderies de qualité moyenne.

La documentation sur les effets de la garderie ne présente donc aucune preuve définitive que celle-ci ait des conséquences néfastes sur le développement cognitif du jeune enfant, dans la mesure où elle offre des conditions de stimulation adéquates. De plus, les enfants provenant de milieu relativement favorisé ne semblent pas retirer de gain durable au niveau de la performance intellectuelle en fréquentant une garderie, même de haute qualité et avec un programme de stimulation enrichi.

Par contre, les enfants dits "à risques" semblent profiter de la fréquentation d'une garderie de qualité. Dans une étude longitudinale, Ramey et ses collègues (Ramey et Campbell , 1977; Ramey et Mills, 1975: voir Belsky et Steinberg, 1978; Ramey et Smith, 1976) observent un déclin du fonctionnement cognitif chez les enfants qui proviennent de familles économiquement défavorisées et qui ne fréquentent pas la garderie. Un tel déclin ne se retrouve pas chez les enfants provenant du même milieu, mais fréquentant la garderie. Belsky et Steinberg (1978) en concluent qu'une expérience dans une garderie offrant un programme de stimulation enrichi peut atténuer les effets négatifs associés aux environnements pauvres en stimulation. Cependant, comme le signale Provost (1980), cette conclusion se trouve très affaiblie par l'utilisation de tests psychométriques pour évaluer le niveau de fonctionnement cognitif puisque ces instruments ne représentent pas nécessairement une intelligence des événements quotidiens (Bronfenbrenner, 1977; Charlesworth, 1978). Provost suggère que la garderie puisse ne procurer aux enfants qu'un apprentissage spécifique correspondant aux dimensions évaluées par les tests psychométriques.

Le développement psycho-social de l'enfant en garderie

La plupart des recherches sur le développement affectif des enfants fréquentant la garderie, ont choisi comme sujet d'étude la relation mère-enfant. Cependant, depuis quelques années, les chercheurs s'orientent vers d'autres variables du développement psycho-social. La question sous-jacente à ce nouveau terrain d'étude demeure la même que celle de toutes les recherches portant sur la garderie: La fréquentation de la garderie a-t-elle des conséquences négatives sur le développement du jeune enfant?

Comme dans le cas des recherches sur l'influence de la garderie sur le développement cognitif, Brock (1980) et Kilmer (1979) ont dressé des tableaux qui résument brièvement les principales études touchant les effets de la garderie sur le développement psycho-social. Le tableau 2 regroupe les études relevées par Brock et Kilmer.

Tableau 2

Effets de la garderie sur le
développement psycho-social

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
BRAUN et CALDWELL (1973)	-	-			La garderie n'est pas nuisible au développement socio-affectif des sujets
COCHRAN (1977)	120	$\frac{1}{2}$ à 6 ans			De faibles différences entre les enfants de la garderie et ceux de la maison; les différences semblent reliées aux variations dans les contraintes dans les différents types de garde
DOYLE (1975)	24	5 à 30 mois		Les enfants de la garderie initient moins d'interactions positives et négatives envers les pairs étrangers	
HONIG, LALLY et MATHIESON (1979)	-	6 et 7 ans	Les enfants ayant fréquenté une garderie ont plus d'habiletés sociales positives envers les pairs et envers les adultes et sont plus communicatifs verbalement		

Tableau 2

Effets de la garderie sur le
développement psycho-social
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
KAGAN et al. (1977)	96	3½ à 30 mois			Peu de différence entre les enfants de la gar- derie et les enfants de la maison; les enfants de la garderie sont moins méfiants et moins inhibés dans leur com- portement avec les pairs étrangers
KAGAN et al. (1978)	160	3 à 29 mois			Aucune différence entre les groupes garderie et maison
LAY et MEYER (1971)	39	âge moyen 3,95 ans	Les enfants de la garderie ont plus d'interactions verbales avec les pairs; plus d'interactions avec les pairs de la garderie		
LIPPMAN et GROTE (1974)	198	1 à 4 ans			Aucune différence entre les enfants de la gar- derie, de la garderie familiale et de la mai- son, concernant la coopération, la réac- tion au stress et l'identification à un rôle sexuel

Tableau 2

Effets de la garderie sur le
développement psycho-social
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
McCUTCHEON et CALHOUN (1976)	18	5 à 30 mois			Les enfants s'adaptent avec succès à la garde- rie en diminuant leurs pleurs et en interagis- sant plus avec les pairs et avec les adul- tes
MACRAE et HERBERT- JACKSON (1976)	16	2 ans	Les enfants de la gar- derie manifestent de meilleures relations avec les pairs		
MEYER (1979)	40	36 à 52 mois	Les enfants de la gar- derie ont plus d'inter- actions sociales posi- tives avec les pairs (surtout verbalement) et plus d'interactions négatives; aucune dif- férence dans leur in- teractions avec les adultes		
MOORE (1975)	167	1 an de garderie avant l'âge de 5 ans	Une étude à la mi-ado- lescence; l'interaction type de garde x sexe; les garçons sont plus orientés vers les pairs		

Tableau 2

Effets de la garderie sur le
développement psycho-social
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
ROBERTSON (1978)	121	5 et 8 ans			Des interactions type de garde x statut socio-économique et type de garde x sexe; les enfants de la gar- derie sont influencés au niveau du renforce- ment social, de l'imi- tation, de la recherche d'attention et de la coopération
RUBENSTEIN et HOWES (1979)	30	18 mois	Les enfants de la gar- derie ont plus de jeu adulte-enfant et de sourires réciproques et un plus haut niveau de développement du jeu avec les jouets; les enfants de la mai- son manifestent plus de pleurs, de restric- tions maternelles et de réponses verbales aux verbalisations de la mère		

Tableau 2

Effets de la garderie sur le
développement psycho-social
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Effets positifs	Effets négatifs	Peu ou pas d'effet
SCHWARZ et al. (1973)	32	24 à 47 mois	Les enfants de la gar- derie initient plus d'interactions so- ciales		
SCHWARZ et al. (1974)	38	42 à 46 mois		Les enfants de la gar- derie coopèrent moins avec les adultes; plus agressifs physiquement et verbalement avec les pairs et avec les adultes; plus d'acti- vités motrices	

La documentation concernant les effets de la garderie sur le développement psycho-social de l'enfant couvre un large éventail de variables observées: habileté sociale, communication, comportement avec les pairs étrangers, coopération, initiation, etc. C'est pourquoi elle s'avère complexe et souvent contradictoire. Cependant l'interaction avec les pairs et celle avec les adultes constituent les principales variables abordées par les chercheurs qui les définissent en termes de coopération ou d'agression physique ou verbale.

Parmi les études explorant les relations avec les pairs chez les enfants fréquentant la garderie, la plupart indiquent une tendance plus marquée chez les enfants de la garderie à s'orienter vers les pairs que chez les enfants de la maison (Honig et al., 1979: voir Brock, 1980; Kagan et al., 1977; Lay et Meyer, 1971; Macrae et Herbert-Jackson, 1976; Meyer, 1979: voir Brock, 1980; Moore, 1975; Ricciuti, 1974; Rubenstein et Howes, 1979; Schwarz et al., 1973).

La plupart des autres recherches n'observent aucune différence significative entre les enfants de la garderie et ceux de la maison sur le plan du développement socio-affectif (Braun et Caldwell, 1973; Cornelius et Denny, 1975; Kagan et al., 1978; Lippman et Grote, 1974: voir Brock, 1980;

McCutcheon et Calhoun, 1976).

Les seuls résultats semblant défavorables à la garderie proviennent de l'étude de Doyle (1975) qui observe que, placés dans une situation analogue, les enfants de la garderie initient moins d'interactions tant positives que négatives avec les pairs étrangers, et de celle de Schwarz et al. (1974) qui indiquent que les enfants fréquentant la garderie se montrent plus agressifs physiquement et verbalement avec les pairs comme avec les adultes.

Toutefois, il s'avère important de tenir compte des valeurs sociales spécifiques encouragées par les éducateurs pour chaque programme particulier. Comme le note Sherif (1958), selon les buts et les méthodes utilisées, la garde en groupe peut conduire à une série de conséquences variant de la violence et la délinquance jusqu'à un conformisme extrême. En se basant sur un relevé de la documentation, Schwarz et al. (1974) suggèrent que:

L'expérience précoce de la garderie peut ne pas avoir d'effet négatif sur l'adaptation avec les pairs, mais peut ralentir l'acquisition de quelques valeurs culturelles des adultes.
(p. 502)

L'attachement mère-enfant

Un grand nombre d'études sur la garderie ont eu comme objet la relation mère-enfant. Le lien mère-enfant représente en fait le premier centre d'intérêt pour les auteurs qui se sont intéressés à l'influence des premières expériences sur le développement affectif. Ce lien constitue un point délicat du développement de l'enfant; une relation mère-enfant réussie offre comme résultat direct la sécurité affective de l'enfant et sa capacité d'établir des attachement et d'être socialisé par les parents et les autres adultes (Bowlby, 1969).

Nombre d'auteurs se sont donc intéressés à la relation mère-enfant et ont élaboré des théories dans le but d'expliquer le lien qui unit l'enfant à sa mère. Certaines de ces théories n'ont reçu que peu d'attention de la part des chercheurs contemporains, mais elles demeurent quand même potentiellement utiles. Parmi les théories importantes, nous retrouvons: la théorie de l'empreinte (Lorenz, 1935), la théorie des origines anaclitiques de l'attachement humain (Freud, 1946), le modèle de renforcement secondaire (Dollard et Miller, 1950), la théorie éthologique (Bowlby, 1958, 1969; Ainsworth, 1969, 1972), l'analyse épigénésique (Schneirla,

1959, 1965), la théorie de la période critique pour l'empreinte (Hess, 1959, 1973), l'analyse de la contiguïté (Cairns, 1966), la théorie de l'apprentissage de la motivation sociale (Scott, 1971), la théorie de l'apprentissage instrumental/opérant (Gewirtz, 1972), le modèle des processus-opposés des dynamiques affectives de l'attachement (Hoffman et Solomon, 1974), et le modèle de conditionnement classique (Hoffman et DePaulo, 1977; Hoffman et Ratner, 1973).

Rajecki, Lamb et Obmascher (1978) ont présenté une description critique de ces théories qui se regroupent sous trois rubriques générales: "théorie de l'apprentissage", "théorie éthologique" et "théorie psychanalytique". A chacune de ces formulations théoriques est lié un terme spécifique qui sert à qualifier la relation du jeune enfant avec sa mère dans la littérature. Il s'agit respectivement des termes "dépendance", "attachement" et "relation d'objet".

La théorie de l'attachement mère-enfant

Dans l'étude du lien unissant le jeune enfant à sa mère, les méthodes psychanalytiques traditionnelles ne permettent pas l'accès au vécu du jeune enfant, même par

l'étude indirecte à travers le rapport verbal sur une base rétrospective. Quant à la théorie de l'apprentissage social, elle est inapte à rendre compte de la spécificité et de la durabilité du lien mère-enfant. La recherche portant sur le développement du lien unissant l'enfant à sa mère repose donc presque'exclusivement sur le modèle éthologique-évolutionniste de Bowlby (1969, 1973).

A. Le terme "attachement"

L'utilisation courante du terme "attachement" dans la littérature psychologique résulte de la recherche de Bowlby pour identifier un terme qualifiant la relation mère-enfant et libre des connotations théoriques accumulées par le terme "dépendance". Bowlby (1958) emploie le terme "attachement" pour proposer une nouvelle approche des origines du lien de l'enfant à sa mère, une théorie basée sur les principes éthologiques et évolutionnistes. A sa suite, quelques éthologistes ont repris le terme dont l'usage s'est répandu aux psychologues étudiant le comportement animal et ainsi, à quelques formulations de théories de l'apprentissage contemporaines.

Tel qu'utilisé par Bowlby (1958, 1969) et

Ainsworth (1969, 1972), le terme "attachement" fait référence à un lien affectif qu'établit une personne envers une autre personne spécifique. Comme les "relations d'objet", les attachements surviennent à tous les âges et n'impliquent pas nécessairement l'immaturation ou la faiblesse associées à la "dépendance". Il est évidemment probable que le premier lien soit établi envers la mère. Cependant, à ce lien peuvent s'ajouter rapidement des attachements à quelques autres personnes spécifiques.

Une fois formé, que ce soit envers la mère ou envers une autre personne, un attachement tend à durer. L'"attachement" ne constitue donc pas un terme qui puisse s'appliquer à une relation passagère ou à une relation de dépendance purement situationnelle. L'une des caractéristiques importantes des attachements réside dans leur tendance à durer à travers le temps et à travers l'espace.

B. La théorie

L'idée maîtresse de la théorie de Bowlby (1969, 1973) est que le comportement d'attachement possède des bases biologiques qui ne peuvent être comprises qu'à l'intérieur d'un contexte évolutionniste. Ainsi, l'espèce humaine

présente un certain nombre de systèmes de comportements qui constituent des caractéristiques de l'espèce et qui ont évolué à cause de leur contribution à la survie de l'espèce. Ces différents systèmes se situent sur un continuum variant de "environnementalement stable" à "environnementalement labile". La période infantile relativement longue et le petit nombre de systèmes fixes sont intrinsèquement liés à la flexibilité et à la capacité d'apprentissage, ce qui favorise l'adaptation à un éventail très large de variations environnementales. Cependant, une longue période d'immaturité implique une longue période de vulnérabilité durant laquelle l'enfant a besoin de protection.

Le jeune humain doit donc être muni d'un système de comportements relativement stable qui fait en sorte de favoriser une proximité suffisante à la mère -ou au substitut maternel- de façon à faciliter la protection parentale. Ce système de comportements d'attachement s'associe à un système complémentaire chez l'adulte qui remplit la même fonction biologique de protection de l'enfant (auparavant contre les prédateurs; maintenant, contre certaines situations auxquelles l'enfant est vulnérable). L'organisation constitutionnelle du système d'attachement est présente dès la naissance. L'expérience la modifie et l'élabore

substantiellement; et les différences entre les expériences individuelles conduisent à différents patterns d'organisation.

Ainsworth et Bell (1970) définissent l'attachement de la façon suivante:

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

L'attachement se manifeste par la recherche de la proximité avec l'objet de l'attachement, cette proximité variant du contact physique étroit à l'interaction à distance, et ce, en fonction de certaines conditions spécifiques. Ainsi, les comportements d'attachement sont ceux qui favorisent la proximité ou le contact. Le jeune enfant dispose de deux types de comportement d'attachement, les comportements actifs de recherche de proximité ou de contact (approcher, suivre, s'accrocher) et les comportements de signalisation (sourire, pleurer, appeler). Ces derniers se manifestent avant même que l'enfant puisse discriminer suffisamment pour les diriger vers une personne spécifique. Ils indiquent une tendance précoce à l'attachement puisqu'ils

sont activés ou achevés plus efficacement par les stimuli qui proviennent de sources humaines.

Cependant, l'attachement et le comportement d'attachement ne coïncident pas nécessairement. Le comportement d'attachement peut être augmenté ou diminué par certaines conditions internes (la faim, la douleur, la maladie) ou externes (le retour après une absence de la figure d'attachement, des situations non-familiales). En dépit de ces variations l'individu est prédisposé à rechercher, de façon intermittente, la proximité de l'objet d'attachement. Cette prédisposition constitue l'attachement; attachement qui, une fois établi, a tendance à durer, même quand le comportement d'attachement n'est pas évident.

Comme le signale Hamburg (1968), une enfance prolongée perdrait sa valeur adaptative si le code génétique ne contenait pas également des dispositions qui incitent l'enfant à s'intéresser aux traits nouveaux de son environnement, à explorer et à acquérir la connaissance des propriétés du milieu physique et social.

Un certain nombre d'études ont porté sur l'équilibre entre les comportements d'attachement et d'exploration

chez les primates non-humains. Certaines de ces recherches se sont déroulées en milieu naturel (De Vore, 1963; Goodall, 1965; Schaller, 1965; Southwick et al., 1965). D'autres ont été réalisées sur des colonies en captivité (Hinde et al., 1964, 1967). D'autres études enfin ont pris place en laboratoire (Harlow, 1961; Harlow et Harlow, 1965; Mason, 1965). Malgré les contextes différents, les auteurs parviennent à des observations similaires. Au début, la mère et l'enfant sont presque constamment en contact étroit. Mais, rapidement, les liens qui les unissent deviennent plus souples et l'enfant commence à s'éloigner et à explorer l'environnement et passe progressivement de plus en plus de temps loin de sa mère. Parallèlement, celle-ci devient plus permissive, prenant son enfant moins promptement et moins fréquemment. Cependant, une situation d'alarme ou une menace de séparation réunit rapidement la mère et l'enfant. Des observations similaires sont rapportées par Ainsworth et Wittig (1969), Arsenian (1943), Cox et Campbell (1968), et Rheingold (1969) concernant les sujets humains.

Les dispositions génétiques d'une espèce appelée à s'adapter à toute une gamme de variations environnementales produisent donc un équilibre chez l'enfant entre ses comportements d'attachement et ses comportements exploratoires.

Ainsi, quand il est fortement activé -par une situation perçue comme menaçante- le comportement d'attachement devient incompatible avec le comportement exploratoire. Par contre, le fait d'être attaché, combiné à la présence de l'objet d'attachement peut faciliter les comportements exploratoires. L'enfant est alors en mesure d'utiliser sa mère en tant que "base de sécurité" pour explorer, ne manifestant aucune alarme dans une situation nouvelle aussi longtemps que l'objet d'attachement est présent.

La "situation étrangère"

Cette capacité de l'enfant d'utiliser sa mère comme base de sécurité devient un indice de la qualité de l'attachement de l'enfant pour sa mère. Toutefois, en milieu naturel, l'étude de l'équilibre attachement-exploration exige beaucoup de temps, l'interaction entre ces deux comportements devant être observée à l'intérieur d'un certain éventail de situations. Une alternative rapide consiste à utiliser une situation non-familière contrôlée, dans laquelle l'enfant traverse des épisodes de stress de différentes sortes, avec et sans sa mère. Cette technique permet d'observer de quelle façon la présence ou l'absence de la mère influence le comportement exploratoire. Elle fait surtout ressortir un

large éventail de comportements relatifs à l'attachement et à son équilibre avec le comportement exploratoire.

La "situation étrangère" élaborée par Ainsworth (Ainsworth et Wittig, 1969) a ainsi pour but d'étudier dans quelle mesure un enfant peut utiliser sa mère en tant que base de sécurité pour explorer un environnement étranger. Elle permet également d'observer dans quelle mesure le comportement d'attachement peut dominer le comportement exploratoire dans des conditions d'alarme, de séparation et de réunion avec la mère.

Les comportements observés dans la situation étrangère se répartissent en deux groupes, à savoir les comportements d'exploration -manipulation exploratrice, locomotion exploratrice, exploration visuelle- et les comportements en relation avec l'une des deux adultes -recherche de proximité et de contact, maintien du contact, évitement de contact, évitement de la proximité et de l'interaction, résistance au contact et à l'interaction, recherche de la mère.

De plus, la situation étrangère permet de situer chaque enfant dans l'un des trois groupes retenus par Ainsworth et Wittig (1969) et complétés par Bell (1970). Les

groupes A, B, C servent à qualifier l'attachement mère-enfant. L'enfant A pleure plus et manifeste plus fréquemment de l'anxiété de séparation que l'enfant B. La caractéristique de l'enfant A réside dans l'évitement de la mère lors des épisodes dans lesquels les comportements d'attachement des autres enfants sont fortement augmentés -épisodes de réunion. De son côté, l'enfant B est plus positif envers sa mère que les autres enfants. Son interaction envers sa mère est harmonieuse et il se montre coopératif et désireux de répondre aux demandes maternelles. Il a développé un attachement sécure à la figure maternelle. Quant à l'enfant C, il se montre anxieux dans son attachement à la mère. Il a tendance à répondre aux départs de la mère par une détresse intense et immédiate; ses comportements d'attachement ont un seuil bas pour une activation de haute intensité. L'enfant C se montre ambivalent dans sa relation avec sa mère, protestant (souvent de façon agressive) au contact physique initié par la mère, et protestant davantage s'il n'est pas pris par la mère quand il veut l'être.

Ainsworth, Bell et Stavton (1971) ont établi la concordance entre la classification des enfants selon le comportement dans la situation étrangère et la classification des enfants en termes de leur comportement à la maison.

Ainsi, les enfants classés dans le groupe B lors de la situation étrangère (c'est-à-dire ceux dont l'attachement est qualifié de "sécure") se caractérisent, à la maison, par très peu de pleurs, une détresse peu fréquente lors des séparations, de fréquents accueils positifs lors des réunions (et rarement des accueils négatifs ou mixtes), l'initiation fréquente de contacts corporels étroits, une réponse positive quand le contact est établi, et une réponse positive à la rupture d'un tel contact. De plus, les enfants B ont tendance à avoir des modes de communication mieux développés que les enfants A ou C, à répondre davantage aux demandes de la mère et à être moins fréquemment en colère. Par contre, les enfants des groupes A et C dans la situation étrangère (c'est-à-dire ceux dont l'attachement est qualifié d'"anxieux") se caractérisent, à la maison, par relativement plus de pleurs en général, plus de détresse de séparation, des perturbations reliés au contact corporel étroit avec la mère, et plus de colère.

Les avantages offerts par l'utilisation de la situation étrangère en font l'instrument privilégié pour la plupart des chercheurs qui étudient la qualité de l'attachement mère-enfant en relation avec la fréquentation de la garderie.

La relation mère-enfant chez les enfants en garderie

La plupart des théories psychologiques s'entendent pour dire qu'une séparation prolongée de la mère et de l'enfant tend à affaiblir le lien qui les unit et a des conséquences négatives profondes sur le développement psycho-social de l'enfant. Bien que réalisées dans des conditions différentes, les études portant sur les enfants vivant en milieu institutionnel (Baer, 1954; Bowlby, 1951; Goldfarb, 1943; Spitz, 1945) suggèrent également que toute situation privant l'enfant d'un contact continu avec sa mère altère le développement du lien mère-enfant.

Les chercheurs voulant étudier ce phénomène ont retenu la fréquentation de la garderie comme situation expérimentale privilégiée. En effet, de par sa nature et sa fonction, la garderie implique une séparation répétée régulièrement entre le jeune enfant et sa mère.

Il s'avérerait trop long de décrire ici l'ensemble de ces recherches. Nous présenterons donc avec Brock (1980) et Kilmer (1979) les principales études portant sur la relation mère-enfant. Le tableau 3 constitue une synthèse des tableaux de Brock et Kilmer qui décrivent l'état de la recherche en ce domaine.

Tableau 3
Effets de la garderie sur la
relation mère-enfant

Auteur Année	Nombre	Age	Résultats
BLANCHARD et MAIN (1979)	21	12 à 25 mois	L'évitement d'un étranger est négativement relié au temps passé en garderie
BLEHAR (1974)	20	24 à 36 mois	Les enfants de 3 ans se mon- trent anxieux, ambivalents et ceux de 2 ans manifestent une relation détachée avec la mère dans la situation étrangère de Ainsworth s'ils ont fréquenté une garderie
BROOKHART et HOCK (1976)	15	11 mois	Aucune différence dans l'atta- chement à la mère entre les enfants de la garderie et ceux de la maison
CALDWELL et al. (1970)	41	30 mois	Aucune différence entre le groupe de garderie et celui de la maison
COCHRAN (1977)	120	6 mois à 6 ans	Quelques différences entre les enfants de la garderie et ceux de la maison sur des mesures de l'interaction entre l'en- fant et la personne qui s'occu- pe de lui
CORNELIUS et DENNY (1975)	64	4 et 5 ans	Pour l'interaction sexe x type de garde, aucune différence dans la recherche de proximité et d'attention dans la situa- tion d'Ainsworth

Tableau 3
Effets de la garderie sur la
relation mère-enfant
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Résultats
DOYLE (1975)	24	5 à 30 mois	Aucune différence dans la réponse à la situation de Ainsworth
FARRAN et RAMEY (1977)	23	9 à 31 mois	L'impact de la garderie sur l'attachement à la mère est moins important que le comportement de la mère et sa relation avec l'enfant
KAGAN <u>et al.</u> (1978)	160	3 à 29 mois	Aucune différence entre les enfants garderie et maison, pour l'interaction statut socio-économique x type de garde
KEARSLEY et al. (1975)	52	3½ à 20 mois	L'âge constitue le seul résultat significatif concernant le comportement lors d'une séparation. Aucune différence entre les enfants garderie et les enfants maison
KEISTER (1970)	24	3 à 48 mois	Les enfants de la garderie acceptent plus volontiers la séparation
MOSKOWITZ et al. (1977)	24	42 mois	Les enfants de la garderie manifestent significativement plus de détresse au départ de la mère dans la situation étrangère

Tableau 3
Effets de la garderie sur la
relation mère-enfant
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Résultats
PORTNOY et SIMMONS (1978)	35	3½ à 4 ans	Aucune différence dans les patterns d'attachement entre les enfants de la maison, de la garderie et de la garderie familiale
RAGOZIN (1975a)	20	17 à 38 mois	Tous des enfants garderie; re- cherche d'interaction de pro- ximité avec la mère durant les réunions; en présence de la mère et de l'éducateur, l'en- fant demeure plus près de la mère, la touche, la suit et communique plus avec elle
RAGOZIN (1975b)	28	17 à 38 mois	Les enfants garderie sont moins engagés dans un échange d'objets avec une personne étrangère; aucune différence pour les autres variables
RAMEY et MILLS (1977)	15	3½ à 9 mois	Les enfants à risques de la garderie vocalisent plus et présentent plus de comporte- ment d'interaction avec leurs mères que les enfants de la maison
RICCIUTI (1974)	18	12½ mois	Le groupe garderie présente significativement plus de réactions négatives lorsqu'il est seul avec une personne étrangère

Tableau 3
Effets de la garderie sur la
relation mère-enfant
(suite)

Auteur Année	Nombre sujets	Age	Résultats
RICCIUTI et PORESKY (1973)	10	4 à 12 mois	La présence d'une figure familière stable diminue les problèmes lors de la séparation avec la mère
RUBENSTEIN et HOWES (1979)	30	17 à 20 mois	Aucune différence dans la quantité de temps passé en interaction positive avec l'adulte ou le nombre d'interactions initiées par l'enfant ou l'adulte; aucune différence dans la fréquence des échanges initiés par l'enfant; les enfants maison pleurent plus et répondent plus à la mère
WILLIS et RICCIUTI (1975)	10	4 à 15 mois	Quelques réactions de détresse quand les parents quittent leurs enfants quotidiennement; les réactions sont plus fortes après neuf mois

La principale préoccupation à laquelle tentent de répondre ces études concerne la présence éventuelle de différences dans la relation mère-enfant entre les enfants de la garderie et ceux de la maison.

Comme l'indique le tableau 3, les résultats obtenus par la recherche présentent des contradictions. Les études de Blehar (1974), Cochran (1977) et Picciuti (1974) suggèrent la garde de l'enfant à la maison par la mère comme situation favorisant le développement affectif. Par contre, Blanchard et Main (1979), Doyle et Somers (voir Belsky et Steinberg, 1978), Keister (1970), Moskowitz et al. (1977) et Ramey et Mills (1977) parviennent à des différences en faveur de la garderie. D'autres études enfin, parmi lesquelles celles de Brookhart et Hock (1976), Caldwell et al. (1970), Cornelius et Denny (1975), Doyle (1975), Farran et Ramey (1977), Kagan et al. (1978), Kearsley et al. (1975), Portnoy et Simmons (1978), Pagozin (1975: voir Brock, 1980), Poopnarine et Lamb (1978), Rubenstein et Howes (1979) et Saunders (1972: voir Brock, 1980) n'obtiennent aucune différence entre les deux groupes d'enfants.

Toutefois, les études précitées présentent des différences importantes au niveau de la méthodologie. Ainsi, les enfants observés appartiennent à des groupes d'âge différents selon les recherches. Les variables contrôlées divergent également d'un auteur à un autre; il en est ainsi du rang de l'enfant dans la famille, de l'âge des parents, de leurs revenus, de la présence des deux parents à la maison,

de l'âge de l'enfant au moment de son entrée en garderie, etc. De plus, la plupart de ces recherches sélectionnent les sujets observés à l'intérieur d'une garderie unique. Or, comme le signalent Schwarz et al. (1974), les effets de la garderie peuvent relever du programme spécifique appliqué dans chaque garderie.

Ces lacunes d'ordre méthodologique, relevées par Belsky et Steinberg (1978) empêchent une prise de position claire quant aux effets de la fréquentation de la garderie sur la qualité de la relation mère-enfant. Cette prise de position est d'autant plus délicate que les résultats des différentes recherches ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population fréquentant la garderie. En effet, la presque totalité de ces recherches s'effectuent dans des garderies reliées à un réseau universitaire où l'on retrouve régulièrement une proportion de "un" éducateur pour "quatre" enfants (Saucier, 1978). Or, cette proportion s'avère très différente de celle rencontrée dans les garderies populaires que fréquentent la majorité des enfants. Les services offerts par ces garderies universitaires sont aussi de qualité supérieure à ceux offerts par les garderies populaires (Day Care Survey-1970; Keyserling, 1970; Weir, 1973).

Hypothèse

A la suite des études basées sur le concept de l'attachement, et en portant une attention spéciale aux différentes lacunes méthodologiques qui viennent d'être soulignées, la présente recherche pose à nouveau l'hypothèse que:

Les enfants fréquentant la garderie présenteront une qualité d'attachement pour leur mère inférieure à celle des enfants gardés à la maison par leur mère. Cette différence sera d'autant plus importante que l'enfant passera davantage de temps à la garderie.

Chapitre II
Méthodologie

Ce chapitre présente les renseignements concernant les sujets, le cadre expérimental et le déroulement de l'expérience.

Sujets

Ainsworth (1970) constate que, dès l'âge de six mois, certains enfants démontrent un attachement évident à la mère. Mais cet attachement peut aussi se manifester plus tard selon les conditions de garde de l'enfant et le développement sensori-moteur de celui-ci. Afin de s'assurer que notre étude ne mesure pas un simple retard du développement de l'attachement lié à l'un ou l'autre de ces facteurs, mais bien une lacune dans la qualité de l'attachement ou une absence d'attachement, les sujets observés ont un âge variant de 18 à 24 mois.

Trois groupes de sujets sont constitués de la façon suivante: un premier groupe comprend des enfants gardés à la maison par la mère depuis la naissance; un deuxième groupe comprend des enfants fréquentant une garderie populaire à raison de deux ou trois jour par semaine; un troisième groupe comprend

des enfants fréquentant la garderie durant quatre à cinq jours par semaine. Au moment de l'expérimentation, les enfants des deuxième et troisième groupes fréquentent la même garderie depuis au moins trois mois, ce qui assure que les sujets ont bénéficié d'un délai suffisant pour s'intégrer à ce milieu. La participation de garderies populaires, avec un ratio variant de "un" éducateur pour "cinq à sept" enfants, assure une représentativité des sujets que n'offrirait pas une garderie reliée à un réseau universitaire fonctionnant dans des conditions optimales et très différentes de celles des garderies populaires que fréquentent la majorité des enfants (Saucier, 1978). De plus, le nombre de garderies consultées (cinq) nous permet de généraliser les résultats obtenus.

Un certain degré d'équivalence entre les trois groupes est assuré par le contrôle des variables impliquées dans le développement de l'attachement. Les enfants font partie de classe socio-économique comparable, celle-ci étant établie en fonction du revenu des parents, et de leur scolarité. Les parents se retrouvent à l'intérieur de groupes d'âges équivalents. Le rang de l'enfant dans la famille est équivalent pour chaque groupe. Les deux parents sont présents à la maison. (Le tableau 8 de l'appendice A présente les caractéristiques des sujets.)

Etant donné le faible taux de réponses positives des parents contactés, tous les enfants pouvant répondre à nos critères ont été retenus pour l'expérimentation. De l'échantillon initial, trois enfants ont dû être éliminés par suite de difficultés techniques survenues durant l'expérimentation. L'échantillon final comprend trente enfants et se présente ainsi: le groupe 1 comprend quatre garçons et cinq filles dont la moyenne d'âge est de 20,6 mois ($s = 2$ mois) et qui sont gardés à la maison par la mère; le groupe 2 comprend six garçons et cinq filles dont la moyenne d'âge est de 21,8 mois ($s = 1,6$) et qui fréquentent la garderie à mi-temps; et le groupe 3 comprend six garçons et quatre filles d'une moyenne d'âge de 21,3 mois ($s = 2$) et fréquentent la garderie à temps plein. (voir tableau 4)

Cadre expérimental

L'expérimentation a lieu au laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières où les sujets sont observés individuellement en présence de leur mère. Le laboratoire comprend une salle d'attente, une salle d'expérimentation et deux salles d'observation dont l'une contient les appareils permettant l'enregistrement sur vidéo-cassette de la situation expérimentale (voir fig. 1 de l'appendice B).

Tableau 4

Composition des trois groupes expérimentaux

	Groupes		
	1	2	3
	maison	garderie temps partiel	garderie temps plein
garçons	4	6	6
filles	5	5	4
total	9	11	10
âge	18-23 mois	20-24 mois	19-24 mois
moyenne	20,6 mois	21,8 mois	21,3 mois
s	2 mois	1,6 mois	2 mois

La salle d'expérimentation est aménagée comme une salle de jeu et contient environ une quinzaine de jouets sélectionnés en fonction de l'âge des enfants (voir la liste des jouets en appendice B) et disposés dans le coin à la droite

de la porte d'entrée de la salle. Le coin opposé à la porte comprend deux chaises et une petite table sur laquelle sont déposées quelques revues à l'intention des mères. Le plancher de la salle d'expérimentation est recouvert d'un tapis carrelé (30cm x 30cm) permettant d'évaluer la distance qui sépare l'enfant de sa mère ou de la personne étrangère.

Trois caméras (Panasonic WV 1300) sont situées dans des angles différents de la salle d'expérimentation. L'une d'elles est fixe et prend une vue d'ensemble de toute la pièce. Les deux autres caméras sont multidirectionnelles et s'orientent, l'une vers la chaise de la mère, l'autre vers les jouets. Elles doivent demeurer immobiles durant toute la procédure parce que le bruit qu'elles produisent en se déplaçant incommode certains enfants au point de perturber tout le déroulement de l'expérience. Un microphone Uher suspendu au centre de la salle d'expérimentation permet d'entendre et d'enregistrer tout ce qui s'y passe. La mère et la personne étrangère portent chacune un récepteur à ondes courtes (Farrall Instruments B111) ajusté à l'oreille permettant ainsi aux expérimentateurs de communiquer avec elles durant l'expérimentation.

La salle d'observation contenant les appareils

d'enregistrement est contigue aux salles d'attente et d'expérimentation. Un moniteur vidéoscopique (Panasonic MV 763) présente les images transmises par les caméras sur trois mini-télévisions. La sélection des images et l'enregistrement vidéoscopique se font à l'aide d'un moniteur (Panasonic T.R. 195 M), un amplificateur (Multi-Vox, G-C 10 B-R), un mélangeur (Ritron MV-8), et un enregistreur vidéoscopique (Sony AV 3600). Une horloge digitale (Lafayette Instrument Co. 51013) sert au contrôle de la durée des épisodes et imprime le temps de l'expérience sur les bandes vidéoscopiques (Sony V-30H).

La mère reçoit les dernières directives avant le début de l'expérimentation dans la salle d'attente. On trouve dans cette pièce, qui communique avec la salle d'expérimentation, trois chaises et une table sur laquelle sont placées des revues. C'est dans cette pièce qu'attend la mère lors des épisodes de séparation.

A. Expérimentateurs

Deux expérimentateurs et une personne étrangère participent au déroulement de l'expérience.

Le premier expérimentateur (E_1) accueille la mère et

l'enfant à leur arrivée à l'Université pour les conduire à la salle d'attente. Il installe le récepteur à ondes courtes à l'oreille de la mère et revoit avec elle les directives de l'expérimentation pour s'assurer qu'elle a bien compris le déroulement de l'expérience. E_1 fait ensuite entrer la mère et l'enfant dans la salle d'expérimentation. De plus, E_1 communique régulièrement avec la mère et la personne étrangère pour leur indiquer le début et la fin de chaque épisode.

Le deuxième expérimentateur (E_2) s'occupe de la mise en marche des appareils dès l'entrée du couple mère-enfant dans la salle d'expérimentation. Il surveille ensuite les images transmises par les trois caméras pour sélectionner celle qui sera enregistrée. E_2 déplace aussi, au besoin, la position des chiffres de l'horloge digitale sur l'écran.

La personne étrangère a comme tâche d'établir un contact avec l'enfant durant le déroulement de l'expérience, de l'intéresser aux jouets et de le consoler lorsqu'il est en détresse en l'absence de la mère. Elle rejoint aussi la mère après l'expérience pour obtenir des renseignements sur l'enfant et sur son contexte familial. La personne étrangère est la même pour les 30 sujets.

Déroulement de l'expérience

En milieu naturel, l'étude de l'équilibre attachement-exploration exige beaucoup de temps, l'interaction entre ces deux comportements devant être observée à l'intérieur d'un certain éventail de situations. La "situation étrangère" élaborée et standardisée par Ainsworth et Wittig (1969) et Ainsworth et Bell (1970), constitue une alternative plus rapide à l'observation de la qualité de l'attachement en milieu naturel. Cette procédure permet d'étudier dans quelle mesure un enfant peut utiliser sa mère en tant que base de sécurité pour explorer un environnement nouveau. Les épisodes de la situation étrangère se déroulent selon un ordre standard augmentant progressivement les conditions susceptibles de provoquer de l'anxiété et permettant ainsi d'observer dans quelle mesure le comportement d'attachement peut dominer le comportement exploratoire dans des conditions de séparation et de réunion avec la mère. Le comportement de l'enfant lors des épisodes de réunion constitue un élément particulièrement révélateur de la qualité de l'attachement de l'enfant pour sa mère. (Ainsworth et al., 1978)

Bien que la situation étrangère ait été conçue pour des enfants de 12 mois, elle s'applique avec le même système

de classification chez des enfants de 18 mois (Connel, 1976; Waters, 1978) et chez des enfants de 24 mois (Marvin, 1972: voir Ainsworth et al., 1978). Afin de vérifier la qualité de l'attachement chez nos sujets, la présente étude utilise donc la situation étrangère, mais en introduisant certaines modifications dans le but d'éviter que la procédure ne semble étrange aux yeux des enfants. Ainsi, les consignes remises à la mère concernant les épisodes de réunion demeurent suffisamment sommaires pour permettre à celle-ci d'adopter le comportement qui lui est le plus naturel. De plus, le comportement de la personne étrangère s'inspire de l'étude de Shaffran (1972) qui décrit, parmi les différents modes d'approche des personnes étrangères, celui qui a tendance à susciter davantage des réactions positives chez les jeunes enfants.

L'expérience se déroule comme suit:

A son arrivée au laboratoire, la mère a en main les consignes reçues environ une semaine auparavant et auxquelles elle devra se conformer durant l'expérimentation (voir en appendice C, lettres envoyées aux parents) E_1 accueille la mère et l'enfant pour les conduire à la salle d'attente où il remet à la mère un récepteur à ondes courtes qui permettra de maintenir le contact avec celle-ci au cours de l'expérience, que ce soit pour lui indiquer le début ou la fin des épisodes,

pour lui rappeler les directives reçues préalablement, pour lui communiquer de nouvelles consignes, ou simplement pour la rassurer. E_1 accompagne ensuite le couple mère-enfant dans la salle d'expérimentation et indique à la mère l'endroit où diriger son enfant, c'est-à-dire jusqu'à la marque placée sur le plancher à égale distance des jouets et de la chaise de la mère. Il lui désigne aussi la chaise sur laquelle elle devra s'asseoir durant l'expérimentation.

Avec la sortie de E_1 hors de la salle d'expérimentation, débute le premier des sept épisodes de la situation étrangère. Chacun des épisodes a une durée standard de trois minutes, sauf dans le cas où l'enfant manifeste une détresse telle qu'il est évident que ses pleurs se poursuivront pendant tout l'épisode. Celui-ci est alors interrompu après une minute afin d'éviter que l'enfant ne soit à ce point bouleversé qu'il devienne impossible de le consoler et de poursuivre l'expérience.

Les épisodes prennent place dans l'ordre suivant:

Episode 1: mère et enfant

La mère conduit son enfant par la main jusqu'à l'endroit indiqué par E_1 puis s'assoit à sa place. Elle relit les consignes qu'elle a emportées avec elle, ou regarde l'une

des revues posées sur la table près de sa chaise. Elle n'initie aucune interaction avec son enfant et se limite à lui sourire s'il recherche son attention, à moins qu'il n'explore pas du tout la pièce ni les jouets. La mère tente alors de l'intéresser aux jouets.

Episode 2: mère, enfant, étrangère

Une personne étrangère de sexe féminin frappe à la porte puis entre en appelant l'enfant par son prénom avant de saluer la mère. Elle s'avance ensuite jusqu'à six pieds de l'enfant et s'accroupit pour se placer au niveau des yeux du sujet. Quand 15 secondes se sont écoulées depuis le début de l'épisode, E_1 le signale à l'étrangère, qui porte elle aussi un récepteur à ondes courtes. Elle s'approche alors davantage de l'enfant et essaie d'entrer en interaction avec lui, en lui parlant ou en lui présentant un jouet, mais sans toucher à l'enfant. L'étrangère évite de se placer entre l'enfant et sa mère. A une minute du début de l'épisode, l'étrangère tente d'établir un contact physique avec l'enfant, mais sans insister si l'enfant semble contrarié par ce contact. Elle dirige l'attention de l'enfant vers les jouets en poursuivant l'interaction avec lui. Après trois minutes, E_1 demande à la mère de se rendre dans la salle d'attente en laissant son sac à main sur la table à gauche, et en évitant d'attirer l'attention de

de l'enfant intéressé par les jouets ou occupé par l'étrangère.

Episode 3: enfant, étrangère

L'épisode commence dès que la mère est sortie de la salle d'expérimentation. L'étrangère diminue alors ses interventions auprès de l'enfant afin de permettre à celui-ci de constater l'absence de sa mère s'il ne l'a pas déjà remarquée. Si l'enfant est occupé par les jouets ou par d'autres objets de l'environnement physique, l'étrangère n'intervient pas, sauf en réponse à l'enfant. Si l'enfant a cessé son exploration, l'étrangère tente de l'intéresser à nouveau aux jouets et essaie de le calmer et de le réconforter s'il pleure.

Episode 4: mère-enfant

A l'indication de E_1 , la mère frappe à la porte et entre en appelant son enfant. Elle demeure près de la porte jusqu'à ce que l'étrangère soit sortie puis retourne à sa chaise. Si l'enfant pleure, elle le réconforte puis le dirige à nouveau vers les jouets. Après trois minutes, E_1 demande à la mère de sortir de nouveau. Elle doit s'assurer que son enfant la voit sortir, que ce soit en le nommant, en lui disant "bye-bye", en lui fournissant une explication, ou autrement. Elle sort ensuite de la pièce.

Episode 5: enfant seul

L'épisode débute dès que la mère a refermé la porte derrière elle. Si l'enfant pleure, E_1 lui accorde un délai d'au plus une minute pour lui permettre de se calmer et d'explorer la pièce. Si après ce délai, l'enfant manifeste une détresse évidente, E_1 demande à l'étrangère de revenir dans la pièce.

Episode 6: enfant, étrangère

L'étrangère frappe à la porte avant d'entrer en appelant l'enfant. Si l'enfant est occupé par les jouets ou explore l'environnement physique, l'étrangère s'approche de lui mais n'intervient qu'en réponse aux avances du sujet. Si l'enfant pleure ou est en détresse, l'étrangère tente de le réconforter en le prenant dans ses bras ou en le caressant et en lui parlant doucement. Quand l'enfant est apaisé, elle dirige son attention vers les jouets. Si l'enfant ne peut être consolé, l'épisode est abrégé et E_1 demande à la mère d'entrer dans la salle d'expérimentation.

Episode 7: enfant, mère

A la demande de E_1 , la mère revient dans la pièce après avoir frappé à la porte et appelé son enfant. Elle attend ensuite quelques instants près de la porte pour permettre à l'enfant de réagir spontanément à son retour.

L'étrangère profite de cet instant pour sortir discrètement de la pièce. Quand la porte se referme derrière l'étrangère, la mère revient à sa chaise si l'enfant a recommencé à jouer. Sinon, elle le réconforte avant de le ramener aux jouets.

L'expérimentation prend fin quand les trois minutes de ce dernier épisode sont écoulées. L'étrangère revient alors dans la pièce pour recueillir quelques informations auprès de la mère concernant le milieu familial de l'enfant, c'est-à-dire le niveau socio-économique, l'âge des parents, la fratrie, etc. (voir le questionnaire en appendice D).

Chapitre III

Résultats et discussion des résultats

Ce chapitre contient trois grandes sections. La première section présente la grille d'observation utilisée pour recueillir les données, le mode de classification des sujets selon le type d'attachement manifesté, et enfin les comportements spécifiques d'exploration et d'interaction avec la mère et avec l'étrangère. La seconde section présente les résultats obtenus par la classification et au niveau des comportements exploratoires et d'attachement. Enfin, la troisième section présente une discussion de ces résultats.

