

BF
723
A285
C43
2009

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Étude éthologique des comportements adaptatifs
de jeunes enfants en situation de nouveauté sociale**

par

Élisabeth Chaussegros de Léry

Thèse présentée à la faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Mars 2009

© Élisabeth Chaussegros de Léry, 2009

V-764

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Étude éthologique des comportements adaptatifs
de jeunes enfants en situation de nouveauté sociale**

Élisabeth Chaussegros de Léry

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Madame Colette Deaudelin	Présidente ou président du jury
Monsieur Marcel Trudel	Directeur de recherche
Monsieur François Larose	Codirecteur de recherche
Madame Guadalupe Puentes-Neuman	Évaluatrice institutionnelle
Monsieur Marc Bigras	Évaluateur externe
Monsieur Jean-Louis Gariépy	Évaluateur externe
Thèse acceptée le:	18 décembre 2008

Étude éthologique des comportements adaptatifs de jeunes enfants en situation de nouveauté sociale.

Thèse en éducation soutenue par

Elisabeth Chaussegros-de-Lery

le 18 décembre 2008

à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Mots-clés : coping, éthologie, préscolaire, jeunes enfants, stratégies, processus adaptatif, nouveauté sociale, garderie.

Résumé :

Le *coping* se définit en termes de réactions comportementales face à une situation stressante. La majeure partie des études scientifiques auprès des enfants, se sont particulièrement intéressées aux différences individuelles dans l'utilisation du *coping* pouvant expliquer les problèmes physiques et psychologiques liés au stress. Cependant, peu de recherches ont étudié le *coping* de tout-petits âgés de trois ans. Le cadre conceptuel soutenant notre étude s'inscrit dans la théorie de l'évolution qui propose que les individus possèdent un répertoire de base transmis de génération en génération permettant l'adaptation aux situations stressantes. Dans ce sens, le *coping* a été opérationnalisé sous forme de grandes catégories comportementales examinées en termes de stratégies et sous l'angle du processus d'ajustement suivant le déroulement de la situation. L'objectif général visait à établir les composantes stables de l'utilisation du répertoire de stratégies de *coping* des enfants en situation de nouveauté sociale en absence de la mère. Pour ce faire, nous avons observé des enfants (n =76) âgés de trois ans, répartis en sous-ensembles de trois garçons et trois filles. L'observation s'est faite par l'entremise de vidéoscopies d'une durée de trente minutes chacune se subdivisant en deux contextes, l'un avec soutien actif d'adultes et l'autre avec présence passive d'un adulte. Les résultats des analyses démontrent que certains comportements tels que se distraire à l'aide d'un jouet et réguler son stress par des comportements répétitifs présentent une grande stabilité entre les différents contextes étudiés, et ce, par la quasi-totalité des enfants observés. Parallèlement, des comportements démontrant la recherche de sécurité présentent peu de fréquence mais sont observés chez 60 % des sujets. On note aussi, d'une part, que la plupart des enfants ont démontré une capacité à interagir entre eux et d'autre part, s'adapter suppose un processus d'ajustement n'impliquant pas tous les comportements également et au même moment.

SOMMAIRE

Le *coping* se définit en termes de réactions comportementales face à une situation stressante. La majeure partie des études scientifiques portant sur le stress et le *coping* réfère aux domaines disciplinaires des sciences humaines et de la médecine. De plus, celles-ci se sont particulièrement intéressées aux différences individuelles dans l'utilisation du *coping* pouvant expliquer les problèmes physiques et psychologiques liés au stress. Chez les enfants d'âge préscolaire, le *coping* s'est davantage défini en termes de régulation des émotions, et le stress a souvent été associé à certaines problématiques physiques et mentales. Cependant, peu de recherches ont étudié le *coping* de tout-petits ne démontrant pas de difficultés particulières, et ce, spécifiquement chez ceux de trois ans. En fait, qu'en est-il de ces derniers dont le développement socio-affectif se caractérise par l'acquisition d'une image interne de leur relation d'attachement avec leur mère permettant normalement d'explorer la nouveauté avec plus de confiance? De là, est venu l'intérêt d'étudier les comportements des jeunes enfants en situation de stress en l'absence de la mère.

La présente étude ne porte pas sur les différences individuelles, champ d'intérêt qui est marqué, dans la littérature, d'une grande confusion à la fois théorique et méthodologique. Elle vise à décrire l'utilisation du répertoire comportemental d'enfants de trois ans afin d'en identifier les invariants; la finalité étant de mieux comprendre les réactions de *coping* de jeunes enfants tout venant dans une situation de la vie quotidienne. Cette recherche a donc tenté de répondre à la question suivante: qu'est-ce qui caractérise l'utilisation du répertoire de base de *coping* d'enfants de trois ans en situation de stress?

Le cadre conceptuel soutenant notre étude s'inscrit dans la théorie de l'évolution comportementale qui propose que les individus possèdent un répertoire de base transmis de génération en génération qui leur permet de faire face aux situations stressantes (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Dans ce sens, le *coping* a été

opérationnalisé sous forme de grandes catégories de comportements pouvant s'observer tant chez les adultes que les enfants. Il a été, de plus, examiné en termes de stratégies mais aussi sous l'angle du processus d'ajustement des stratégies au regard du déroulement de la situation. S'inspirant de l'éthologie sociale (Crook, 1970), la présente recherche a considéré *a priori* l'importance d'étudier le *coping* exprimé en milieu social. Certes, celui-ci est tenu comme représentatif du milieu naturel de l'être humain tout en sachant que, lorsqu'inconnu, le milieu social peut devenir initiateur de stress, particulièrement pour des jeunes enfants présentant des habiletés rudimentaires de communication.

L'objectif général de la présente étude visait à établir les composantes stables de l'utilisation du répertoire de stratégies de *coping* qui caractérisent l'enfant de trois ans et qui sont mises en œuvre en situation de nouveauté sociale en absence de la mère. L'un des objectifs spécifiques était de décrire le processus d'ajustement des enfants tout au long de la mise en situation.

Cette thèse présente les résultats d'une analyse de deuxième ordre des données recueillies dans le cadre d'une étude répondant d'un plan quasi expérimental, bien que ses finalités aient été d'ordre descriptif et exploratoire. Pour ce faire, nous avons observé des enfants (n =76) âgés de trois ans en situation concrète d'apprentissage. En effet, l'entrée en garderie sans la présence de la mère et en présence d'adultes et de pairs inconnus a été simulée sous la forme d'une situation authentique. Les enfants de l'échantillon ont été répartis en sous-ensembles de trois garçons et trois filles. Les comportements ont été observés par l'entremise de vidéoscopies d'une durée de trente minutes chacune se subdivisant en deux contextes de quinze minutes, l'un avec soutien actif d'adultes et l'autre avec présence passive d'un adulte.

Les résultats des analyses démontrent que certains comportements présentent une grande stabilité entre les différents contextes étudiés, et ce, par la quasi-totalité des enfants observés. Parmi ceux-ci, on retrouve des comportements non orientés socialement, tels que se distraire à l'aide d'un jouet et réguler son stress par des

comportements répétitifs. Parallèlement, des comportements démontrant la recherche de sécurité – autant de la part de la mère que de la part des adultes intervenant dans la situation – présentent peu de fréquence mais sont observés chez 60 % des sujets. On note aussi que la plupart des enfants sont entrés en interaction avec les pairs, signifiant ainsi leur capacité à interagir entre eux, même en situation inconnue. Les résultats ont aussi permis de constater que s'adapter suppose un processus d'ajustement n'impliquant pas tous les comportements également et au même moment.