Méthodes d'analyse

La grille d'observation

A. Elaboration

L'élaboration de la grille d'observation s'effectue en deux phases, à savoir une première observation des comportements de l'enfant basée sur la grille d'observation présentée par Ainsworth et Wittig (1969), puis le dressement de la liste des comportements retenus.

La première étape consiste donc à observer les comportements manifestés par les sujets à l'aide de la liste des comportements établie par Ainsworth et Wittig (1969) et présentée en détails par Ainsworth et al. (1978). Ainsworth et Wittig ont dressé leur liste de comportements à partir de l'observation de sujets âgés d'environ 12 mois; nos sujets étant âgés de 18 à 24 mois, certains comportements retenus par ces auteurs ne se retrouvent plus chez nos sujets, ou apparaissent de façon sporadique et si peu fréquente que nous les avons retirés de notre grille ou regroupés avec d'autres comportements. C'est le cas de comportements tels que ramper ou sucer son pouce, fréquents à 12 mois, mais presque absents chez nos sujets,

Les comportements retenus se répartissent selon neuf dimensions: a) la locomotion, b) les mouvements corporels, c) le mouvement des mains, d) le regard, e) la localisation, f) le comportement de l'adulte lors des contacts physiques, g) le comportement de l'enfant lors des contacts physiques, h) les pleurs, i) les comportements oraux. A ces comportements se greffe l'objet visé par ceux-ci, à savoir la mère, l'étrangère, un jouet, la porte, une partie de son propre corps, etc. (L'appendice E présente la liste des comportements et des objets de ces comportements.)

B. Technique de compilation des observations

Ainsworth et Wittig (1969) procède à la cotation des comportements par une observation en direct. Les observateurs se basent sur les intervalles de 15 secondes séparant la feuille de cotation pour établir la fréquence de chaque comportement. Ainsi, la somme des intervalles dans lesquels apparaît un comportement, que ce soit de façon continue, intermittente ou momentanée, durant un épisode donné constitue le score de ce comportement pour cet épisode. Cette mesure de la fréquence par intervalles de 15 secondes ne représente cependant qu'un substitut à une mesure de durée précise (Ainsworth et al., 1978).

L'utilisation des enregistrements vidéoscopiques dans la présente recherche permet de noter la manifestation de chaque comportement seconde par seconde. La cotation s'effectue sur une feuille divisée en 10 colonnes, chacune représentant une classe de comportements, et en 60 lignes, chacune représentant une seconde (voir appendice F).

Cette cotation constitue une description séquentielle détaillée du comportement de l'enfant (et de l'adulte dans les situations où se produit un contact physique) pour

chaque épisode. Elle permet d'obtenir la tabulation des comportements exploratoires et d'attachement ainsi que la classification des sujets selon les groupes A, B ou C.

C. Validité interne des observations

Dans le cadre de notre recherche, la validité interne est utilisée pour mesurer l'objectivité et la constance des observations effectuées, c'est-à-dire le niveau de concordance pour le même observateur lorsqu'il cote deux fois le même comportement.

Tous les comportements des différents épisodes sont cotés lors d'une première période d'observation. Un délai de six mois est respecté avant de procéder à la deuxième période d'observation afin d'assurer davantage d'objectivité dans le calcul de la validité. Pour cette deuxième étape, sept épisodes sont sélectionnés au hasard chez des enfants différents, à l'intérieur de chaque groupe, afin d'être observés de nouveau. De cette façon, 3 780 secondes d'observation, soit environ 10% du temps d'observation de la première période, sont cotées de nouveau.

Le degré de concordance est calculé en divisant le

nombre d'observations identiques pour les deux périodes par le nombre total d'observations notées lors de la seconde période d'observation. Ce calcul établit une validité de .91 pour l'ensemble des comportements observés. Cette validité se situe en dessous de celle obtenue par Connell (1974: voir Ainsworth et al. 1978) et Rosenberg (1975) qui ont coté séparément les comportements de 23 sujets et ont obtenu une validité de .95. Cependant, ces auteurs ont noté des "fréquences" de comportements, alors que notre recherche porte sur des "durées" de comportements, ce qui constitue une méthode plus précise et qui permet donc davantage d'écart entre les observations.

Nous considérons donc que la concordance obtenue entre les deux périodes d'observation confère une validité suffisante pour les fins de notre recherche.

La classification selon la qualité de l'attachement

La situation étrangère suscite d'abord des comportements d'exploration chez l'enfant. La série de séparations et de réunions a ensuite tendance à augmenter les comportements d'attachement. La procédure d'évaluation utilisée ici consiste à classifier les sujets selon le pattern de comportement manifesté lors du déroulement de cette situation, et particulièrement lors des épisodes de réunion (les épisodes 4 et 7).

Ainsworth et Wittig (1969) et Bell (1970) définissent huit patterns différents de comportements qui se répartissent selon trois groupes principaux, les groupes A, B et C. Ainsworth et al. (1978) identifient de façon précise et détaillée les différents critères de classification pour chacun des groupes et sous-groupes (voir appendice G).

A. Définition des groupes A, B, C

Le groupe B représente le plus grand nombre d'enfants. L'enfant B utilise sa mère en tant que base de sécurité pour explorer l'environnement lors des épisodes de pré-séparation (1 et 2). Ses comportements d'attachement augmentent sensiblement lors des épisodes de séparation de sorte que l'exploration diminue et qu'il manifeste vraisemblablement de la détresse. Durant les épisodes de réunion, il recherche le contact physique, la proximité ou du moins l'interaction avec sa mère. L'enfant B est celui qui se montre le plus positif dans ses interactions avec sa mère; il a développé un attachement sûr à la figure maternelle.

L'enfant du groupe C a tendance à manifester des signes d'anxiété, même dans les épisodes de pré-séparation. La séparation provoque chez lui une grande détresse. Lors des

réunions, il se montre ambivalent envers sa mère; il recherche un contact étroit avec elle en même temps qu'il résiste au contact et à l'interaction. L'enfant C manifeste un attachement anxieux à la mère.

L'enfant du groupe A présente également un attachement anxieux à la mère. Mais, contrairement à l'enfant C, il pleure rarement lors des épisodes de séparation. L'enfant A se caractérise surtout par l'évitement de la mère durant les épisodes de réunion.

B. Méthode de classification

Ainsworth et Wittig (1969) et Bell (1970) utilisent les protocoles complétés sur la base de leur grille d'observation et qui décrivent les comportements de l'enfant pour classifier le pattern de comportement de celui-ci. Dans notre recherche, bien que les protocoles décrivent le comportement de façon plus détaillée, puisqu'ils sont établis selon des durées plutôt que des fréquences, les enregistrements vidéooscopiques fournissent de plus une information utile à la classification. L'information supplémentaire obtenue par l'examen des enregistrements concerne principalement les comportements de la mère qui ne figurent pas sur les protocoles, tels que

les verbalisations ou les mouvements pour s'approcher de l'enfant. Cette information permet de qualifier avec plus de précision le comportement de l'enfant.

Les juges utilisent donc les protocoles en combinaison avec les enregistrements et se basent sur les critères définis par Ainsworth et al. (1978) afin de déterminer à quel groupe appartient le pattern de comportement de chaque enfant observé. Bien qu'ils observent l'ensemble des épisodes, ils dirigent surtout leur attention sur les épisodes de réunion (4 et 7) qui fournissent les données les plus pertinentes à la classification (Ainsworth, 1979; Ainsworth et al., 1978).

C. Validité externe

Une validité interne établie pour cette classification ne présenterait que peu d'objectivité puisque le faible nombre de sujets permettrait à l'observateur de se rappeler une ou plusieurs des classifications effectuées, même après un certain délai. C'est pourquoi le taux de concordance de la classification des sujets selon la qualité de l'attachement est vérifié par le calcul de la validité externe, à savoir le taux d'accord entre deux observateurs.

Un premier observateur utilise donc l'information fournie par les protocoles d'observation et celle donnée par les enregistrements vidéoscopiques pour déterminer à quel groupe (A, B ou C) appartient chacun des 30 sujets de la recherche. Par la suite, un second observateur sélectionne au hasard environ 30% des sujets, soit trois sujets par groupe de garde. Il reprend les informations recueillies concernant ces neuf sujets, et détermine à son tour à quel groupe ils appartiennent. De ces neuf classifications, huit correspondent à celles établies par le premier observateur pour une validité externe de .89. Le seul sujet pour lequel les deux observateurs parviennent à un résultat différent est classé B_2 par le premier observateur et B_1 par le second.

Le taux de concordance entre les classifications des deux observateurs s'avère donc suffisant pour les fins de notre recherche.

Les comportements d'exploration et d'interaction

La classification des sujets selon les différents groupes et sous-groupes fournit une description concernant le type d'attachement manifesté par l'enfant au cours de la situation étrangère. Cependant, certains comportements précis

peuvent aussi fournir une information pertinente sur la relation mère-enfant. Ces comportements se divisent selon les dimensions a) d'exploration : locomotion, manipulation et regard; et b) d'attachement: regard, contact physique, vocalisation, sourire à l'adresse de la mère et à celle de l'étrangère, proximité de la mère, de l'étrangère, localisation près de la porte ou de la chaise de la mère en l'absence de celle-ci, pleurs.

Ainsworth et al. (1978) soulignent que, à la maison, il serait difficile de déterminer si la sécurité nécessaire à l'enfant pour qu'il soit capable d'explorer lui vient de sa mère ou plutôt du contexte environnemental familial. Par contre, dans une situation non familière, il devient possible de préciser l'efficacité du rôle de la mère pour offrir un support au comportement exploratoire de l'enfant. La situation étrangère, qui constitue une situation non familière, permet donc de vérifier jusqu'à quel point l'enfant peut utiliser sa mère comme base de sécurité par l'observation des comportements d'exploration et d'interaction.

A. Mode de compilation des données

Les protocoles d'observation détaillés permettent de

retracer plus ou moins directement les comportements d'exploration et d'attachement. En effet, certains comportements sont déjà présents dans la grille d'observation décrite dans l'appendice E; c'est le cas, par exemple, de la manipulation fine, des sourires et de certaines localisations. Par contre, certaines restrictions, spécifications ou ajouts viennent compléter d'autres comportements; ainsi, l'exploration visuelle ne concerne que les regards spontanés dirigés vers un objet de l'environnement physique, à l'exclusion de la porte, de la chaise ou du sac à main de la mère lors des épisodes de séparation. (L'appendice H présente les critères opérationnels détaillés pour la classification des comportements basés sur ceux définis par Ainsworth et al. (1978).)

Notre recherche s'intéresse à la durée de ces comportements d'exploration et d'attachement pour chaque enfant et en fonction de chacun des épisodes. C'est pourquoi, avec les spécifications permettant d'identifier l'enfant, le comportement observé et l'épisode durant lequel survient ce comportement, les temps indiqués à l'horloge digitale au début et à la fin du comportement sont enregistrés sur ordinateur.

Il est à remarquer que pour cette classification, un calcul de la validité ne s'avère pas nécessaire. En effet,

puisque'il s'agit d'une transcription de comportements déjà cotés (et dont la validité a été établie), aucune place n'est laissée à l'interprétation ou au jugement de l'observateur.

Résultats

Résultats des classifications selon les groupes A, B, C

A cause du faible nombre de sujets par groupe d'enfants classés selon le mode de garde ($N = 9$ chez les enfants gardés par la mère; $N = 11$ chez les enfants fréquentant la garderie à temps partiel; $N = 10$ chez les enfants fréquentant la garderie à temps plein), il nous a d'abord semblé suffisant de limiter la classification des patterns de comportements aux seuls groupes principaux A, B, C, c'est-à-dire représentant respectivement un attachement anxieux, avec évitement de la mère, un attachement sécure et un attachement anxieux, ambivalent. Or, des 30 sujets observés, 27 présentent un type d'attachement correspondant au groupe B, ce qui ne permet donc pas de vérifier s'il existe une différence entre nos trois groupes expérimentaux en ce qui a trait à la qualité de l'attachement mère-enfant.

Les observations des protocoles et des enregistrements sont alors repris en établissant cette fois-ci

une distinction entre les sous-groupes B_1 , B_2 , B_3 et B_4 qui constituent des degrés différents de sécurité dans l'attachement. Un seul sujet étant classé dans le groupe A, une différenciation entre les sous-groupes A_1 et A_2 ne présenterait aucune utilité. La distinction entre les sous-groupes C_1 et C_2 ne s'avère pas nécessaire non plus, d'autant plus que les deux sujets classés dans le groupe C appartiennent au même groupe expérimental.

Le tableau 5 établit la distribution des sujets en fonction des types d'attachement et selon le mode de garde. Le test de signification utilisé est le test "G" qui, appliqué à cette distribution, donne un résultat non significatif de 9.75 ($G_{10} > .05$). Nous n'observons donc aucune différence significative entre la qualité de l'attachement manifesté par les enfants gardés à la maison par la mère, les enfants fréquentant la garderie à raison de une à trois journées par semaine, et les enfants fréquentant la garderie à raison de quatre à cinq journées par semaine.

Ces résultats infirment notre hypothèse selon laquelle les séparations répétées vécues par le jeune enfant fréquentant la garderie ont un impact négatif sur la qualité de l'attachement mère-enfant.

Tableau 5
 Classification des sujets selon
 la qualité de l'attachement
 (nombre de sujets)

Sous-groupe	Mode de garde			Total	
	Maison	Garderie (partiel)	Garderie (plein)	N	%
A	0	0	1	1	3
B ₁	3	3	2	8	27
B ₂	1	5	4	10	33
B ₃	2	2	2	6	20
B ₄	1	1	1	3	10
C	2	0	0	2	7
Total	9	11	10	30	

Résultats pour les comportements d'exploration et d'attachement

Bien que les sujets présentent des patterns d'attachement équivalents pour les trois types de garde, certains comportements d'attachement et d'exploration peuvent établir des différences significatives entre ces groupes.

C'est pourquoi une analyse de variance est appliquée à ces comportements afin de vérifier si les sujets soumis à

des types de garde différents présentent des durées de comportements équivalentes dans l'ensemble de la situation étrangère. Le même test de signification est utilisé pour vérifier si les sujets de ces trois groupes présentent des durées de comportements équivalentes à l'intérieur des différents épisodes de la situation étrangère.

A. Différences des durées de comportements en fonction des groupes et des épisodes

Le tableau 9 (voir appendice I) présente le détail des calculs des analyses de variance pour chacun des comportements d'attachement ou d'exploration. Comme l'indique ce tableau, l'analyse de variance appliquée pour les épisodes seulement, c'est-à-dire sans impliquer le type de garde, a comme résultat un degré de probabilité inférieur à .05, et ce, pour la presque totalité des comportements. Un relevé détaillé de chacun de ces comportements et épisodes s'avère superflu puisque la "situation étrangère" a été conçue et développée afin de susciter une variation dans la manifestation des comportements d'exploration et d'attachement à travers les épisodes. Nos résultats ne viennent donc que corroborer les résultats présentés par Ainsworth et al. (1978).

Pour l'analyse de variance des durées de comportements d'attachement et d'exploration en fonction des types de garde, certains comportements ont été regroupés. Ce regroupement de comportements est effectué pour les comportements mutuellement exclusifs et appartenant à la même catégorie de comportements.

Ainsi, la manipulation exploratoire totale est formée de la manipulation fine et de la manipulation grossière, deux comportements mutuellement exclusifs et exprimant, par définition, de l'exploration. Les sourires et vocalisations se combinent en tant que comportements d'interaction à distance; les regards sont omis de cette combinaison puisqu'ils peuvent se manifester en même temps que les deux autres comportements d'interaction. Les sourires (total) proviennent de la réunion des sourires à la mère, à l'étrangère, et à personne. De même, les vocalisations (total) sont composées des vocalisations à la mère, à l'étrangère et à personne. Ces deux groupes de comportements, sourires et vocalisations, sont formés de comportements qui ne sont pas mutuellement exclusifs par définition. Ainsi, lors du second épisode, le seul où les deux adultes sont présentes ensemble, l'enfant pourrait adresser un sourire à la fois à l'intention de la mère et à celle de l'étrangère. Cependant, cette situation

ne s'est produite que rarement et lorsqu'il n'était pas évident à laquelle des deux adultes était destiné le sourire, celui-ci était alors coté "sourire à personne". Les localisations "près de" la mère et "en contact avec" la mère se regroupent et deviennent "à proximité de" la mère. La même combinaison est formée par rapport à l'étrangère. De plus, les localisations "près de la porte" et "près de la chaise de la mère" manifestent une recherche de la mère et sont mutuellement exclusives. Enfin, les durées des pleurs réels et minimaux s'additionnent pour établir la durée des pleurs (total).

Le tableau 6 présente une synthèse du tableau 9 (appendice I), c'est-à-dire une synthèse des niveaux de probabilité obtenus par l'analyse de variance des durées des comportements d'attachement et d'exploration en fonction des types de garde.

Les degrés de probabilité présentés dans le tableau 6 sont rarement significatifs. La combinaison "sourires et vocalisations à l'étrangère" est significative à .05 lorsqu'aucun compte n'est tenu du déroulement des épisodes. Pour l'ensemble des épisodes, les enfants fréquentant la garderie à temps plein manifestent en moyenne le moins de sourires et vocalisations à l'étrangère, tels que mesurés en secondes, et

les enfants fréquentant la garderie à temps partiel manifestent en moyenne le plus de sourires et vocalisations à l'étrangère.

Tableau 6
Synthèse des analyses de variance et
des degrés de signification
des comportements

Comportements	Groupes (p)	Groupes X Episodes (p)
1 Exploratoires		
Locomotion exploratoire	N.S.	N.S.
Manipulation totale	N.S.	N.S.
Manipulation fine	N.S.	N.S.
Manipulation grossière	N.S.	N.S.
Exploration visuelle	N.S.	N.S.
2 Attachement		
Sourires ou vocalisations à la mère	N.S.	N.S.
Sourires ou vocalisations à l'étrangère	.05	N.S.
Sourires (total)	N.S.	N.S.

Tableau 6

Synthèse des analyses de variance et
des degrés de signification
des comportements
(suite)

Comportements	Groupes (p)	Groupes X Episodes (p)
2 Attachement (suite)		
Sourires à la mère	N.S.	N.S.
Sourires à l'étrangère	N.S.	N.S.
Sourires à personne	N.S.	N.S.
Vocalisations (total)	.01	N.S.
Vocalisations à la mère	N.S.	N.S.
Vocalisations à l'étrangère	N.S.	N.S.
Vocalisations à personne	.05	.01
Regards à la mère	N.S.	N.S.
Regards à l'étrangère	N.S.	N.S.
Près de, ou en contact avec la mère	N.S.	N.S.
Près de la mère	N.S.	N.S.
En contact avec la mère	N.S.	N.S.
Près de, ou en contact avec l'étrangère	N.S.	N.S.
Près de l'étrangère	N.S.	.05
En contact avec l'étrangère	N.S.	N.S.

Tableau 6

Synthèse des analyses de variance et
des degrés de signification
des comportements
(suite)

Comportements	Groupes (p)	Groupes X Episodes (p)
Près de la porte ou de la chaise en l'absence de la mère	N.S.	N.S.
Près de la porte en l'absence de la mère	N.S.	N.S.
Près de la chaise en l'absence de la mère	N.S.	N.S.
Pleurs (total)	N.S.	N.S.
Pleurs réels	N.S.	N.S.
Pleurs minimaux	N.S.	N.S.

Les différences entre les groupes pour les vocalisations (total) sont significatives à .01. Les enfants fréquentant la garderie à temps plein présentent en moyenne la plus faible durée de vocalisation, alors que les enfants fréquentant la garderie à temps partiel présentent, en moyenne, la plus longue durée de vocalisation.

La différence entre les groupes de garde pour la

durée des vocalisations adressées à personne est significative à .05, dans le cas où on ne tient pas compte du déroulement des épisodes, et à .01 dans le cas où l'on en tient compte. Pour ce comportement également, ce sont les enfants fréquentant la garderie à temps plein qui présentent les durées de vocalisation les plus courtes et les enfants fréquentant la garderie à temps partiel qui présentent les durées de vocalisation les plus longues.

Enfin, la différence entre les groupes pour la durée de la localisation près de l'étrangère est significative à .05 pour la combinaison groupes X épisodes. La localisation des enfants fréquentant la garderie à temps partiel présente une évolution différente des deux autres groupes à travers les épisodes.

Les "sourires et vocalisations à l'étrangère", les "vocalisation (total)", les "vocalisations à personne" et la localisation "près de l'étrangère" constituent donc les seuls comportements d'attachement pour lesquels l'analyse de variance établit des différences significatives entre les sujets classés selon les types de garde, à savoir, gardés à la maison par la mère, fréquentant la garderie à temps partiel, fréquentant la garderie à temps plein. Le calcul de l'analyse de variance

ne présente de différence significative entre les groupes de garde pour aucun des comportements ou groupes de comportements d'exploration. De l'ensemble des 58 degrés de probabilité calculés, 5 seulement sont égaux ou inférieurs à .05. Cette proportion s'avère insuffisante pour nous permettre d'affirmer que les quelques différences observées ne relèvent pas d'un simple hasard.

L'analyse de variance des comportements d'exploration et d'attachement ne présentent donc pas de résultat vraiment significatif, aussi bien lorsque la situation étrangère est considérée dans son ensemble que dans le déroulement des différents épisodes. C'est pourquoi d'autres analyses sont effectuées afin de vérifier si les comportements observés sont bien équivalents entre les trois groupes de garde.

B. Différences des durées de comportements selon les épisodes considérés individuellement et selon les groupes de garde considérés individuellement

Avant de procéder à de nouveaux calculs, les graphiques et histogrammes de la figure 2 (voir appendice D) sont tracés afin d'identifier les comportements pour lesquels des analyses de variance supplémentaires seraient utiles. Les graphiques présentent, pour chaque comportement ou groupe de

comportements, les durées moyennes pour chaque groupe de garde et pour chaque épisode. Les histogrammes présentent, pour chaque comportement ou groupe de comportements, les durées moyennes pour chaque groupe de garde, pour l'ensemble des épisodes.

La figure 2 permet donc de retenir un certain nombre de comportements pour lesquels des analyses de variance de deux ordres sont effectuées. La première analyse de variance porte sur les différences entre les groupes de garde, d'abord pour l'ensemble de la situation étrangère, et ensuite pour le déroulement des épisodes. Dans les analyses de variance effectuées et présentées auparavant, les différences sont calculées en fonction des trois groupes de garde. Ici, les calculs sont réalisés en comparant les résultats d'un groupe de garde aux résultats des deux autres groupes de garde. Le second type d'analyse de variance effectué sur la base de la figure 2 porte sur chacun des épisodes considérés individuellement.

Le tableau 7 présente une synthèse des niveaux de probabilité obtenus par ces analyses de variance. Il est à noter que, dans ce tableau, les espaces blancs indiquent qu'aucune analyse de variance n'a été réalisée parce que les graphiques et histogrammes de la figure 2 montraient une forte similitude entre les comportements des trois groupes de garde. (Les tableaux 10 et 11 de l'appendice I dressent le détail de chacun des résultats obtenus.)

Tableau 7

Analyse de Variance de la durée des comportements
selon les groupes expérimentaux et selon les
épisodes considérés individuellement

Comportement	Groupes (p)	G X E ¹ (p)	Episodes séparés (p)
<u>Exploration</u>			
<u>Locomotion exploratoire</u>			N.S.
NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD ²	N.S.	.05	
DGARD <u>vs</u> GARD et NGARD	N.S.	N.S.	
GARD <u>vs</u> DGARD et NGARD	N.S.	N.S.	
<u>Manipulation (total)</u>			
NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD	N.S.	N.S.	
DGARD <u>vs</u> NGARD et GARD	N.S.	N.S.	
GARD <u>vs</u> DGARD et NGARD	N.S.	N.S.	
<u>Manipulation grossière</u>			N.S.
<u>Exploration visuelle</u>			
NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD	N.S.	.05	
<u>Attachement</u>			
<u>Regards vers la mère</u>			N.S.
<u>Regards vers l'étrangère</u>			N.S.
GARD <u>vs</u> DGARD et NGARD	N.S.	N.S.	

¹ Groupe X Episode

² NGARD: maison; DGARD: Garderie à temps partiel; GARD: Garderie à temps plein

Tableau 7

Analyse de Variance de la durée des comportements
selon les groupes expérimentaux et selon les
épisodes considérés individuellement
(suite)

Comportement	Groupes (p)	G X E (p)	Episodes séparés (p)
<u>En contact avec la mère</u> GARD <u>vs</u> DGARD et NGARD	N.S.	N.S.	N.S.
<u>En contact avec l'étrangère</u> NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD	N.S.	.05	N.S.
<u>Près de la mère</u>			épisode 4: DGARD - GARD épisode 1,2,3,5,6,7 N.S.
DGARD <u>vs</u> NGARD et GARD	N.S.	N.S.	
GARD <u>vs</u> DGARD et NGARD	N.S.	N.S.	
<u>Près de l'étrangère</u>			
NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD	N.S.	N.S.	
DGARD <u>vs</u> NGARD et GARD	N.S.	.05	
GARD <u>vs</u> NGARD et DGARD	N.S.	N.S.	
<u>Près de ou en contact avec l'étrangère</u>			
DGARD <u>vs</u> NGARD et GARD	N.S.	.05	
<u>Près de la porte</u>			
GARD <u>vs</u> NGARD et DGARD	N.S.	N.S.	

Tableau 7

Analyse de Variance de la durée des comportements
selon les groupes expérimentaux et selon les
épisodes considérés individuellement
(suite)

Comportement	Groupes (p)	G X E (p)	Episodes séparés (p)
<u>Près de la chaise (mère)</u>			N.S.
NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD	N.S.	N.S.	
DGARD <u>vs</u> NGARD et GARD	N.S.	N.S.	
GARD <u>vs</u> NGARD et DGARD	N.S.	N.S.	
<u>Près de la porte ou de la chaise (mère)</u>			
GARD <u>vs</u> NGARD et DGARD	.05	N.S.	
<u>Pleurs réels</u>			N.S.
NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD	N.S.	.05	
épisodes 6 et 7	.05	N.S.	
<u>Pleurs minimaux</u>			N.S.
GARD <u>vs</u> NGARD et DGARD	N.S.	N.S.	
épisodes 3 et 7	N.S.	.05	
<u>Pleurs (total)</u>			
NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD	N.S.	N.S.	
épisodes 6 et 7	N.S.	N.S.	
<u>Vocalisations à la mère</u>			N.S.
NGARD <u>vs</u> DGARD et GARD	N.S.	N.S.	
DGARD <u>vs</u> NGARD et GARD	N.S.	N.S.	

Tableau 7

Analyse de Variance de la durée des comportements
selon les groupes expérimentaux et selon les
épisodes considérés individuellement
(suite)

Comportement	Groupes (p)	G X E (p)	Episodes séparés (p)
<u>Vocalisations à l'étrangère</u>			N.S.
DGARD vs NGARD et GARD	.05	N.S.	
GARD vs NGARD et DGARD	.05	N.S.	
<u>Vocalisations à personne</u>			épisode 1: DGARD - GARD DGARD - NGARD épisode 4: DGARD - GARD épisode 2,3,5,6,7 N.S.
DGARD vs NGARD et GARD	.01	.01	
GARD vs NGARD et DGARD	.05	.05	
<u>Vocalisations (total)</u>			
DGARD vs NGARD et GARD	.01	.05	
GARD vs NGARD et DGARD	.05	N.S.	
<u>Sourires à la mère</u>			N.S.
<u>Sourires à l'étrangère</u>			N.S.
<u>Sourires à personne</u>			
DGARD vs NGARD et GARD	N.S.	N.S.	
<u>Sourires (total)</u>			
NGARD vs DGARD et GARD	N.S.	N.S.	
DGARD vs NGARD et GARD	N.S.	N.S.	
GARD vs NGARD et DGARD	N.S.	.05	

Comme le tableau 6, le tableau 7 indique relativement peu de résultats significatifs. Des comportements d'exploration, deux seulement présentent une différence significative. Il s'agit d'abord de la durée de la locomotion exploratoire des enfants gardés à la maison par la mère qui établit une courbe significativement différente (.05) de celle des deux groupes d'enfants fréquentant la garderie. Plus que les "enfants garderie", les "enfants maison" augmentent leur locomotion exploratoire lors de la première réunion (épisode 4) pour la réduire davantage lors du second épisode de séparation (épisode 5). Il faut noter cependant que l'analyse de variance appliquée à chacun des épisodes séparément (incluant les épisodes 4 et 5) ne présente pas de différence significative entre les trois groupes de garde. De plus, le groupe d'"enfants maison" ne se distingue pas de façon significative des deux autres groupes lorsque la situation étrangère est considérée dans son ensemble sans tenir compte des épisodes. La même situation se produit pour l'exploration visuelle, alors que les "enfants maison" se distinguent significativement (.05) des "enfants garderie" lors du déroulement des épisodes. En effet, les "enfants maison" diminuent beaucoup plus leur exploration visuelle à partir de la seconde séparation (épisode 5) que les autres enfants, mais aucune différence n'est significative entre les trois groupes pour les épisodes considérés

individuellement, ni lorsque la situation est prise dans son ensemble. Ces résultats pour les comportements exploratoires ne représentent que 2 différences significatives sur un total de 44 analyses de variance effectuées. En effet, il faut considérer 7 analyses de variance par comportement étudié lorsque les calculs portent sur les épisodes de façon séparée.

Lorsqu'aucune distinction n'est établie entre les épisodes de situation étrangère, 32 analyses de variance sont réalisées pour les comportements d'attachement. De ce nombre, 8 obtiennent des degrés de probabilité égaux ou inférieurs à .05. Ainsi, les enfants fréquentant la garderie à temps plein passent significativement (.05) moins de temps que les autres enfants près de la porte ou de la chaise de la mère en l'absence de celle-ci. De plus, les enfants fréquentant la garderie à temps partiel adressent significativement (.05) plus de vocalisations à l'étrangère que les deux autres groupes d'enfants alors que les enfants fréquentant la garderie à temps plein adressent significativement (.05) moins de vocalisations à l'étrangère que les deux autres groupes d'enfants. Le même résultat est obtenu pour les vocalisations à personne et pour les vocalisations (total), à savoir que les enfants à la garderie à temps partiel présentent plus de vocalisations (.01) et les enfants à la garderie à temps plein présentent moins

de vocalisations (.05). Enfin, lorsque l'analyse de variance porte sur les épisodes 6 et 7 seulement, les enfants gardés à la maison par la mère présentent significativement (.05) plus de pleurs réels.

Lorsque l'analyse de variance porte sur le déroulement des comportements d'attachement durant les différents épisodes de la situation étrangère, 9 des 32 degrés de probabilité sont significatifs. D'abord, les enfants gardés à la maison par la mère présentent une courbe significativement différente (.05) de celle des deux groupes d'enfants fréquentant la garderie en ce qui concerne la durée du contact avec l'étrangère. Contrairement aux "enfants garderie", les "enfants maison" diminuent leur durée de contact physique avec l'étrangère lors de la première séparation avec la mère (épisode 3) pour l'augmenter de façon beaucoup plus évidente lors de la seconde séparation avec la mère (épisode 6). La localisation "près de l'étrangère" constitue le deuxième comportement pour lequel une différence significative est obtenue (.05). En effet, les enfants fréquentant la garderie à temps partiel augmentent moins que les autres la durée de leur localisation près de l'étrangère lors de l'épisode 3 et, contrairement aux autres enfants, continuent d'accroître cette durée lors de l'épisode 6. Le même groupe d'enfants se

distingue (.05) pour la durée du "contact ou près de" l'étrangère, alors qu'il continue d'augmenter cette durée lors de l'épisode 6, au contraire des deux autres groupes d'enfants. Les enfants gardés à la maison par la mère se distinguent (.05) des deux groupes d'enfants fréquentant la garderie pour l'évolution de la durée des pleurs réels au cours de la situation étrangère. Les "enfants maison", contrairement aux autres, continuent d'augmenter leur durée de pleurs réels aux épisodes 6 et 7, c'est-à-dire lorsque les adultes reviennent après la seconde séparation avec la mère. Lorsque l'analyse de variance ne porte que sur les épisodes 3 et 7 (première séparation et seconde réunion), les enfants fréquentant la garderie à temps plein augmentent significativement (.05) plus leurs pleurs minimaux que les deux autres groupes d'enfants. Le même groupe d'enfants présente une courbe significativement différente (.05) de celle des deux autres groupes d'enfants en ce qui a trait aux sourires (total). Contrairement aux autres, les enfants à la garderie à temps plein diminuent leurs sourires à l'arrivée de l'étrangère (épisode 2) et les augmentent au premier départ de la mère (épisode 3). Il est à remarquer que, pour chacun des comportements précités, à savoir "en contact avec l'étrangère", "près de l'étrangère", "près de ou en contact avec l'étrangère", "pleurs réels", "pleurs minimaux" et "sourires (total)", aucune analyse n'est significative

lorsque la situation étrangère est prise dans son ensemble, ni lorsque les épisodes sont pris séparément.

Les septième et huitième analyses de variance pour lesquelles les résultats obtenus sont significatifs lorsque les épisodes sont considérés dans leur déroulement, concernent les vocalisations à personne. Les enfants fréquentant la garderie à temps partiel se distinguent de façon significative (.01) des deux autres groupes d'enfants en présentant beaucoup plus de vocalisations à personne lors du premier épisode et du quatrième épisode (premier retour de la mère). Quant aux enfants gardés à la maison par la mère, leurs durées de vocalisations à personne varient beaucoup moins (.05) d'un épisode à l'autre que celles des enfants fréquentant la garderie. Enfin les enfants fréquentant la garderie se distinguent (.05) par des durées de vocalisations (total) plus longues et qui varient plus d'un épisode à l'autre. Pour ces trois dernières analyses portant sur les vocalisations (à personne et total), des différences significatives avaient déjà été notées pour l'ensemble de la situation étrangère.

Et enfin, les analyses de variance appliquées aux différents comportements d'attachement, lorsque les épisodes sont considérés de façon séparée, représentent un total de 69

niveaux de probabilité. De ce nombre, 3 seulement présentent des différences significatives entre les groupes. Ainsi, durant l'épisode 4 (première réunion avec la mère), les enfants fréquentant la garderie à temps partiel passent significativement plus de temps près de leur mère que les enfants fréquentant la garderie à temps plein. Durant ce même épisode, les enfants à la garderie à temps partiel manifestent plus de vocalisations à personne que les enfants à la garderie à temps plein. Enfin, durant le premier épisode, les enfants fréquentant la garderie à temps partiel adressent significativement plus de vocalisations à personne que les enfants fréquentant la garderie à temps plein et que les enfants gardés à la maison par la mère.

Le tableau 7 indique donc 22 différences significatives sur un total de 177 analyses de variance effectuées. Cette proportion inférieure à 15% de résultats significatifs est insuffisante pour assurer que les différences observées ne dépendent pas uniquement du hasard, d'autant plus que seuls les comportements et groupes de comportements les plus susceptibles de fournir des résultats significatifs ont été soumis à l'analyse.

Par conséquent, nous devons considérer qu'à l'instar

des patterns d'attachement selon les groupes A, B et C, les comportements et groupes de comportements d'attachement et d'exploration n'établissent pas de différences significatives entre les enfants gardés à la maison par la mère, les enfants fréquentant la garderie à raison de une à trois journées par semaine, et les enfants fréquentant la garderie à raison de quatre à cinq journées par semaine.

Discussion des résultats

Nous examinons d'abord les résultats obtenus pour l'ensemble de nos sujets en les comparant à ceux présentés par Ainsworth et al. (1978). La discussion porte ensuite sur les résultats en fonction du type de garde.

Résultats pour l'ensemble des sujets

Les résultats se divisent en deux parties, la distribution des sujets selon le pattern d'attachement manifesté, et les durées des comportements d'attachement et d'exploration.

A. La distribution selon le pattern d'attachement

Bien que nos sujets soient plus âgés que ceux

présentés par Ainsworth et al. (1978) (18 à 24 mois pour nos sujets et 12 mois pour les sujets de Ainsworth), il est possible de mettre en parallèle nos résultats avec ceux d'Ainsworth. En effet, Waters (1978) et Vaughn et al. (1979) soulignent que, à moins de changement important dans les conditions de vie familiale, le type de relation à la mère varie très peu entre ces deux groupes d'âge.

De l'ensemble de nos sujets, la proportion d'enfants classés dans chacun des groupes et sous-groupes diffère de celle présentée par Ainsworth et al. (1978) et qui provient de la synthèse des résultats obtenus par Ainsworth, Bell et Stayton (1971), Bell (1970) et Main (1973: voir Ainsworth et al., 1978). (le tableau 5 présente la distribution de nos sujets, et le tableau 13 de l'appendice J expose la distribution présentée par Ainsworth.) De nos sujets, 3% font partie du groupe A, alors que 21% des sujets présentés par Ainsworth sont classés dans ce groupe. Le groupe B comprend 90% de nos sujets, dont 60% dans les sous-groupes B_1 et B_2 , alors qu'Ainsworth note 65% des sujets dans le groupe B, avec 42% dans le sous-groupe B_3 . Enfin, 7% de nos sujets sont classés dans le groupe C, alors que 13% des sujets présentés par Ainsworth sont classés dans ce groupe.

Ainsi, une proportion beaucoup plus grande de nos sujets présentent un attachement sécure et, parmi eux, la majorité se retrouvent dans les sous-groupes associés aux attachements les plus sécures (B_1 et B_2). Seuls 10% des sujets manifestent un attachement anxieux. Par contre, 34% des sujets présentés par Ainsworth expriment ce type d'attachement. Des 65% de sujets présentés par Ainsworth et manifestant un attachement sécure, la majorité sont classés dans le sous-groupe B_3 , associé à un degré d'attachement moins sécure que les sous-groupes B_1 et B_2 .

Cette variation dans la classification des sujets pourrait s'expliquer de deux façons: les différences culturelles et les différences dans les consignes données à la mère et à la personne étrangère.

A. Différences culturelles

Dans une étude réalisée en Allemagne, Grossmann et al. (1981) comparent leurs résultats à ceux présentés par Ainsworth et al. (1978) afin de vérifier si la situation étrangère s'applique dans une culture différente de celle dans laquelle la situation a été élaborée. (Le tableau 14 de l'appendice J présente les résultats de Grossmann.) Les enfants

observés dans cette recherche manifestent des types d'attachement qui peuvent être classifiés selon les groupe A, B et C; ce qui permet à ces auteurs de reconnaître l'applicabilité du schéma de classification au comportement des enfants allemands. Cependant, la proportion d'enfants classés à l'intérieur de chaque groupe s'avère très différente de celle de Ainsworth 61% des sujets de Grossmann présentent un attachement anxieux et 33% manifestent un attachement sécure (6% des sujets ne peuvent être classés dans l'un ou l'autre de ces groupes). Grossmann et al. concluent que la situation étrangère permet d'observer les relations mère-enfant en fonction du concept d'attachement, qu'il ne se trouve pas de différences fondamentales entre les patterns de comportements des enfants allemands et des enfants américains, mais que la distribution des patterns relationnels diffère dans ces deux cultures.

Ces résultats et ces conclusions suggèrent que la distribution différente des résultats de notre recherche puisse découler de différences au niveau culturel.

B. Différences dans les consignes

Dans leur analyse critique de la recherche sur les

garderies et le développement affectif de l'enfant, Belsky et Steinberg (1978) soulignent le caractère étrange de la situation étrangère. En plus de la série inhabituelle de séparations et de réunions, l'attitude de la mère est régie par des directives précises qui peuvent varier plus ou moins du comportement habituel de la mère lors des situations de séparation et de réunion dans la vie de tous les jours. Afin de rendre la situation étrangère moins étrange aux yeux de l'enfant, les directives données à la mère dans notre recherche demeurent moins précises de façon à permettre à la mère d'adopter un comportement qui ressemble davantage à son comportement habituel.

De plus, l'approche décrite par Solomon-Shaffran et Décarie (1976) a servi de base aux directives données à l'étrangère. Dans une étude antérieure de Shaffran (1972), cette approche s'est avérée la plus conforme aux approches habituelles et la plus apte à susciter des réactions positives chez l'enfant.

Ces modifications introduites dans les directives à la mère et à la personne étrangère pourraient ainsi rendre la situation étrangère moins étrange et, par conséquent, moins susceptible d'entraîner des réactions d'anxiété chez les

enfants. La distribution obtenue dans notre recherche, et dans laquelle peu d'enfants manifestent un attachement anxieux, pourrait donc trouver une seconde explication dans le caractère moins étrange de la situation telle que présentée à nos sujets.

B. Résultats pour les comportements d'exploration et d'attachement

Ainsworth et al. (1978) réunissent les résultats obtenus par Ainsworth, Bell et Stayton (1971), Bell (1970) et Main (1973: voir Ainsworth et al., 1978) pour tracer les modifications des fréquences de certains comportements en fonction des épisodes. Tel que souligné auparavant, la méthode de cueillette des données utilisée dans notre recherche diffère de celle dont se sont servis les auteurs précités et qui correspond à celle proposée par Ainsworth et Wittig (1969). Ceux-ci suggèrent en effet de se baser sur des intervalles de 15 secondes pour déterminer la fréquence d'apparition de chaque comportement à observer. Par contre, pour notre recherche l'enregistrement vidéoscopique de l'expérimentation a permis d'obtenir la durée précise de chaque comportement par épisode.

Les résultats de ces mesures différentes ne peuvent donc être comparés les uns aux autres. Cependant, afin de mettre en parallèle nos résultats avec ceux présentés par Ainsworth et al. (1978), nous avons transformé nos données pour obtenir des fréquences. Pour ce faire, nous utilisons le total de la durée de chaque comportement, pour chaque épisode et pour l'ensemble des sujets (voir tableau 12, appendice I). Ce total, établi en secondes, se divise par 5 400, soit le nombre de secondes dans l'épisode (1 800 secondes pour chacun des 3 groupes). Le quotient ainsi obtenu est alors multiplié par 12, c'est-à-dire le nombre d'intervalles utilisés par épisode dans les recherches présentées par Ainsworth.

Cette transformation des données n'a évidemment aucune valeur mathématique. Mais, elle produit une marge d'erreur limitée pour les comportements qui, une fois initiés, ont tendance à se prolonger (l'exploration, les pleurs). Cependant, les calculs exposés ici auront pour résultat une fréquence plus faible que celle qui serait obtenue par l'observation directe de la fréquence pour les comportements ayant plutôt tendance à être brefs (les regards vers l'adulte, les sourires). Il est donc important de prendre note que les résultats et comparaisons présentés ci-après ne sont donnés qu'à titre indicatif.

La figure 3 (appendice I) expose sur un même graphique les fréquences présentées par Ainsworth et al. (1978) et celles provenant de nos calculs et ce, pour chacun des comportements suivants: la locomotion exploratoire, la manipulation exploratoire, l'exploration visuelle, les regards vers la mère, les regards vers l'étrangère, les vocalisations à la mère, les vocalisations à l'étrangère, les vocalisations (total), les sourires à la mère, les sourires à l'étrangère, les sourires (total).

Tel que prévu, la figure 3 indique que les deux groupes de résultats sont comparables pour les comportements d'exploration. De plus, les fréquences des regards, vers la mère et vers l'étrangère, et des sourires, vers la mère, vers l'étrangère et (total), sont plus faibles dans notre recherche, mais respectent les mêmes courbes que celles d'Ainsworth.

Cependant, contrairement à ce qui était attendu, les fréquences des vocalisations, à la mère, à l'étrangère et (total), sont comparables pour les deux groupes de sujets. Ce résultat peut s'expliquer par l'âge de nos sujets chez qui les vocalisations ont tendance à se prolonger. De plus, bien que les fréquences des pleurs chez nos sujets aient tendance à respecter la même courbe que celle d'Ainsworth, ces fréquences

demeurent en deçà de celles de cet auteur. L'âge de nos sujets pourrait à nouveau rendre compte d'une partie de cette différence, mais comme dans le cas de la différence dans la distribution des sujets selon les groupes A, B, C, il est possible que les consignes données à la mère et à l'étrangère suscitent moins d'anxiété et de détresse chez nos sujets.

Bien que cette mise en parallèle entre les résultats d'Ainsworth et ceux de notre recherche n'ait qu'une valeur à titre indicatif, il nous semble intéressant de noter que les courbes obtenues avec nos fréquences et avec celles d'Ainsworth sont comparables en ce qu'elles évoluent dans la même direction selon les comportements et selon les épisodes.

Résultats en fonction du type de garde

La distribution des sujets selon la qualité de l'attachement mère-enfant n'indique aucune différence significative entre les groupes d'enfants selon les types de garde. De plus, les analyses de variance appliquées aux durées des comportements d'exploration et d'attachement révèlent trop peu de différences significatives pour permettre de conclure que ces durées se distinguent effectivement entre chacun des groupes. Ces résultats suggèrent ainsi une équivalence de la

qualité de l'attachement et des comportements d'exploration et d'attachement entre les enfants gardés à la maison par la mère, les enfants fréquentant la garderie à temps partiel et les enfants fréquentant la garderie à temps plein.

De façon globale, les études utilisant la technique de la situation étrangère pour évaluer l'impact de la fréquentation de la garderie sur le lien mère-enfant (Blehar, 1974; Brookhart et Hock, 1976; Cochran, 1977; Doyle, 1975; Doyle et Somers, 1978; Moskowitz et al., 1977; Portnoy et Simmons, 1978; Ricciuti, 1974; Roopnarine et Lamb, 1978) ne sont pas arrivées non plus à démontrer de manière non équivoque des différences entre les groupes d'enfants gardés à la maison par leurs mères et les groupes d'enfants fréquentant la garderie.

Cependant, parmi les neuf études relevées ci-dessus, celle de Blehar (1974) indique un impact négatif de la garderie sur les jeunes enfants. Blehar note davantage de pleurs et de comportements oraux (tels sucer son pouce) qui ont une valeur auto-érotique et réductrice de tension, chez les enfants fréquentant la garderie. Elle remarque aussi plus d'évitement et de résistance à la mère chez ces enfants que chez les enfants gardés à la maison par la mère. Enfin, elle observe que les enfants fréquentant la garderie manifestent des

des attachements anxieux-ambivalents à la mère (groupe C).

Kilmer (1979) suggère que les effets négatifs de la garderie observés par Blehar sont en relation avec le nombre d'enfants attribués à chaque éducateur. En effet, mise à part l'étude de Blehar, toutes les recherches utilisant la situation étrangère pour évaluer l'impact de la garderie sur l'attachement mère-enfant, prennent place dans des garderies de haute qualité où le ratio adulte-enfant compte trois ou quatre enfants par éducateur. Seule la recherche de Blehar sélectionne ses sujets dans des garderies pour lesquelles on retrouve de six à huit enfants par éducateur. Or, les cinq garderies populaires desquelles proviennent nos sujets présentent un ratio variant de cinq à sept enfants par éducateur, soit une proportion similaire à celles des garderies participant à l'étude de Blehar. N'indiquant pas de différences significatives entre les groupes, nos résultats viennent donc infirmer l'hypothèse avancée par Kilmer.

Bronfenbrenner (1977) suggère que l'échec des auteurs à reproduire les résultats obtenus par Blehar (1974) provient plutôt des caractéristiques différentes chez les échantillons de sujets participant aux études de ces auteurs. En effet, la plupart des études sur les garderies n'offrent

aucun contrôle des variables indépendantes telles que la présence des deux parents à la maison, le rang de l'enfant dans la famille, ou le temps passé chaque semaine à la garderie.

Notre recherche, dont les "sujets garderie" proviennent de cinq garderies populaires, tente d'assurer le plus d'équivalence possible entre les caractéristiques des trois groupes expérimentaux par le contrôle de certaines variables (âge de l'enfant, sexe, présence des deux parents à la maison, âge des parents, statut socio-économique, fratrie). Les résultats auxquels parviennent nos analyses correspondent quand même aux conclusions suggérées par l'ensemble de ces recherches, c'est-à-dire que nous ne pouvons attribuer aucun effet négatif à la fréquentation régulière de la garderie, aussi bien à temps plein qu'à temps partiel, sur la qualité de l'attachement mère-enfant.

Résumé et conclusion

Cette étude avait pour but de vérifier si la qualité de l'attachement mère-enfant chez les enfants fréquentant quotidiennement la garderie se distingue de celle des enfants gardés à la maison par leurs mères. Elle visait aussi à vérifier si les enfants fréquentant la garderie à temps partiel manifestent un attachement différent de celui de chacun des deux autres groupes d'enfants.

Les trente enfants participant à la recherche constituaient trois groupes distincts: les enfants gardés à la maison par la mère, les enfants fréquentant la garderie à temps partiel et les enfants fréquentant la garderie à temps plein. Ces groupes étaient par ailleurs équivalents pour l'âge des sujets (18 à 24 mois), le sexe et le statut socio-économique. Les deux parents de tous les sujets étaient présents à la maison.

Chaque dyade mère-enfant était invitée au Laboratoire de Développement de l'Enfant où elle était soumise à la procédure de la "situation étrangère". Cette technique développée par Ainsworth et Wittig (1969) se compose de sept

épisodes de trois minutes et fait vivre à l'enfant une alternance de séparations et de réunions avec la mère, avec et sans la présence d'une personne étrangère, et dans un milieu étranger. Cette situation permet d'observer dans quelle mesure l'enfant utilise sa mère en tant que base de sécurité pour explorer l'environnement nouveau. Les réunions entre la mère et l'enfant sont particulièrement riches en informations pour permettre de classer le pattern d'attachement manifesté selon qu'il est sécure, anxieux avec évitement de la mère, ou anxieux ambivalent.

Les enregistrements vidéoscopiques des séances d'expérimentation ont alors été observés et cotés seconde par seconde à l'aide d'une grille d'observation basée sur celle décrite par Ainsworth et al. (1978) et comprenant les comportements d'exploration et d'interaction. Ces protocoles complétés ont ensuite servi, avec les enregistrements, à déterminer à quel type d'attachement appartenait le pattern de comportement de chaque enfant. Ils ont également servi à calculer les durées des comportements d'exploration (locomotion, manipulation, regard) et des comportements d'attachement (regard, sourire, vocalisation vers l'adulte, localisation près de et en contact avec l'adulte, pleurs).

Les données ainsi obtenues étaient donc de deux ordres: d'abord, la classification des sujets de chaque groupe selon la qualité de l'attachement manifesté; ensuite, les durées de chaque comportement d'exploration et d'attachement pour chaque épisode et pour chaque groupe.

Le test "G" appliqué à la distribution des sujets selon la qualité de l'attachement n'indique aucune différence significative entre les trois groupes de sujets, la plupart de ceux-ci étant classés dans le groupe B, c'est-à-dire manifestant un attachement sécure à la mère. De même, les comportements d'attachement et d'exploration soumis à l'analyse de variance, ne présentent que trop peu de différences significatives entre les groupes pour nous permettre de conclure que les enfants gardés à la maison par la mère, les enfants fréquentant la garderie à temps partiel et les enfants fréquentant la garderie à temps plein, se distinguent les uns des autres.

Ces résultats correspondent à ceux obtenus par la plupart des auteurs ayant utilisé la "situation étrangère" pour évaluer la qualité de l'attachement mère-enfant chez les enfants fréquentant la garderie par rapport à celle des enfants gardés à la maison par leurs mères (Brookhart et Hock,

1976; Cochran, 1977; Doyle, 1975; Doyle et Somers, 1978; Moskowitz et al., 1977; Portnoy et Simmons, 1978; Ricciuti, 1974; Roopnarine et Lamb, 1978). Seule Blehar (1974) a obtenu des résultats suggérant un effet négatif de la fréquentation de la garderie sur la qualité de l'attachement mère-enfant. Ces résultats n'ayant pu être reproduits par aucun des auteurs précités, la différence dans les résultats des différents auteurs semble reposer sur des différences d'ordre méthodologique.

Implications méthodologiques et théoriques

Compte tenu des résultats présentés par l'ensemble des recherches sur le lien mère-enfant, il semble que la garderie ait un effet neutre sur ce lien. Il faut cependant être prudent dans l'interprétation de ces résultats. En effet, les limites inhérentes à ces recherches rendent leurs résultats peu concluants.

Dans une étude critique de la recherche sur la garderie, Silverstein (1981) souligne les limites de ce type de recherche en ce qui concerne la méthodologie et le cadre conceptuel. Les limites d'ordre méthodologique relevées par Silverstein sont d'abord reliées aux procédures d'échantillonnage qui jettent un doute sur la généralisabilité des

résultats obtenus. Comme il a déjà été souligné, la recherche sur les garderies prend généralement place dans une garderie de qualité supérieure, ce qui réduit la généralisabilité des résultats à l'ensemble de la population. De plus, les sujets n'étant pas répartis au hasard dans l'un ou l'autre des groupes et, malgré un certain contrôle de la variance externe, l'équivalence entre les groupes "maison" et "garderie" n'est pas assurée. Il devient donc impossible d'attribuer avec certitude les différences qui pourraient être observées entre les groupes à l'effet de la garderie plutôt qu'à des différences déjà présentes entre les groupes.

La seconde limite d'ordre méthodologique réside dans la procédure d'évaluation de l'attachement. Comme d'autres auteurs (Belsky et Steinberg, 1978; Kilmer, 1979; Provost, 1980; Rheingold et Eckerman, 1973; Sroufe et Waters, 1977), Silverstein met en doute la généralisabilité des observations provenant de la technique de la "situation étrangère" au comportement de l'enfant dans la vie réelle. Elle suggère plutôt l'utilisation de grilles standardisées d'indices d'observation qui décrivent la nature des relations adulte-enfant dans des situations variées de la vie réelle. (De telles grilles demandent encore à être développées.)

La troisième limite méthodologique soulignée par Silverstein concerne le peu de contrôle des variables indépendantes, comme le rang de l'enfant dans la famille ou la présence du père, ou comme le niveau de développement (affectif et cognitif) ou le niveau d'activité de l'enfant. Cette absence quasi totale de contrôle de la variance introduit une telle erreur de variance que, même si des différences existaient réellement, elles ne pourraient que difficilement apparaître statistiquement.

Enfin, à la suite de Rutter (1974), Silverstein remet en question le cadre conceptuel de l'attachement mère-enfant, sur lequel reposent la plupart des recherches sur l'impact de la garderie. Rutter s'interroge sur le "syndrome de la privation maternelle" reliée, selon Bowlby (1953), à la séparation de la mère chez les enfants en institution. Rutter attribue plutôt les effets de l'institutionnalisation sur le développement cognitif et affectif à un manque de stimulation adéquate au niveau social, perceptuel et affectif, stimulation qui n'est pas nécessairement liée à la seule relation avec la mère. Rutter considère que les troubles affectifs associés à l'institutionnalisation proviennent aussi de l'impossibilité pour l'enfant d'établir un lien étroit avec une figure d'attachement, plutôt qu'à la séparation de la

mère. Enfin, Rutter rejette le point de vue de Bowlby (1969), repris par Fraiberg (1977), selon lequel le lien mère-enfant a un caractère unique et exclusif.

Dans des études sur l'impact de l'alternance de la garde par la mère et par un autre éducateur sur le lien mère-enfant, Falender et Heber (1976: voir Silverstein, 1981), Ramey et Farran (1975, 1976: voir Silverstein, 1981), Ramey et Mills (1977) et Ricciuti (1974) obtiennent les résultats suivants: D'abord, quand l'enfant est laissé avec une personne étrangère ou dans un milieu étranger, la présence d'un éducateur familial à l'enfant peut réduire sa réaction de détresse. Ensuite, les enfants fréquentant régulièrement la garderie interagissent davantage avec leur mère qu'avec leur éducateur. Enfin, dans une situation de résolution de problème, les enfants de la garderie recherchent l'aide de leur mère plutôt que celle de leur éducateur. Ces résultats viennent appuyer l'opinion de Rutter (1974) selon laquelle le contact régulier avec un éducateur substitut permet à l'enfant d'établir une relation d'attachement additionnelle, qui n'entrave pas l'attachement principal à la mère, mais qui offre un réconfort à l'enfant dans les situations de stress.

Rutter (1974) précise d'ailleurs que le développement de l'attachement ne dépend, ni de la quantité de temps

passé avec l'enfant, ni du type d'activités réunissant le couple adulte-enfant. Les conditions minimales nécessaires à l'établissement d'un tel lien résident plutôt dans un contact adulte-enfant durant une période de temps prolongée, et dans la qualité de la réponse de l'adulte aux signaux implicites et explicites de l'enfant.

Il est aussi important de se rappeler que l'analyse de Bowlby (1969) porte sur la séparation prolongée entre l'enfant et sa mère et non sur les séparations quotidiennes. A ce sujet, Rutter (1974) signale que les réponses des enfants aux séparations varient selon que celles-ci sont prolongées ou répétées.

Or, jusqu'à maintenant la recherche sur le lien mère-enfant en fonction de la garderie, s'est principalement orientée en se basant sur les effets de l'institutionnalisation, ce qui a confiné les études à l'examen de l'effet négatif supposé de la garderie sur l'attachement à la mère. Il y aurait lieu de vérifier si la fréquentation de la garderie ne présente pas plutôt un impact positif sur la relation mère-enfant, en favorisant le développement de l'autonomie de l'enfant et en permettant à la mère de poursuivre une carrière ou en fournissant un soutien au parent unique.

En plus d'orienter différemment ses questions, la recherche sur la garderie ne devrait plus considérer la garderie comme une variable homogène, mais tenir compte des caractéristiques de chaque garderie pour l'environnement fourni à l'enfant, que ce soit l'environnement physique, les éducateurs, la routine, le programme, les autres enfants, etc.

Il faudrait aussi porter attention au niveau de développement atteint par l'enfant puisque les besoins et les capacités de celui-ci évoluent avec le temps et ses réactions à une étape de son développement peuvent varier de celles d'une étape ultérieure. Les différences individuelles de tempérament jouent également un rôle important dans l'impact de la fréquentation de la garderie. Thomas et Chess (1977) soulignent que les résultats obtenus au niveau du développement dépendent de la correspondance entre l'environnement et le tempérament.

Enfin, une attention spéciale devrait aussi porter sur le milieu familial, de façon générale, et aussi de façon plus spécifique sur la mère. En effet, les familles choisissant d'utiliser les services d'une garderie peuvent se distinguer des familles préférant garder les enfants à la maison. De plus, Hock (1976) a aussi identifié certaines différences

entre les "mères garderie" et les "mères maison", ces dernières se montrant plus impliquées affectivement avec leurs enfants, mais également plus punitives.

En résumé, la recherche devrait inclure les interactions entre les caractéristiques de la famille, celles de l'enfant et celles du programme de la garderie fréquentée. Ou, comme l'ont dit Winett et al. (1977), "Quels types d'enfants de quels types de familles, dans quels types de garde grandissent et se développent de quelles façons?" (p. 156)

Appendice A

Caractéristiques des sujets

Tableau 8
Caractéristiques des sujets

	Maison	Garderie (partiel)	Garderie (plein)
Sexe	4 garçons 5 filles	6 garçons 5 filles	6 garçons 4 filles
Age	18-23 mois moyenne: 20,56 s: 2,01	20-24 mois moyenne: 21,82 s: 1,64	19-24 mois moyenne: 21,3 s: 2,00
Mère: Age	26-34 ans moyenne: 28,55 s: 2,91	18-34 ans moyenne: 25,91 s: 4,94	22-33 ans moyenne: 26,8 s: 3,43
Scolarité	9-17 ans moyenne: 13,00 s: 2,26	10-17 ans moyenne: 13,73 s: 2,63	10-18 ans moyenne: 13,3 s: 2,19
Père: Age	28-36 ans moyenne: 31,11 s: 2,77	19-34 ans moyenne: 26,73 s: 4,90	22-35 ans moyenne: 27,70 s: 3,44
Scolarité	11-23 ans moyenne: 13,70 s: 3,64	11-20 ans moyenne: 15,09 s: 3,00	11-17 ans moyenne: 14,00 s: 2,19
Revenus annuels de la famille	\$15 000-\$50 000 moyenne: 28 778 s: 10,72	\$6 000-\$40 000 moyenne: 23 270 s: 9,13	\$7 000-\$32 000 moyenne: 20 100 s: 7,93
Fratricie	3: uniques 5: 1 frère ou soeur aîné(e) 1: 2 frères ou soeurs aînés(es)	6: uniques 3: 1 frère ou soeur aîné(e) 2: ont un jumeau	8: uniques 1: 1 frère soeur aîné(e) 1: 1 frère ou soeur cadet(te)

Tableau 8

Caractéristiques des sujets
(suite)

	Maison	Garderie (partiel)	Garderie (plein)
Première entrée à une garderie à		7-18 mois moyenne: 13,00 s: 4,05	3-21 mois moyenne: 10,4 s: 5,06

Appendice B

Plan du laboratoire et liste des jouets

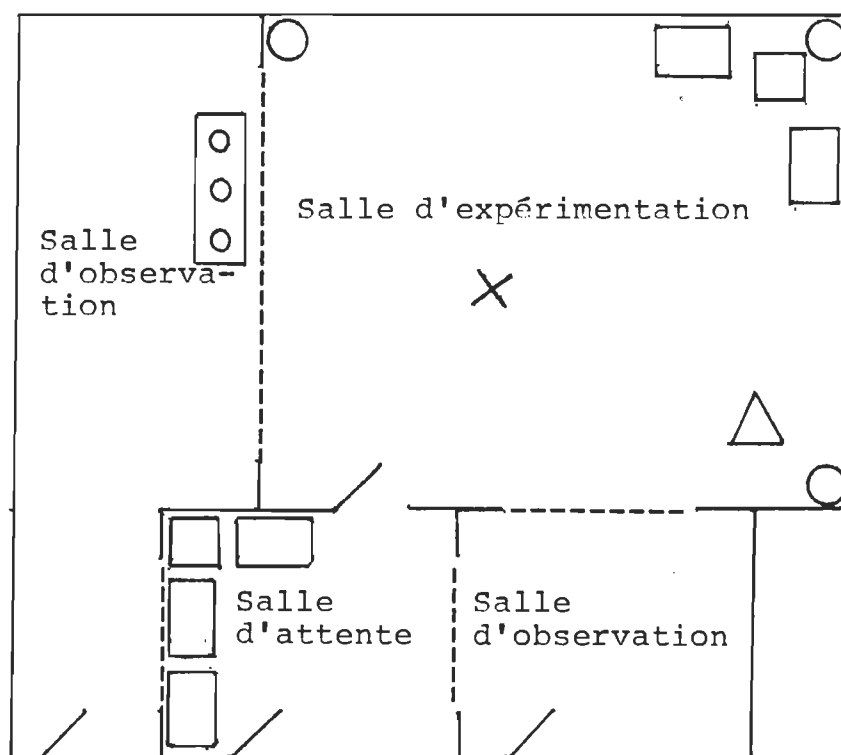


Fig. 1 - Plan et aménagement du laboratoire

Légende:

----	Miroir unidirectionnel
○	Caméra
□	Chaise
□	Table
△	Jouets
○ ○ ○	Appareils d'enregistrement
×	Endroit où la mère laisse l'enfant

Jouets utilisés

- .mouton en peluche
- .poupée de chiffon
- .ballon
- .deux livres d'images
- .hibou en peluche musical
- .panier de pique-nique incluant napperon, cuiller, assiette et thermos
- .hochet dont une face est un miroir
- .trois camions et trois bonhommes
- .sphère avec différentes formes à insérer
- .10 cubes de plastique à empiler en pyramide ou à insérer les uns dans les autres
- .20 cubes de bois
- .anneaux de couleur à empiler sur une tige
- .cuve de plastique contenant trois petits bonhommes
- .jouet mobile muni d'une ficelle et que l'enfant peut tirer derrière lui

Appendice C

Lettres et directives envoyées aux parents



Le 15 avril 1981

Chers parents,

Nous sommes des chercheurs qui étudions le développement normal des jeunes enfants québécois. La responsable de la garderie que fréquente votre enfant a eu la gentillesse de nous communiquer les noms et adresses de sa clientèle régulière, afin de nous permettre de vous contacter.

Nous désirons vous inviter à participer avec votre enfant à une recherche subventionnée par le Gouvernement du Québec, qui se déroule actuellement à l'Université du Québec à Trois-Rivières et qui s'intéresse aux comportements d'enfants âgés entre 18 et 24 mois. Cette recherche a pour but de mieux connaître les comportements d'enfants de cet âge. L'observation des comportements se fait dans une salle de jeu de l'université alors que l'enfant est placé dans des situations qu'il est susceptible de vivre tous les jours (jeux, rencontre d'une personne étrangère, départ de la mère, etc...).

La présente recherche ne vise pas à mesurer des performances individuelles mais uniquement à observer le comportement habituel des enfants québécois. Si vous acceptez de collaborer à notre recherche, aucune implication personnelle ne vous sera demandée, pas plus qu'à votre enfant puisque ses comportements ne seront pas étudiés individuellement mais ils seront combinés à ceux des autres enfants. Il n'y aura pas de résultats individuels mais simplement des résultats globaux en termes de moyenne de groupe.

Votre venue à l'université ne nécessite qu'environ une heure de votre temps. Nous en profiterons pour vous poser quelques questions (âge des parents, niveau socio-économique, etc...), dans le seul but de nous assurer que le groupe d'enfants que nous aurons reçu est homogène.

D'ici peu, nous communiquerons avec vous par téléphone afin de déterminer un moment qui vous convienne pour venir à l'université dans la mesure où vous consentez à participer à la recherche avec votre enfant. Nous vous ferons aussi parvenir plus de détails sur le déroulement de l'expérience.

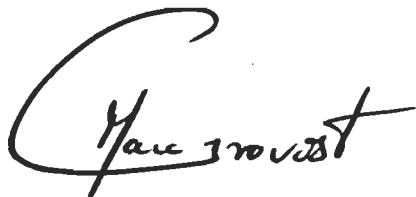
.../

Le 15 avril 1981

.../2

Votre collaboration à cette recherche vous prendra bien sûr quelques minutes de votre temps. Nous ne saurions cependant vous dire combien elle sera précieuse à une meilleure connaissance du phénomène des garderies et possiblement à une amélioration des services de celles-ci.

Nous vous prions d'agréer, chers parents, l'expression de nos salutations distinguées.

A handwritten signature in black ink, reading "Marc Provost". The signature is fluid and cursive, with a large initial "M" that loops around the first part of the name.

Marc Provost, Ph.D.
Professeur
Département de Psychologie
Tél: 376-5331

A handwritten signature in black ink, reading "Carmen Trotter". The signature is cursive, with a large initial "C" and a stylized "T" at the end.

Carmen Trotter
Assistante de recherche



Le 24 avril 1981

Chère Madame,

Faisant suite à notre conversation téléphonique, nous voulons d'abord vous remercier de votre collaboration et vous communiquer quelques précisions quant à la procédure à suivre lors de votre visite à l'Université.

- La recherche aura lieu au Pavillon Michel Sarrazin, 3600 Ste-Marguerite à Trois-Rivières.
- Si vous n'avez pas de moyen de transport, nous vous rembourserons les frais d'un taxi (Compagnie Co-Op). Dans ce cas, vous n'avez qu'à mentionner qu'il s'agit du numéro de compte Co-Op Taxi: 148; le chauffeur vous donnera alors un reçu que vous nous remettrez.
- Un étudiant vous attendra dans le hall d'entrée du Pavillon Michel Sarrazin pour vous guider vers la salle où il vous remettra un appareil grâce auquel nous pourrons communiquer avec vous de l'extérieur de la salle de jeu, de façon à vous guider durant les différentes étapes de l'expérience.
- Vous trouverez ci-inclus une description de ce que vous devrez faire durant les différentes étapes de notre recherche. Nous vous suggérons d'apporter ces instructions lors de votre visite à l'Université.
- Nous aimerions vous rappeler que cette expérience vise à faire revivre à votre enfant quelques situations de tous les jours (jeux avec la mère, départ de la mère, etc...) où nous désirons observer des comportements très fréquents à cet âge (sourire, curiosité, etc...)

Nous nous excusons d'avance de vous prendre de votre temps, mais sans votre précieuse collaboration, une recherche importante n'aurait pu être complétée. Nous ne saurons jamais assez vous remercier pour l'information que votre enfant nous apportera sur ses comportements dans les situations que nous nous proposons d'étudier.

Le 24 avril 1981

.../2

Nous vous attendons au jour et à l'heure fixés, soit _____
_____.

Si vous avez des modifications à apporter à l'horaire, veuillez communiquer avec:

Carmen Trotter
Carmen Trotter
374-7550

Marc Provost
Marc Provost
376-5331
376-5315

DIRECTIVES

Première Partie

1. Entrez avec votre enfant dans la salle de jeu en prenant soin d'apporter avec vous votre sac à main et ces feuilles.
2. Laissez votre enfant sur la marque dessinée sur le plancher en ayant soin de l'orienter vers les jouets posés à côté. Asseyez-vous sur la chaise que vous indiquera l'étudiant qui vous accompagne et posez votre sac à main sur la petite table à votre droite.
3. Restez assise et laissez votre enfant faire ce que bon lui semble. S'il explore ou joue, laissez-le faire et profitez-en pour relire les instructions des parties suivantes. Si votre enfant vous regarde, vous parle ou marche vers vous, essayez de l'encourager à jouer en pointant les jouets, mais restez assise.

Deuxième Partie

1. Une jeune fille entrera et s'approchera de votre enfant. Comme auparavant, laissez faire votre enfant. S'il s'adresse à vous, souriez-lui, mais n'intervenez pas davantage.
2. Quand nous vous le dirons, levez-vous et dirigez-vous vers la porte, en laissant votre sac à main sur la table. Sortez ensuite en laissant votre enfant jouer avec la jeune fille.
3. Vous pouvez vous asseoir dans la salle d'attente jusqu'à ce que nous vous demandions d'entrer.

Troisième Partie

1. Après quelques instants, nous vous dirons d'entrer à nouveau dans la salle de jeu. Frappez à la porte, ouvrez-la et appelez votre enfant. Entrez dans la pièce et attendez près de la porte jusqu'à ce que la jeune fille soit sortie.
2. Quand votre enfant sera à nouveau impliqué dans son jeu, nous vous demanderons une fois encore de quitter la salle de jeu.
3. Dirigez-vous alors vers la porte en appelant votre enfant et en lui souriant. Quittez la pièce après vous être assurée qu'il vous a vue.
4. Vous pouvez vous asseoir dans la salle d'attente.

Quatrième Partie

Votre enfant demeurera seul quelques instants avant que la jeune fille n'aille le rejoindre.

1. Quand nous vous le dirons, frappez à la porte et entrez en appelant votre enfant. Attendez près de la porte jusqu'à ce que la jeune fille soit sortie.
2. Après quelques instants, la jeune fille viendra vous rejoindre dans la salle de jeu. L'expérience sera alors complétée.



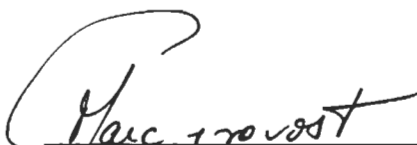
Lundi le 1er juin 1981

Chers parents,


Nous tenons à vous remercier sincèrement de votre précieuse collaboration à la recherche effectuée au Laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières au cours de l'année.

Il va sans dire que votre participation a permis un certain progrès dans la compréhension du monde de l'enfance, mais elle a aussi facilité à une étudiante la réalisation d'un projet nécessaire afin de terminer ses études. Ainsi votre présence, de même que celle de votre enfant, est doublement appréciée.

Nous vous prions d'agréer, Chers parents, nos salutations distinguées.



Marc Provost, Ph.D.
Professeur-chercheur
Département de psychologie



Carmen Trottier, étudiante
Maîtrise en psychologie
Auxiliaire de recherche
Département de psychologie

CT/11

Appendice D

Questionnaire présenté à la mère

Nom de l'enfant:

Code de l'enfant:

Date de naissance:

Adresse:

Présence ou non des deux parents:

Mère: Age :
 Scolarité:
 Emploi :

Père: Age :
 Scolarité:
 Emploi :

Revenus annuels de la famille:

Fratrie:

Garde: maison par la mère

 garderie:

 .âge à l'entrée à la garderie:

 .nombre de jours par semaine:

L'enfant a-t-il vécu une séparation prolongée avec l'un des
deux parents.

Remarques de la mère sur le comportement habituel de son
enfant.

Appendice E

Grille d'observation

Comportements

1. Locomotion

- 10. Se dirige vers
- 20. S'éloigne de (ce comportement est coté lorsque l'enfant s'éloigne clairement d'une personne et non lorsque cette situation se produit alors que l'enfant se dirige vers un jouet, par exemple).

2. Mouvement corporel

(Fait référence aux mouvements n'impliquant pas de locomotion).

- 10. Tombe par terre
- 20. Mouvement grossier (saute, se balance, balance les bras, hoche la tête au rythme de la musique, tourne sur lui-même)
- 30. Pose le pied sur, s'assoit sur, se couche sur, monte sur
- 40. Donne des coups de pied
- 50. Tend les bras, les mains vers l'adulte
- 60. Se couche par terre
- 70. Hoche la tête en signe d'assentiment ou de refus
- 80. Tend les bras pour obtenir un jouet d'un adulte
- 90. Se détourne de l'adulte

3. Mouvement des mains

- 10. Saisit, ramasse, transporte, dépose
- 20. Manipulation fine (explore avec ses doigts, déplace les parties d'un objet avec ses doigts, retourne un objet dans le but de l'examiner, place une forme dans un trou, retire un objet d'un contenant, explore la texture d'un objet avec ses doigt, etc.)
- 30. Manipulation grossière (frappe, pousse, tire, lance jette, presse, etc.)
- 40. Pousse, frappe ou lance avec colère
- 50. Offre, montre ou apporte un objet à l'adulte
- 60. Prend, reçoit un jouet de l'adulte
- 70. Tient un jouet, mais sans le manipuler, ni l'explorer, en s'occupant à autre chose
- 80. Repousse un jouet présenté par l'adulte
- 90. Tape dans ses mains

4. Regard

- 10. Vers la mère
- 20. Vers l'étrangère
- 30. Vers un jouet ou un autre objet de l'environnement physique, sauf 40
- 40. Vers la porte, la chaise ou le sac à main de la mère lors des épisodes de séparation
- 50. Vers un jouet manipulé, offert ou présenté par l'étrangère
- 60. Vers un jouet manipulé, offert ou présenté par la mère
- 70. Vers l'étrangère alors qu'elle manipule, offre ou présente un jouet
- 80. Vers la mère alors qu'elle manipule, offre ou présente un jouet

5. Localisation

- 10. Dans les bras ou sur les genoux de la mère
- 20. Dans les bras ou sur les genoux de l'étrangère
- 30. En contact physique avec la mère
- 40. En contact physique avec l'étrangère
- 50. Près de la mère (à 90 cm ou moins mais sans être en contact physique)
- 60. Près de l'étrangère
- 70. Près de la porte en l'absence de la mère
- 80. Près de la chaise de la mère en l'absence de celle-ci

6. Contact physique (comportement de l'adulte)

- 10. Prend et tient l'enfant dans ses bras
- 20. Dépose l'enfant par terre après l'avoir tenu dans ses bras
- 30. Maintient le contact physique (ex. garde un bras autour de l'enfant sans le prendre ni le tenir dans ses bras)
- 40. Touche, caresse, embrasse l'enfant
- 50. Habillement ou déshabille l'enfant
- 60. Tient l'enfant par la main
- 70. Essuie le visage de l'enfant

7. Contact physique (comportement de l'enfant)

- 10. Tient, enlace l'adulte
- 20. Contact autre qu'avec les mains (ex. appuie son dos contre les jambes de la mère)

- 30. Grimpe ou essaie de monter sur les genoux de l'adulte
- 40. Résiste à la rupture du contact physique par l'adulte en la retenant ou en venant rétablir le contact rompu
- 50. Proteste ou résiste à être pris dans les bras ou à tout contact physique
- 60. Pose les mains sur, prend la main de
- 70. Joue dans les cheveux de l'adulte
- 80. Embrasse

8. Pleurs

Ceux-ci se divisent selon six degrés d'intensité:

- 10. Pleurs ou cris de détresse, spécialement quand l'enfant pleure si fort que plus rien ne semble l'intéresser dans l'environnement
- 20. Pleurs, pleurs définis plutôt que gémissements mais moins intense que 10
- 30. Gémissements; sorte de pleur plus silencieux et moins violent
- 40. Un simple pleur (ou gémissement) défini mais isolé et non répété
- 50. Expression faciale caractéristique des pleurs mais sans pleur vocal
- 60. Protestation vocale, son de déplaisir, sans la figure de pleurs

9. Comportement oral

- 10. Sourire
- 20. Suce, mâchonne, met dans la bouche
- 30. Gazouille, fait des sons, chantonne
- 40. Appelle, demande la mère
- 50. Parle
- 60. Rire
- 70. Salue, dit "bye bye", accueille l'adulte
- 80. Répond à l'adulte, réagit à ce que dit l'adulte
- 90. Crie

10. Autre

(Ces comportements n'étaient pas inscrits dans la grille originale, mais se sont ajoutés lors des observations.)

- 10. Indique un objet en pointant du doigt, de la main
- 20. Se frotte, s'essuie les yeux, la figure

- 30. Serre un objet dans ses bras
- 40. Touche, pose les mains sur
- 50. Fait signe de venir avec la main
- 60. Essaie d'ouvrir la porte, frappe à la porte
- 70. Salue avec la main
- 80. Lance le ballon à
- 90. Reçoit le ballon de

Objets

- 1. Mère
- 2. Etrangère
- 3. Jouet ou autre objet de l'environnement physique
- 4. La porte, la chaise de la mère, le sac à main de la mère lors des épisodes de séparation
- 5. Une partie de son propre corps ou de ses vêtements
- 6. Une sucette

Lorsque le comportement de l'enfant n'a aucun objet, le 0 indique cette absence. Ainsi, marcher vers un jouet sera coté 13, alors que marcher au hasard, sans se diriger vers un but précis, sera coté 10.

Appendice F
Feuille de cotation

TEMPS	LOCO.	MOUV. CORP.	MOUV. MANS	REGARD	LOCALI- SATION	CONTACT (A)	CONTACT (E)	PLEURS	146 COMPT. ORAL	AUTRES
0										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
32										
33										
34										
35										
36										
37										
38										
39										
40										
41										
42										
43										
44										
45										
46										
47										
48										
49										
50										
51										
52										
53										
54										
55										
56										
57										
58										
59										

Code:
Episode:

Appendice G

Critères pour la classification des sujets

Groupe A:

. Evitement évident de la proximité et/ou de l'interaction avec la mère lors des épisodes de réunion (4 et 7). Soit que l'enfant ignore la mère à son retour, tout au plus l'accueillant distraitemment, ou, s'il y a une approche et/ou un accueil moins désinvolte, l'enfant tend à mêler cet accueil avec des réponses d'évitement -se détourne, recule, détourne le regard, etc.

. Peu ou pas de tendance à rechercher la proximité, l'interaction ou le contact avec la mère, même dans les épisodes de réunion.

. S'il est pris dans les bras, peu ou pas de tendance à s'accrocher ou à résister à la rupture de contact.

. Par contre, peu ou pas de tendance à la résistance active au contact ou à l'interaction avec la mère, si ce n'est un tortillage probable pour être déposé par terre s'il est pris dans les bras.

. Tendance à agir envers l'étrangère comme avec la mère quoiqu'avec peut-être un peu moins d'évitement.

. Soit que l'enfant n'est pas en détresse durant la séparation, ou bien cette détresse semble due davantage au fait d'être laissé seul qu'à l'absence de la mère. Pour la plupart, la détresse ne survient pas en présence de l'étrangère, et la détresse se produisant quand l'enfant est laissé seul a tendance à disparaître au retour de l'étranger.

Sous-groupe A₁:

Evitement évident de la mère dans les épisodes de réunion, ce qui consiste habituellement à l'ignorer complètement quoi que l'enfant puisse quelque peu se détourner, détourner son regard, ou s'éloigner.

S'il y a un accueil à l'entrée de la mère, il a tendance à n'être qu'un simple regard ou sourire.

Soit que l'enfant n'approche pas la mère lors des réunions ou l'approche est "avortée" parce que l'enfant dépasse la mère, ou bien elle ne se produit qu'après beaucoup de cajoleries de la part de la mère.

Si l'enfant est pris dans les bras, il montre peu ou pas de comportement visant à maintenir le contact. Il ne se blottit pas contre sa mère; il détourne les yeux; et il peut se tortiller pour être déposé par terre.

Sous-groupe A₂:

Lors des réunions, l'enfant manifeste quelque tendance à accueillir la mère et à approcher, mêlée d'une tendance marquée à se détourner ou à s'éloigner d'elle, à reculer, à détourner son regard d'elle, ou à l'ignorer. Ainsi, il peut y avoir une recherche modérée de proximité, combinée à un fort évitement de proximité.

Si l'enfant est pris dans les bras de sa mère, il peut l'enlacer momentanément; s'il est déposé par terre, il peut protester ou résister momentanément; mais il y a aussi une tendance à se tortiller pour être déposé, à détourner le visage quand il est tenu, et d'autres signes de sentiments contraires.

Groupe B:

. L'enfant désire le contact ou la proximité avec sa mère ou l'interaction avec elle, et il recherche activement l'un ou l'autre, spécialement dans les épisodes de réunion.

. S'il parvient au contact, il cherche à le maintenir, et il résiste à la rupture ou du moins, proteste s'il est déposé par terre.

. L'enfant répond au retour de la mère avec plus qu'un accueil distrait -soit un sourire, un pleur ou une tendance à approcher.

. Peu ou pas de tendance à résister au contact ou à l'interaction avec sa mère.

. Peu ou pas de tendance à éviter sa mère lors des épisodes de réunion.

. Il peut être ou non amical avec l'étrangère, mais il est clairement plus intéressé dans l'interaction et/ou le contact avec sa mère qu'avec l'étrangère.

. Il peut être ou non en détresse durant les épisodes de séparation, mais s'il y a détresse, elle est clairement reliée à l'absence de la mère et non simplement au fait d'être laissé seul. Il peut être quelque peu réconforté par l'étrangère, mais il est clair qu'il désire le retour de sa mère.

Sous-groupe B₁:

L'enfant accueille sa mère, sourit à son retour, et montre beaucoup d'initiative dans l'interaction à distance avec elle, quoiqu'il ne recherche pas spécialement la proximité ou le contact physique avec elle.

S'il est pris dans les bras, il ne cherche pas spécialement à maintenir le contact.

Il peut mêler son comportement interactif d'un peu d'évitement (se détourner ou détourner son regard), mais il manifeste peu ou pas de comportement de résistance et, en général, ne semble pas avoir de sentiments aussi contraires que ceux de l'enfant A₂.

Il est probable qu'il manifeste peu ou pas de détresse dans les épisodes de séparation.

Sous-groupe B₂:

L'enfant accueille sa mère lors des réunions, tend à s'approcher d'elle, et semble désirer le contact avec elle, mais à un moindre degré que l'enfant B₃. Quelques enfants B₂ recherchent la proximité dans les épisodes de préséparation, mais pas jusqu'à l'épisode 7, et alors ce n'est qu'après quelque délai.

L'enfant B₂ peut manifester quelque évitement de la proximité, spécialement durant l'épisode 4, mais ceci laisse place à la recherche de proximité durant l'épisode 7, la distinguant ainsi de l'enfant A₂.

Bien qu'il accepte le contact s'il est pris dans les bras, il n'enlace pas spécialement sa mère, ni ne résiste d'une façon évidente à la rupture.

D'un autre côté, il montre peu ou pas de résistance ou contact ou à l'interaction et manifeste en général moins de signe de sentiments contraires que l'enfant A₂.

Il a tendance à présenter peu de détresse durant les épisodes de séparation.

Il ressemble à l'enfant B₁, sauf qu'il est plus probable qu'il recherche la proximité avec sa mère.

Sous-groupe B₃:

L'enfant recherche activement le contact physique avec sa mère, et quand il l'obtient, il cherche manifestement à la maintenir, résistant activement si elle tente de rompre le contact. La plupart des enfants B₃ manifestent leur plus fort comportement de recherche de proximité et de maintien de contact durant l'épisode 7, mais quelques uns le font à l'épisode 4 et sont tellement en détresse lors du second épisode de séparation qu'ils sont incapables de recherche de proximité active. A l'occasion, un enfant qui semble spécialement sûr dans sa relation avec sa mère sera satisfait d'une simple interaction et de la proximité avec elle, sans chercher de contact physique.

En même temps, l'enfant B₃ peut être distingué des autres groupes et sous-groupes par le fait qu'il montre peu ou pas de signe d'évitement si de résistance à la proximité, ou au contact ou à l'interaction avec sa mère.

Il peut être ou non en détresse durant les épisodes de séparation, mais s'il manifeste peu de détresse, il est clairement plus actif dans sa recherche de contact et dans sa résistance à la rupture du contact que les enfants B₁ et B₂.

Bien que son comportement d'attachement soit accru durant les épisodes de réunion, il ne semble pas entièrement préoccupé par sa mère lors des épisodes de préséparation.

Sous-groupe B₄:

L'enfant désire le contact, spécialement dans les épisodes de réunion, et le recherche en s'approchant, en s'accrochant et en résistant à la rupture; il est cependant un peu moins actif et compétent dans ces comportements que la plupart des enfants B₃, surtout dans l'épisode 7.

Il semble entièrement préoccupé par sa mère durant toute la situation étrangère. Il donne tout le temps l'impression de sentiments anxieux, avec beaucoup de pleurs. Dans la seconde séparation, particulièrement, il semble totalement en détresse.

Il peut montrer d'autres signes de perturbation, tels que des gestes ou des mouvements inappropriés, stéréotypés, répétitifs.

Il peut manifester quelque résistance à sa mère, et en fait, il peut l'éviter en se reculant d'elle ou en détournant la tête quand il est dans ses bras. Parce qu'il manifeste aussi un fort comportement de recherche de contact, il donne quelque impression d'ambivalence, mais pas autant que les enfants du groupe C.

Groupe C:

. L'enfant manifeste un comportement évident de résistance au contact et à l'interaction, parfois spécialement à l'épisode 7.

. Il montre aussi une recherche modérée ou forte de proximité et de contact et une recherche modérée ou forte à maintenir le contact une fois qu'il l'a obtenu, de sorte qu'il donne l'impression d'être ambivalent avec sa mère.

. Il manifeste peu ou pas de tendance à ignorer sa mère dans les épisodes de réunion, ou à se détourner ou à s'éloigner d'elle ou à éviter son regard.

. Il peut manifester un comportement généralement "maladapté" dans la situation étrangère. Ou bien il a tendance à être plus en colère que les enfants des autres groupes, ou bien il est manifestement passif.

Sous-groupe C₁:

La recherche de proximité et le maintien du contact sont forts dans les épisodes de réunion et sont aussi plus susceptibles d'apparaître dans les épisodes de préséparation que dans le cas des enfants de groupe B.

Le comportement de résistance est particulièrement évident. Le mélange de recherche et de résistance au contact et à l'interaction a inmanquablement un caractère de colère et, en fait, un ton de colère peut caractériser le comportement, même dans les épisodes de préséparation.

Il est probable que le comportement de résistance et de colère se manifeste aussi bien envers l'étrangère qu'envers la mère.

Il est très probable que l'enfant soit extrêmement en détresse durant les épisodes de séparation.

Sous-groupe C₂:

La caractéristique la plus évidente des enfants C₂ est peut-être leur passivité. Leur comportement exploratoire est limité durant toute la situation étrangère, et leurs comportements d'interaction manquent relativement d'initiative active.

Néanmoins, dans les épisodes de réunion, ils désirent de façon évidente la proximité et le contact avec leurs mères, bien qu'ils aient tendance à utiliser des signaux plutôt qu'une approche active, et à protester quand ils sont déposés par terre au lieu de résister activement à la rupture.

Le comportement de résistance a tendance à être fort, particulièrement dans l'épisode 7, mais en général l'enfant C₂ n'est pas en colère d'une façon aussi évidente que l'enfant C₁.

Appendice H

Critères pour la classification des comportements

1. Locomotion exploratoire:

Il s'agit de la locomotion au cours de laquelle l'enfant se déplace, soit pour explorer l'environnement physique (incluant les jouets), soit simplement pour l'activité elle-même

inclus:

- . locomotion vers les jouets
- . locomotion vers un autre aspect de l'environnement physique (sauf la porte et la chaise de la mère lors des épisodes de séparation)
- . locomotion pour elle-même

exclus:

- . approche vers une personne
- . suivre une personne
- . comportement de recherche lors des épisodes de séparation
- . s'éloigner d'une personne dans le but de l'éviter
- . locomotion au hasard manifestée par certains enfants en détresse

2. Manipulation exploratoire:

Il s'agit des mouvements des mains dans un but exploratoire, c'est-à-dire, dirigés vers les jouets ou d'autres aspects de l'environnement physique, dans un but manipulateur ou exploratoire. Cela **exclut**, donc les mouvements des mains faisant partie d'une interaction sociale, ou d'un contact physique, ou qui sont l'expression d'une émotion ou qui sont simplement exécutés au hasard.

inclus:

2,1 Manipulation fine:

- manipulation fine d'un jouet ou d'un autre objet

2,2 Manipulation grossière:

- manipulation grossière d'un jouet ou d'un autre objet
- atteindre avec les mains un jouet ou un autre objet (sauf, la porte, la poignée de porte, le sac à main ou la chaise de la mère lors des épisodes de séparation)

2,3 total des manipulations exploratoires

exclus:

- . saisir ou attraper une personne ou une partie de ses vêtements
- . toucher simplement un objet, même un jouet, sans le prendre
- . toucher légèrement un objet du bout des doigts, à moins que ce ne soit clairement une façon d'explorer la texture d'une surface
- . frapper, pousser ou lancer d'une façon agressive, avec irritation ou avec colère et non pour explorer
- . offrir ou montrer un jouet à une autre personne, ou prendre un jouet offert par une autre personne
- . tout mouvement de la main dirigé vers la porte, la chaise de la mère, ou son sac à main lors des épisodes de séparation
- . tout mouvement de la main, toucher ou manipulation réelle que l'enfant exécute sur son corps ou sur ses vêtements
- . tenir un jouet, même pendant un certain temps, mais sans le manipuler davantage
- . tout mouvement de la main effectué pendant des pleurs importants, parce qu'il ne semble pas avoir alors de but exploratoire
- . geste de la main, même si elle tient un jouet, quand l'enfant ne manipule pas réellement ce dernier

3. Exploration visuelle:

Comportement par lequel l'enfant regarde (explore visuellement) spontanément un jouet ou un autre aspect de l'environnement physique, ou l'ensemble de la pièce.

inclus:

- . regarde spontanément un jouet
- . regarde un aspect non spécifique de l'environnement physique
- . regarde spontanément le miroir
- . regarde la porte, sauf lors des épisodes de séparation

exclus:

- . regarde une personne
- . regarde la porte, la chaise ou le sac à main de sa mère lors des épisodes de séparation
- . regarde un jouet à l'instigation d'une autre personne
- . regarde un aspect de l'environnement physique, à l'instigation d'une autre personne

4. Regard vers l'adulte:

Le but de cette partie est d'évaluer de façon comparative le temps passé à regarder la mère ou l'étrangère, plutôt que les jouets ou d'autres aspect de l'environnement physique.

inclus:4,1 mère

- . regarde la mère
- . regarde la mère pendant qu'elle manipule un jouet ou qu'elle essaie d'une autre façon d'attirer l'attention de l'enfant; l'enfant regarde la mère ou la configuration mère-jouet et non le jouet de façon spécifique

4,2 étrangère

- . regarde l'étrangère
- . regarde l'étrangère pendant qu'elle manipule un jouet ou qu'elle essaie d'une autre façon d'attirer l'attention de l'enfant

exclus:

- . regarde un jouet manipulé par l'adulte ou à l'instigation de celui-ci

Le temps passé à regarder les jouets ou l'environnement physique est obtenu directement à partir de l'exploration visuelle

5. Localisation:

- 5,1 En contact physique avec la mère, qu'il soit établi par la mère ou par l'enfant.
- 5,2 En contact physique avec l'étrangère, qu'il soit établie par l'étrangère ou par l'enfant.
- 5,3 Près de la mère, c'est-à-dire à 90 cm ou moins de la mère.
- 5,4 Près de l'étrangère, c'est-à-dire à 90 cm ou moins de la mère.
- 5,5 Près de la porte, lors des épisodes de séparation.
- 5,6 Près de la chaise de la mère, lors des épisodes de séparation.