Toutefois, cette étude questionne le rôle de l'adulte dans la gestion du stress du jeune enfant. La place prise par les adultes intervenants semble trop importante et presque envahissante pour ainsi permettre une "bonne" intégration sociale entre enfants. L'adulte ne devrait-il pas privilégier un rôle de soutien attentif aux besoins des tout-petits à un rôle de partenaire de jeu qui semble faire pression sur ces derniers dans leur choix comportemental? Dans un futur, il serait intéressant d'observer les jeunes enfants dans un contexte où l'adulte serait moins intrusif.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES FIGURES	11
REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION	14
1. LE <i>COPING</i>	14
2. PERSPECTIVE ETHOLOGIQUE	15
3. SITUATION DE NOUVEAUTE SOCIALE	16
4. UN STRESS ASSOCIE AU CONTEXTE DE GROUPE	17
5. LA PERTINENCE D'ETUDIER LES ENFANTS DE TROIS ANS	18
PREMIER CHAPITRE- PROBLÉMATIQUE - CONTEXTE THÉORIQUE	22
1. LE STRESS	22
2. CONTRIBUTION DE DARWIN ET DE LA THEORIE DE L'EVOLUTION	23
3. UN 20 ^e SIECLE PREOCCUPE PAR LES EFFETS DU STRESS	26
3.1 L'origine de la notion de stress	27
3.2 Le stress conçu comme une réponse physiologique aux stimuli aversifs	28
3.2.1 La conception de Selye (1936)	28
3.2.2 La conception de Wolf (1953)	29
3.3 Le stress conçu comme une caractéristique aversive de l'environnement	30
3.4 Différences individuelles dans la réaction de stress	30
3.5 Une conception transactionnelle du stress	32
3.6 Le stress conçu en termes de nouveauté et d'incertitude	33
3.7 Le stress conçu en termes d'effet lié à la séparation d'avec les parents	36
4. PERSPECTIVES A L'ETUDE DU <i>COPING</i>	39
4.1 Bilan du <i>coping</i> chez les adultes	39
4.1.1 Approches centrées sur les déterminants environnementaux .	40
4.1.2 Approches centrées sur la personne	41

4.1.2.1	Le modèle animal	41
4.1.2.2	Vers une notion de <i>coping</i> indépendante des mécanismes de défense	43
4.1.3	Un notion consciente de <i>coping</i>	47
4.1.3.1	<i>Coping</i> comme style de perception	48
4.1.3.2	<i>Coping</i> comme trait de personnalité	49
4.1.3.3	Le concept de style: une notion ancrée dans le quotidien	50
4.1.3.4	Une approche méthodologique assez similaire	50
4.1.4	Un tournant dans l'étude du <i>coping</i>	51
4.1.4.1	Constats généraux sur ce modèle	54
4.1.5	Vers une vision plus nuancée du <i>coping</i>	56
4.2	Considérations théoriques concernant le <i>coping</i> des enfants	59
4.2.1	Perspectives développementales de la régulation	60
4.2.2	Absence de consensus conceptuel sur le <i>coping</i> chez les enfants	64
4.2.3	Revue de la littérature sur la régulation des émotions des enfants	65
5.	PROBLEME ET QUESTION DE RECHERCHE	74

DEUXIEME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL 78

1.	LE MODELE ADAPTATIF DE SKINNER ET ZIMMER-GEMBECK (2007)	79
1.1	Un modèle référant à un double processus	80
1.2	Un modèle hiérarchique de <i>coping</i>	81
1.3	Un modèle adaptatif	83
1.4	Le <i>coping</i> , une question de processus interactif	83
2.	VERS UNE PERSPECTIVE ETHOLOGIQUE DU COPING	85
2.1	Définition de l'éthologie	85
2.2	Champ d'intérêt	85
2.3	Survol historique de l'éthologie	87
2.4	Vers une intégration de la psychologie et de l'éthologie	90
2.5	Apports particuliers de l'éthologie	91

2.5.1	Éthologie sociale	91
2.5.2	Étude observationnelle du comportement	95
3.	LA CONTRIBUTION DES GROUPES DE PAIRS	96
3.1	La relation avec les pairs: une situation qui peut être stressante	96
3.2	Études sur les groupes de pairs familiaux	96
3.3	Études sur les groupes de pairs non familiaux	99
4.	VISION CONCEPTUELLE DE LA PRESENTE ETUDE SUR LE <i>COPING</i>	105
4.1	Conception du stress de la présente étude	105
4.2	Conception du <i>coping</i> de la présente étude	105
5.	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	106
 TROISIEME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE		108
1.	SUJETS	108
2.	PROTOCOLE D'ÉVALUATION	110
2.1	Sujets et mise en situation	110
2.2	La phase d'accueil	110
2.3	La phase de familiarisation avec soutien des expérimentateurs (Phase A)	111
2.4	Phase de jeu libre avec soutien restreint d'un expérimentateur (Phase B)	111
3.	LES MESURES ET L'INSTRUMENTATION	112
3.1	Les mesures du comportement	112
4.	LA DEMARCHE ANALYTIQUE	114
 QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS		119
1.	ÉTUDE DU <i>COPING</i> POUR L'ENSEMBLE DE LA SITUATION	119
1.1	Analyses descriptives	119
1.2	Analyses corrélationnelles.....	123
2.	ÉTUDE DU <i>COPING</i> POUR LES DEUX CONTEXTES	123
2.1	Analyses descriptives	123
3.	ÉTUDE TEMPORELLE DU <i>COPING</i> SELON LES DEUX CONTEXTES	129