6. Pleurs:

- 6,1 Pleurs réels
 . degrés 10, 20, 30 et 40 (voir définitions appendice F)
- 6,2 Pleurs minimaux
 . degrés 50 et 60 (voir définitions appendice F)
- 6,3 total des pleurs

7. Vocalisation:

- 7,1 vocalisation vers la mère
- 7,2 vocalisation vers l'étrangère
- 7,3 total des vocalisations
 incluant celles qui ne sont pas clairement dirigées vers une personne

inclus:

- . gazouille, fait des sons, chantonne
- . parle
- . salue, dit "bye bye"
- . répond à ce que dit l'adulte
- . crie

8. Sourire:

8,1 Sourire à la mère

8,2 Sourire à l'étrangère

8,3 total des sourires
incluant ceux qui ne sont pas clairement dirigés vers une personne

Appendice I

Résultats détaillés des durées, fréquences et analyses de variance des comportements

Tableau 9
Analyse de la variance

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Locomotion Exploratoire</u>				
Moyenne	1	69 983.23570	54.68	0.0000
Groupe	2	824.07597	0.64	0.5332
Erreur	27	1 279.95363		
Episode	6	2 074.07188	9.64	0.0000
G X E*	12	336.29719	1.56	0.1074
Erreur	162	215.21132		
<u>Manipulation (totale)</u>				
Moyenne	1	1 257 903.90625	182.75	0.0000
Groupe	2	2 878.17439	0.42	0.6625
Erreur	27	6 883.23999		
Episode	6	21 245.80111	12.89	0.0000
G X E	12	1 844.27371	1.12	0.3480
Erreur	162	1 647.88078		
<u>Manipulation Fine</u>				
Moyenne	1	470 209.58988	81.33	0.0000
Groupe	2	1 755.87677	0.30	0.7406
Erreur	27	5 781.15975		
Episode	6	6 307.94645	4.96	0.0001
G X E	12	2 026.88300	1.59	0.0976
Erreur	162	1 270.87122		
<u>Manipulation Grossière</u>				
Moyenne	1	189 960.73406	119.51	0.0000
Groupe	2	594.90079	0.37	0.6913
Erreur	27	1 589.52410		
Episode	6	7 910.52609	16.83	0.0000
G X E	12	610.28025	1.30	0.2240
Erreur	162	470.08488		
<u>Exploration Visuelle</u>				
Moyenne	1	2 615 172.48109	366.20	0.0000
Groupe	2	3 943.09495	0.55	0.5821
Erreur	27	7 141.31290		
Episode	6	29 293.29497	17.73	0.0000
G X E	12	2 504.84899	1.52	0.1229
Erreur	162	1 651.79161		

* Groupe X Episode

Tableau 9
Analyse de la variance
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Regards à la mère</u>				
Moyenne	1	29 242.17562	112.86	0.0000
Groupe	2	136.11742	0.53	0.5973
Erreur	27	259.10396		
Episode	3	2 957.58635	28.62	0.0000
G X E	6	144.28611	1.40	0.2263
Erreur	81	103.34825		
<u>Regards à l'étrangère</u>				
Moyenne	1	57 387.37206	78.53	0.0000
Groupe	2	191.08636	0.26	0.7718
Erreur	27	730.76891		
Episode	2	1 577.96584	3.18	0.0495
G X E	4	375.42980	0.76	0.5580
Erreur	54	496.15705		
<u>Près de, ou en contact avec la mère</u>				
Moyenne	1	293 207.66403	53.49	0.0000
Groupe	2	6 591.07601	1.20	0.3160
Erreur	27	5 481.34036		
Episode	3	27 799.64623	14.94	0.0000
G X E	6	1 617.40093	6.87	0.5211
Erreur	81	1 860.36732		
<u>Près de la mère</u>				
Moyenne	1	182 373.67444	52.48	0.0000
Groupe	2	5 900.86629	1.70	0.2020
Erreur	27	3 475.43089		
Episode	3	11 793.74921	8.22	0.0001
G X E	6	1 921.52757	1.34	0.2498
Erreur	81	1 435.56380		
<u>En contact avec la mère</u>				
Moyenne	1	13 095.19138	5.95	0.0215
Groupe	2	2 082.84306	0.95	0.4005
Erreur	27	2 199.94033		
Episode	3	3 766.09631	7.42	0.0002
G X E	6	209.83666	0.41	0.8682
Erreur	81	507.68401		

Tableau 9
Analyse de la variance
(suite)

Source	Degré de Liberté	Moyenne des Carrés	F	Degré de Probabilité
<u>Près de, ou en contact avec l'étrangère</u>				
Moyenne	1	1 584 391.75166	484.16	0.0000
Groupe	2	2 239.28923	0.68	0.5130
Erreur	27	3 272.46458		
Episode	2	5 466.19021	4.64	0.0139
G X E	4	2 252.87104	1.91	0.1219
Erreur	54	1 178.91038		
<u>Près de l'étrangère</u>				
Moyenne	1	1 324 501.02438	266.84	0.0000
Groupe	2	3 408.04983	0.69	0.5119
Erreur	27	4 963.74281		
Episode	2	10 102.55029	7.67	0.0012
G X E	4	3 491.07003	2.65	0.0429
Erreur	54	1 316.52526		
<u>En contact avec l'étrangère</u>				
Moyenne	1	11 633.03753	10.54	0.0031
Groupe	2	291.74175	0.26	0.7698
Erreur	27	1 104.08045		
Episode	2	2 549.05043	5.61	0.0061
G X E	4	800.67205	1.76	0.1503
Erreur	54	454.73499		
<u>Près de la porte ou de la chaise en l'absence de la mère</u>				
Moyenne	1	232 857.93239	61.65	0.0000
Groupe	2	9 247.64579	2.45	0.1054
Erreur	27	3 776.87562		
Episode	2	7 785.46740	3.32	0.0435
G X E	4	712.89630	0.30	0.8739
Erreur	54	2 342.90027		
<u>Près de la porte en l'absence de la mère</u>				
Moyenne	1	164 058.40215	50.07	0.0000
Groupe	2	3 788.32205	1.16	0.3298
Erreur	27	3 276.35845		
Episode	2	12 191.64024	7.89	0.0010
G X E	4	677.64377	0.44	0.7803
Erreur	54	1 545.77165		

Tableau 9
Analyse de la variance
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Près de la chaise en l'absence de la mère</u>				
Moyenne	1	6 008.15956	5.32	0.0290
Groupe	2	2 260.88838	2.00	0.1546
Erreur	27	1 129.33378		
Episode	2	547.96437	0.53	0.5915
G X E	4	539.81414	0.52	0.7196
Erreur	54	1 033.34052		
<u>Pleurs (total)</u>				
Moyenne	1	80 216.98737	24.03	0.0000
Groupe	2	2 201.89300	0.66	0.5251
Erreur	27	3 337.75114		
Episode	6	9 653.94229	11.46	0.0000
G X E	12	1 055.69822	1.25	0.2517
Erreur	162	842.61742		
<u>Pleurs réels</u>				
Moyenne	1	65 788.78986	20.91	0.0001
Groupe	2	2 392.96075	0.76	0.4771
Erreur	27	3 145.79903		
Episode	6	7 835.60127	10.11	0.0000
G X E	12	1 226.63920	1.58	0.1011
Erreur	162	774.89322		
<u>Pleurs minimaux</u>				
Moyenne	1	714.64157	13.86	0.0009
Groupe	2	4.46818	0.09	0.9173
Erreur	27	51.57379		
Episode	6	138.95846	2.86	0.0112
G X E	12	31.54697	0.65	0.7966
Erreur	162	48.52968		

Tableau 9
Analyse de la variance
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Sourires ou Vocalisations à la mère</u>				
Moyenne	1	29 830.65762	59.16	0.0000
Groupe	2	367.66515	0.73	0.4916
Erreur	27	504.26061		
Episode	3	3 023.98545	16.86	0.0000
G X E	6	226.57054	1.26	0.2837
Erreur	81	179.38860		
<u>Sourires ou Vocalisations à l'étrangère</u>				
Moyenne	1	21 346.19074	43.40	0.0000
Groupe	2	1 833.76044	3.73	0.0372
Erreur	27	491.89264		
Episode	2	403.11265	2.66	0.0788
G X E	4	118.69024	0.78	0.5404
Erreur	54	151.32871		
<u>Sourires (total)</u>				
Moyenne	1	1 599.29170	26.98	0.0000
Groupe	2	93.11898	1.57	0.2263
Erreur	27	59.27955		
Episode	6	135.73178	4.80	0.0002
G X E	12	45.26729	1.60	0.0957
Erreur	162	28.26445		
<u>Sourires à la mère</u>				
Moyenne	1	144.44958	25.64	0.0000
Groupe	2	10.41465	1.85	0.1769
Erreur	27	5.63472		
Episode	3	10.15977	2.63	0.0557
G X E	6	2.66212	0.69	0.6591
Erreur	81	3.86412		
<u>Sourires à l'étrangère</u>				
Moyenne	1	290.91509	15.25	0.0006
Groupe	2	34.32811	1.80	0.1847
Erreur	27	19.07693		
Episode	2	39.20577	2.19	0.1221
G X E	4	26.53973	1.48	0.2210
Erreur	54	17.92669		

Tableau 9
Analyse de la variance
(suite)

Source	Degré de Liberté	Moyenne des Carrés	F	Degré de Probabilité
<u>Sourires à personne</u>				
Moyenne	1	384.74338	10.62	0.0030
Groupe	2	51.21919	1.41	0.2607
Erreur	27	36.23433		
Episode	6	42.81802	2.74	0.0146
G X E	12	17.23451	1.10	0.3609
Erreur	162	15.62172		
<u>Vocalisations (total)</u>				
Moyenne	1	123 795.59745	70.21	0.0000
Groupe	2	10 944.48781	5.97	0.0071
Erreur	27	1 834.33159		
Episode	6	2 249.50526	7.69	0.0000
G X E	12	496.61912	1.70	0.0713
Erreur	162	292.36795		
<u>Vocalisations à la mère</u>				
Moyenne	1	25 823.46846	53.10	0.0000
Groupe	2	465.16768	0.96	0.3969
Erreur	27	486.33202		
Episode	3	2 696.77095	16.14	0.0000
G X E	6	258.23434	1.55	0.1740
Erreur	91	167.07688		
<u>Vocalisations à l'étrangère</u>				
Moyenne	1	16 653.15999	35.22	0.0000
Groupe	2	1 433.42020	3.03	0.0649
Erreur	27	472.89068		
Episode	2	191.67896	1.39	0.2573
G X E	4	70.90505	0.52	0.7250
Erreur	54	137.67823		
<u>Vocalisations à personne</u>				
Moyenne	1	23 303.31846	25.46	0.0000
Groupe	2	4 120.97273	4.50	0.0206
Erreur	27	915.46604		
Episode	6	1 321.58591	7.54	0.0000
G X E	12	549.30101	3.13	0.0005
Erreur	162	175.30551		

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Locomotion Exploratoire</u>					
1	intergroupe	2	360.6813	1.899	0.1691
	intragroupe	27	189.9001		
2	intergroupe	2	364.1662	1.362	0.2732
	intragroupe	27	267.4210		
3	intergroupe	2	524.6146	1.383	0.2680
	intragroupe	27	379.2284		
4	intergroupe	2	941.2091	3.275	0.0533
	intragroupe	27	287.4178		
5	intergroupe	2	68.7956	0.117	0.8897
	intragroupe	26	586.1245		
6	intergroupe	2	140.2656	0.389	0.6819
	intragroupe	26	360.9239		
7	intergroupe	2	343.0677	0.649	0.5303
	intragroupe	27	528.3172		
<u>Manipulation Fine</u>					
1	intergroupe	2	2 125.4677	2.498	0.1011
	intragroupe	27	851.0135		
2	intergroupe	2	1 926.8652	0.856	0.4361
	intragroupe	27	2 251.0976		
3	intergroupe	2	5 318.5419	2.074	0.1452
	intragroupe	27	2 563.7821		
4	intergroupe	2	2 716.2707	1.976	0.1582
	intragroupe	27	1 374.6762		
5	intergroupe	2	879.5480	0.466	0.6327
	intragroupe	26	1 887.5441		

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode
(suite)

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Manipulation Fine (suite)</u>					
6	intergroupe	2	290.3850	0.131	0.8776
	intragroupe	26	2 213.4531		
7	intergroupe	2	298.3152	0.126	0.8817
	intragroupe	27	2 358.8902		
<u>Manipulation Grossière</u>					
1	intergroupe	2	145.1333	0.197	0.8227
	intragroupe	27	738.3852		
2	intergroupe	2	186.7662	0.203	0.8177
	intragroupe	27	921.0988		
3	intergroupe	2	622.3500	0.707	0.5019
	intragroupe	27	880.0778		
4	intergroupe	2	905.1980	1.186	0.3208
	intragroupe	27	763.0915		
5	intergroupe	2	165.5799	0.821	0.4513
	intragroupe	26	201.7962		
6	intergroupe	2	646.2747	1.884	0.1722
	intragroupe	26	343.0770		
7	intergroupe	2	1 446.1677	2.491	0.1016
	intragroupe	27	580.5012		
<u>Exploration Visuelle</u>					
1	intergroupe	2	457.1253	1.800	0.1846
	intragroupe	27	253.9710		
2	intergroupe	2	524.8086	0.249	0.7815
	intragroupe	27	2 109.4512		

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode
(suite)

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Exploration Visuelle (suite)</u>					
3	intergroupe	2	2 441.3919	1.048	0.3646
	intragroupe	27	2 330.2969		
4	intergroupe	2	202.8010	0.265	0.7689
	intragroupe	27	764.3962		
5	intergroupe	2	2 480.2353	0.476	0.6267
	intragroupe	26	5 213.7591		
6	intergroupe	2	2 174.1730	0.495	0.6152
	intragroupe	26	4 391.9655		
7	intergroupe	2	7 520.0162	3.616	0.0406
	intragroupe	27	2 079.7716		
<u>Regards vers la mère</u>					
1	intergroupe	2	163.3177	1.724	0.1973
	intragroupe	27	94.7123		
2	intergroupe	2	4.3419	0.188	0.8301
	intragroupe	27	23.1549		
4	intergroupe	2	294.0288	2.554	0.0964
	intragroupe	27	115.1040		
7	intergroupe	2	107.2874	0.319	0.7295
	intragroupe	27	336.1775		
<u>Regards vers l'étrangère</u>					
2	intergroupe	2	242.8652	0.467	0.6316
	intragroupe	27	519.6199		
3	intergroupe	2	147.0919	0.338	0.7163
	intragroupe	27	435.3771		
6	intergroupe	2	418.9953	0.531	0.5945
	intragroupe	26	789.8067		

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode
(suite)

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>En contact avec la mère</u>					
1	intergroupe intragroupe	2 27	12.5677 9.9086	1.268	0.2975
2	intergroupe intragroupe	2 27	693.0389 749.8934	0.924	0.4090
4	intergroupe intragroupe	2 27	530.2652 817.1902	0.649	0.5306
7	intergroupe intragroupe	2 27	1 476.4813 2 146.0001	0.688	0.5112
<u>En contact avec l'étrangère</u>					
2	intergroupe intragroupe	2 27	96.3091 36.8215	2.616	0.0916
3	intergroupe intragroupe	2 27	542.9843 976.1999	0.556	0.5798
6	intergroupe intragroupe	2 26	1 694.5078 988.0060	1.715	0.1997
<u>Près de la mère</u>					
1	intergroupe intragroupe	2 27	1 274.8288 811.5744	1.571	0.2263
2	intergroupe intragroupe	2 27	309.2995 2 296.5655	0.135	0.8746
4	intergroupe intragroupe	2 27	7 258.1788 1 701.2226	4.266	0.0245
7	intergroupe intragroupe	2 27	2 823.1419 2 972.7599	0.950	0.3994

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode
(suite)

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Près de l'étrangère</u>					
2	intergroupe	2	3 131.5662	2.580	0.0943
	intragroupe	27	1 213.6976		
3	intergroupe	2	5 272.2313	1.926	0.1653
	intragroupe	27	2 737.7964		
6	intergroupe	2	749.4354	0.217	0.8066
	intragroupe	26	3 457.9983		
<u>Près de la porte en l'absence de la mère</u>					
3	intergroupe	2	139.7343	0.070	0.9325
	intragroupe	27	1 993.1567		
5	intergroupe	2	2 761.2487	1.408	0.2634
	intragroupe	25	1 961.5344		
6	intergroupe	2	3 599.1540	1.494	0.2431
	intragroupe	26	2 408.8847		
<u>Près de la chaise en l'absence de la mère</u>					
3	intergroupe	2	1 305.5318	0.675	0.5177
	intragroupe	27	1 934.8013		
5	intergroupe	2	647.7627	1.830	0.1812
	intragroupe	25	353.9433		
6	intergroupe	2	1 328.5298	1.370	0.2717
	intragroupe	26	969.3916		
<u>Pleurs réels</u>					
1	intergroupe	2	20.8333	1.000	0.3811
	intragroupe	27	20.8333		

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode
(suite)

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Pleurs réels (suite)</u>					
2	intergroupe	2	1.6333	1.000	0.3811
	intragroupe	27	1.6333		
3	intergroupe	2	858.4813	0.375	0.6906
	intragroupe	27	2 287.2039		
4	intergroupe	2	35.2146	0.206	0.8149
	intragroupe	27	170.7495		
5	intergroupe	2	498.6773	0.441	0.6483
	intragroupe	25	1 130.6201		
6	intergroupe	2	3 332.2514	1.480	0.2463
	intragroupe	26	2 251.9594		
7	intergroupe	2	6 266.9843	3.376	0.0491
	intragroupe	27	1 856.2184		
<u>Pleurs minimaux</u>					
1	intergroupe	2	0.8333	1.000	0.3811
	intragroupe	27	0.8333		
2	intergroupe	2	0.4813	0.580	0.5667
	intragroupe	27	0.8298		
3	intergroupe	2	25.4556	1.791	0.1861
	intragroupe	27	14.2144		
4	intergroupe	2	0.4389	0.775	0.4707
	intragroupe	27	0.5663		
5	intergroupe	2	26.7240	0.104	0.9019
	intragroupe	25	257.8506		

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode
(suite)

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Pleurs minimaux (suite)</u>					
6	intergroupe	2	14.8721	0.385	0.6844
	intragroupe	26	38.6517		
7	intergroupe	2	135.0874	2.893	0.0727
	intragroupe	27	46.6960		
<u>Vocalisations à la mère</u>					
1	intergroupe	2	117.6813	0.384	0.6848
	intragroupe	27	306.4495		
2	intergroupe	2	5.0995	1.976	0.1581
	intragroupe	27	2.5803		
4	intergroupe	2	224.1586	0.657	0.5265
	intragroupe	27	341.1500		
7	intergroupe	2	892.9313	2.647	0.0892
	intragroupe	27	337.3829		
<u>Vocalisations à l'étrangère</u>					
2	intergroupe	2	618.4833	2.167	0.1341
	intragroupe	27	285.4407		
3	intergroupe	2	327.2818	1.581	0.2241
	intragroupe	27	206.9532		
6	intergroupe	2	622.7491	2.383	0.1122
	intragroupe	26	261.3668		
<u>Vocalisations à personne</u>					
1	intergroupe	2	4 121.6586	10.183	0.0005
	intragroupe	27	404.7660		

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode
(suite)

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Vocalisations à personne (suite)</u>					
2	intergroupe	2	40.1419	2.140	0.1372
	intragroupe	27	18.7599		
3	intergroupe	2	102.5843	1.267	0.2978
	intragroupe	27	80.9555		
4	intergroupe	2	2 127.6510	4.981	0.0144
	intragroupe	27	427.1876		
5	intergroupe	2	1 309.5880	1.768	0.1913
	intragroupe	25	740.6201		
6	intergroupe	2	151.3411	2.710	0.0853
	intragroupe	26	55.8517		
7	intergroupe	2	232.8343	1.056	0.3618
	intragroupe	27	220.5259		
<u>Sourires à la mère</u>					
1	intergroupe	2	8.3273	1.728	0.1968
	intragroupe	27	4.8202		
2	intergroupe	2	0.7540	2.591	0.0935
	intragroupe	27	0.2911		
4	intergroupe	2	1.4424	0.255	0.7766
	intragroupe	27	5.6512		
7	intergroupe	2	7.8773	1.219	0.3114
	intragroupe	27	6.4646		

Tableau 10
Analyse de la variance
par Episode
(suite)

<u>Episode</u>	<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Sourires à l'étrangère</u>					
2	intergroupe	2	45.3843	3.062	0.0633
	intragroupe	27	14.8221		
3	intergroupe	2	41.0086	1.061	0.3601
	intragroupe	27	38.6463		
6	intergroupe	2	0.8923	0.588	0.5627
	intragroupe	26	1.5176		
<u>Sourires à personne</u>					
1	intergroupe	2	5.4995	0.682	0.5141
	intragroupe	27	8.0630		
2	intergroupe	2	114.7540	1.454	0.2513
	intragroupe	27	78.9182		
3	intergroupe	2	21.2010	0.859	0.4349
	intragroupe	27	24.6876		
4	intergroupe	2	6.0374	0.752	0.4808
	intragroupe	27	8.0232		
5	intergroupe	2	0		
	intragroupe	25	0		
6	intergroupe	2	5.0125	0.834	0.4454
	intragroupe	26	6.0070		
7	intergroupe	2	1.9197	0.428	0.6562
	intragroupe	27	4.4862		

Tableau 11
Analyse de la Variance
selon les Groupes

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Locomotion Exploratoire</u>				
<u>DGARD vs NGARD et GARD*</u>				
Moyenne	1	72 057.42012	58.19	0.0000
Groupe	1	1 536.12488	1.24	0.2748
Erreur	28	1 238.24197		
Episode	6	1 720.35026	7.83	0.0000
G X E	6	331.18836	1.51	0.1785
Erreur	168	219.71827		
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	58 740.68810	46.58	0.0000
Groupe	1	900.53571	0.71	0.4052
Erreur	28	1 260.94158		
Episode	6	1 688.46032	7.51	0.0000
G X E	6	190.01905	0.85	0.5366
Erreur	168	224.76003		
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	58 173.30816	45.12	0.0000
Groupe	1	107.02245	0.08	0.7754
Erreur	28	1 289.28134		
Episode	6	2 142.71769	9.99	0.0000
G X E	6	480.23197	2.24	0.0418
Erreur	168	214.39529		
<u>Manipulation Fine</u>				
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	420 525.23892	74.87	0.0000
Groupe	1	2 330.66749	0.41	0.5247
Erreur	28	5 616.87140		
Episode	6	4 504.90420	3.51	0.0027
G X E	6	2 431.26610	1.89	0.0845
Erreur	168	1 283.42939		

*NGARD: Maison; DGARD: Garderie à temps partiel;
GARD: Garderie à temps plein

Tableau 11
Analyse de la Variance
selon les Groupes
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Manipulation Fine (suite)</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	442 585.60952	79.14	0.0000
Groupe	1	3 018.75238	0.54	0.4686
Erreur	28	5 592.29694		
Episode	6	6 396.33175	4.88	0.0001
G X E	6	1 639.00794	1.25	0.2836
Erreur	168	1 311.72432		
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	392 643.66077	68.90	0.0000
Groupe	1	33.08934	0.01	0.9398
Erreur	28	5 698.92776		
Episode	6	6 193.49992	4.77	0.0002
G X E	6	2 030.41738	1.56	0.1604
Erreur	168	1 297.74541		
<u>Manipulation (total)</u>				
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	1 032 000.32744	152.07	0.0000
Groupe	1	1 582.80363	0.23	0.6329
Erreur	28	6 786.46518		
Episode	6	21 141.05178	12.98	0.0000
G X E	6	2 580.59463	1.58	0.1545
Erreur	168	1 628.59764		
<u>Exploration Visuelle</u>				
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	2 124 244.20499	308.01	0.0000
Groupe	1	7 596.58594	1.10	0.3029
Erreur	28	6 896.60901		
Episode	6	28 807.43832	17.72	0.0000
G X E	6	4 086.90816	2.51	0.0235
Erreur	168	1 625.75583		

Tableau 11
Analyse de la Variance
selon les Groupes
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Regard vers l'étrangère</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	54 392.45000	76.98	0.0000
Groupe	1	328.05000	0.46	0.5012
Erreur	28	706.60298		
Episode	2	1 381.61667	2.81	0.0688
G X E	2	373.21667	0.76	0.4730
Erreur	56	491.92440		
<u>En contact avec la mère</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	16 984.83750	7.99	0.0086
Groupe	1	4 009.83750	1.89	0.1806
Erreur	28	2 126.93705		
Episode	3	4 115.18194	8.40	0.0001
G X E	3	403.73750	0.82	0.4844
Erreur	84	490.12158		
<u>En contact avec l'étrangère</u>				
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	11 239.61958	10.48	0.0031
Groupe	1	358.37513	0.33	0.5679
Erreur	28	1 072.68859		
Episode	2	3 026.77196	6.87	0.0021
G X E	2	1 551.19418	3.52	0.0362
Erreur	56	440.28553		
<u>Près de la mère</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	158 260.70417	42.65	0.0000
Groupe	1	1 744.20417	0.47	0.4986
Erreur	28	3 710.50580		
Episode	3	9 433.58194	6.57	0.0005
G X E	3	2 418.28194	1.69	0.1764
Erreur	84	1 435.17842		

Tableau 11
Analyse de la variance
selon les Groupes
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Près de la mère (suite)</u>				
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	201 994.53652	60.05	0.0000
Groupe	1	11 450.03652	3.40	0.0756
Erreur	28	3 363.86893		
Episode	3	13 938.84115	9.83	0.0000
G X E	3	2 898.91893	2.04	0.1139
Erreur	84	1 418.01282		
<u>Près de l'étrangère</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	1 238 028.80000	257.28	0.0000
Groupe	1	6 101.68889	1.27	0.2697
Erreur	28	4 811.98095		
Episode	2	9 847.11667	6.70	0.0025
G X E	2	1 369.40556	0.93	0.3999
Erreur	56	1 469.96131		
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	1 195 948.97374	245.02	0.0000
Groupe	1	4 167.64040	0.85	0.3634
Erreur	28	4 881.05411		
Episode	2	4 949.00420	3.82	0.0278
G X E	2	6 282.20420	4.85	0.0114
Erreur	56	1 294.50422		
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	1 105 311.34180	219.99	0.0000
Groupe	1	155.43069	0.03	0.8617
Erreur	28	5 024.34732		
Episode	2	11 689.30212	8.28	0.0007
G X E	2	2 986.39101	2.11	0.1302
Erreur	56	1 412.21183		

Tableau 11
Analyse de la variance
selon les Groupes
(suite)

Source	Degré de Liberté	Moyenne des Carrés	F	Degré de Probabilité
<u>Près de ou en contact avec l'étrangère</u>				
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	1 435 375.82270	450.99	0.0000
Groupe	1	3 718.22270	1.17	0.2890
Erreur	28	3 182.74641		
Episode	2	3 533.91265	3.05	0.0554
G X E	2	3 872.31265	3.34	0.0426
Erreur	56	1 159.42891		
<u>Près de la porte</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	125 188.93889	39.11	0.0000
Groupe	1	6 420.13889	2.01	0.1677
Erreur	28	3 200.64940		
Episode	2	9 172.37222	6.13	0.0039
G X E	2	1 163.23889	0.78	0.4648
Erreur	56	1 497.42440		
<u>Près de la chaise</u>				
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	8 903.21536	7.99	0.0086
Groupe	1	3 798.68203	3.41	0.0755
Erreur	28	1 114.82524		
Episode	2	299.34056	0.29	0.7478
G X E	2	294.00723	0.29	0.7516
Erreur	56	1 024.49339		
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	5 061.71905	4.05	0.0538
Groupe	1	54.51905	0.04	0.8360
Erreur	28	1 248.54535		
Episode	2	1 022.41905	1.02	0.3657
G X E	2	1 031.21905	1.03	0.3626
Erreur	56	998.16440		

Tableau 11
Analyse de la variance
selon les Groupes
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Près de la chaise (suite)</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	3 319.60556	2.91	0.0989
Groupe	1	3 116.67222	2.74	0.1093
Erreur	28	1 139.18274		
Episode	2	218.68889	0.21	0.8087
G X E	2	257.35556	0.25	0.7790
Erreur	56	1 025.80238		
<u>Près de la porte ou de la chaise</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	169 280.00000	46.47	0.0000
Groupe	1	18 483.20000	5.07	0.0323
Erreur	28	3 642.41905		
Episode	2	6 723.71667	2.93	0.0614
G X E	2	507.51667	0.22	0.8021
Erreur	56	2 292.02083		
<u>Pleurs réels</u>				
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	66 647.78594	21.80	0.0001
Groupe	1	4 118.96689	1.35	0.2556
Erreur	28	3 057.26887		
Episode	6	8 499.50287	11.20	0.0000
G X E	6	2 132.41716	2.81	0.0124
Erreur	168	758.67779		
<u>Episodes 6 et 7</u>				
Moyenne	1	75 601.26984	23.85	0.0000
Groupe	1	15 128.53651	4.77	0.0374
Erreur	28	3 169.21655		
Episode	1	482.85714	0.56	0.4609
G X E	1	1 224.25714	1.42	0.2438
Erreur	28	863.65986		

Tableau 11
Analyse de la variance
selon les Groupes
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Pleurs minimaux</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	691.71667	13.90	0.0009
Groupe	1	7.73571	0.16	0.6964
Erreur	28	49.77474		
Episode	6	136.80556	2.89	0.0104
G X E	6	49.40238	1.04	0.3982
Erreur	168	47.28546		
<u>Episodes 3 et 7</u>				
Moyenne	1	385.20833	12.98	0.0012
Groupe	1	85.00833	2.87	0.1016
Erreur	28	29.66875		
Episode	1	210.67500	6.82	0.0143
G X E	1	185.00833	5.99	0.0209
Erreur	28	30.89018		
<u>Pleurs (total)</u>				
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	79 481.47029	24.54	0.0000
Groupe	1	3 834.13696	1.18	0.2859
Erreur	28	3 238.89035		
Episode	6	10 058.09675	12.17	0.0000
G X E	6	1 716.71897	2.08	0.0585
Erreur	168	826.61956		
<u>Episodes 6 et 7</u>				
Moyenne	1	84 689.60317	25.82	0.0000
Groupe	1	12 736.53651	3.88	0.0588
Erreur	28	3 280.44274		
Episode	1	325.07937	0.34	0.5640
G X E	1	939.47937	0.99	0.3294
Erreur	28	953.61621		

Tableau 11
Analyse de la variance
selon les Groupes
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Vocalisations à la mère</u>				
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	20 869.64444	42.05	0.0000
Groupe	1	164.57778	6.33	0.5693
Erreur	28	496.31151		
Episode	3	2 107.96508	12.31	0.0000
G X E	3	231.52063	1.35	0.2633
Erreur	84	171.28656		
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	27 361.65933	58.31	0.0000
Groupe	1	923.25933	1.97	0.1717
Erreur	28	469.21574		
Episode	3	3 011.86635	18.03	0.0000
G X E	3	348.97746	2.09	0.1079
Erreur	84	167.09168		
<u>Vocalisations à l'étrangère</u>				
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	19 545.04391	41.07	0.0000
Groupe	1	2 308.77725	4.85	0.0360
Erreur	28	475.93256		
Episode	2	147.46098	1.07	0.3484
G X E	2	16.59431	0.12	0.8863
Erreur	56	137.23314		
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	11 874.68889	24.56	0.0000
Groupe	1	2 094.42222	4.33	0.0467
Erreur	28	483.58810		
Episode	2	213.07222	1.58	0.2140
G X E	2	95.00556	0.71	0.4976
Erreur	56	134.43274		

Tableau 11
Analyse de la variance
selon les Groupes
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Vocalisations à personne</u>				
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	30 402.54821	32.96	0.0000
Groupe	1	7 135.65297	7.74	0.0096
Erreur	28	922.28127		
Episode	6	1 895.68840	10.99	0.0000
G X E	6	1 001.41539	5.80	0.0000
Erreur	168	172.51555		
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	15 385.15238	15.63	0.0005
Groupe	1	5 400.08571	5.49	0.0265
Erreur	28	984.26582		
Episode	6	856.98571	4.46	0.0003
G X E	6	448.40794	2.33	0.0344
Erreur	168	192.26582		
<u>Vocalisations (total)</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	94 410.02143	45.89	0.0000
Groupe	1	13 817.33571	6.72	0.0150
Erreur	28	2 057.09260		
Episode	6	1 919.82143	6.20	0.0000
G X E	6	221.18016	0.71	0.6383
Erreur	168	309.49974		
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	153 048.02190	82.25	0.0000
Groupe	1	19 313.81237	10.38	0.0032
Erreur	28	1 860.78986		
Episode	6	2 911.09388	9.99	0.0000
G X E	6	731.50658	2.51	0.0236
Erreur	168	291.27380		

Tableau 11
Analyse de la Variance
selon les Groupes
(suite)

Source	Degré de Liberté	Moyenne des Carrés	F	Degré de Probabilité
<u>Sourires à l'étrangère</u>				
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	300.80212	14.89	0.0006
Groupe	1	17.91323	0.89	0.3545
Erreur	28	20.20786		
Episode	2	50.85132	2.82	0.0678
G X E	2	32.96243	1.83	0.1698
Erreur	56	18.00491		
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	307.75311	15.19	0.0006
Groupe	1	16.55311	0.82	0.3737
Erreur	28	20.25644		
Episode	2	42.37751	2.32	0.1075
G X E	2	26.04418	1.43	0.2486
Erreur	56	18.25199		
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	178.00556	9.67	0.0043
Groupe	1	68.45000	3.72	0.0640
Erreur	28	18.40298		
Episode	2	18.75556	1.02	0.3686
G X E	2	20.26667	1.10	0.3406
Erreur	56	18.45833		
<u>Vocalisations et Sourires à l'étrangère</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	14 960.45000	29.86	0.0000
Groupe	1	2 920.13889	5.83	0.0226
Erreur	28	501.01726		
Episode	2	352.71667	2.33	0.1068
G X E	2	81.27222	0.54	0.5878
Erreur	56	151.49940		

Tableau 11
Analyse de la Variance
selon les Groupes
(suite)

Source	Degré de Liberté	Moyenne des Carrés	F	Degré de Probabilité
<u>Vocalisations et Sourires à l'étrangère (suite)</u>				
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	18 693.72275	30.88	0.0000
Groupe	1	0.61164	6.00	0.9749
Erreur	28	605.28609		
Episode	2	411.29577	2.81	0.0685
G X E	2	231.11799	1.58	0.2147
Erreur	56	146.14777		
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	24 757.91600	48.71	0.0000
Groupe	1	2 716.31600	5.34	0.0284
Erreur	28	508.29665		
Episode	2	347.08203	2.27	0.1132
G X E	2	33.81536	0.22	0.8026
Erreur	56	153.19429		
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	123 630.57989	86.43	0.0000
Groupe	1	199.46878	0.14	0.7116
Erreur	28	1 430.46977		
Episode	2	3 377.38783	6.10	0.0040
G X E	2	1 026.47672	1.85	0.1660
Erreur	56	553.51115		
<u>Sourires à personne</u>				
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	486.94757	13.81	0.0009
Groupe	1	93.61424	2.66	0.1144
Erreur	28	35.25544		
Episode	6	60.50005	3.91	0.0011
G X E	6	23.45560	1.52	0.1752
Erreur	168	15.45714		

Tableau 11
Analyse de la Variance
selon les Groupes
(suite)

<u>Source</u>	<u>Degré de Liberté</u>	<u>Moyenne des Carrés</u>	<u>F</u>	<u>Degré de Probabilité</u>
<u>Sourires (total)</u>				
<u>GARD vs NGARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	1 130.28810	19.67	0.0001
Groupe	1	177.45000	3.09	0.0898
Erreur	28	57.47628		
Episode	6	74.54921	2.67	0.0168
G X E	6	72.15556	2.59	0.0202
Erreur	168	27.91139		
<u>DGARD vs GARD et NGARD</u>				
Moyenne	1	1 720.97245	28.46	0.0000
Groupe	1	93.42960	1.54	0.2242
Erreur	28	60.47700		
Episode	6	165.31100	5.69	0.0000
G X E	6	40.74592	1.40	0.2160
Erreur	168	29.03317		
<u>NGARD vs GARD et DGARD</u>				
Moyenne	1	1 475.64649	23.29	0.0000
Groupe	1	12.52268	0.20	0.6601
Erreur	28	63.36654		
Episode	6	140.42955	4.74	0.0002
G X E	6	23.75019	0.80	0.5702
Erreur	168	29.64016		

Locomotion exploratoire

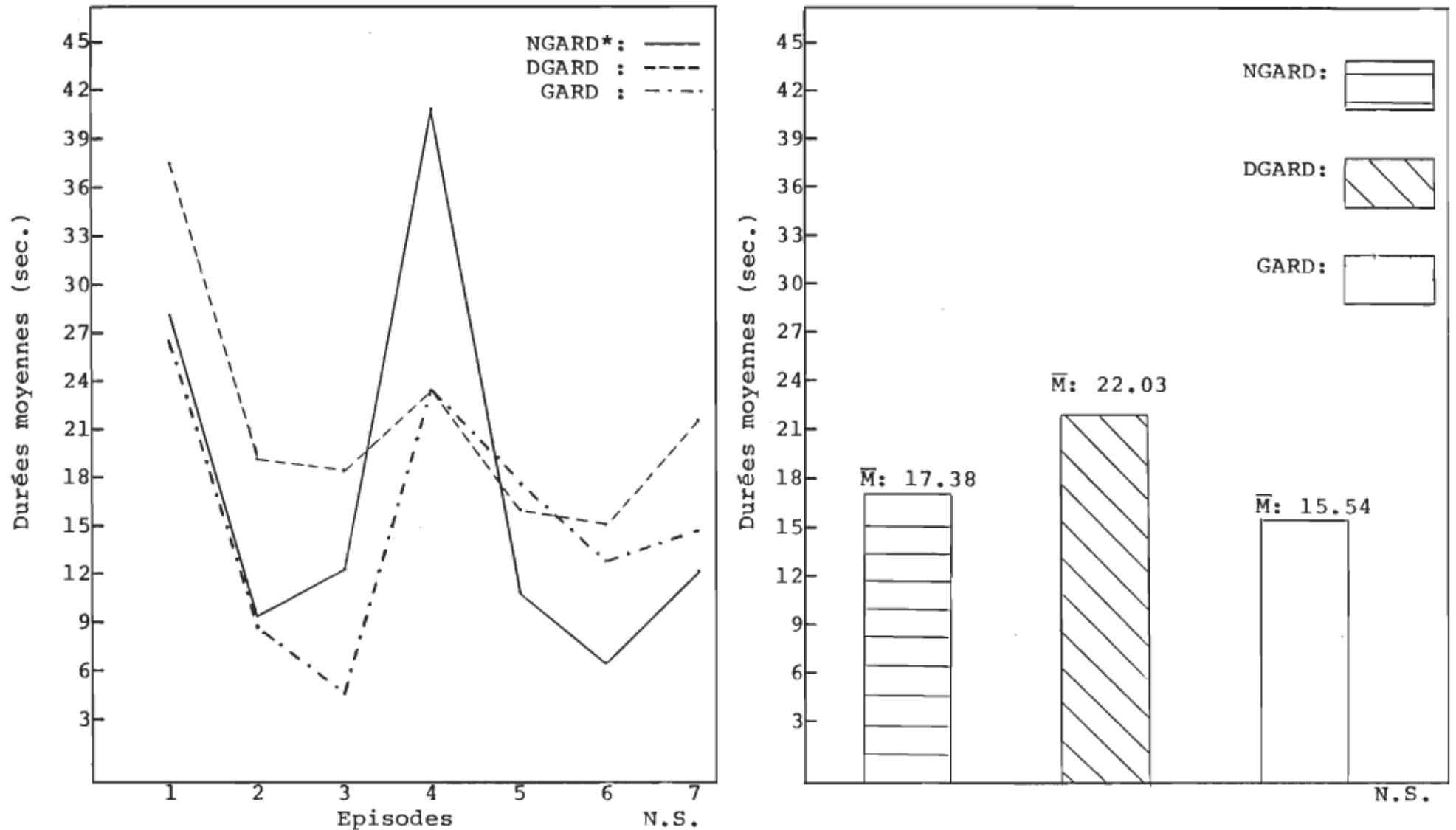


Fig. 2 - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes (les graphiques et histogrammes sont basés sur les résultats présentés dans le tableau 12).