3.1 Analyses descriptives	129
4. ÉTUDE DES DIFFERENCES ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES	132
4.1 Analyses descriptives	132
5. ÉTUDE DES STRATEGIES DE <i>COPING</i> SELON LES CONTEXTES	135
6. ÉTUDE TEMPORELLE DE LA CONSTANCE DANS LE PROCESSUS DE <i>COPING</i>	142
CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION	150
1. 1 ^E OBJECTIF : ÉTUDE DE L'ENSEMBLE DU REPERTOIRE DE <i>COPING</i>	150
2. 2 ^E OBJECTIF : ÉTUDE DU <i>COPING</i> SELON LES CONTEXTES	159
3. 3 ^E OBJECTIF : ÉTUDE DE L'EVOLUTION TEMPORELLE DU <i>COPING</i>	166
4. 4 ^E OBJECTIF : ÉTUDE DES STRATEGIES DE <i>COPING</i>	171
5. 5 ^E OBJECTIF : ÉTUDE DU PROCESSUS DE <i>COPING</i> SUR LA BASE DE LA CONSTANCE COMPORTEMENTALE	174
6. CONCLUSION	180
7. LA CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE DE LA PRESENTE ETUDE	185
7.1 LA CONTRIBUTION DE L'ETUDE SUR LE PLAN CONCEPTUEL.....	185
7.2 BILAN CRITIQUE SUR LE PLAN METHODOLOGIQUE	187
7.2.1 Observation comportementale	187
7.2.2 Choix des sujets	191
7.3 Forces et limites sur le plan analytique.....	193
8. APPORT DE NOTRE ETUDE A LA CONNAISSANCE SUR LE <i>COPING</i>	195
9. RETOMBEES EN EDUCATION	196
REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	199
ANNEXE A- Répertoire comportemental de <i>coping</i>	218
ANNEXE B- Analyses en grappes hiérarchiques sur la base des variables temporelles	223
ANNEXE C- Courbes représentatives de la progression des niveaux de constance de chaque comportement	234
ANNEXE D- Résultats des Analyses corrélationnelles.....	237

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Analyses descriptives des comportements de <i>coping</i>	121
Tableau 2	Analyses descriptives des différences de moyenne des comportements de <i>coping</i>	124
Tableau 3	Analyses descriptives des différences de coefficient d'asymétrie et de coefficient d'aplatissement des comportements de <i>coping</i>	126
Tableau 4	Analyses descriptives des différences de moyenne des comportements de <i>coping</i> entre les filles et les garçons.....	133
Tableau 5	Analyses descriptives des différences de moyenne des comportements de <i>coping</i> entre les filles et les garçons en phase A et en phase B.....	134
Tableau 6	Analyse en grappes hiérarchiques sur la base des variables temporelles agglomérées de la phase A.....	137
Tableau 7	Analyse en grappes hiérarchiques sur la base des variables temporelles agglomérées de la phase B.....	139
Tableau 8	Tableau comparatif des différents comportements sur la base du nombre de grappes obtenues suite à des analyses en grappes hiérarchiques et de leur niveau de cohérence interne <i>L2</i>	144
Tableau 9	Tableau synthèse des variables sur la base de leur constance temporelle en phase A.....	145
Tableau 10	Tableau synthèse des variables sur la base de leur constance temporelle en phase B.....	147

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 Représentation graphique de la progression temporelle des comportements présentant de la stabilité tout au long de l'expérimentation..... 130
- Figure 2 Représentation graphique de la progression temporelle des comportements présentant une certaine instabilité à certains moments de l'expérimentation..... 131

à mon fils

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement les parents et les enfants dont la participation a rendu possible cette étude longitudinale. J'aimerais aussi remercier tout spécialement mon directeur de thèse, monsieur Marcel Trudel, pour son support, sa confiance et ses conseils judicieux tout au long de ma démarche. Je veux également exprimer ma gratitude à mon codirecteur, monsieur François Larose, qui a accepté en fin de parcours de "naviguer" avec nous afin de nous accompagner "jusqu'à bon port". Je souhaite remercier monsieur Jean-Louis Gariépy, madame Guadalupe Puentes-Neuman et monsieur Marc Bigras pour leur participation comme membres du jury.