* NGARD: Maison; DGARD: Garderie à temps partiel; GARD: Garderie à temps plein

Manipulation fine

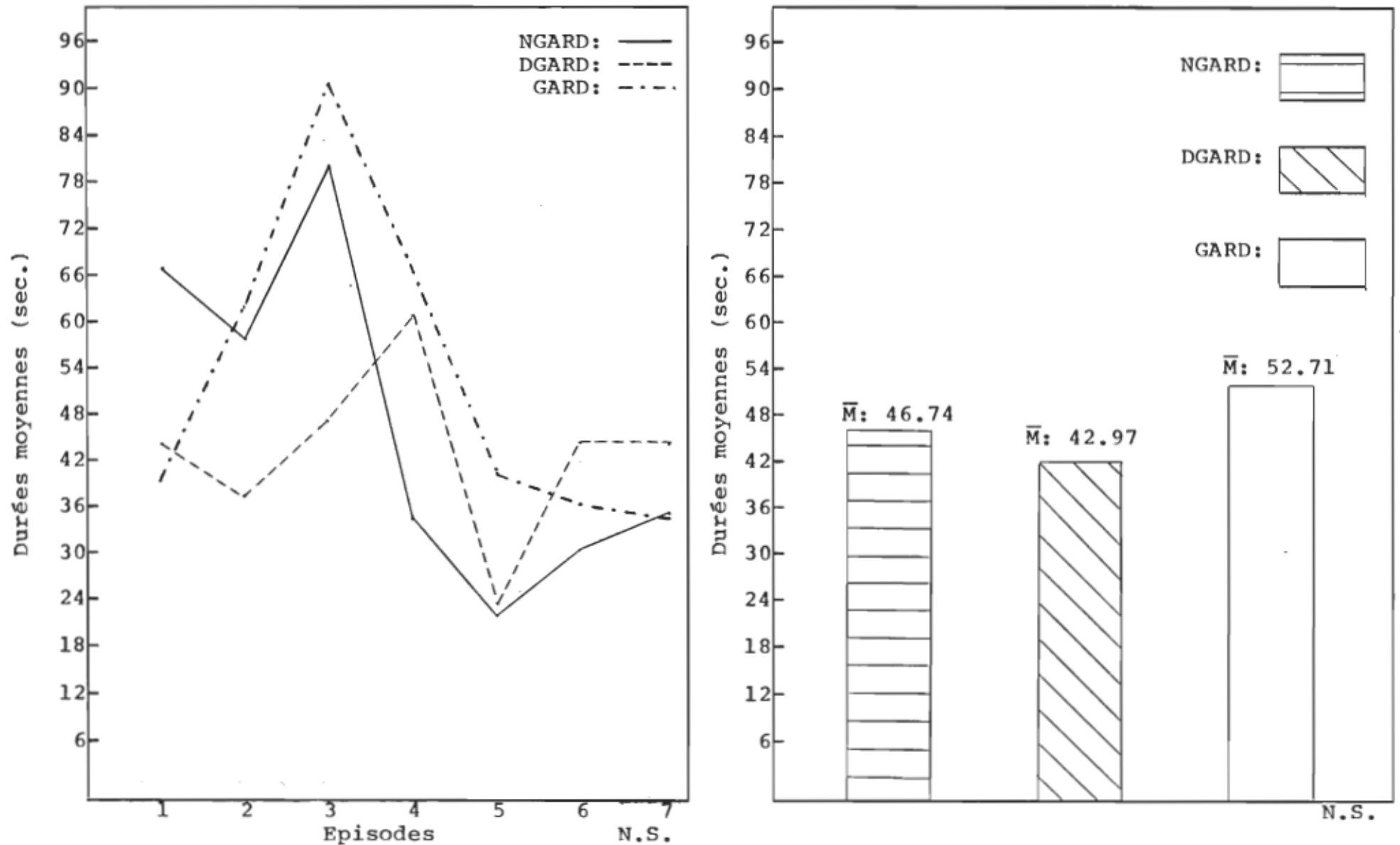


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Manipulation grossière

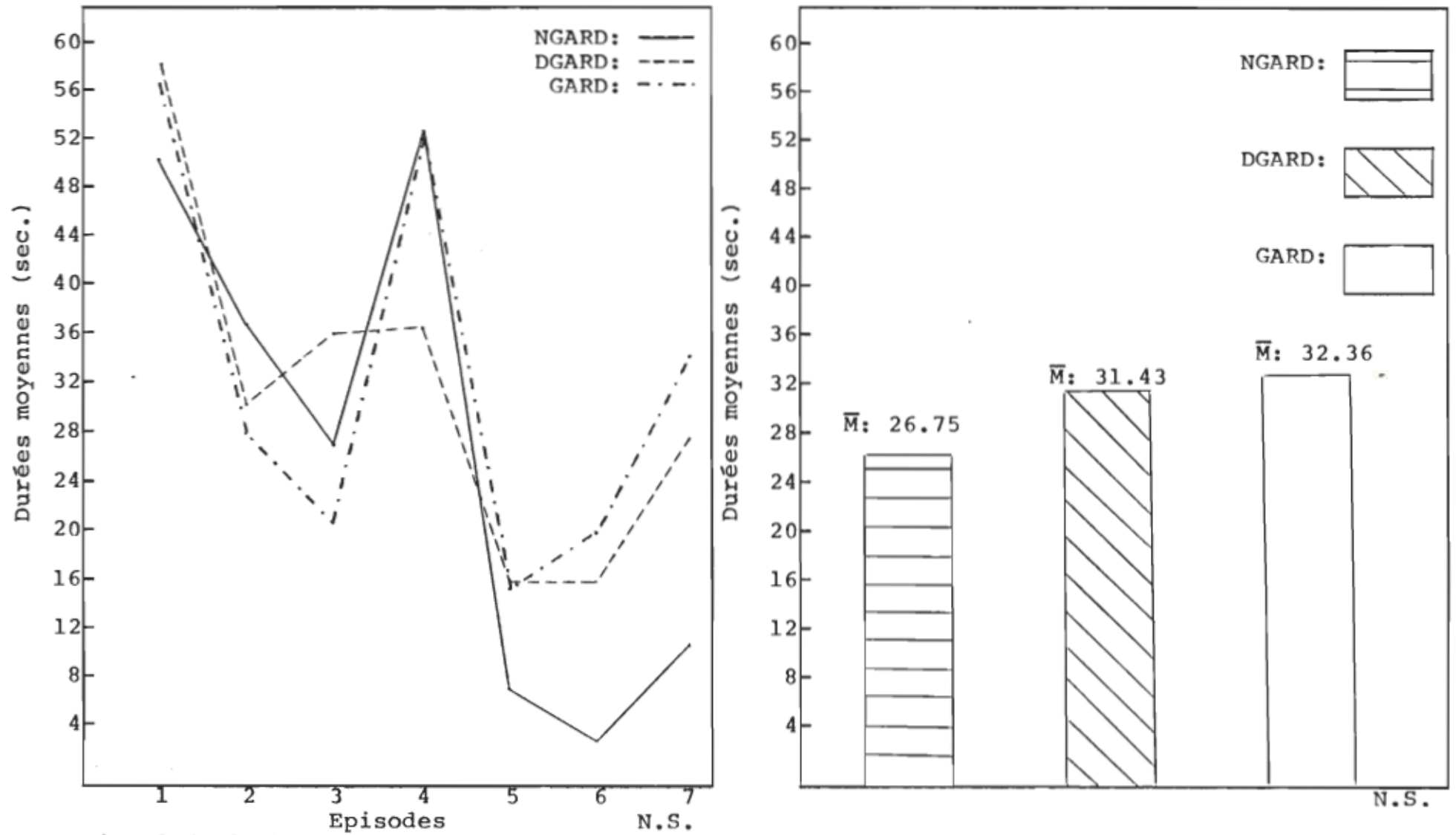


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Manipulation fine ou Manipulation grossière

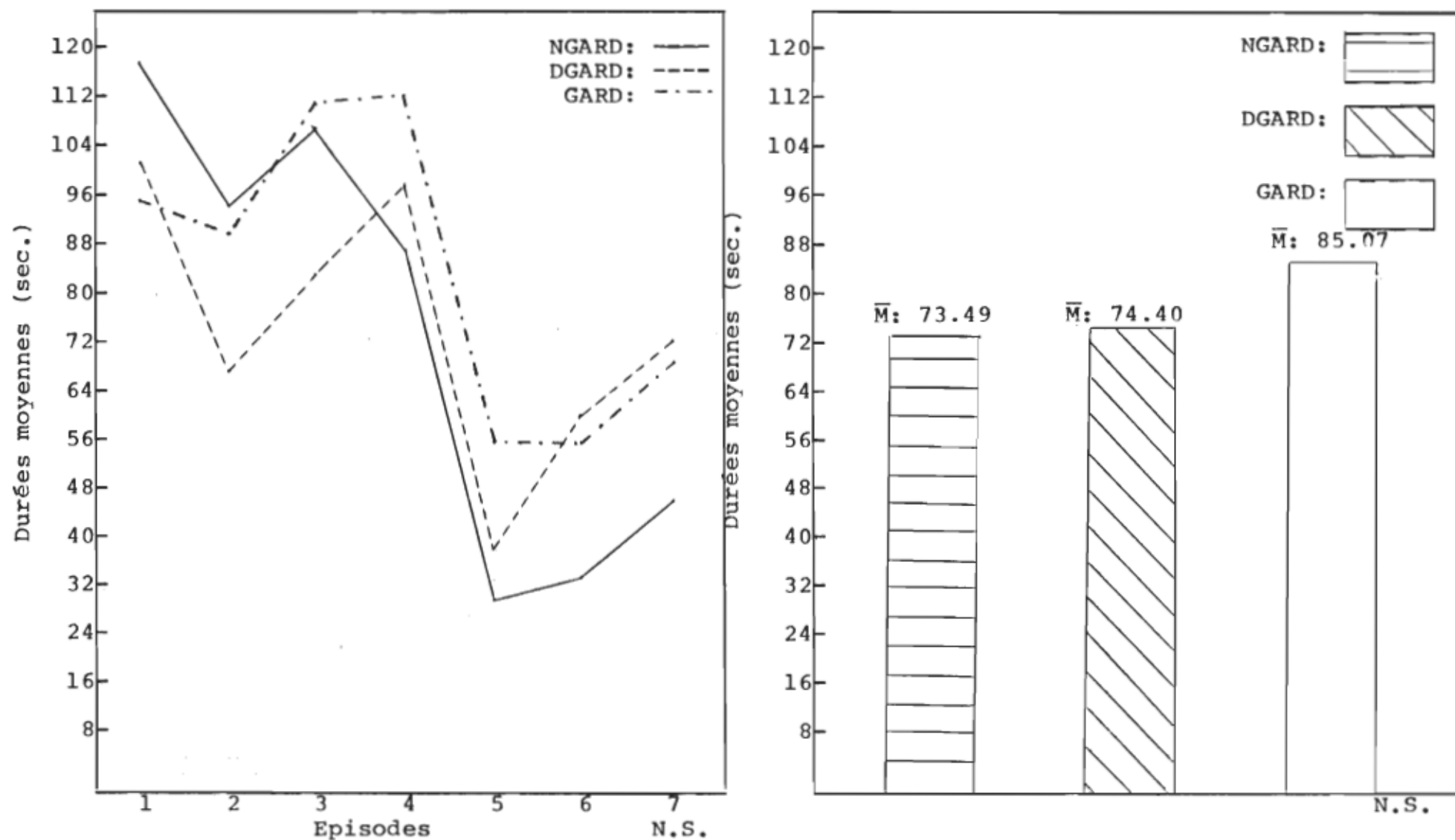


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Exploration visuelle

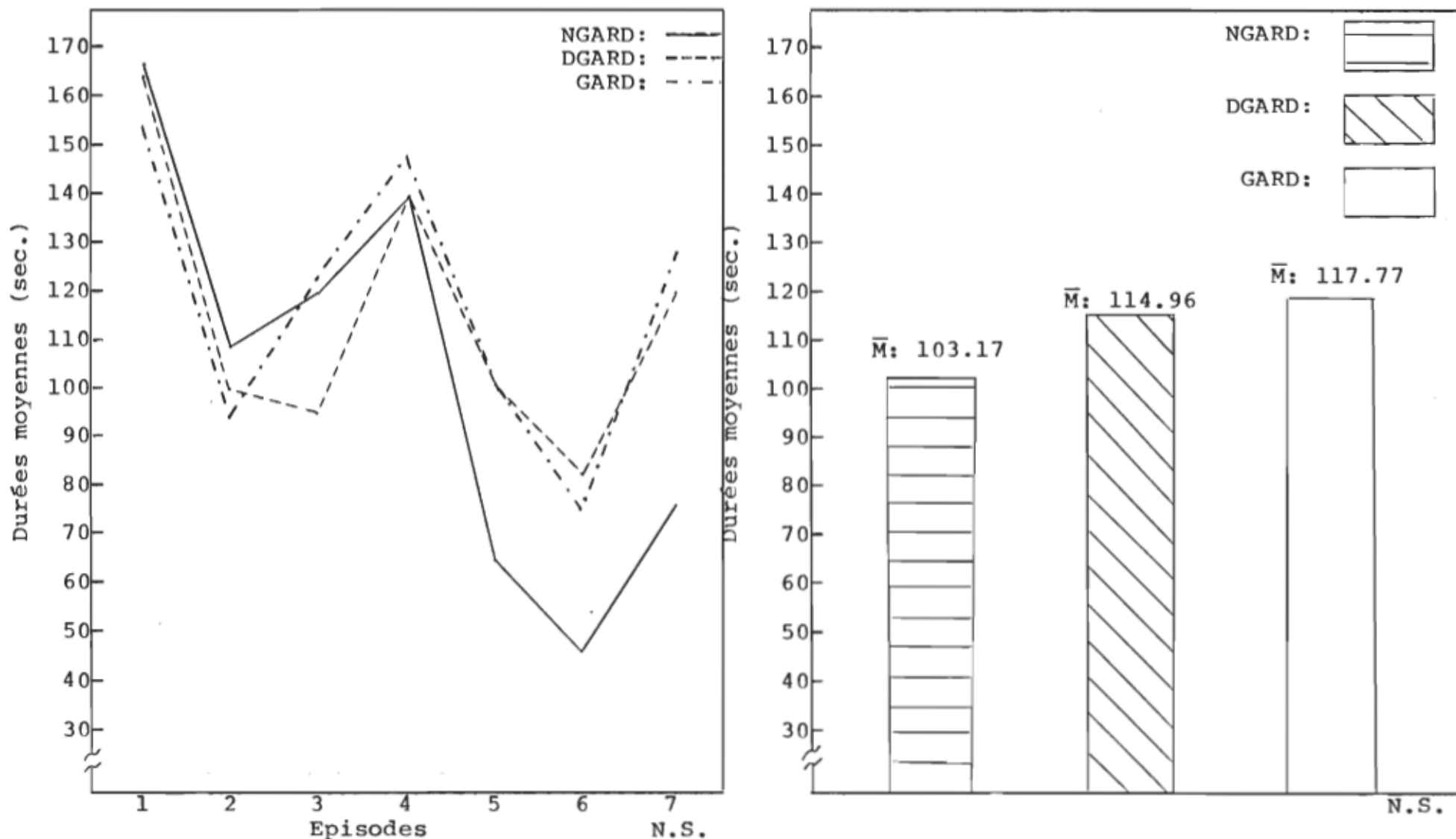


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Regards vers la mère

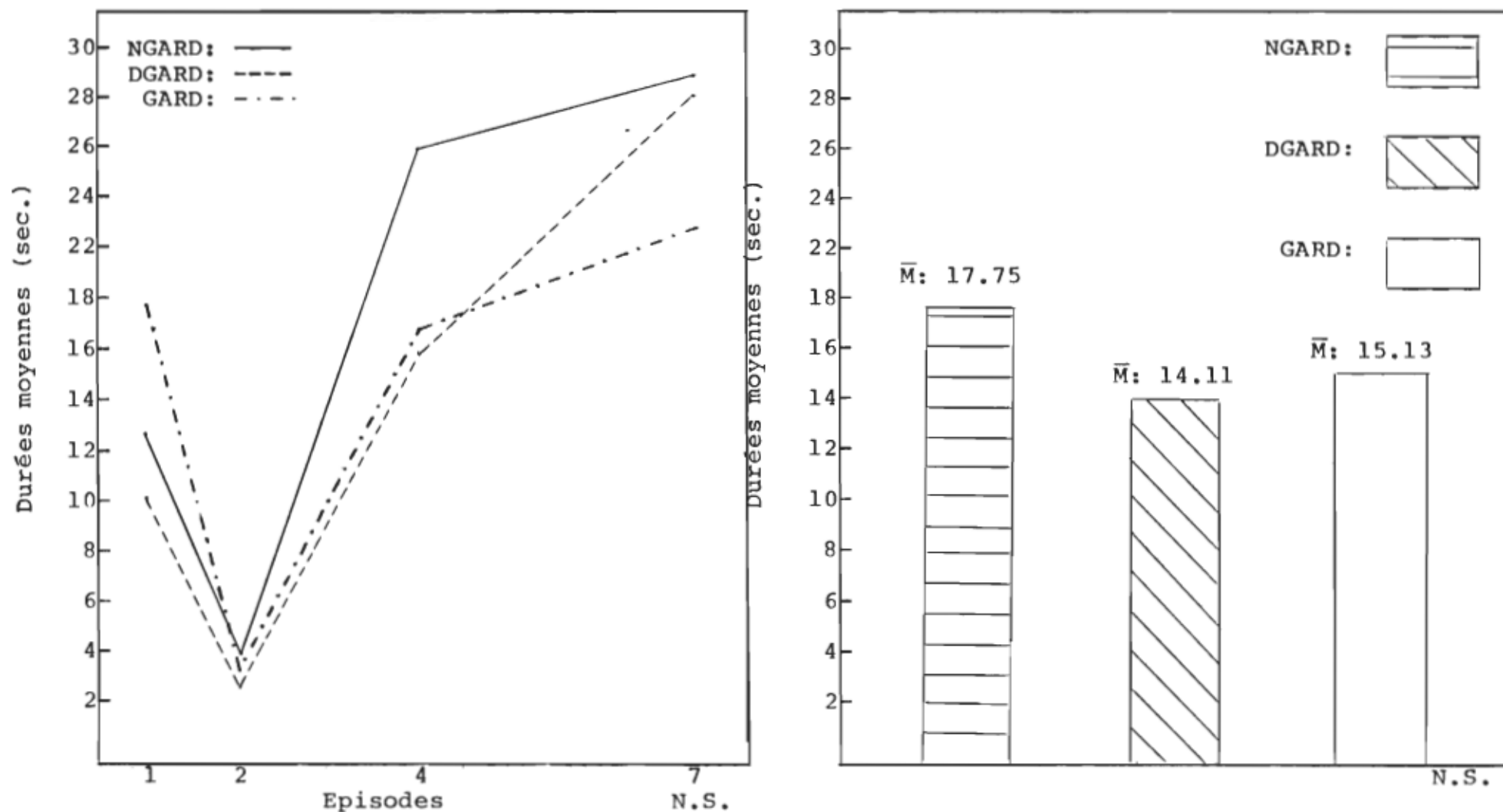


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Regards vers l'étrangère

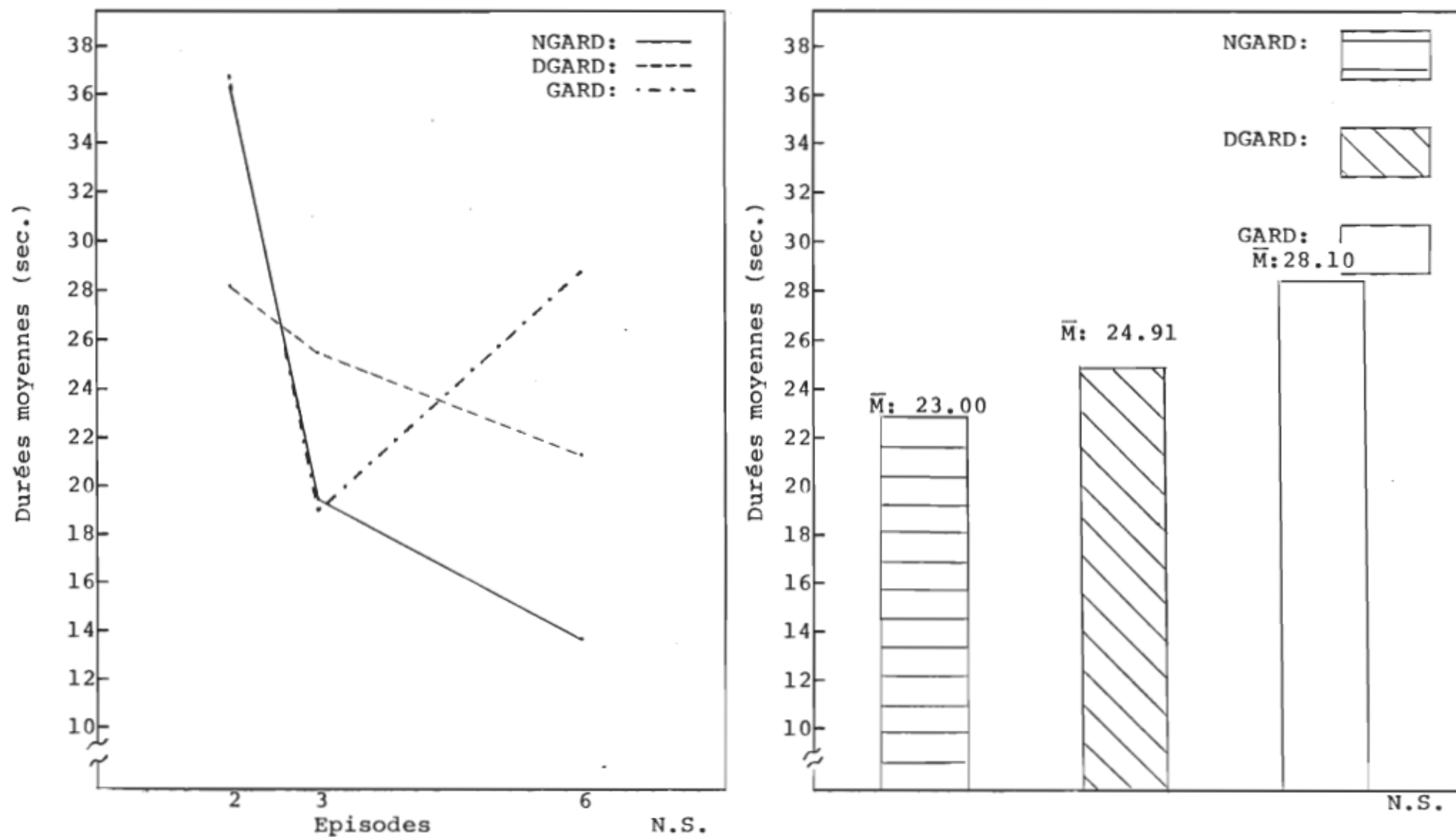


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

En contact avec la mère

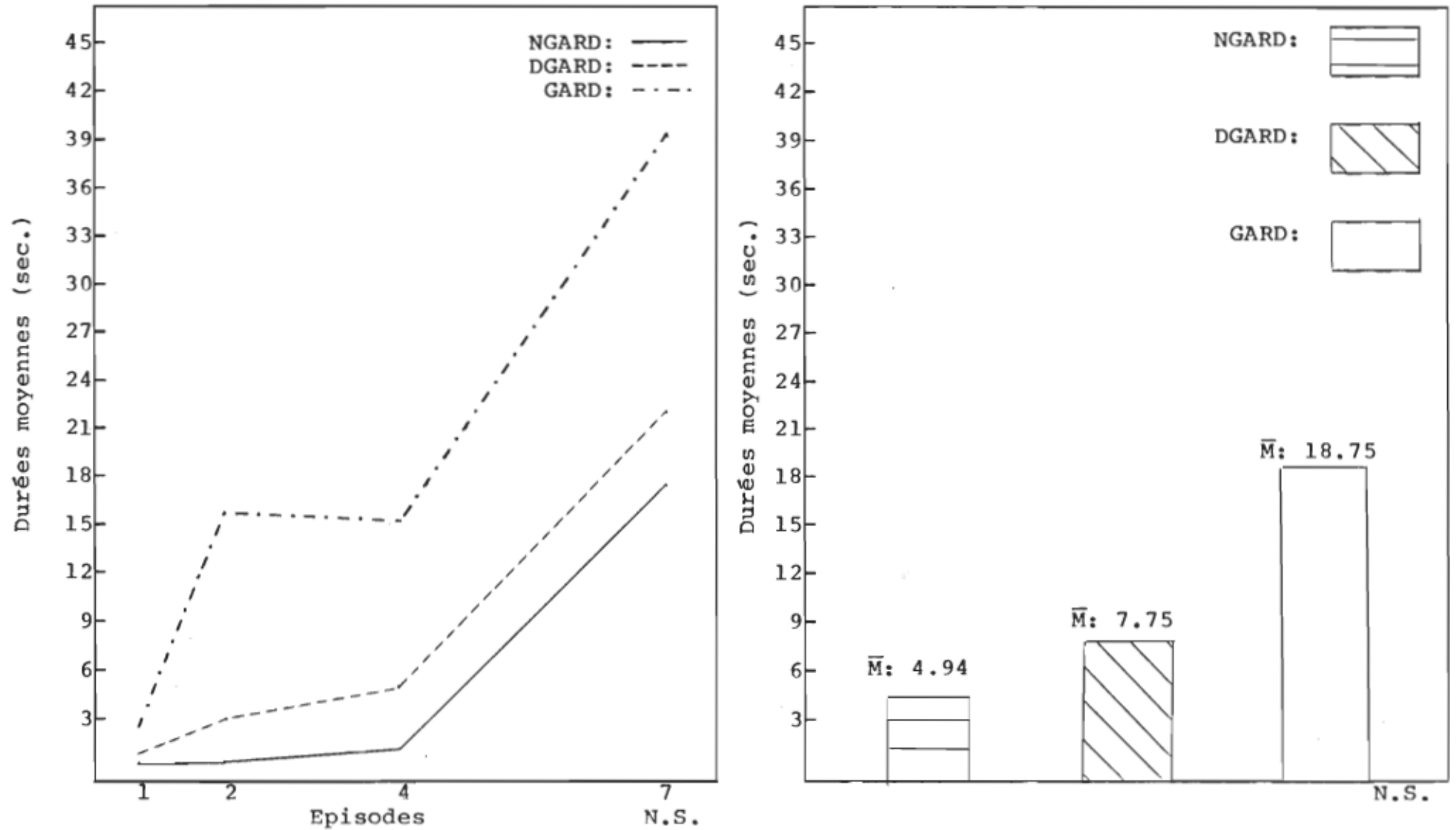


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

En contact avec l'étrangère

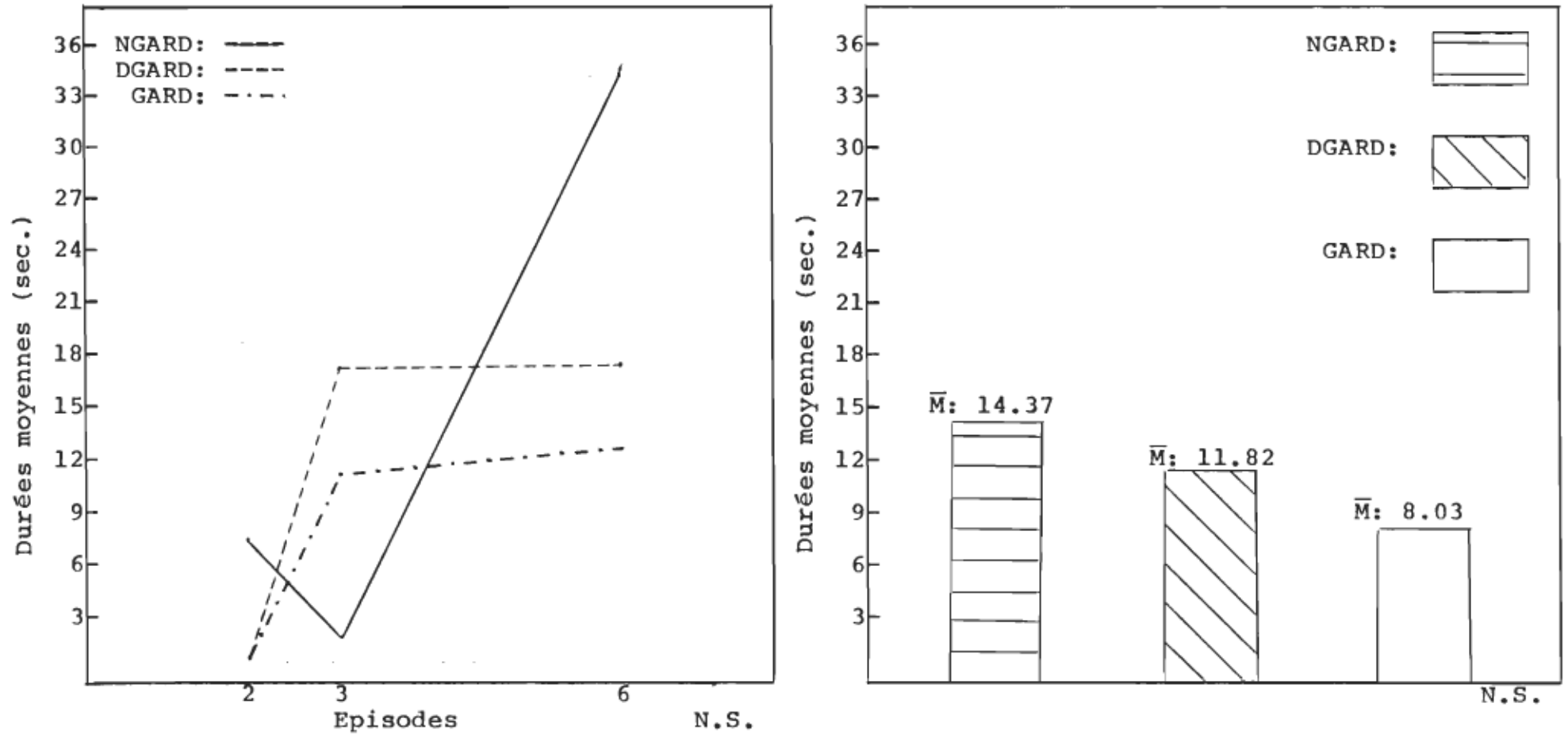


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Près de la mère

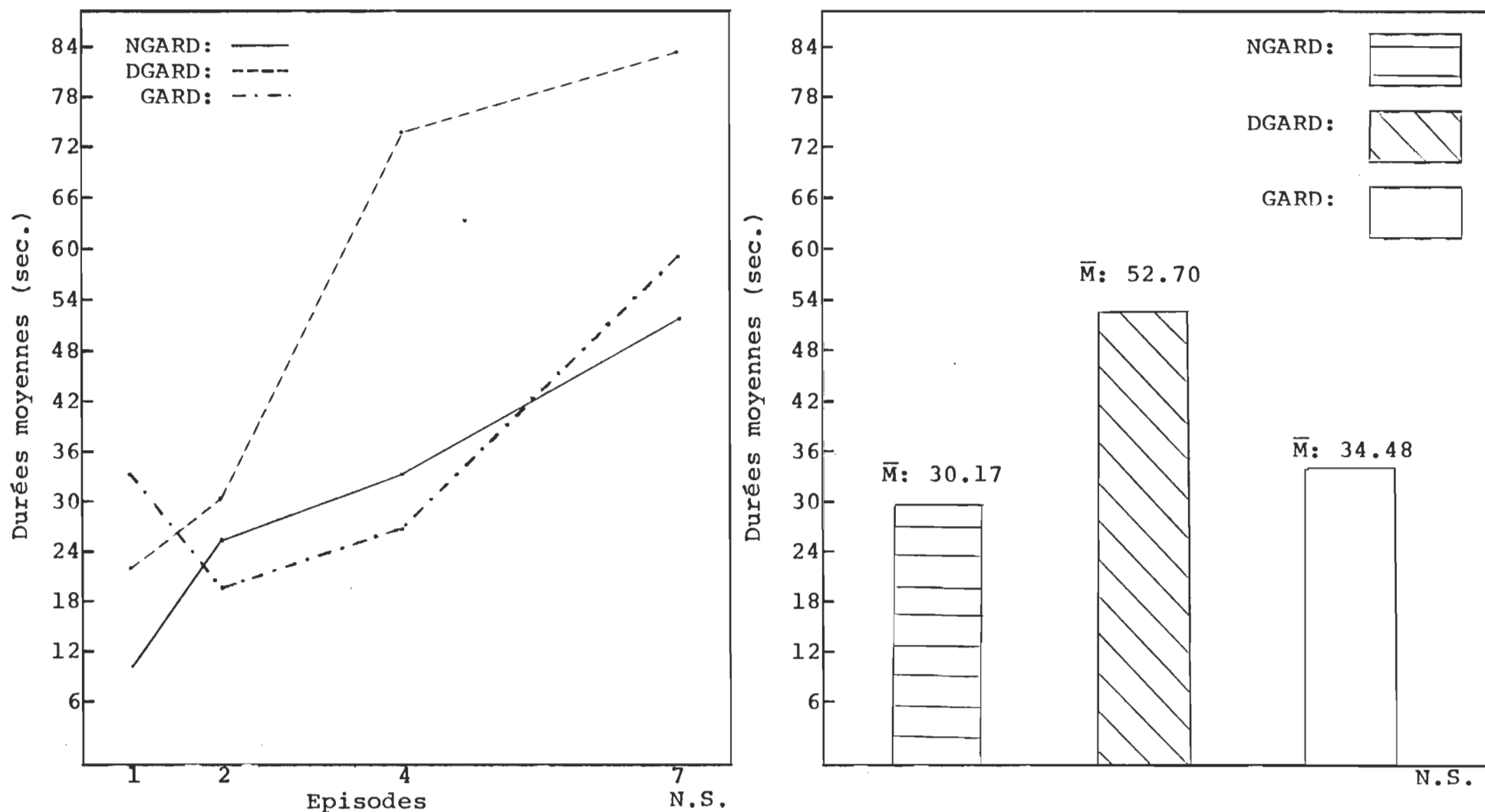


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Près de l'étrangère

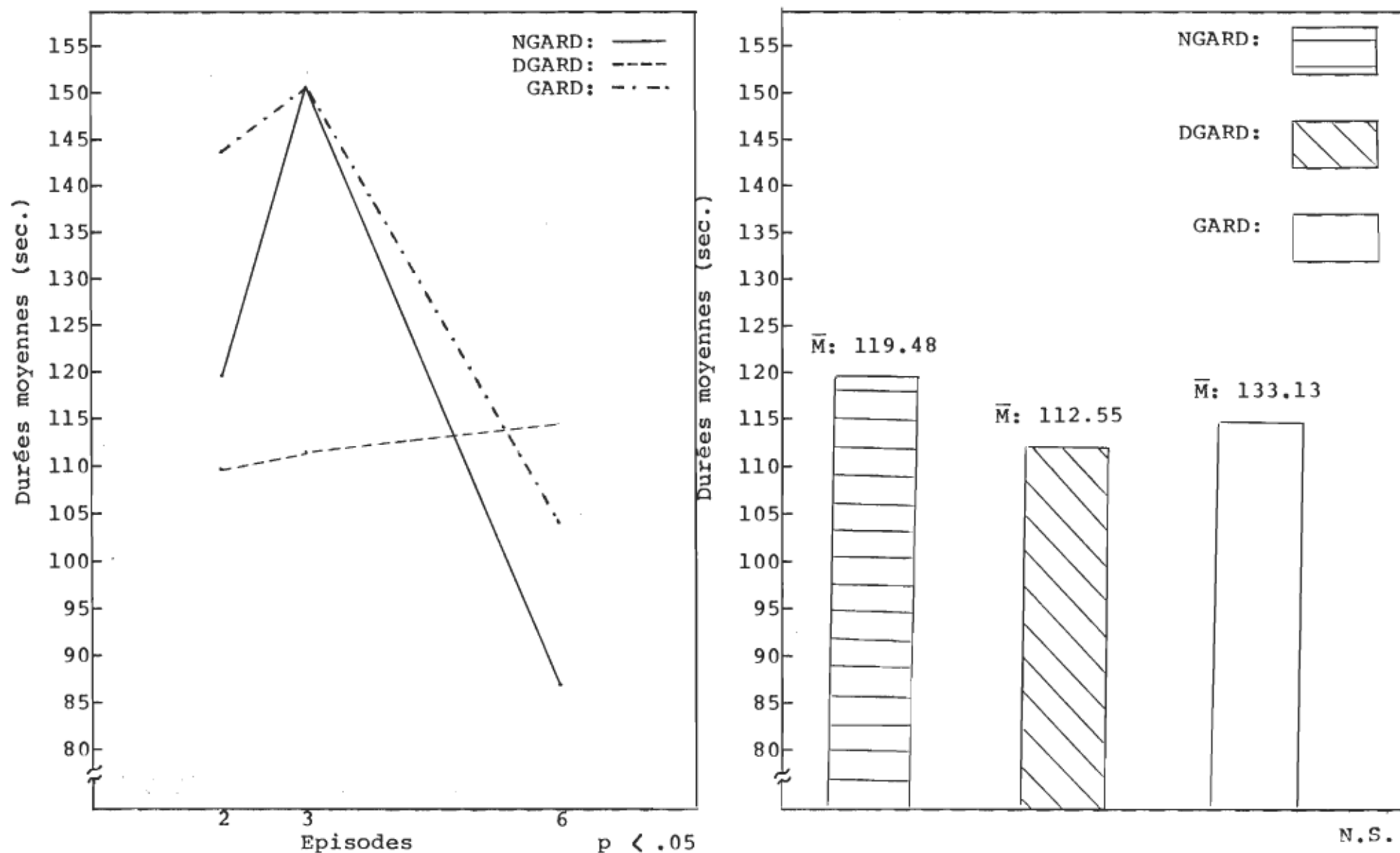


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

En contact avec ou près de la mère

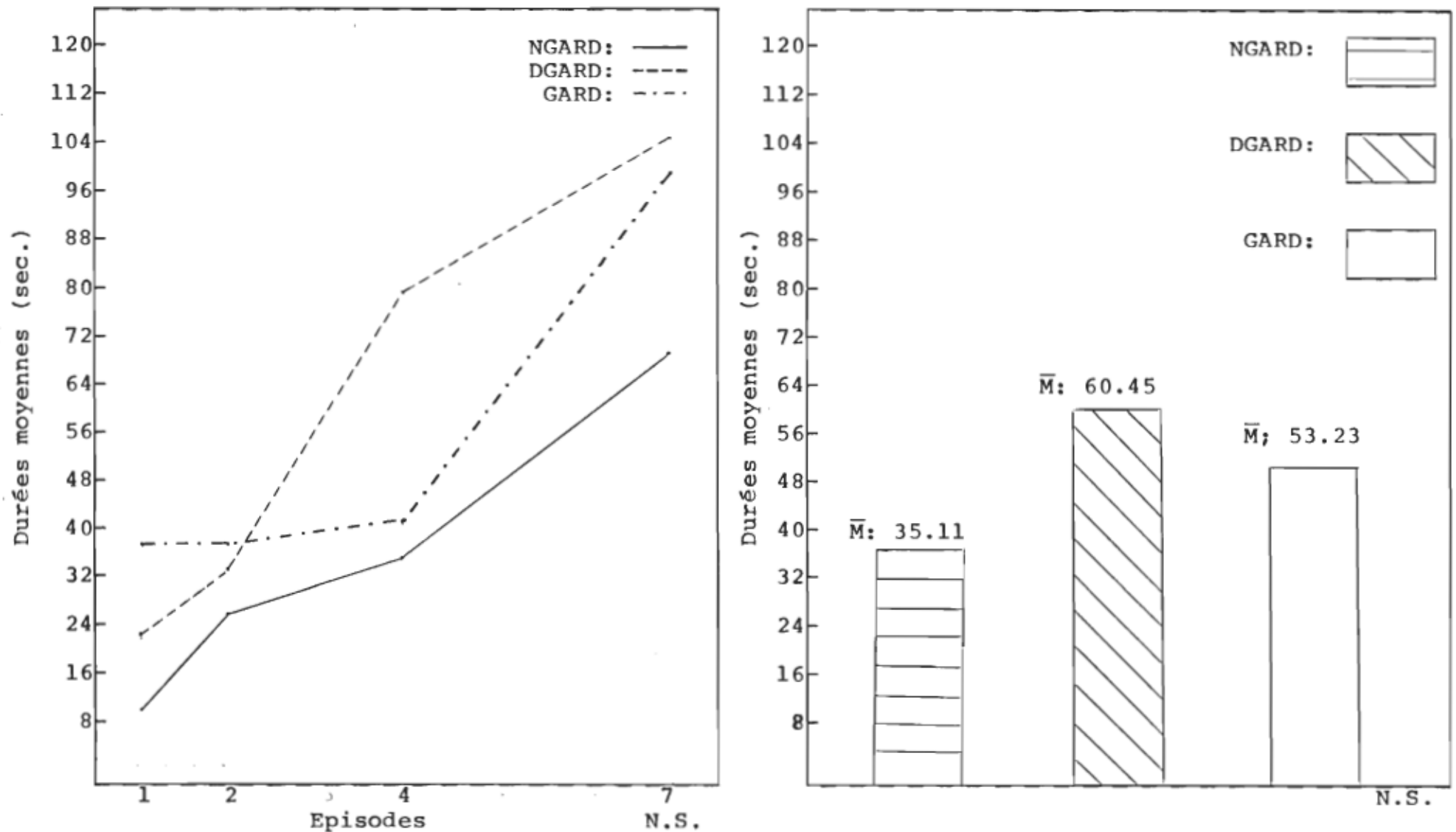


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

En contact avec ou près de l'étrangère

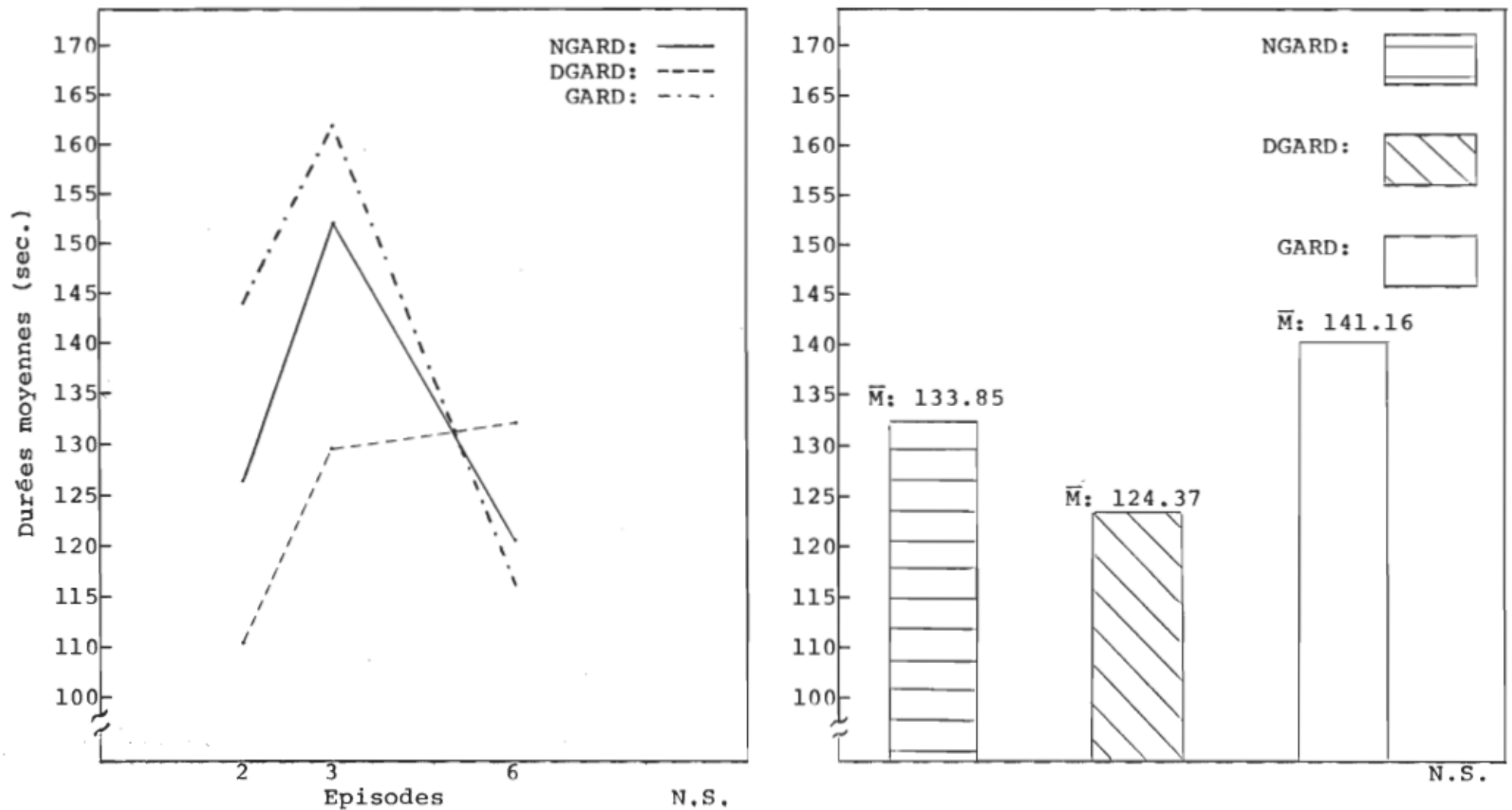


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes,

Près de la porte

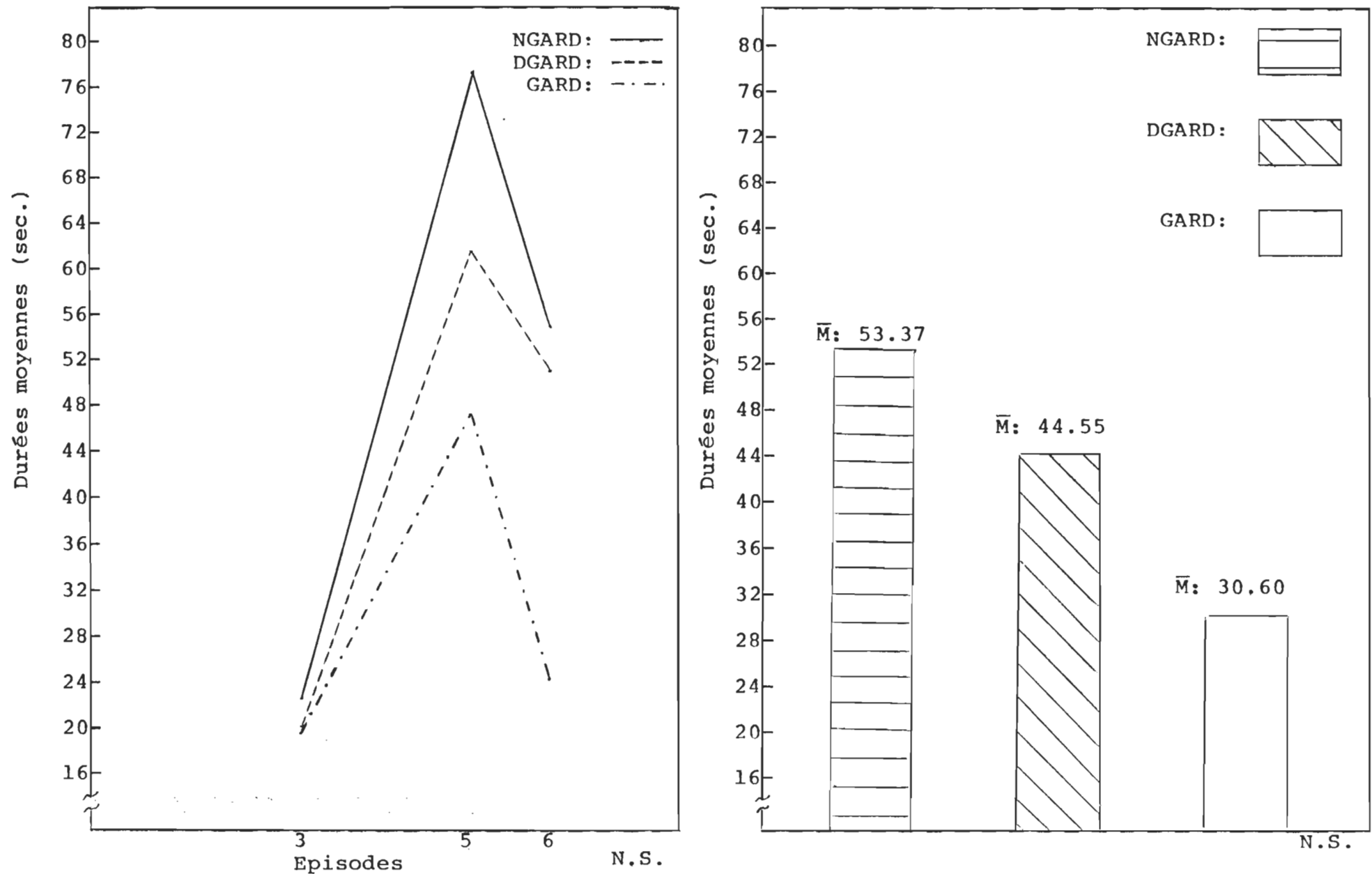


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Près de la chaise de la mère