Par ailleurs, j'exprime ma gratitude au fonds FCAR pour leur soutien financier. De plus, un gentil merci est destiné à toutes les personnes qui m'ont permis financièrement de relever ce défi, qu'est la réalisation d'études de troisième cycle.

Enfin, je remercie madame Johanne Bédard, dont les encouragements et le support financier ont su valoriser un contexte de fin de parcours davantage facilitant. Je veux de plus exprimer ma gratitude à madame Pierette Verlaan qui m'a offert ses conseils réfléchis à différentes étapes importantes de mon parcours doctoral. Finalement, je remercie, madame Aline Massé, madame Dominique Michaud, monsieur Henri Mercier, monsieur Jean Toupin, madame Micheline Brunet, madame Michelle Lettre et le docteur Sylvain Bianki qui, par leur support moral, m'ont accompagnée de près ou de loin tout au long de ce périple qu'a été la réalisation de ma thèse. De plus, un grand merci à tous ceux et celles qui, au quotidien, ont répondu à mes appels à l'aide. Merci à toutes et à tous!

INTRODUCTION

La finalité de la présente recherche vise à fournir une description de l'utilisation du répertoire de *coping* de jeunes enfants sans expérience en garderie confrontés à une situation de nouveauté sociale impliquant des pairs non familiers, et ce, en l'absence de leurs parents.

1. LE *COPING*

Le *coping* se définit généralement comme les réactions comportementales susceptibles d'atténuer les effets du stress (Paulhan et Bourgeois, 1995). Pour sa part, le stress est considéré comme un déséquilibre entre la demande environnementale et les ressources de l'individu dont le résultat induit un sentiment d'inconfort ou de dérèglement physiologique et affectif (Lazarus et Folkman, 1984).

Or, il existe plusieurs façons de conceptualiser le *coping* (De Ridder, 1997). Dans la présente étude, le *coping* chez les enfants est déterminé par des comportements exprimés devant une situation stressante (Murphy, 1974). Il se traduit aussi en termes de stratégies. En effet, en situation de stress l'individu utilise un ensemble coordonné et parfois complexe de réactions comportementales pour s'y adapter (Berg, 1989). Par exemple, les enfants réclameront leur mère, pleureront et voudront éviter la situation. On fait alors référence à une stratégie de *coping*¹. En référence aux théories interactionnistes contemporaines (Lazarus et Folkman, 1984), le *coping* est examiné sous l'angle du processus d'ajustement des stratégies entre l'enfant et son environnement social en changement. Ces stratégies ne se manifestent pas dans une forme statique puisqu'elles se modifient ou s'ajustent constamment au regard du déroulement de la situation, de l'évaluation et de la réévaluation de la

¹ Il importe de souligner que l'expression "stratégies de *coping*" utilisée ici ne se veut pas aussi restrictive que celle utilisée par les tenants du modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984).

situation de stress (Suls et Fletcher, 1985). La notion de processus de *coping* sous-entend, dans cet ordre d'idées, une utilisation progressive et parfois changeante des différentes stratégies d'adaptation visant à rétablir l'équilibre homéostatique. La présente recherche tentera, en premier lieu, de décrire l'utilisation du répertoire de *coping* utilisé par des enfants âgés de trois ans, pour ensuite identifier les différentes stratégies de *coping* puis de décrire leur évolution tout au long du déroulement de la situation stressante.

2. PERSPECTIVE ÉTHOLOGIQUE

Différentes visions théoriques en psychologie s'inscrivant dans une pensée néo-behavioriste, cognitiviste, développementaliste ou psychanalytique ont tenté de décrire le *coping* et de comprendre son rôle dans la gestion de stress. Cependant, l'actuelle étude, quant à elle, propose d'aborder cette notion selon une perspective éthologique.

Cette recherche se veut éthologique par son approche centrée sur l'étude du répertoire comportemental adaptatif transmis de génération en génération afin d'assurer la survie de l'espèce et des individus (Darwin, 1872). Elle est aussi éthologique par son approche observationnelle du comportement humain en milieu naturel (Lorenz, 1957), par l'accent mis sur les processus interactifs (Schneirla, 1957; Tinbergen, 1951) et par la priorité accordée à la dimension sociale dans le développement et l'expression des capacités adaptatives (Crook, 1970; Hinde, 1991). Bien que cette dernière porte un intérêt plus spécifique au *coping* manifesté par les enfants lors de rencontres avec des pairs non familiers, notre questionnement s'inscrit dans la vision plus globale de Hinde (1991), qui considère que l'analyse du comportement social humain doit tenir compte de la transaction constante entre les mécanismes physiologiques et les schèmes de comportements individuels, les interactions sociales, l'établissement des relations interpersonnelles et la structure sociale du groupe. Cette perspective – qui s'inspire des connaissances développées au

cours du dernier siècle – révèle une continuité avec la vision darwinienne qui aborde la dimension sociale comme un déterminant majeur de la survie de l'être humain. En effet, selon Darwin (1872) les caractéristiques comportementales contribuant à l'adaptation ont évolué pour permettre à l'espèce humaine de créer les liens sociaux et former des groupes cohésifs nécessaires à sa survie. Grégaire, les êtres humains sont ainsi caractérisés par une vie sociale complètement intégrée à leur vie quotidienne, dont la cohésion ne peut s'obtenir que dans une structure socioculturelle qui est partagée par l'ensemble des membres d'un groupe donné et qui organise les activités et régularise les échanges sociaux (Strayer, 1989). Dans ce sens, le besoin de soutien qui pousse les individus à former des groupes, exige aussi de chaque individu des comportements d'adaptation qui tiennent compte du groupe pour assurer sa survie (Hinde, 1975).

3. SITUATION DE NOUVEAUTÉ SOCIALE

Le stress fait partie intégrante de la vie des enfants. Il tend à toucher toutes les sphères de celle-ci, que ce soit au plan affectif, biologique, matériel, environnemental, scolaire, familial, etc. (Karraker et Lake, 1991). Comme chez l'adulte, il découle parfois d'événements tragiques tels que les intempéries, la famine, les guerres et les épidémies (Dumont et Plancherel, 2001). À une échelle plus familiale, il peut s'associer à des événements plus ou moins prévisibles tels que la séparation ou le divorce des parents, la mortalité ou la maladie. Ce sont les exigences de la vie quotidienne qui risquent d'imposer régulièrement des contraintes à l'enfant (Lazarus et Folkman, 1984). Le stress peut également être le résultat de nouveaux défis psychosociaux individuels courants, tels que l'arrivée d'une nouvelle gardienne, les contextes de séparation à court terme de la mère ou la rencontre de pairs non familiers lors de l'entrée à la garderie (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith et Stenberg, 1983). En effet, durant l'enfance le stress est souvent lié à la rencontre avec des inconnus.

L'expérience de la nouveauté sociale, pour un jeune enfant, s'associe souvent à la première rencontre avec les pairs en garderie en l'absence des parents. En effet, de nos jours, le contexte social et économique incite les mères à joindre le marché du travail (Barglow, Vaughn et Molitor, 1987) et oblige les parents à faire garder leurs enfants (Vandell, 2004). Face à une telle situation, en tant que chercheurs² et formateurs, il est important de se questionner sur les capacités des tout-petits à relever un tel défi. Comment pouvons-nous répondre aux besoins de ceux-ci et mettre en place les ressources nécessaires pour faciliter leur intégration à ce nouvel environnement social? Ce questionnement est amplifié par le fait que les liens sociaux développés entre les pairs ont aussi une influence déterminante sur le développement individuel des habiletés interactives, et conséquemment sur la participation sociale ultérieure des enfants (Strayer, 1978, 1980, 1995). On ne peut répondre à ces questions sans s'appuyer sur une connaissance exhaustive des processus adaptatifs à un nouvel environnement physique et social. La présente étude s'inscrit donc dans la lignée des travaux qui visent à donner un fondement à la fois théorique et empirique à la réflexion des décideurs et des intervenants intéressés à faciliter l'intégration sociale des enfants.