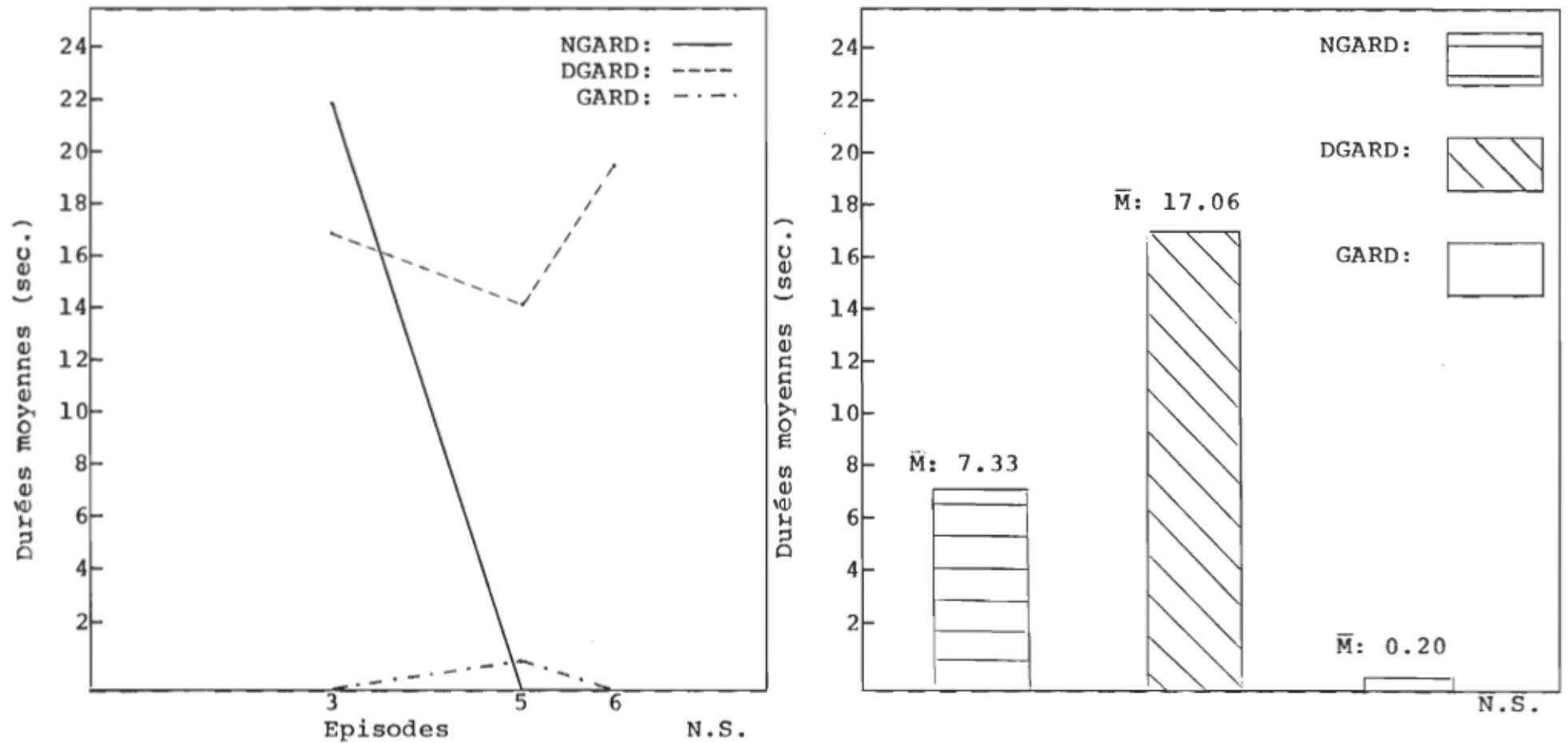


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Près de la porte ou de la chaise de la mère

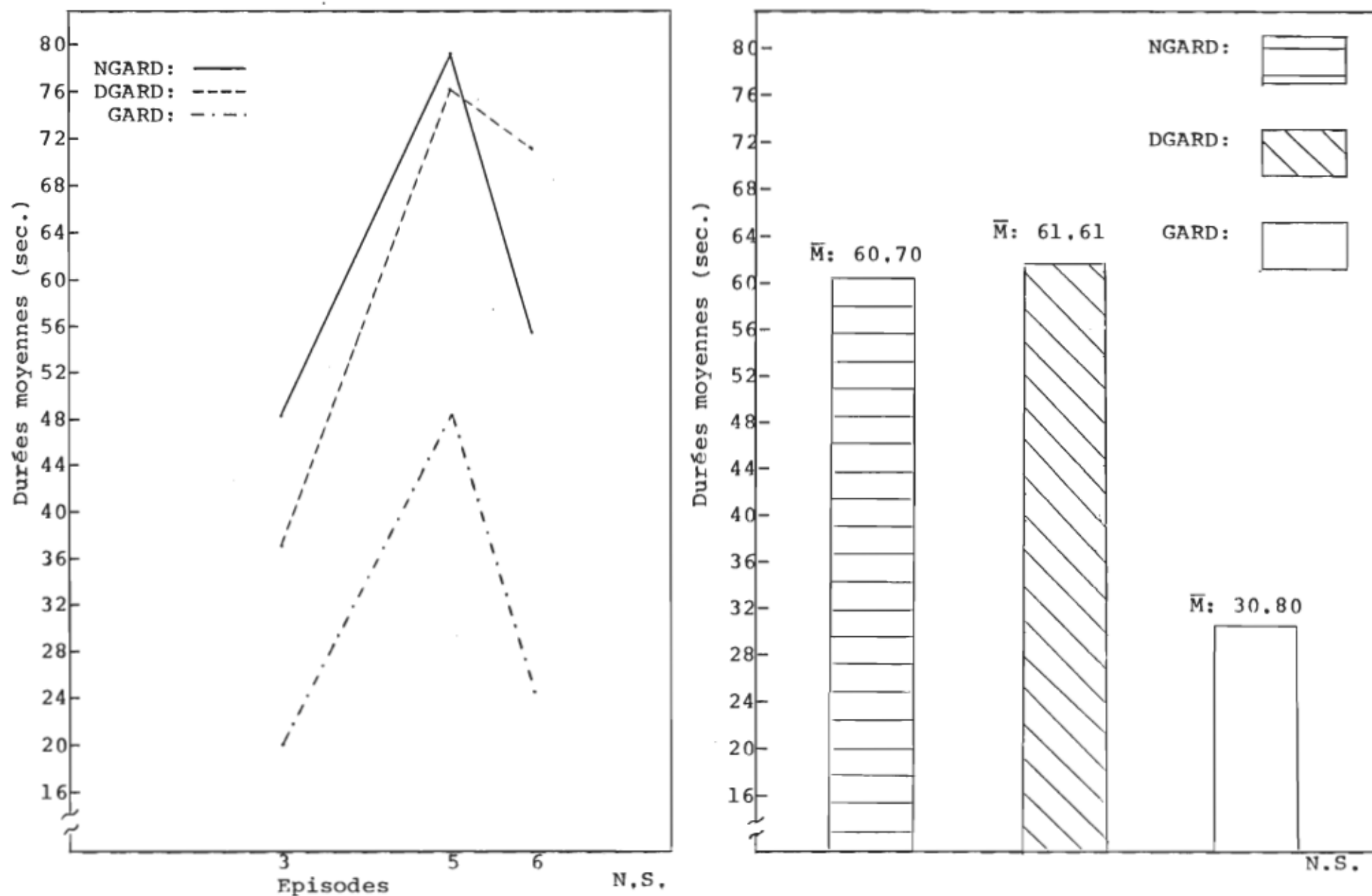


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Pleurs réels

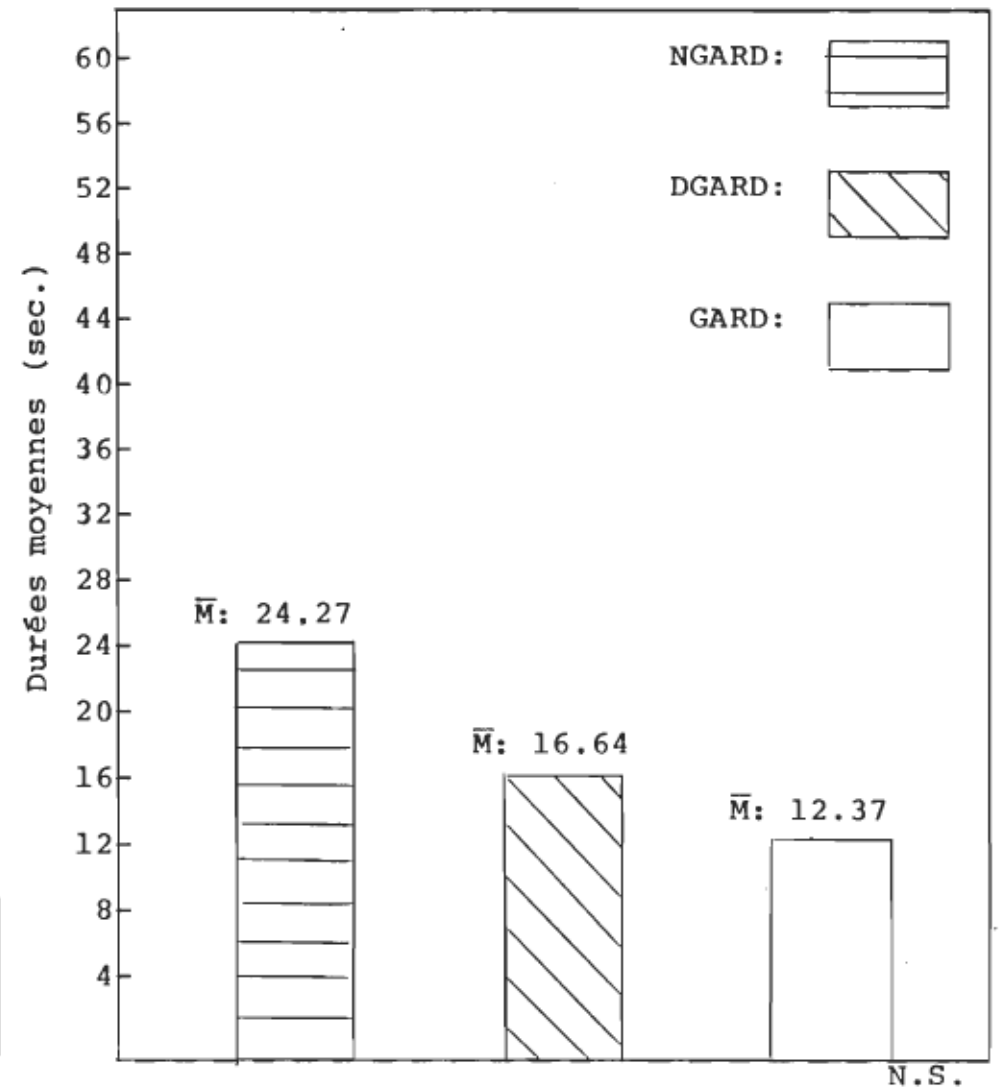
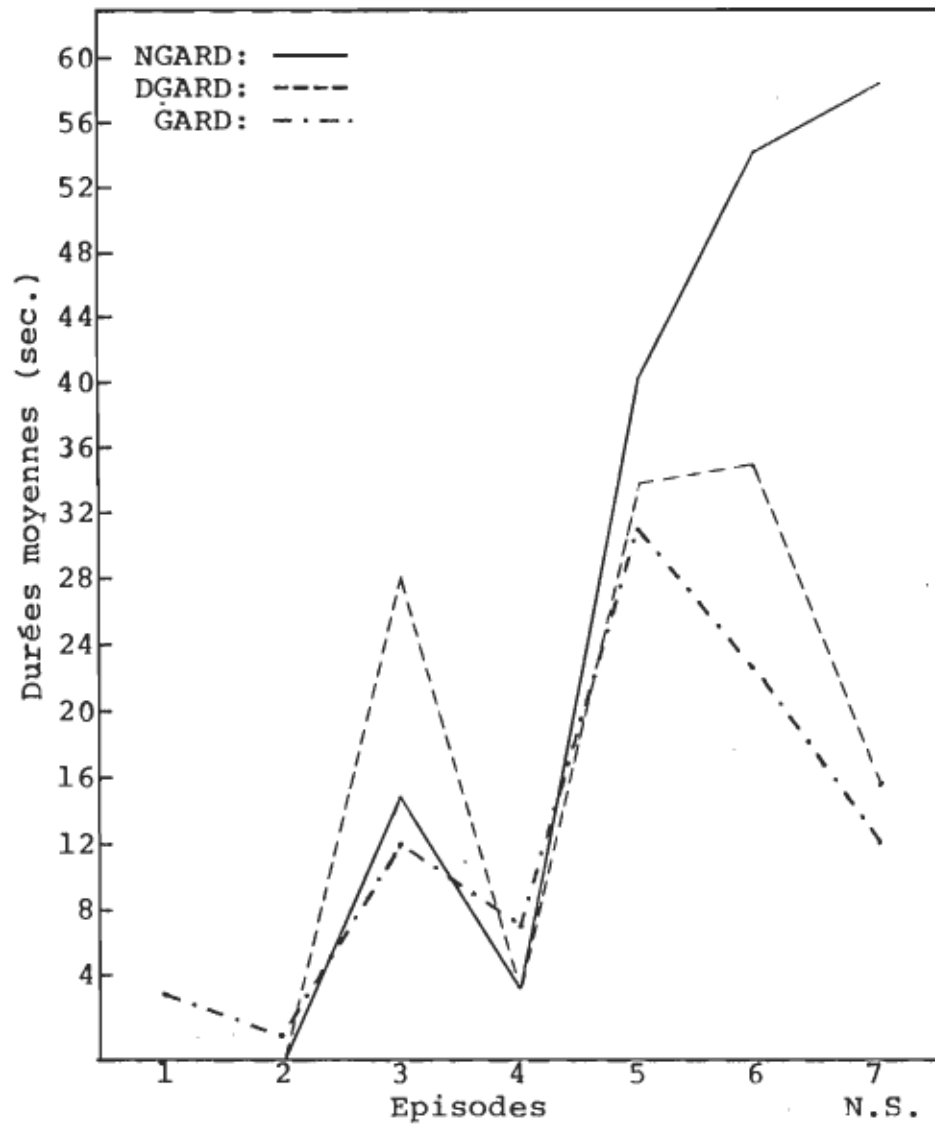


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Pleurs minimaux

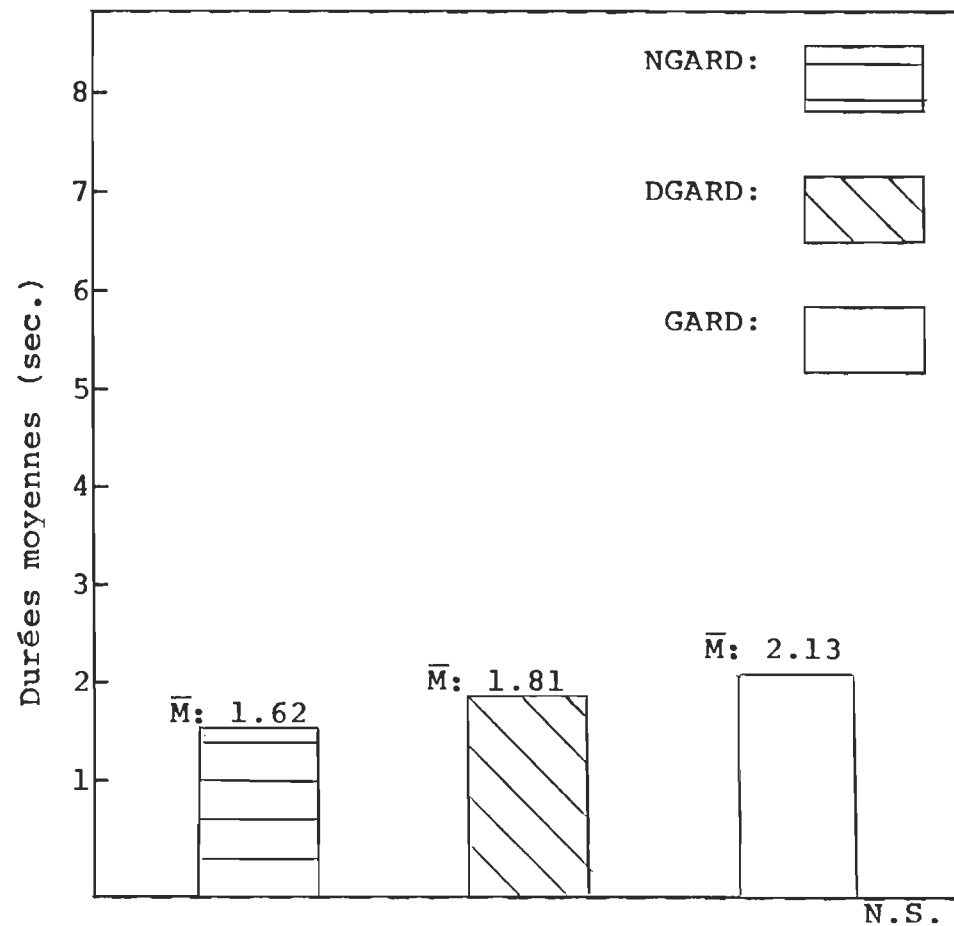
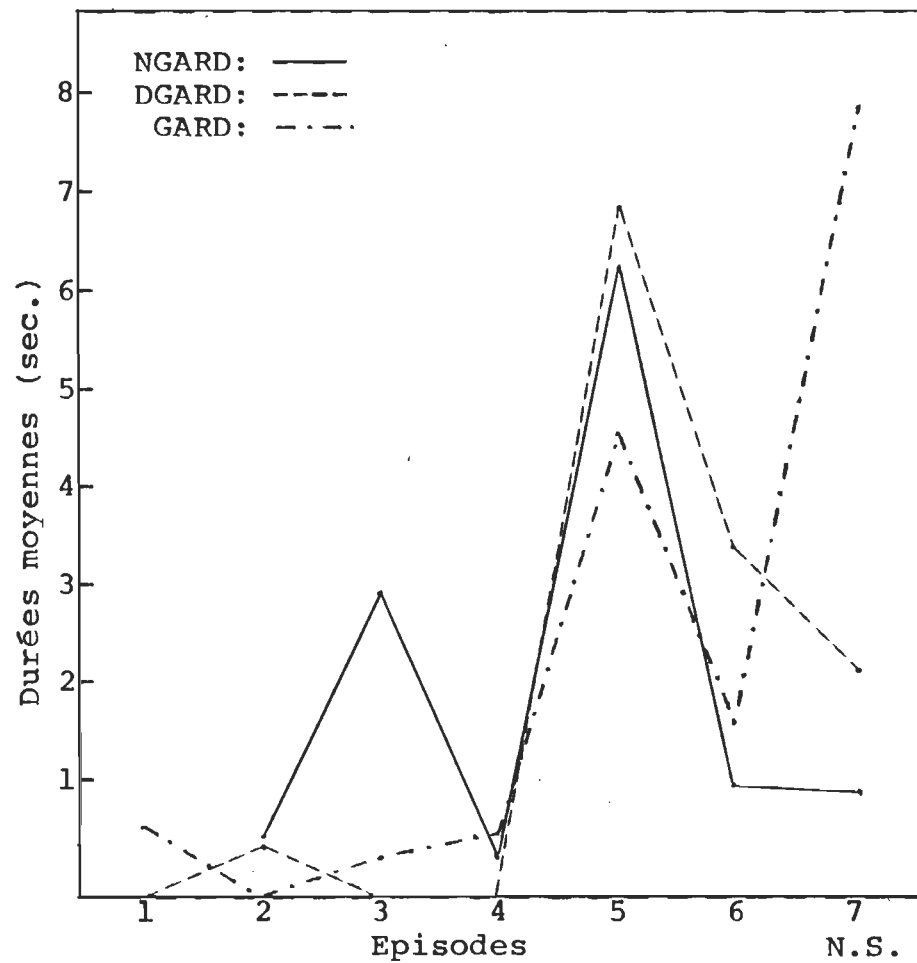


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des compléments selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Pleurs (total)

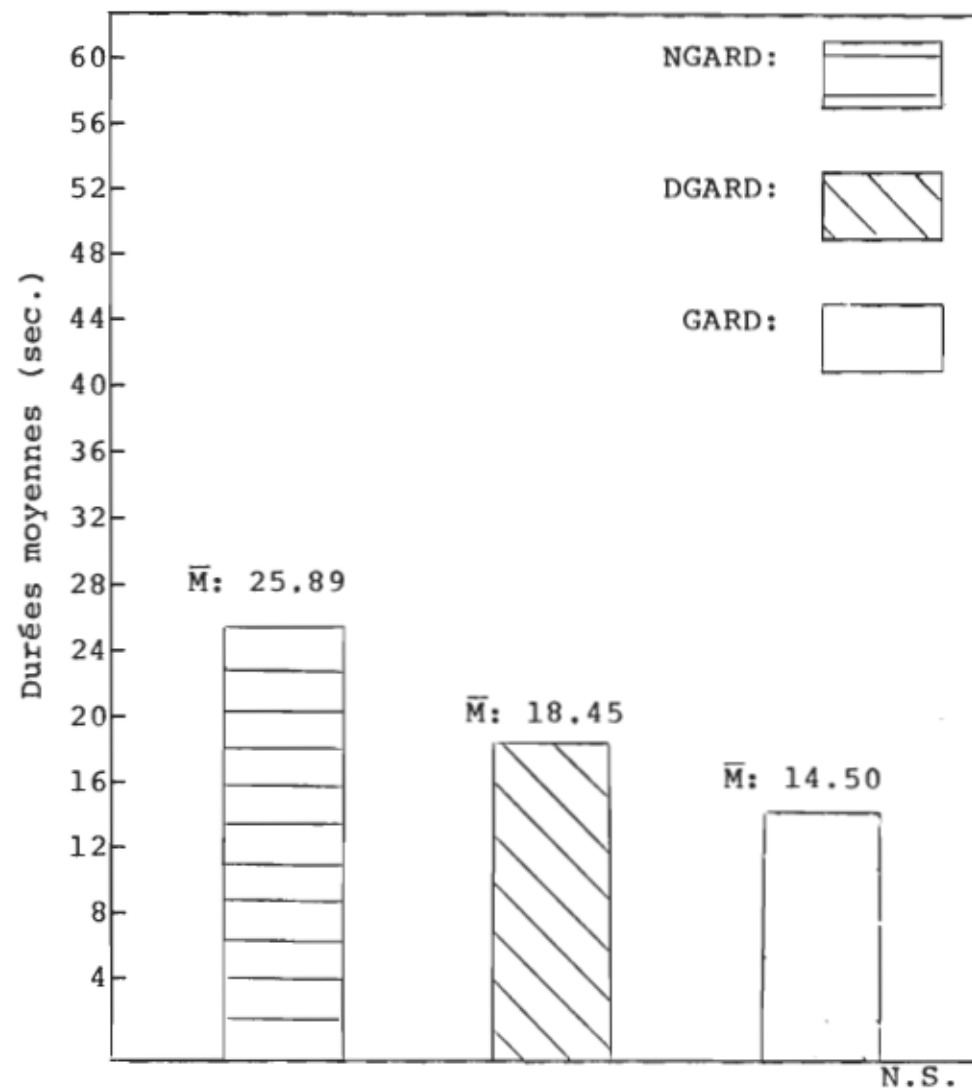
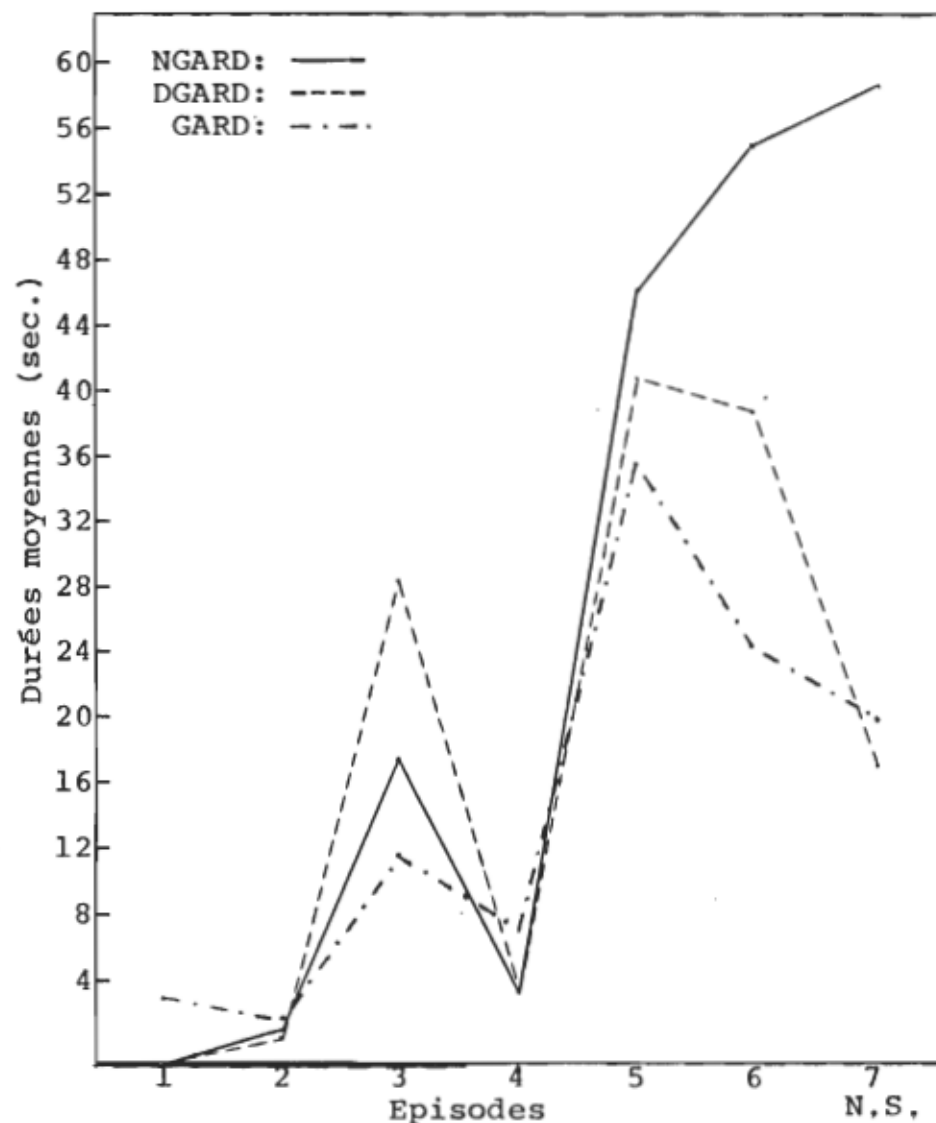


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Vocalisations à la mère

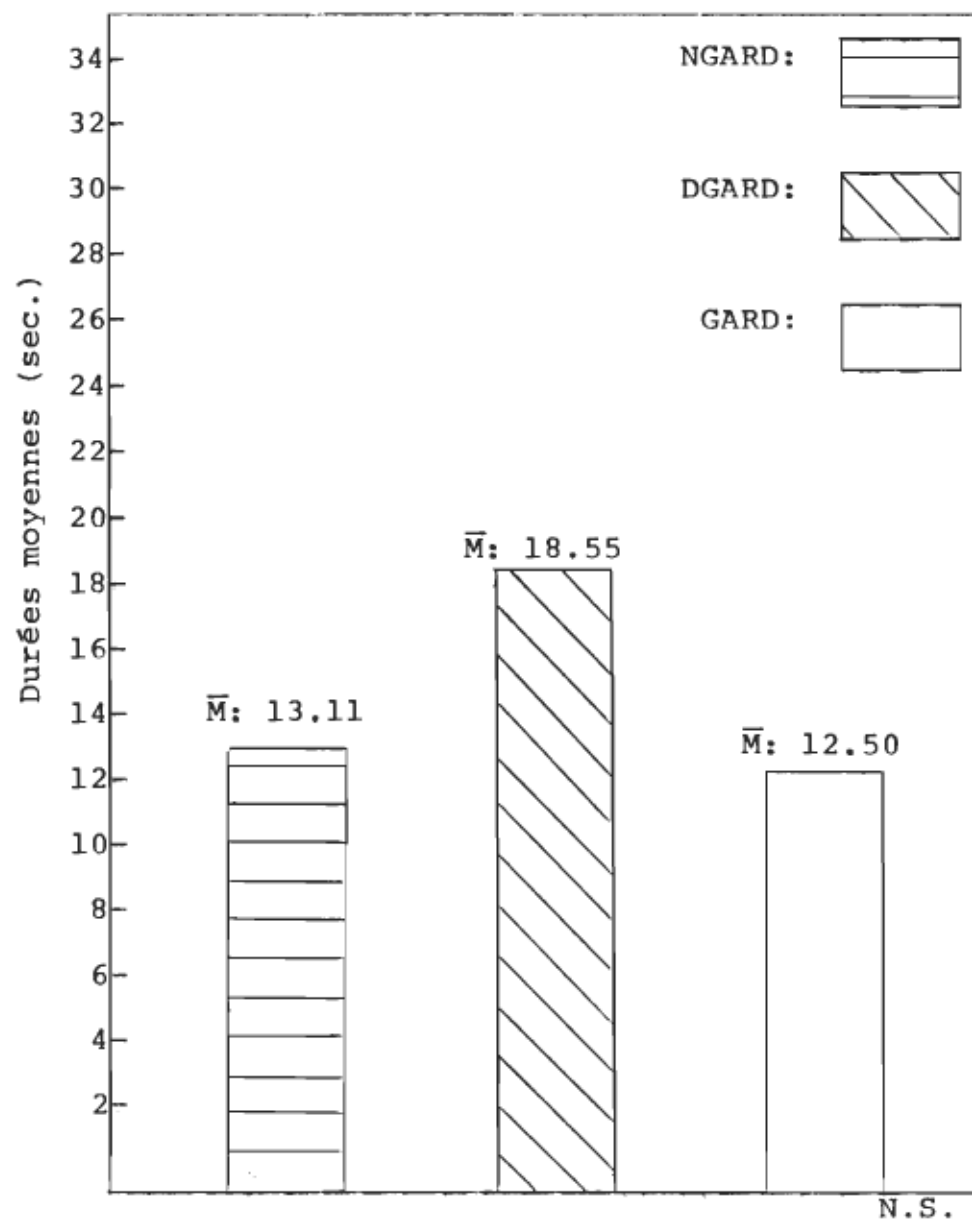
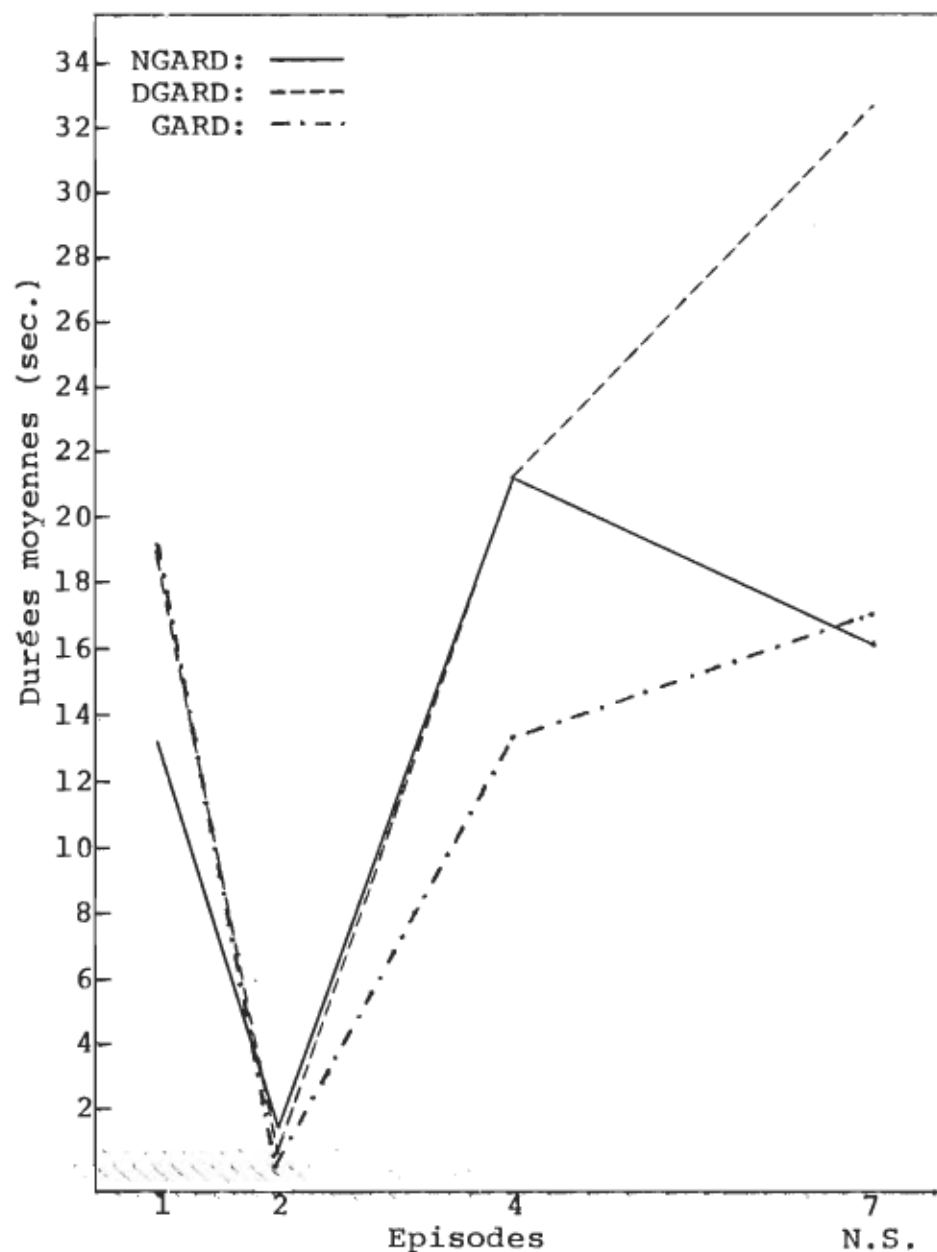


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Vocalisations à l'étrangère

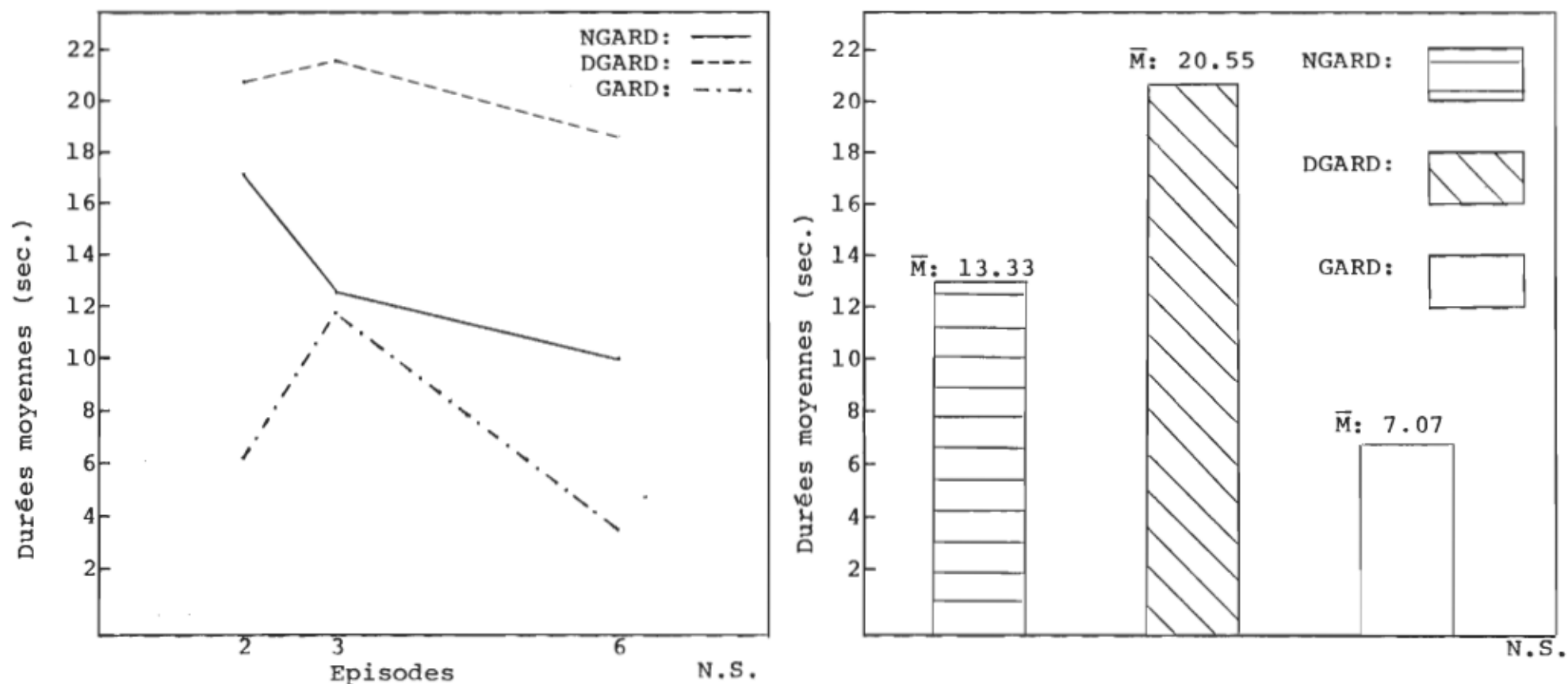


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Vocalisations à personne

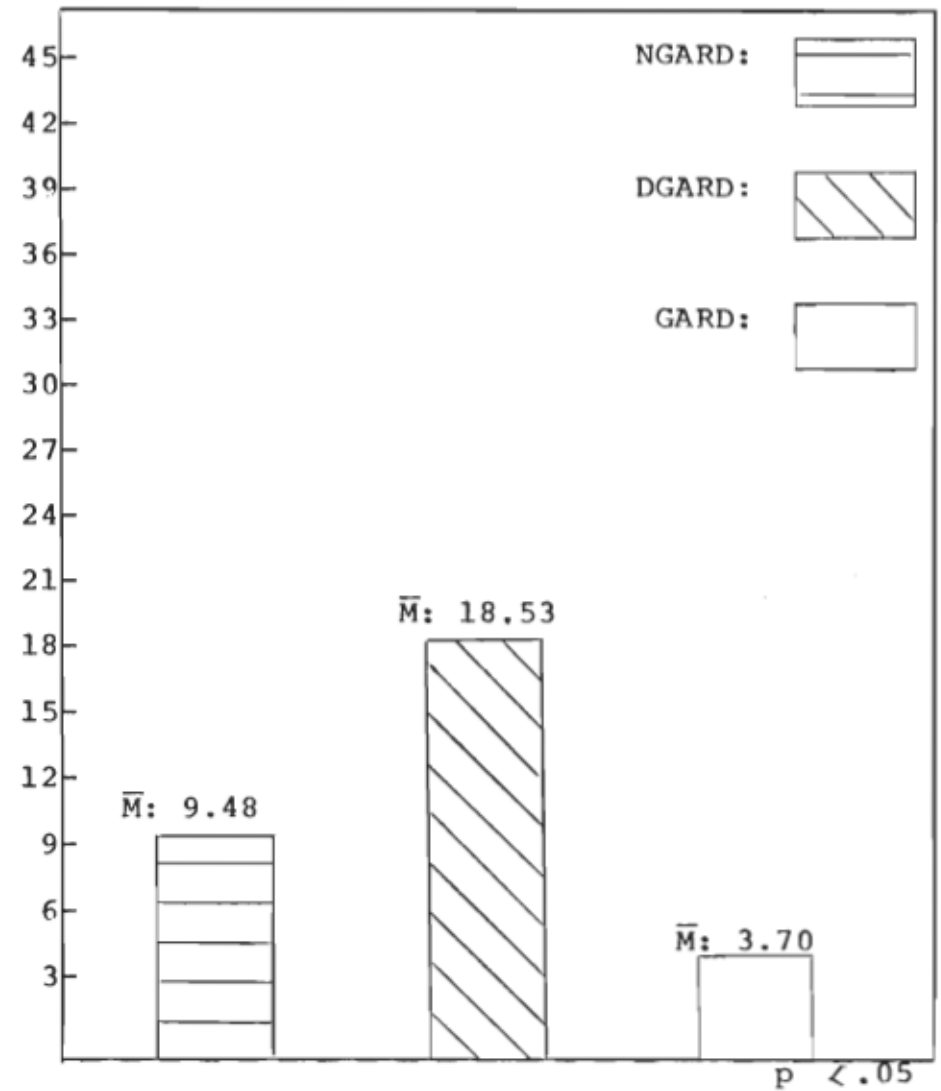
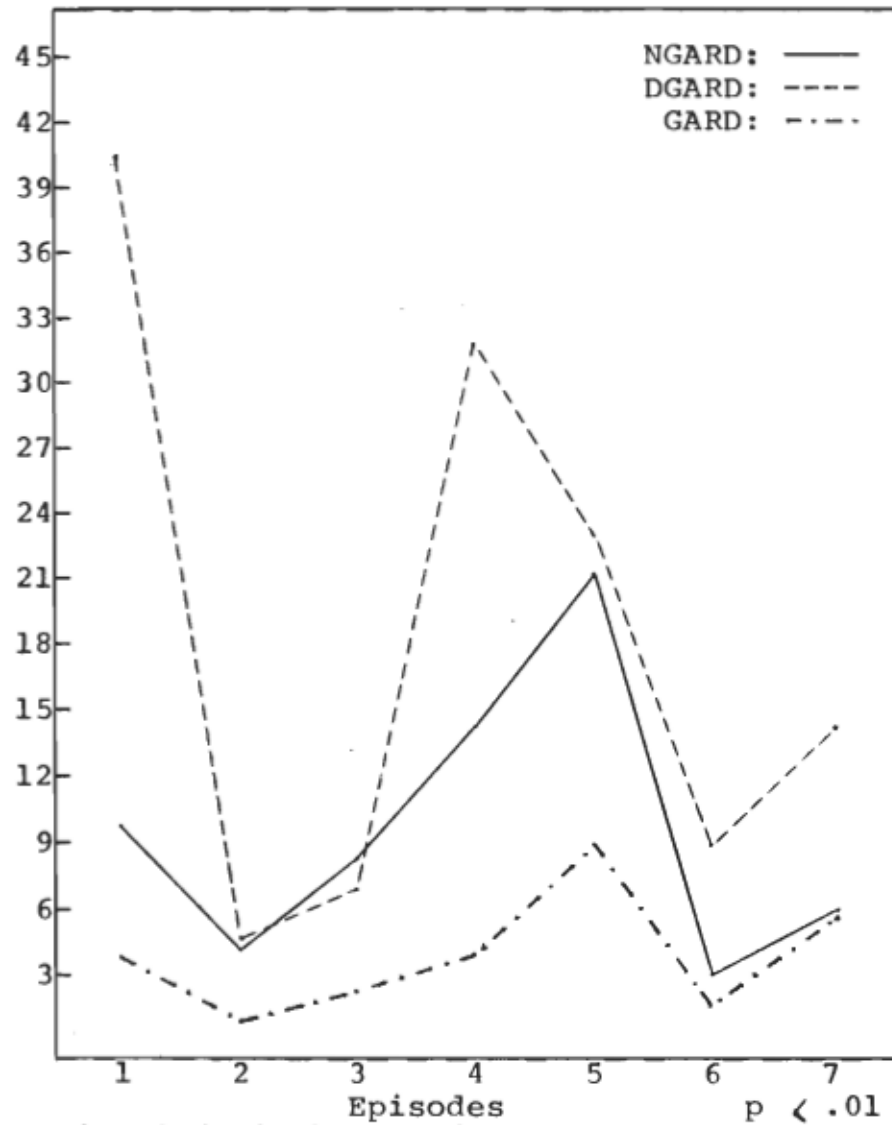


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes

Vocalisations (total)

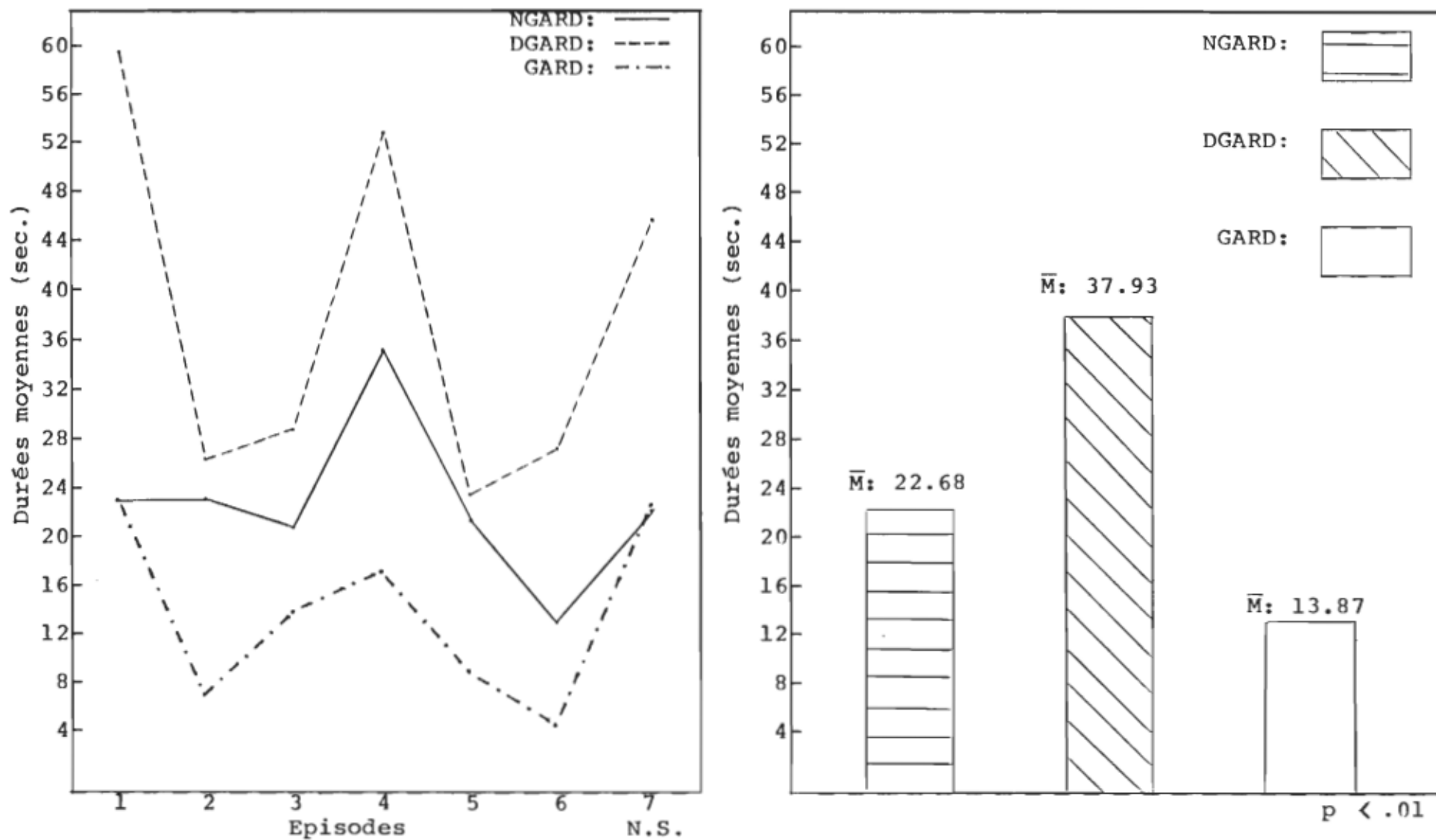


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Sourires à la mère

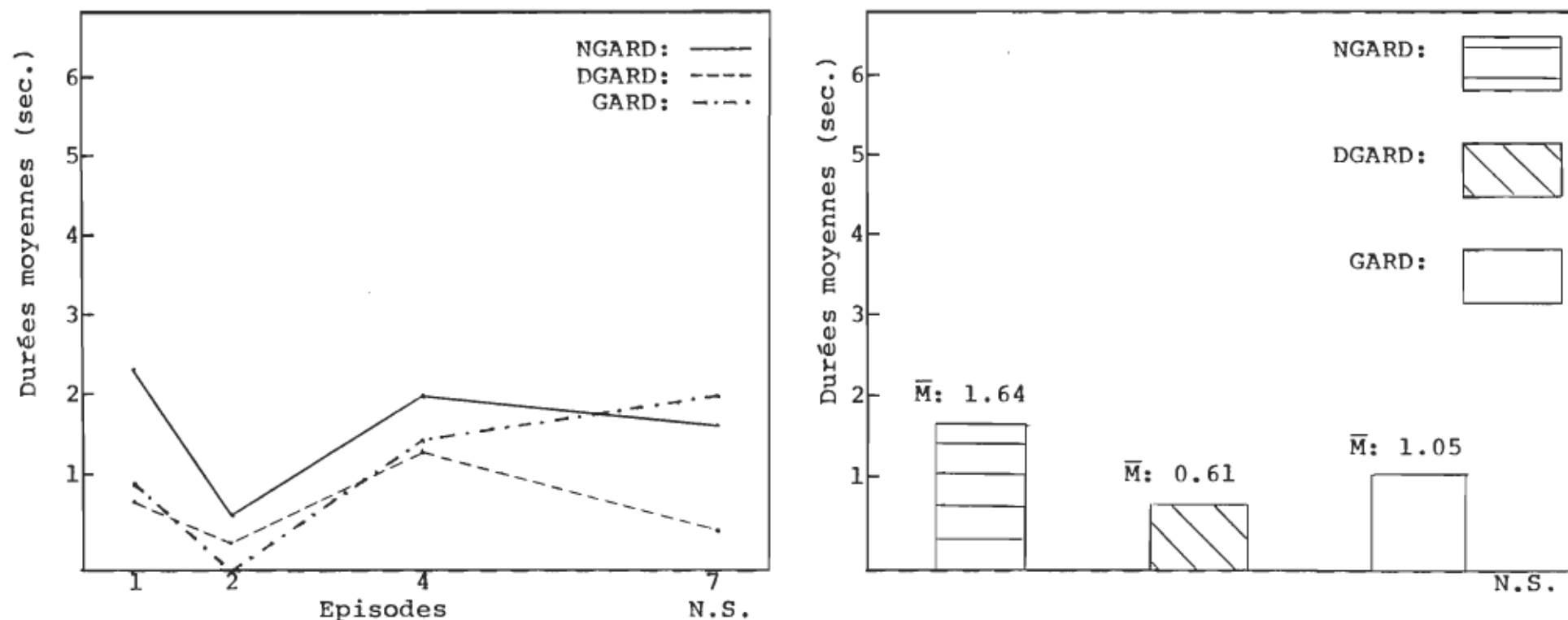


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Sourires à l'étrangère

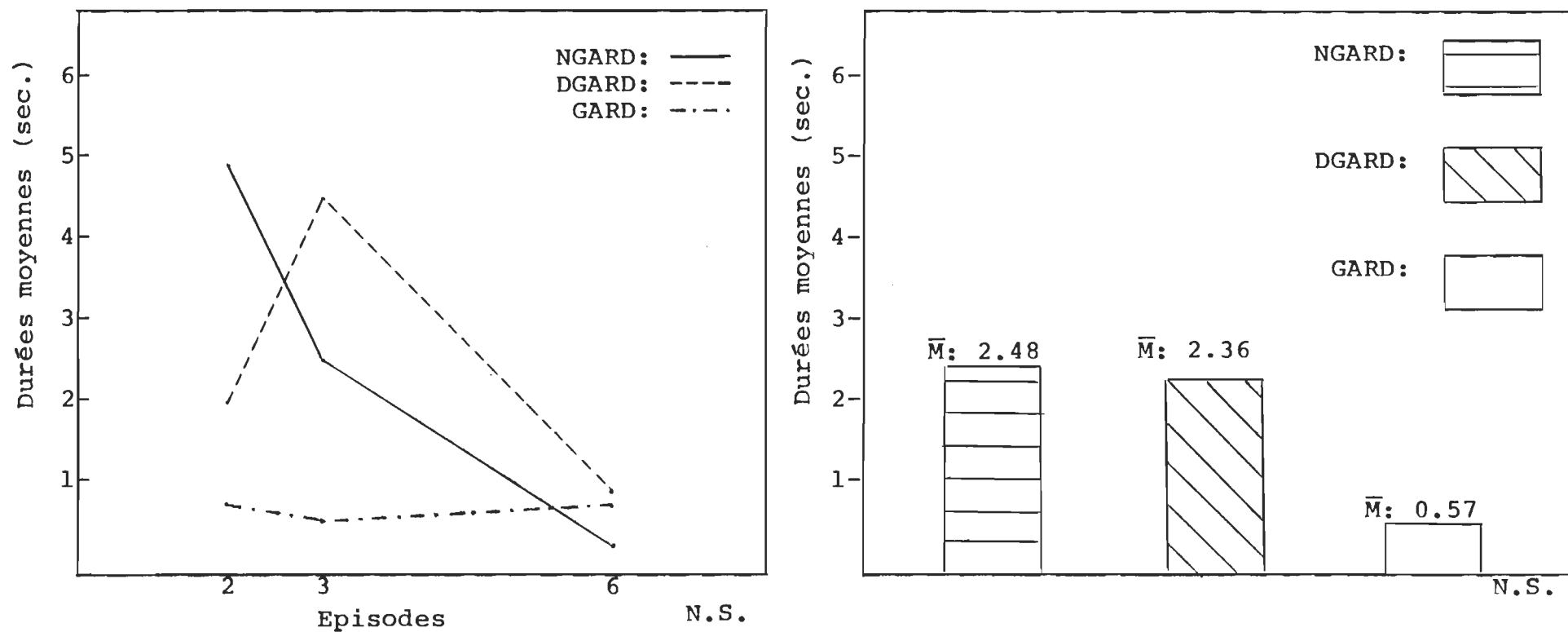


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Sourires à personne

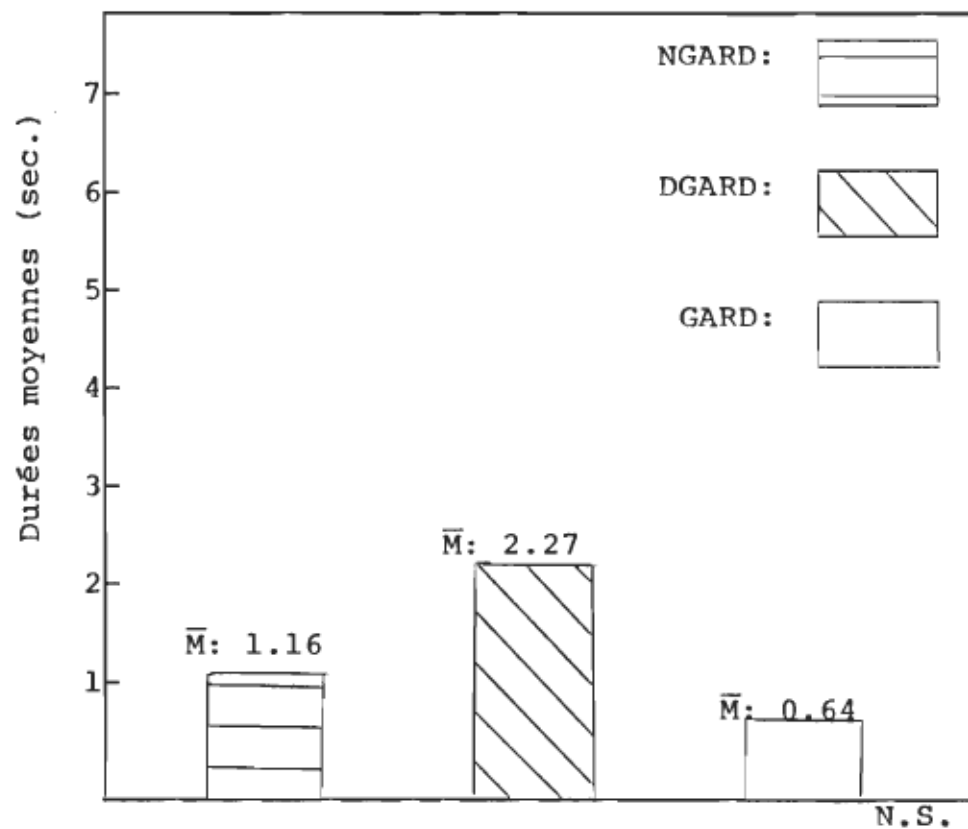
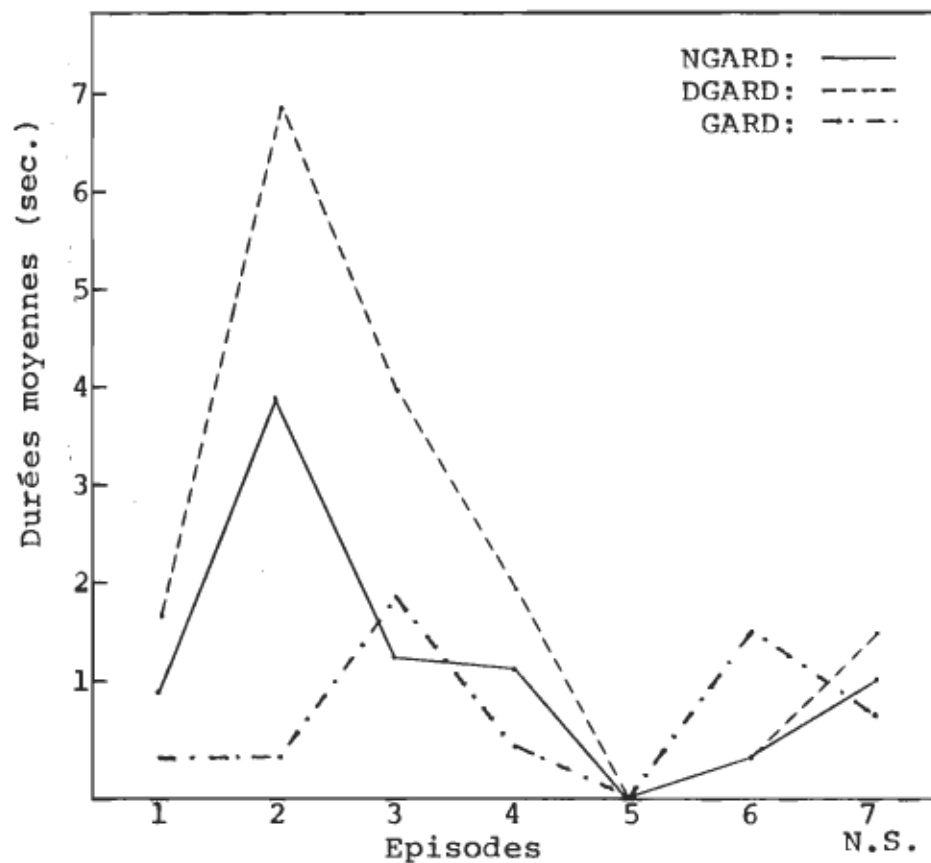


Fig. 2 (suite)- Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Sourires (total)

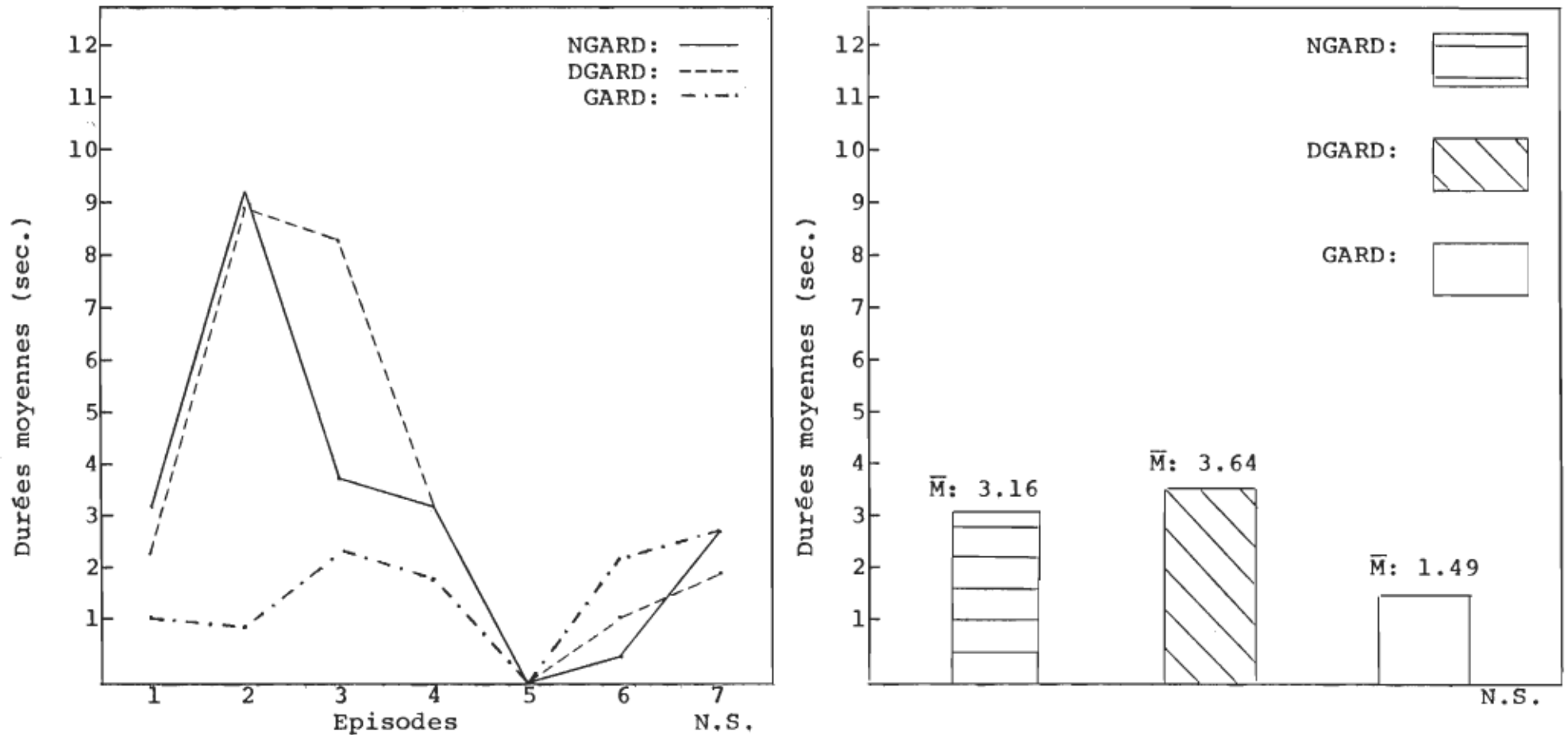


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Vocalisations ou sourires à la mère

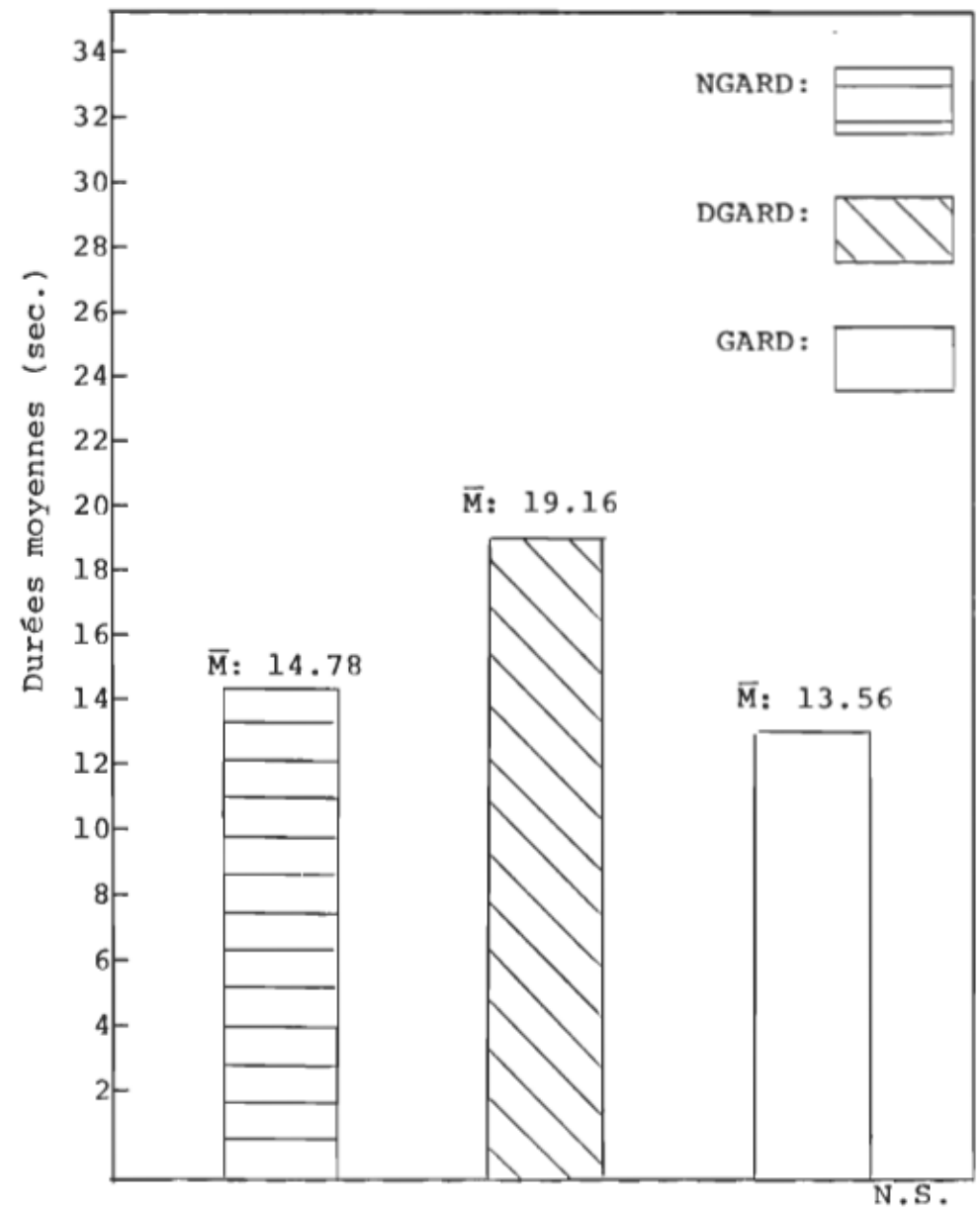
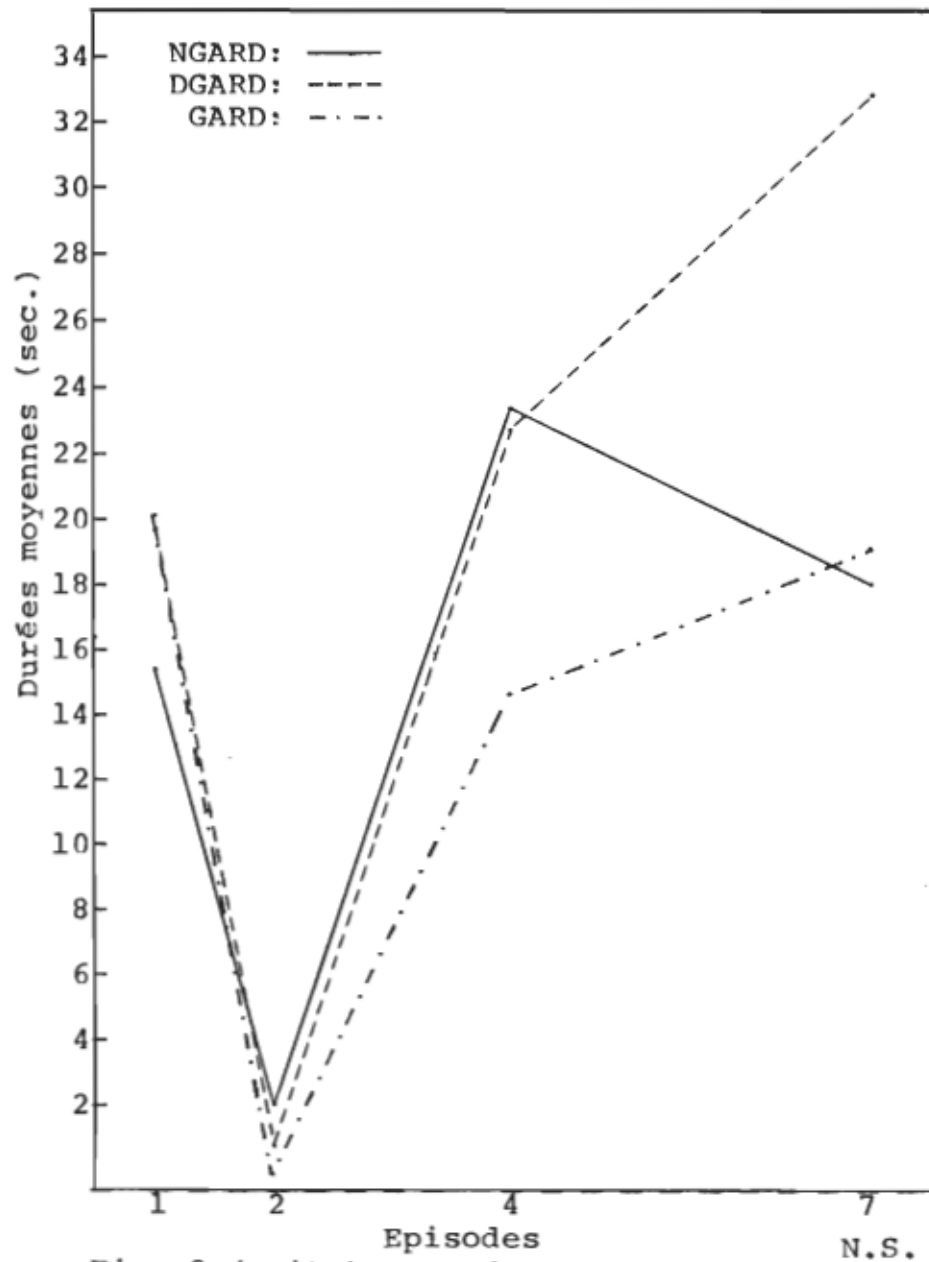


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Vocalisations ou sourires à l'étrangère

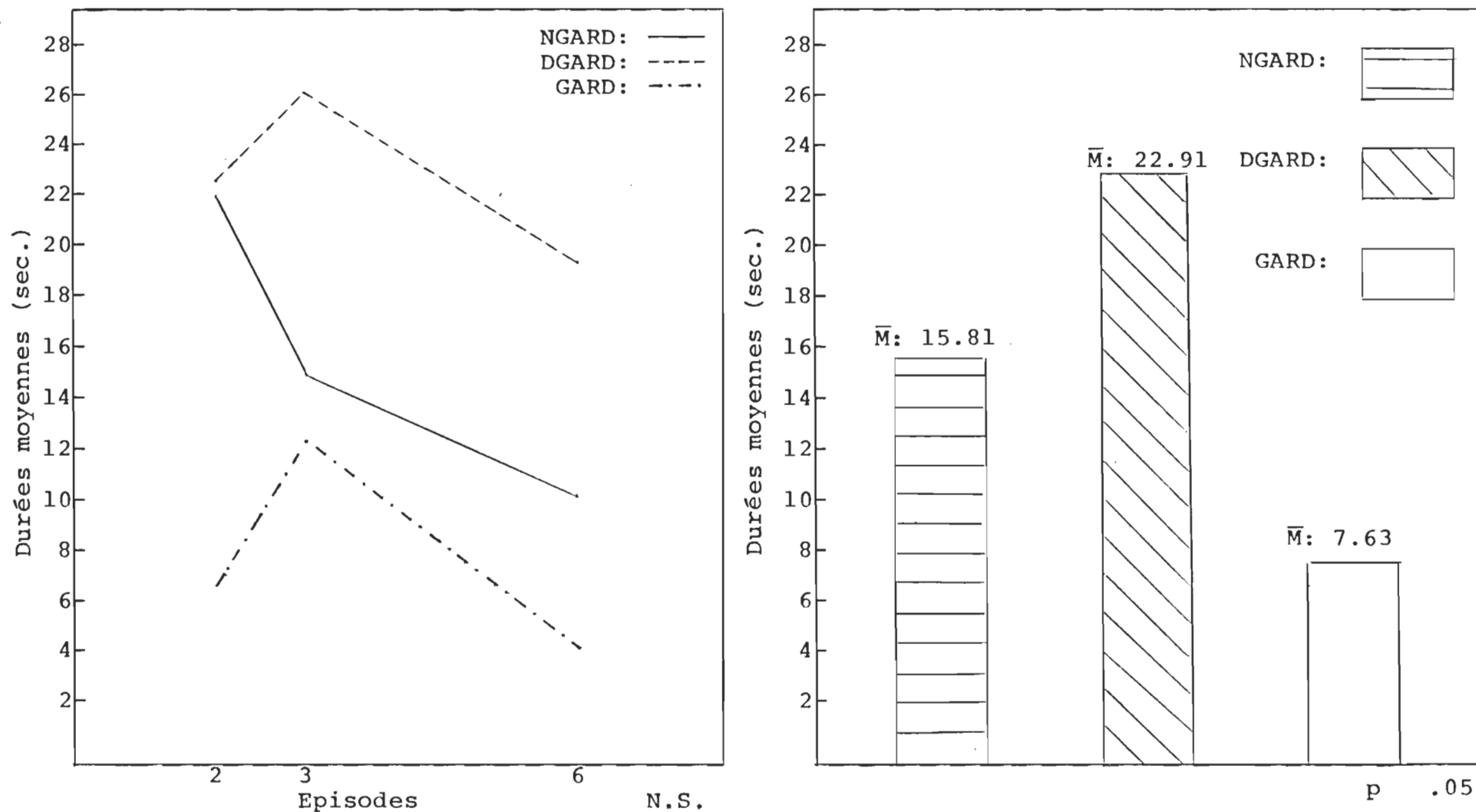


Fig. 2 (suite) - Durées moyennes des comportements selon les épisodes et selon l'ensemble des épisodes.

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements

Episode	Locomotion Exploratoire			Fréquence ² Approximative				
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)				
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
1	28.44	37.73	26.90	256	415	269	940	2.09
2	9.56	19.36	8.80	86	213	88	387	0.86
3	12.78	18.73	4.60	115	206	46	367	0.82
4	41.00	23.73	23.70	369	261	237	867	1.93
5	10.89	16.18	17.70	98	178	177	453	1.01
6	6.78	15.36	12.80	61	169	128	358	0.80
7	12.22	23.09	14.30	110	254	143	507	1.13
Moyenne par Episode	17.38	22.03	15.54					
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Episode	Manipulation Fine			Fréquence ² Approximative				
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)				
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
1	67.22	43.91	39.10	605	483	391	1 479	
2	58.00	36.82	62.00	522	405	620	1 547	
3	80.11	47.45	90.50	721	522	905	2 148	

¹ NGARD: Maison; DGARD: Garderie à temps partiel; GARD: Garderie à temps plein

² Cette fréquence est obtenue en divisant la durée totale du comportement (maximum de 5 400 secondes) par le nombre de secondes dans l'épisode (5 400) et en multipliant par 12, soit le nombre d'intervalles par épisode utilisé par Ainsworth et Wittig (1969). Il ne s'agit donc que d'une approximation utilisée à titre indicatif.

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Manipulation Fine</u>			Total
	NGARD	DGARD	GARD	Durée Totale (secondes)			
				NGARD	DGARD	GARD	
4	34.56	60.82	66.40	311	669	664	1 644
5	21.78	23.36	40.20	196	257	402	855
6	30.22	44.27	36.20	272	487	362	1 121
7	35.33	44.18	34.60	318	486	346	1 150
Moyenne par Episode	46.74	42.97	52.71				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Manipulation Grossière</u>			Total
	NGARD	DGARD	GARD	Durée Totale (secondes)			
				NGARD	DGARD	GARD	
1	50.67	58.00	56.60	456	638	566	1 660
2	36.56	30.36	27.90	329	334	279	942
3	27.00	36.00	20.70	243	396	207	846
4	53.11	36.73	52.60	478	404	526	1 408
5	6.78	15.55	14.70	61	171	147	379
6	2.56	15.45	19.40	23	170	194	387
7	10.56	27.91	34.60	95	307	346	748
Moyenne par Episode	26.75	31.43	32.36				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Manipulation exploratoire (total) Durée Totale (secondes)			Total	Fréquence Approximative
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD		
1	117.88	101.90	95.70	1 061	1 121	957	3 139	6.98
2	94.56	67.18	89.90	851	739	899	2 489	5.53
3	107.11	83.45	111.20	964	918	1 112	2 994	6.65
4	87.67	97.55	111.90	789	1 073	1 190	3 052	6.78
5	28.56	38.91	54.90	257	428	549	1 234	2.74
6	32.78	59.73	55.60	295	657	556	1 508	3.35
7	45.89	72.09	69.20	413	793	692	1 898	4.22

Moyenne par			
Episode	73.49	74.40	85.07
Nombre			
d'Enfants	9	11	10

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Exploration Visuelle Durée Totale (secondes)			Total	Fréquence Approximative
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD		
1	166.11	163.55	153.20	1 495	1 799	1 532	4 826	10.72
2	108.78	100.55	93.90	979	1 106	939	3 024	6.72
3	119.89	95.55	123.60	1 079	1 051	1 236	3 366	7.48
4	140.11	140.09	147.90	1 261	1 541	1 479	4 281	9.51
5	64.44	101.82	101.70	580	1 120	1 017	2 717	6.04
6	46.78	82.55	75.50	421	908	755	2 084	4.63
7	76.11	120.64	128.60	685	1 327	1 286	3 298	7.33

Moyenne par			
Episode	103.17	114.96	117.77
Nombre			
d'Enfants	9	11	10

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Regards vers la mère			Total	Fréquence Approximative
	NGARD	DGARD	GARD	Durée Totale (secondes)				
				NGARD	DGARD	GARD		
1	12.44	9.91	17.70	112	109	177	398	0.88
2	3.78	2.45	3.10	34	27	31	92	0.20
4	26.00	15.91	16.90	234	175	169	578	1.28
7	28.78	28.18	22.80	259	310	228	797	1.77
Moyenne par Episode	17.75	14.11	15.13					
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Regards vers l'étrangère			Total	Fréquence Approximative
	NGARD	DGARD	GARD	Durée Totale (secondes)				
				NGARD	DGARD	GARD		
2	36.33	28.18	36.70	327	310	367	1 004	2.23
3	19.22	25.55	18.90	173	281	189	643	1.43
6	13.44	21.00	28.70	121	231	287	639	1.42
Moyenne par Episode	23.00	24.91	28.10					
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Contacts avec la mère</u>			Total
	NGARD	DGARD	GARD	Durée Totale (secondes)			
				NGARD	DGARD	GARD	
1	0.44	0.91	2.60	4	10	26	40
2	0.44	3.00	16.10	4	33	161	198
4	1.33	4.82	15.50	12	53	155	220
7	17.56	22.27	40.80	158	245	408	811
<hr/>							
Moyenne par Episode	4.94	7.75	18.75				
<hr/>							
Nombre d'Enfants	9	11	10				
<hr/>							
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Contacts avec l'étrangère</u>			Total
	NGARD	DGARD	GARD	Durée Totale (secondes)			
				NGARD	DGARD	GARD	
2	6.67	1.27	1.00	60	14	10	84
3	2.11	16.91	10.80	19	186	108	313
6	34.33	17.27	12.30	309	190	123	622
<hr/>							
Moyenne par Episode	14.37	11.82	8.03				
<hr/>							
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

(Mère)							
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Près de la mère</u>			
	NGARD	DGARD	GARD	Durée Totale (secondes)			Total
				NGARD	DGARD	GARD	
1	10.00	22.09	33.20	90	243	332	755
2	25.44	30.36	19.50	229	334	195	758
4	33.33	74.91	26.30	300	824	263	1 387
7	51.89	83.45	58.90	467	918	589	1 974
<hr/>							
Moyenne par Episode	30.17	52.70	34.48				
<hr/>							
Nombre d'Enfants	9	11	10				
<hr/>							
(Étrangère)							
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Près de l'étrangère</u>			
	NGARD	DGARD	GARD	Durée Totale (secondes)			Total
				NGARD	DGARD	GARD	
2	119.89	109.64	143.60	1 079	1 206	1 436	3 721
3	151.56	112.73	151.70	1 364	1 240	1 517	4 121
6	87.00	115.27	104.10	783	1 268	1 041	3 092
<hr/>							
Moyenne par Episode	119.48	112.55	133.13				
<hr/>							
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Près de, ou en contact avec la mère						Total
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)			
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	
1	10.44	23.00	35.80	94	253	358	705
2	25.88	33.36	35.60	233	367	356	956
4	34.66	79.73	41.80	312	877	418	1 607
7	69.45	105.72	99.70	625	1 163	997	2 785
Moyenne par Episode	35.11	60.45	53.23				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Episode	Près de, ou en contact avec l'étrangère						Total
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)			
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	
2	126.56	110.91	144.60	1 139	1 220	1 446	3 805
3	153.67	129.64	162.50	1 383	1 426	1 625	4 434
6	121.33	132.55	116.40	1 092	1 458	1 164	3 714
Moyenne par Episode	133.85	124.37	141.16				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Près de la porte Durée Totale (secondes)			
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total
3	26.56	20.09	19.70	239	221	197	657
5	77.89	62.00	47.70	701	682	477	1 860
6	55.67	51.55	24.40	501	567	244	1 312
Moyenne par Episode	53.37	44.55	30.60				
Nombre d'Enfants	9	11	10				
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Près de la chaise de la mère Durée Totale (secondes)			
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total
3	22.00	17.18	0.00	198	189	0	387
5	0.00	14.27	0.60	0	157	6	163
6	0.00	19.73	0.00	0	217	0	217
Moyenne par Episode	7.33	17.06	0.20				
Nombre d'Enfants	9	11	10				
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Près de la porte ou de la chaise de la mère Durée Totale (secondes)			
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total
3	48.56	37.27	19.70	437	410	197	1 044
5	77.89	76.27	48.30	701	839	483	2 023

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

<u>Près de la porte ou de la chaise de la mère</u>							
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)			Total
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	
6	55.67	71.28	24.40	501	784	244	1 529
Moyenne par Episode	60.70	61.61	30.80				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

<u>Pleurs Réels</u>							
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)			Total
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	
1	0.00	0.00	2.50	0	0	25	25
2	0.00	0.00	0.70	0	0	7	7
3	14.44	28.27	11.30	130	311	113	554
4	3.22	3.27	6.50	29	36	65	130
5	40.11	34.36	31.30	361	378	313	1 052
6	54.22	35.64	22.60	488	392	226	1 106
7	57.89	14.91	11.70	521	164	117	802
Moyenne par Episode	24.27	16.64	12.37				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

(11-18)							
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Pleurs Minimaux</u>		Durée Totale (secondes)	
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total
1	0.00	0.00	0.50	0	0	5	5
2	0.44	0.27	0.00	4	3	0	7
3	2.89	0.00	0.10	26	0	1	27
4	0.11	0.00	0.40	1	0	4	5
5	6.22	6.82	4.50	56	75	45	176
6	0.89	3.36	1.60	8	37	16	61
7	0.78	2.18	7.80	7	24	78	109
Moyenne par Episode	1.62	1.81	2.13				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

(11-18)								
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Pleurs (total)</u>		Durée Totale (secondes)		Fréquence Approximative
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
1	0.00	0.00	3.00	0	0	30	30	0.07
2	0.44	0.27	0.70	4	3	7	14	0.03
3	17.33	28.27	11.40	156	311	114	581	1.29
4	3.33	3.27	6.90	30	36	69	135	0.30
5	46.33	41.18	35.80	417	453	358	1 228	2.73
6	55.11	39.00	24.20	496	429	242	1 167	2.59
7	58.66	17.09	19.50	528	188	195	911	2.02
Moyenne par Episode	25.89	18.45	14.50					
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Durées et Fréquences des Comportements (suite)

Episode	Vocalisations à la mère							Fréquence Approximative
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)				
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
1	13.22	19.27	19.40	119	212	194	525	1.17
2	1.56	0.64	0.10	14	7	1	22	0.05
4	21.44	21.55	13.30	193	237	133	563	1.25
7	16.22	32.73	17.20	146	360	172	678	1.51
Moyenne par Episode	13.11	18.55	12.50					
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Episode	Vocalisations à l'étrangère							Fréquence Approximative
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)				
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
2	17.33	21.00	6.10	156	231	61	448	1.00
3	12.67	21.82	11.70	114	240	117	471	1.05
6	10.00	18.82	3.40	90	207	34	331	0.74
Moyenne par Episode	13.33	20.55	7.07					
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Vocalisations à personne							
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)				
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
1	9.77	40.55	3.60	88	446	36	570	
2	4.11	4.55	0.90	37	50	9	96	
3	8.11	6.91	2.00	73	76	20	169	
4	14.22	31.91	3.80	128	351	38	517	
5	21.33	23.27	8.70	192	256	87	535	
6	2.89	8.64	1.30	26	95	13	134	
7	5.89	13.91	5.60	53	153	56	262	
<hr/>								
Moyenne par Episode	9.48	18.53	3.70					
Nombre d'Enfants	9	11	10					
<hr/>								
Episode	Vocalisations (total)							Fréquence Approximative
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)				
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
1	23.00	59.82	23.00	207	658	230	1 095	2.43
2	23.00	26.18	7.10	207	288	71	566	1.26
3	20.78	28.73	13.70	187	316	137	640	1.42
4	35.67	53.45	17.10	321	588	171	1 080	2.40
5	21.33	23.27	8.70	192	256	87	535	1.19
6	12.89	27.45	4.70	116	302	47	465	1.03
7	22.11	46.64	22.80	199	513	228	940	2.09
<hr/>								
Moyenne par Episode	22.68	37.93	13.87					
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

<u>Sourires à la mère</u>								
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)				Fréquence Approximative
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
1	2.33	0.64	0.80	21	7	8	36	0.08
2	0.56	0.18	0.00	5	2	0	7	0.02
4	2.00	1.27	1.40	18	14	14	46	0.10
7	1.67	0.36	2.00	15	4	20	39	0.09
<hr/>								
Moyenne par Episode	1.64	0.61	1.05					
<hr/>								
Nombre d'Enfants	9	11	10					
<hr/>								
<u>Sourires à l'étrangère</u>								
Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)				Fréquence Approximative
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
2	4.89	1.91	0.60	44	21	6	71	0.16
3	2.44	4.45	0.50	22	49	5	76	0.17
6	0.11	0.73	0.60	1	8	6	15	0.03
<hr/>								
Moyenne par Episode	2.48	2.36	0.57					
<hr/>								
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Sourires à personne</u> Durée Totale (secondes)			
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total
1	0.78	1.64	0.20	7	18	2	27
2	3.78	6.82	0.20	34	75	2	111
3	1.22	3.91	1.70	11	43	17	71
4	1.11	1.82	0.30	10	20	3	33
5	0.00	0.00	0.00	0	0	0	0
6	0.22	0.27	1.50	2	3	15	20
7	1.00	1.45	0.60	9	16	6	31
Moyenne par Episode	1.16	2.27	0.64				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Episode	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			<u>Sourires (total)</u> Durée Totale (secondes)				Fréquence Approximative
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	Total	
1	3.11	2.27	1.00	28	25	10	63	0.14
2	9.22	8.91	0.80	83	98	8	189	0.42
3	3.67	8.36	2.20	33	92	22	147	0.33
4	3.11	3.09	1.70	28	34	17	79	0.18
5	0.00	0.00	0.00	0	0	0	0	0.00
6	0.33	1.00	2.10	3	11	21	35	0.08
7	2.67	1.82	2.60	24	20	26	70	0.16
Moyenne par Episode	3.16	3.64	1.49					
Nombre d'Enfants	9	11	10					

Tableau 12
Durées et Fréquences des Comportements
(suite)

Episode	Vocalisations ou Sourires à la mère						Total
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)			
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	
1	15.56	19.91	20.20	140	219	202	561
2	2.11	0.82	0.10	19	9	1	29
4	23.44	22.82	14.70	211	251	147	609
7	17.99	33.09	19.20	161	364	192	717
<hr/>							
Moyenne par Episode	14.78	19.16	13.56				
Nombre d'Enfants	9	11	10				
<hr/>							
Episode	Vocalisation ou Sourires à l'étrangère						Total
	Durée Moyenne par Enfant (secondes)			Durée Totale (secondes)			
	NGARD	DGARD	GARD	NGARD	DGARD	GARD	
2	22.22	22.91	6.70	200	252	67	519
3	15.11	26.27	12.20	136	289	122	547
6	10.11	19.55	4.00	91	215	40	346
<hr/>							
Moyenne par Episode	15.81	22.91	7.63				
Nombre d'Enfants	9	11	10				

Appendice J

Résultats obtenus par d'autres auteurs

Tableau 13

Classification de 106 sujets selon
la qualité de l'attachement
mère-enfant¹
(Ainsworth)

Sous-groupe	Echantillons				Total	
	1	2	3	4	N	%
A ₁	4	3	2	3	12	11
A ₂	2	2	5	1	10	9
A ₀ ²	0	0	0	1	1	1
B ₁	1	3	1	5	10	9
B ₂	3	4	4	0	11	10
B ₃	9	14	8	14	45	42
B ₄	0	3	1	0	4	4
C ₁	2	2	1	1	6	6
C ₂	2	2	1	2	7	7
Total	23	33	23	27	106	

¹Extrait de AINSWORTH et al. (1978). Patterns of attachment. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. P. 236.

²Indique que le sujet est classé dans le groupe A, mais n'est pas classé dans un sous-groupe.

Tableau 14
 Classification de 46 sujets selon
 la qualité de l'attachement
 mère-enfant¹
 (Grossmann)

Sous-groupes	N	%
A ₁	19	38,8
A ₂	5	10,2
B ₁	0	0,0
B ₂	10	20,4
B ₃	5	10,2
B ₄	1	2,1
C ₁	4	8,1
C ₂	2	4,1
Total	46	

¹Extrait de K.E. GROSSMANN et al. (1981). German children's behavior towards their mothers at 12 months and their fathers at 18 months in Ainsworth's strange situation. International Journal of Behavior Development, 4, no 2.P. 170.

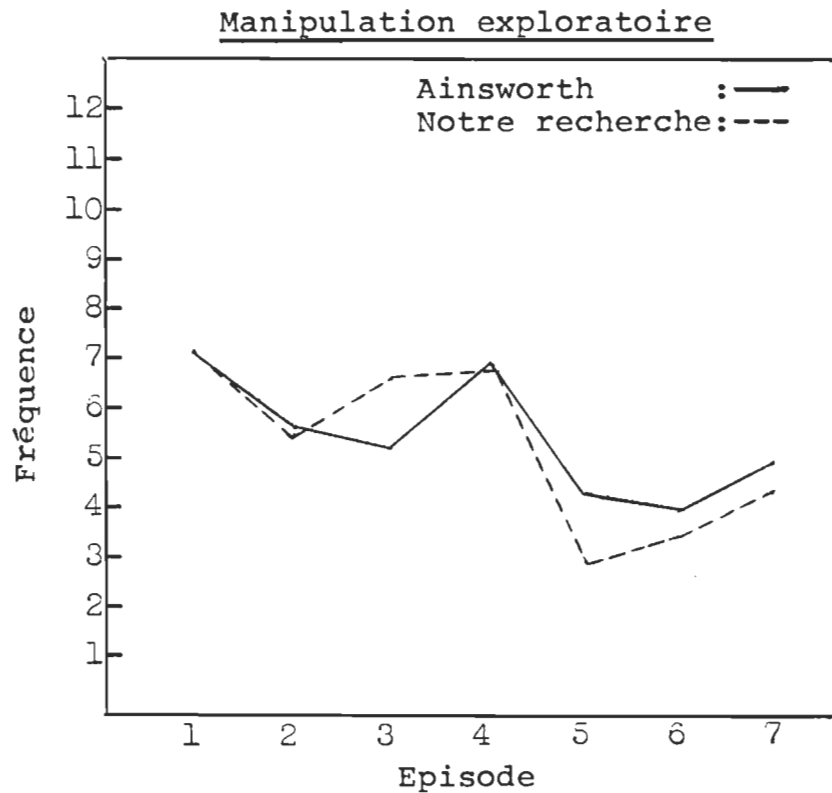
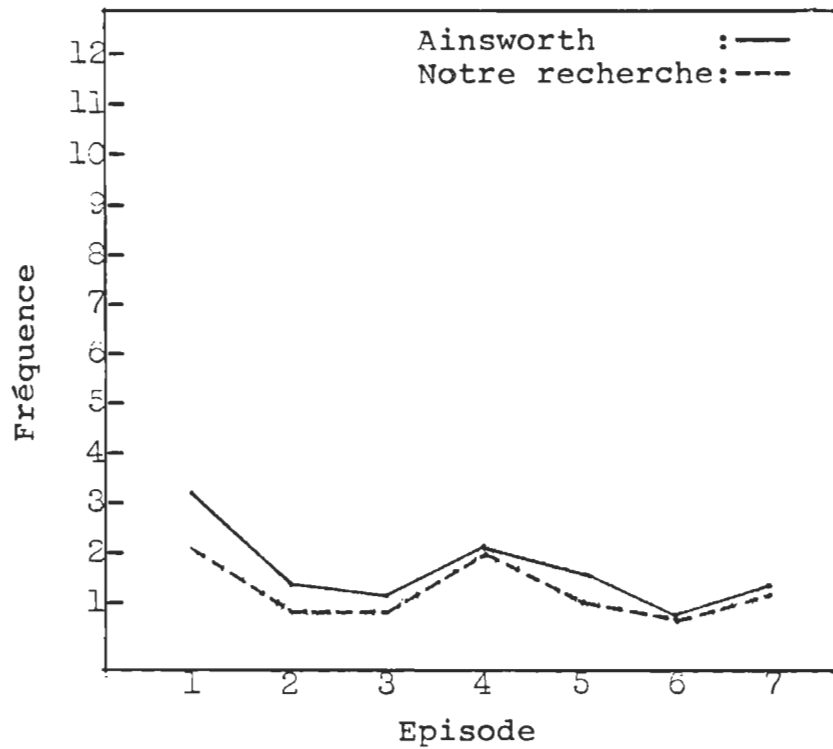


Fig. 3- Fréquences moyennes des comportements. Comparaison entre les résultats présentés par Ainsworth et al. (1978) et ceux de notre recherche, présentés dans le tableau 12 (appendice I).

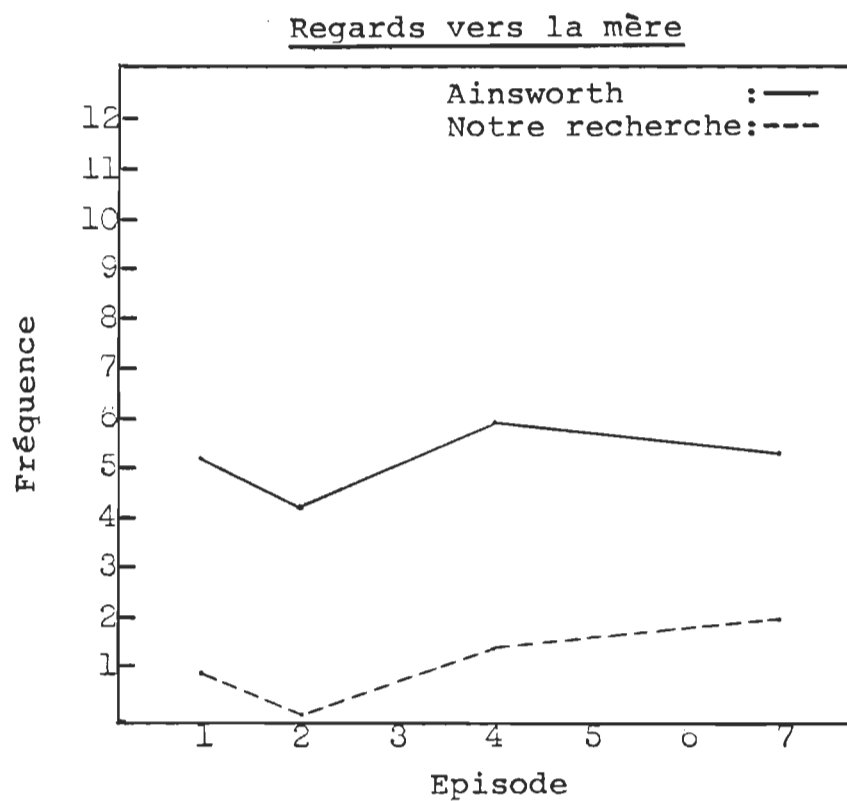
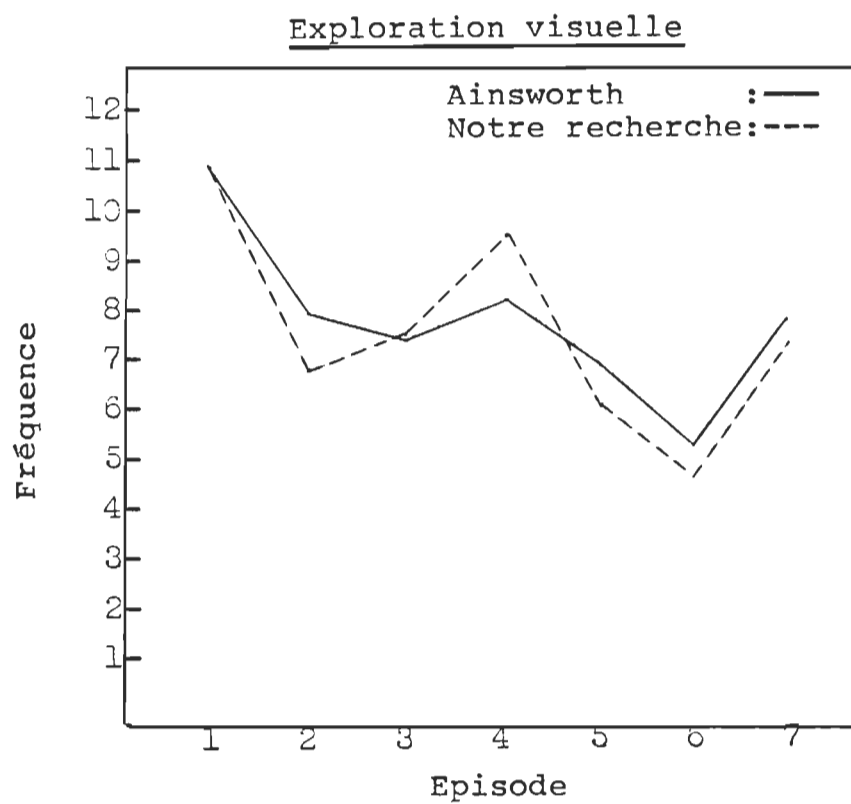


Fig. 3- Fréquences moyennes des comportements (suite).

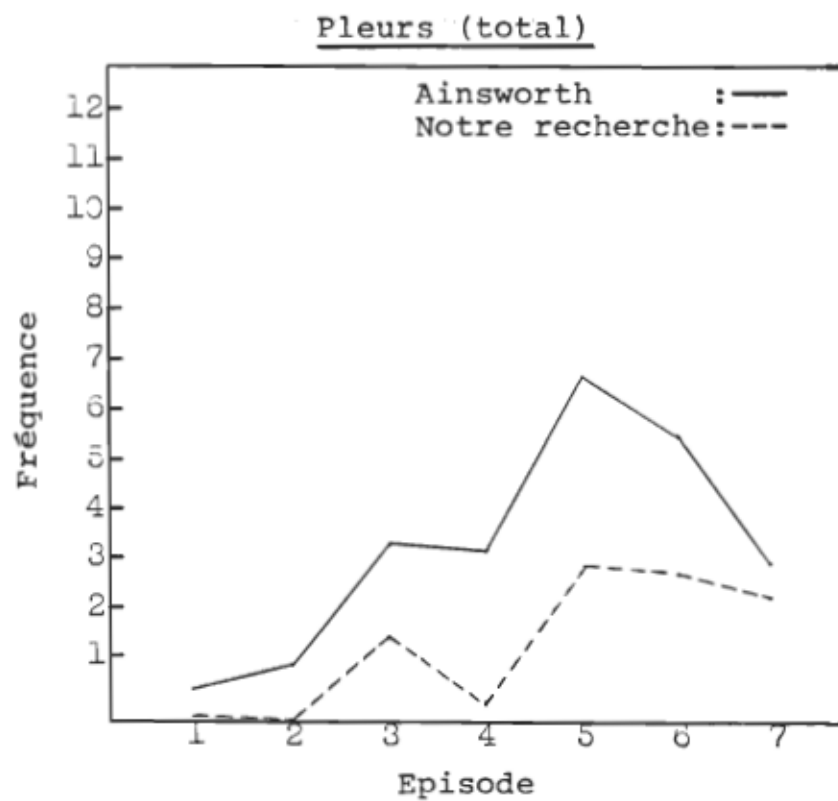
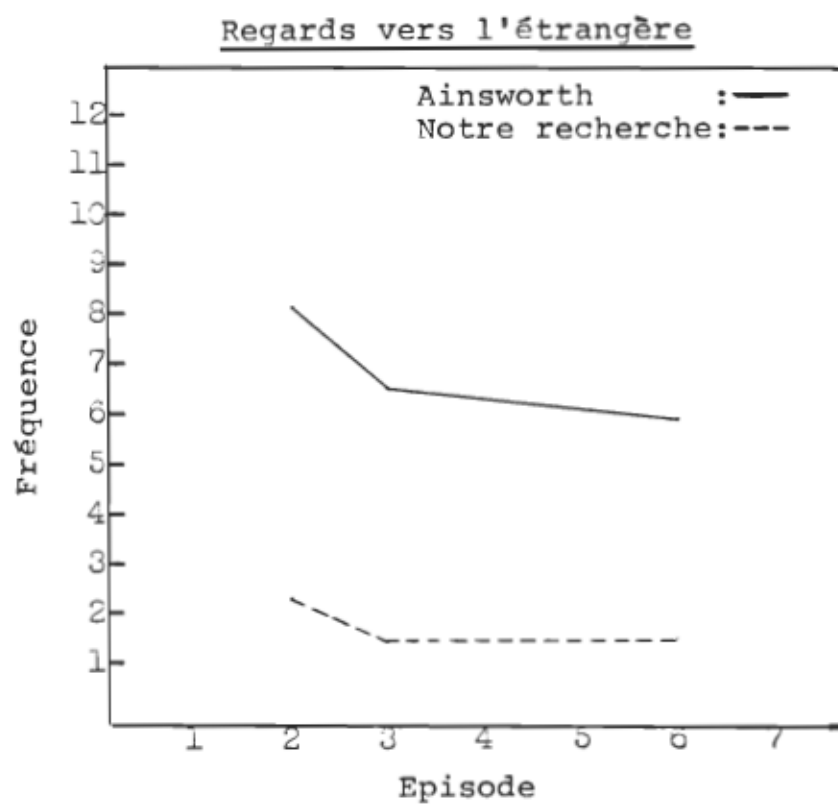


Fig. 3- Fréquences moyennes des comportements (suite).

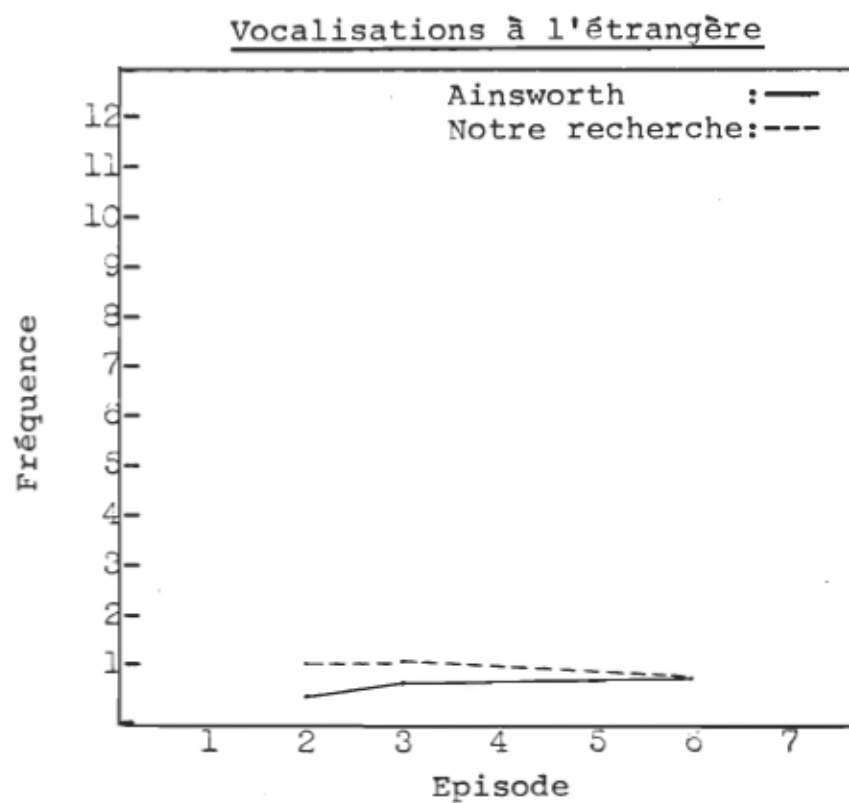
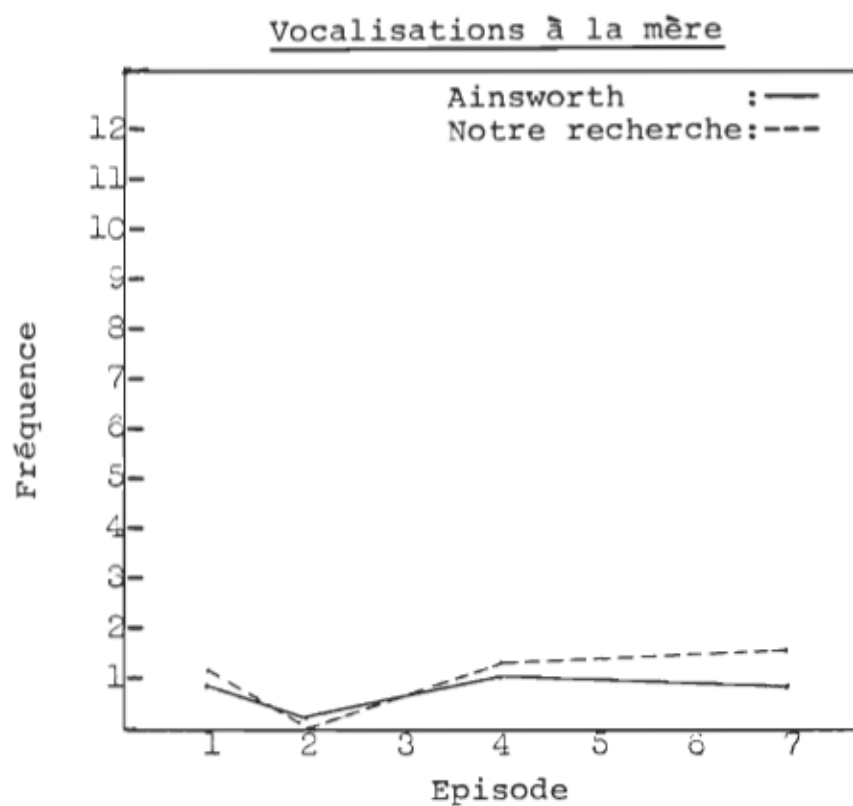


Fig. 3- Fréquences moyennes des comportements (suite).

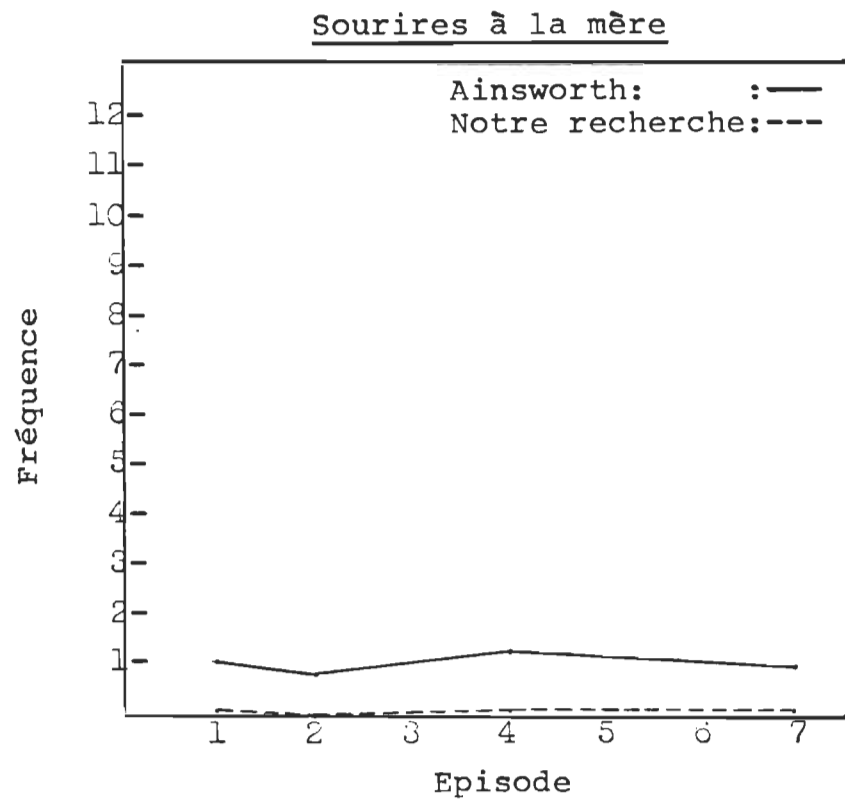
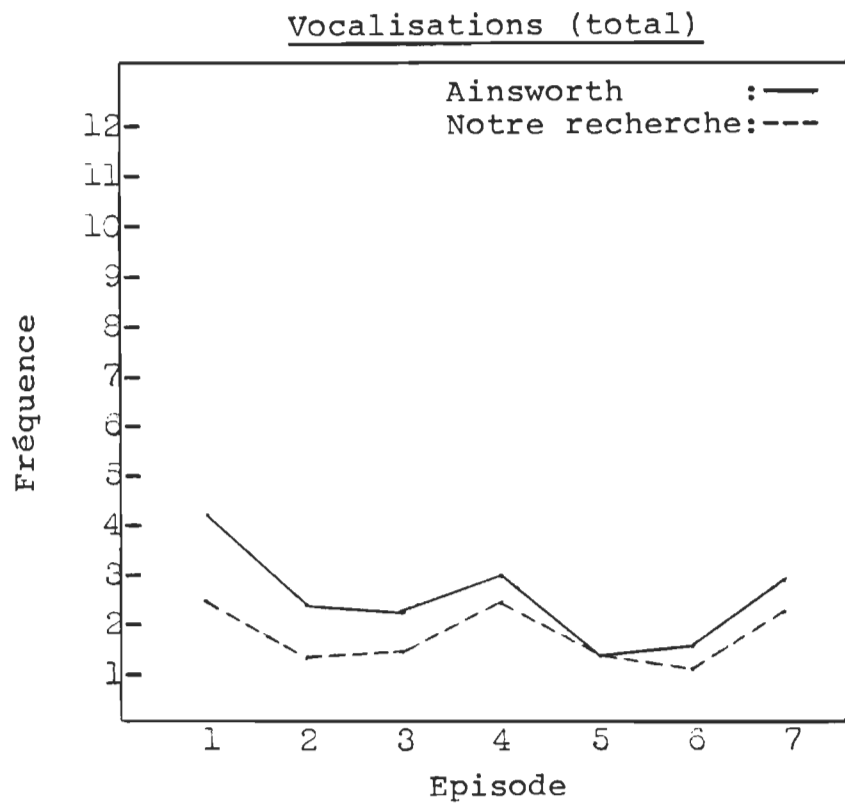


Fig. 3- Fréquences moyennes des comportements (suite).

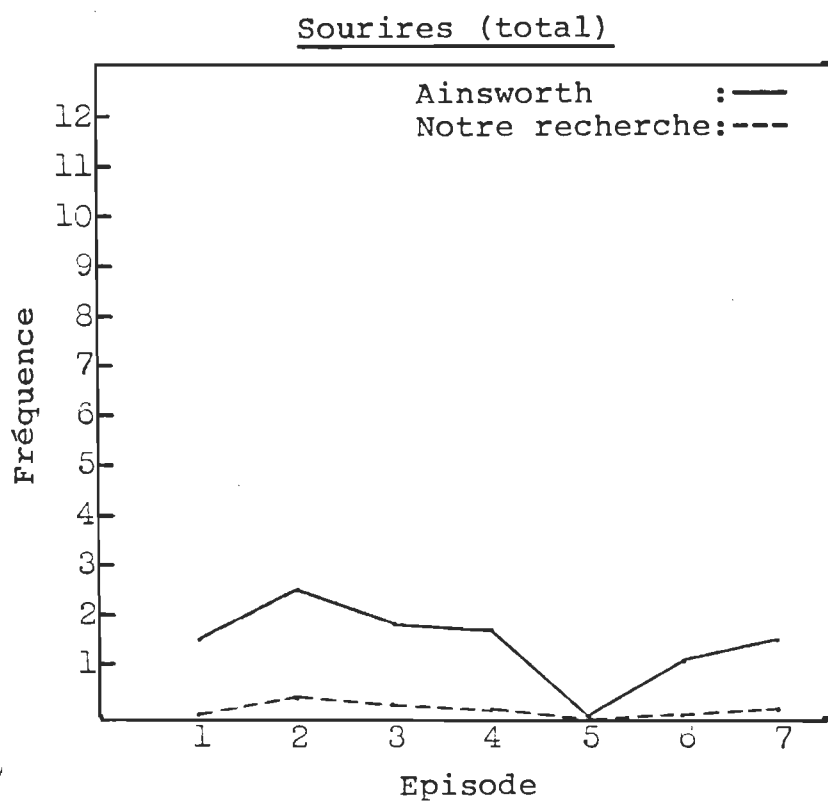
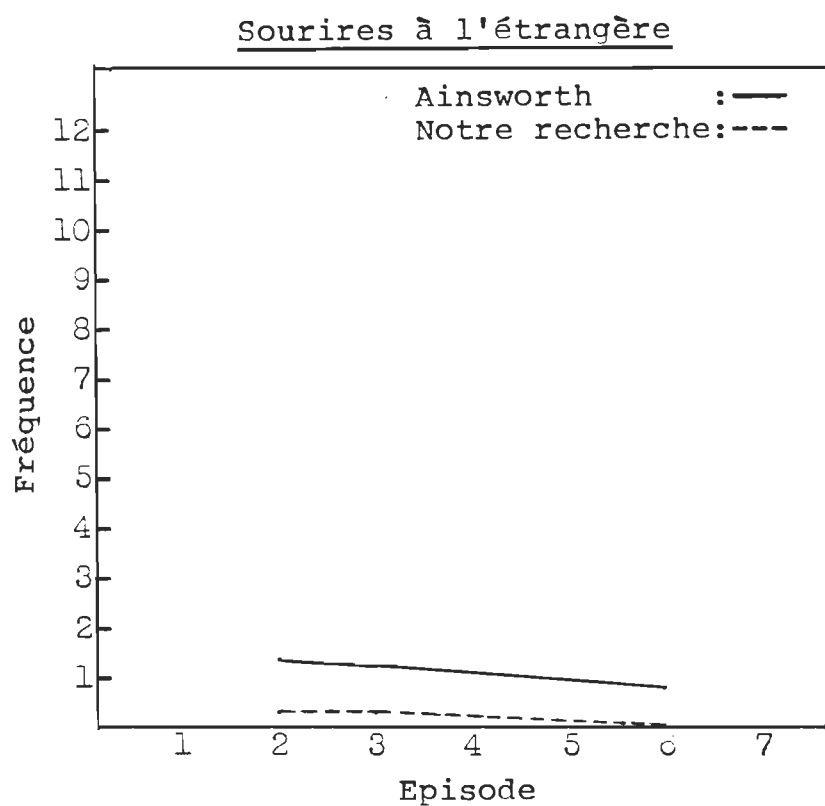


Fig. 3- Fréquences moyennes des comportements (suite).

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à
Monsieur Marc Provost, Ph.D., directeur de ce mémoire, à qui
elle doit une assistance constante et éclairée.

Nos remerciements s'adressent également à
Monsieur Robert Labarre pour son aide précieuse au niveau
statistique.

Références

- AINSWORTH, M.D.S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. Child Development, 40, 969-1025.
- AINSWORTH, M.D.S. (1970). The development of infant-mother attachment, in B. Caldwell, H. Ricciuti (Ed.): Review of child development research, Vol. 3. University of Chicago Press.
- AINSWORTH, M.D.S. (1972). Attachment and dependency: a comparison, in J.L. Gewirtz (Ed.): Attachment and dependency. Washington, D.C.: Winston and Sons.
- AINSWORTH, M.D.S. (1979). Infant-mother attachment. American Psychologist, 34, no 10, 932-937.
- AINSWORTH, M.D.S., BELL, S.M. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. Child Development, 41, 49-67.
- AINSWORTH, M.D.S., WITTIG, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation, in B.M. Foss (Ed.): Determinants of infant behaviour IV (pp. 111-136). London: Methuen.
- AINSWORTH, M.D.S., BELL, S.M., STAYTON, D. (1971). Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds, in H.R. Schaffer (Ed.): The origins of human social relations. London: Academic Press.
- AINSWORTH, M.D.S., BLEHAR, M., WATERS, E., WALL, S. (1978). Patterns of attachment: observations in the strange situation and at home. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- ARSENIAN, J.M. (1943). Young children in an insecure situation. Journal of Abnormal and Social Psychology, 38, 225-249.
- BAER, M. (1954). Women workers and home responsibilities. International Labor Review, 69, 338-355.
- BELL, S.M. (1970). The development of the concept of the object as related to infant-mother attachment. Child Development, 41, 291-311.
- BELSKY, J., STEINBERG, L.D. (1978). The effects of day care: a critical review. Child Development, 49, 929-949.

- BLANCHARD, M., MAIN, M. (1979). Avoidance of the attachment figure and social emotional adjustment in day care infants. Developmental Psychology, 15, 445-446.
- BLEHAR, M.C. (1974). Anxious attachment and defensive reactions associated with day care. Child Development, 45, 683-692.
- BOWLBY, J. (1951). Maternal care and mental health. Geneva: World Health Organization. Monograph Series, no 2.
- BOWLBY, J. (1953). Psychopathological processes set in train by early mother-child separation. Journal of Mental Science, 99, 265-272.
- 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. I: Attachment. London: Hogarth.
- BOWLBY, J. (1973). Attachment and loss, vol. II: Separation. London: Hogarth.
- BOYD, M. (1976). The case against day care. Washington Monthly, 8, 22-31.
- BRAUN, S.J., CALDWELL (1973). Emotional adjustment of children in day care who enrolled prior to or after the age of three. Early Child Development and Care, 2, 13-21.
- BROCK, W. (1980). The effects of daycare: a review of the literature. ERIC: ED 195348.
- BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, 32, 513-531.
- BROOKHART, J., HOCK, E. (1976). The effects of experimental context and experiential background on infant's behavior toward their mothers and a stranger. Child Development, 47, 333-340.
- CAIRNS, R.B. (1966). Attachment behavior of mammals. Psychological Review, 73, 409-426.
- CALDWELL, B. (1972). What does research teach us about day care for children under three?, Children Today, 1, 232-240.

- CALDWELL, B.M., WRIGHT, C.M., HONIG, A.S., TANNENBAUM, J. (1970). Infant day care and attachment. American Journal of Orthopsychiatry, 40, 397-412.
- CHARLESWORTH, W (1978). Ethology: its relevance for observational studies of human adaptation, in G.P. Sackett (Ed.): Observing behavior. Baltimore: University Park Press.
- COCHRAN, M.M. (1977). A comparison of group day and family child-rearing patterns in Sweden. Child Development, 48, 702-707.
- CORNELIUS, S.W., DENNEY, N.W. (1975). Dependency in day-care and home-care children. Developmental Psychology, 11, 575-582.
- COX, F.N., CAMPBELL, D. (1968). Young children in a new situation with and without their mothers. Child Development, 39, 123-131.
- DAY CARE SURVEY - 1970 (1971). Summary Report and Basic Analysis. Washington, D.C.: Office of Economic Opportunity, Evaluation Division.
- DEVORE, A. (1963). Mother-infant relations in free-ranging baboons, in H. L. Rheingold (Ed.): Maternal behavior in mammals. (pp. 305-335). New York: Wiley.
- DOLLARD, J., MILLER, N.E. (1950). Personality and psychotherapy. New York: Mc Graw-Hill.
- DOYLE, A. (1975). Infant development in day care. Developmental Psychology, 11, 655-656.
- DOYLE, A.R., SOMERS, K. (1978). The effects of group and family day care on infant attachment. Revue canadienne des sciences du comportement, 10.
- ETAUGH, C. (1980). Effects of nonmaternal care on children: research evidence and popular views. American Psychologist, 35, 309-319.
- FARRAN, D.C., RAMEY, C.T. (1977). Infant day care and behaviors toward mothers and teachers. Child Development, 48, 1112-1116.

- FRAIBERG, S. (1977). Every child's birthright: In defense of mothering. New York: Basic Books.
- FREUD, A. (1946). The psychoanalytic study of infantile feeding disturbances. Psychoanalytic Study of the Child, 2, 119-132.
- GARBER, H., HERBER, R., HOFFMAN, C., HARRINGTON, S. (1976). Preventing mental retardation through family rehabilitation. TADS Infant Education Monograph. Chapel Hill: TADS.
- GEWIRTZ, J.L. (1972). A distinction between dependence and attachment in terms of stimulus control, in J.L. Gewirtz (Ed.): Attachment and dependency. Washington, D.C.: V.H. Winston and Sons.
- GOLDFARD, W. (1943). Infant rearing and problem behaviour, American Journal of Orthopsychiatry, 13, 249-265.
- GOODALL, J. (1965). Chimpanzees of the Gombe Stream Reserve, in A. DeVore (Ed.): Primate behavior: field studies of monkeys and apes (pp. 425-473). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GROSSMANN, K.E., GROSSMANN, F.H., WARTNER, U. (1981). German children's behavior towards their mothers at 12 months and their fathers at 18 months in Ainsworth's strange situation International Journal of Behavior Development, 4, no 2, 157-181.
- HAMBURGH, D.A. (1968). Evolution of emotional responses: evidence from recent research on non-human primates, in J. Masserman (Ed.): Science and psychoanalysis, vol. 12 (pp. 39-52). New York: Grune and Stratton.
- HARLOW, H.F. (1961). The development of affectional patterns in infant monkeys, in B.M. Foss (Ed.): Determinants of infant behaviour (pp. 75-97). London: Methuen.
- HARLOW, H.F., HARLOW, M.K. (1965). The affectional systems, in A.M. Schrier, H.F. Harlow, F. Stollnitz (ed.): Behavior of nonhuman primates, vol. 2 (pp. 287-334). New York: Academic.
- HEBER, R., GARBER, H., HARRINGTON, D., HOFFMAN, C., FALENDER, C. (1972). Rehabilitation of families at risk for mental retardation. Madison: Rehabilitation Research and Training Center in Mental Retardation, University of Wisconsin.

- HESS, E.H. (1959). Two conditions limiting critical age for imprinting. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 52, 515-518.
- HESS, E.H. (1973). Imprinting. New York: Van Nostrand.
- HINDE, R.A., ROWELL, T.E., SPENCER-BOOTH, Y. (1964). Behaviour of socially living rhesus monkeys in their first six months. Proceedings of the Zoological Society of London, 143, 609-649.
- HINDE, R.A., ROWELL, T.E., SPENCER-BOOTH, Y. (1967). The behaviour of socially, living rhesus monkeys in their first two and a half years. Animal Behaviour, 15, 169-196.
- HOCK, E. (1976). Alternative approaches to child rearing and their effects on the mother-infant relationship. Washington, D.C.: Office of Child Development, Department of Health, Education, and Welfare.
- HOFFMAN, H.S., DEPAULO, P. (1977). Behavioral control by an imprinting stimulus. American Scientist, 65, 58-66.
- HOFFMAN, H.S., RATNER, A.M. (1973). A reinforcement model of imprinting: Implications for socialization in monkeys and men. Psychological Review, 80, 527-544.
- HOFFMAN, H.S., SOLOMON, R.L. (1974). An opponent-process theory of motivation: III. Some affective dynamics in imprinting. Learning and Motivation, 5, 149-164.
- HONIG, A., LALLY, J., MATHIESON, D. (1979). Personal social adjustment of school children after 5 years in a family enrichment program. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- KAGAN, J., KEARSLEY, R.B., ZELAZO, P.R. (1977). The effects of infant day care on psychological development. Evaluation Quarterly, 1, 109-142.
- KAGAN, J., KEARSLEY, R., ZELAZO, P. (1978). Infancy: Its place in human development. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- KEARSLEY, R.B., ZELAZO, P.R., KAGAN, J., HARTMAN, R. (1975). Separation protest in day-care and home-reared infants. Pediatrics, 55, 171-175.
- KEISTER, M.E. (1970). "The good life" for infants and toddlers. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- KEYSERLING, M.D. (1970). Windows on day care. New York: National Council of Jewish Women, Inc.
- KILMER, S. (1979). Infant-toddler group day care: A review of research, in L. Katz (Ed.): Current topics in early childhood education, vol.2 (pp. 69-115). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- LAY, M.A., MEYER, W.J. (1971). Effects of early day care experience on subsequent observed program behaviors. (Final Report of the Office of Education, Subcontract 70-007). Syracuse, New York: Syracuse University.
- LIPPMAN, M., GROTE, B. (1974). Social emotional effects of day care. Project report, Western Washington State College.
- LODA, F. (1972). The health of children in group day care in R. Elardo, B. Pagan (Ed.): Perspectives on infant day care. Orangeburg, S.C.: Southern Association on Children Under Six.
- LODA, F.A., GLEZEN, W.P., CLYDE, W.A. Jr. (1972). Respiratory disease in group day care. Pediatrics, 49, 428-437.
- LORENZ, K. (1935). Companionship in bird life, in C.H. Schiller (Ed.): Instinctive behavior (pp. 83-116). New York: International Universities Press.
- MCCUTCHEON, B., CALHOUN, K. (1976). Social and emotional adjustment of infants and toddlers to a day care setting. American Journal of Orthopsychiatry, 46, 104-108.
- MACRAE, J.W., HERBERT-JACKSON, E. (1976). Are behavioral effects of infant day care programs specific? Developmental Psychology, 12, 269-270.

- MASON, W.A. (1965). Determinants of social behavior in young chimpanzees, in A.M. Schrier, H.F. Garlow, F. Stollnitz (Ed.): Behavior of nonhuman primates, vol. 2 (pp. 287-334). New York: Academic.
- MEYER, W. (1979). Developmental effects of infant day care. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- MOORE, T. (1975). Exclusive early mothering and its alternative: the outcome to adolescence. Scandinavian Journal of Psychology, 16, 255-272.
- MOSKOWITZ, D.S., SCHWARZ, J.C., CORSINI, D.A. (1977). Initiating day care at three years of age. Effects on attachment. Child Development, 48, 1271-1276.
- PEASLEE, M. (1976). The development of competency in 2 year old infants in day care and home reared environments. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University.
- PORTNOY, F.C., SIMMONS, C.H. (1978). Day care and attachment. Child Development, 49, 239-242.
- PROVOST, M.A. (1980). L'effet des garderies sur le développement de l'enfant. Santé mentale au Canada, 28, no 1, 7-10.
- RAGOZIN, A. (1975a). Attachment behavior in day care children: Field and laboratory findings. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Denver.
- RAGOZIN, A. (1975b). Attachment behavior of day care and home-reared children in laboratory settings. (ADAI Report no 77-23). Seattle: University of Washington.
- RAJECKI, D.W., LAMB, M.B., OBMASCHER, P. (1978). Toward a general theory of infantile attachment: a comparative review of aspects of the social bond. The behavioral and brain sciences, 3, 417-464.
- RAMEY, C., CAMPBELL, F. (1977). The prevention of developmental retardation in high-risk children, in P. Mittler (Ed.): Research to practice in mental retardation, vol.1 Care and intervention. Baltimore: University Park Press.

- RAMEY, C., MILLS, P. (1977). Social and intellectual consequences of day care for high risk infants, in R. Webb (Ed.): Social Development in Childhood: Day Care Programs and Research. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- RAMEY, C., SMITH, B. (1976). Learning and intelligence in disadvantaged infants: effects of early intervention. Paper presented at the Council on Exceptional Children, Chicago.
- RHEINGOLD, H.L. (1969). The effect of a stranger environment on the behavior of infants, in B.M. Foss (Ed.): Determinants of infant behavior IV (pp. 137-166). London: Methuen.
- RHEINGOLD, H., ECKERMAN, C.D. (1973). Fears of the stranger: A critical examination, in H.W. Reese (Ed.): Advances in child development and behavior, vol. 8 (pp. 186-223). New York: Academic Press.
- RICCIUTI, H. (1974). Fear and development of social attachments in the first year of life, in M. Lewis, L.A. Rosenblum (Ed.): The origins of human behavior: Fear. New York: Wiley.
- RICCIUTI, H.N., PORESKY, R. (1973). Development of attachment to caregivers during the first year of life. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia.
- ROBERTSON, A. (1978). Group day care and children's social-motivational development. Unpublished doctoral dissertation, Yale University.
- ROBINSON, H., ROBINSON, N. (1971). Longitudinal development of very young children in a comprehensive day care program: the first two years. Child Development, 42, 1673-1683.
- ROOPNARINE, J., LAMB, M. (1978). The effects of day care on attachment and exploratory behavior in a strange situation. Merrill-Palmer Quarterly, 24, 85-95.
- ROSENBERG, S.E. (1975). Individual differences in infant attachment: Relationships to mother, infant and interaction system variables. Dissertation Abstracts International, 36, 1930 B.

- RUBENSTEIN, J., HOWES, C. (1979). Caregiving and infant behavior in day care and in homes. Developmental Psychology, 15, 1-24.
- RUTTER, M. (1974). The qualities of mothering: Maternal deprivation reassessed. New York: Jason Aronson.
- SAUCIER, J.F. (1978). Evolution dans le domaine des premiers rapports avec les enfants (insistance particulière sur les garderies): Répercussions sur la politique publique. L'hygiène mentale au Canada, 26, 4-6.
- SCHALLER, B. (1965). The behavior of the mountain gorilla, in DeVore (Ed.): Primate behavior: field studies of monkeys and apes (pp. 324-367). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SCHNEIRLA, T.C. (1959). An evolutionary and developmental theory of biphasic processes underlying approach and withdrawal, in M.R. Jones (Ed.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- SCHNEIRLA, T.C. (1965). Aspects of stimulation and organization in approach/withdrawal processes underlying vertebrate behavioral development, in D.S. Lehrman, R.A. Hinde, E. Shaw (Ed.): Advances in the Study of Behavior. New York: Academic Press.
- SCHWARZ, J.S., KROLICK, G., STRICKLAND, R.G. (1973). Effects of early day care experience on adjustment to a new environment. American Journal of Orthopsychiatry, 43, 340-346.
- SCHWARZ, J.C., STRICKLAND, R.G., KROLICK, G. (1974). Infant day care: behavioral effects at preschool age. Developmental Psychology, 10, 502-506.
- SCOTT, J.P. (1971). Attachment and separation in dog and man: theoretical propositions, in H.R. Schaffer (Ed.): The origins of human social relations. New York: Academic Press.
- SHAFFRAN, R. (1972). Les modes d'approche dans la réaction de l'enfant à la personne étrangère, in T.G. Décarie (Ed.): La réaction du jeune enfant à la personne étrangère (pp. 137-171). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

- SHERIF, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. American Journal of Sociology, 43, 349-356.
- SILVERSTEIN, L. (1981). A critical review of current research on infant day care, in S.B. Kamerman, A.J. Kahn (Ed.): Child care, family benefits, and working parents: A study in comparative policy (pp. 265-315). New York: Columbia University Press.
- SJØLUND, A. (1973). Day care institutions and children's development. Westmead, England: Saxon House, D.C. Heath.
- SOLOMON-SHAFFRAN, R., DECARIE, T.G. (1976). A natural approach for use in the evaluation of infants' stranger reactions. Canadian Journal of Behavioural Science, 1, 98-101.
- SOUTHWICK, C.H., BEG, M.A., SIDDIQI, M.R. (1965). Rhesus monkeys in North India, in DeVore (Ed.): Primate behavior: field studies of monkeys and apes (pp. 111-159). New York: Holt, Rinehard and Winston.
- SPTTZ, R.A. (1945). Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychoanalytic Study of the Child, 1, 53-74.
- SROUFE, L.A., WATERS, E. (1977). Attachment as an organizational construct. Child Development, 48, 1184-1199.
- TAYLOR, L. (1975). Outcome and process evaluation of a day care center. Institute for Research in Human Abilities, Memorial University of Newfoundland, Research Bulletin Number 75-004.
- THOMAS, A., CHESS, S. (1977). Temperament and Development. New York: Bruner/Mazel.
- VAUGHN, B., WATERS, E., EGELAND, B., SROUFE, L.A. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at 12 and 18 months: stability and change in families under stress. Child Development, 50, 971-975.
- WATERS, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. Child Development, 49, 483-494.

- WEIR, M.K. (1973). An observational study of language behavior of caregivers toward infants enrolled in day care centers. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- WHITE, B., WATTS, J., BARNETT, I., KABAN, B., MARMOR, J., SHAPIRO, B. (1973). Experience and Environment - Major Influences on the Development of the Young Child. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- WILLIS, A., RICCIUTI, H. (1975). A good beginning for babies: Guidelines for group care. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- WINETT, R., FUCHS, W., MOFFATT, S., NERVIANO, V. (1977). A cross-sectional study of children and their families in different child care environments. Journal of Community Psychology, 5, 149-159.