4. UN STRESS ASSOCIÉ AU CONTEXTE DE GROUPE

Une compréhension nuancée de l'expression comportementale d'un individu exige de considérer le contexte social présent lors de l'observation des comportements individuels (Berg, 1989), en particulier à l'entrée en garderie lors de la formation du groupe où l'entourage des pairs non familiaux apporte des défis particuliers. L'interaction entre des pairs inconnus demandera beaucoup d'engagement de la part de chacun des partenaires pour maintenir une participation sociale (Mueller, 1978; Vandell et Mueller, 2004). En effet, contrairement à la famille et aux pairs familiaux qui ont l'habitude de répondre de manière prévisible aux

² Dans ce document, seule l'utilisation du masculin sera privilégiée et englobera tant les personnes féminines que masculines.

demandes, les pairs inconnus éprouvent souvent plus de difficulté à décoder les messages inhabituels (Rubin, Bukowski et Parker, 1998). Chaque groupe apporte une dynamique interactive soumise à des règles que chacun doit comprendre pour ajuster socialement ses comportements (Strayer, 1980). Cette étude s'intéresse donc au *coping* des enfants en situation de nouveauté sociale mais aussi plus spécifiquement lors d'une rencontre de groupe de pairs non familiers.

5. LA PERTINENCE D'Étudier LES ENFANTS DE TROIS ANS

L'intérêt pour l'étude du *coping* chez des enfants fait suite au constat que les recherches actuelles font état de peu de connaissance à l'égard des réactions des tout-petits en situation stressante (Dumont, 2001; Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). En effet, depuis les années 80 les chercheurs dans le domaine de l'enfance se sont souvent référés à une conception cognitiviste du stress et du *coping* plutôt orientée et observée chez les adultes. Dans ce sens, les différentes études se sont principalement inspirées des outils d'évaluation développés pour la clientèle adulte afin d'étudier les modes d'ajustement des enfants (Dumont, 2001). D'ailleurs, les connaissances actuelles sont en grande partie construites à partir d'enfants âgés de quatre ans et plus dont les capacités cognitives et émotionnelles facilitent la collecte de données sur la base d'outils exigeant des habiletés verbales et mnésiques (Knapp, Stark, Kurkjian et Spirito, 1991; Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Le *coping* n'étant généralement abordé que sous l'angle cognitif, que ce soit sur le plan théorique ou méthodologique, il fut longtemps considéré comme propre aux adultes, adolescents et enfants ayant atteint un certain niveau de développement cognitif qui les rend aptes à réfléchir consciemment sur leurs choix de stratégies de *coping* (Lazarus et Folkman, 1984). Cette situation a eu pour conséquence une réelle méconnaissance des comportements d'ajustement au stress des tout-petits âgés de trois ans ou moins (Dumont, 2001, Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Dans une vision développementale, il devient alors difficile de comparer les différents résultats obtenus selon les âges. De plus, on cerne difficilement les caractéristiques comportementales à la base de la survie

individuelle tenant compte de la phylogenèse de l'espèce. En d'autres termes, quels aspects du répertoire de comportements s'avèrent fondamentaux à assurer l'adaptation ontogénétique?

Cependant, au cours des quinze dernières années, en travaillant sur des outils d'observation certains chercheurs en psychologie du développement ont porté un grand intérêt aux jeunes enfants. S'inscrivant principalement dans une perspective de régulation des émotions et considérant l'importance de la mère dans ce processus développemental, les différentes recherches ont surtout observé les comportements de gestion des émotions face à certaines situations frustrantes ou nouvelles, physiques (un nouvel objet) ou sociales (un adulte étranger) en présence active ou passive de la mère ou en son absence. Leur intérêt portait plus particulièrement sur l'utilisation de la mère comme ressource de *coping* (Cournoyer et Trudel, 1991; Parritz, 1996; Sowa, 2003).

Toutefois, qu'en est-il des jeunes enfants face à des pairs et des adultes non familiers sans recours direct à la mère? De fait, qu'en est-il à l'âge de trois ans où une relation à la mère mieux consolidée permettrait normalement de faire davantage face à la nouveauté en son absence (Bowlby, 1969)? Bien que les habiletés de communications verbales soient encore rudimentaires et qu'elles risquent d'entraîner chez des partenaires non familiers des difficultés de communication. En effet, à cet âge de fréquentes incompréhensions et difficultés à anticiper les comportements des pairs restreignent les rencontres sociales ou mènent aux conflits (Eckerman, Davis et Didow, 1989; Legendre et Trudel, 1998). Entre deux et trois ans, les interactions sociales positives sont hautement dépendantes du degré de familiarité entre les partenaires (Doyle, Connolly et Rivest, 1980). Ce phénomène peut accentuer les difficultés de *coping* face à la nouveauté et ainsi accentuer le défi. D'où notre intérêt de réaliser une étude auprès d'enfants âgés de trois ans.

Nous considérons que l'importance de comprendre les réactions des enfants en situation potentiellement stressante exige l'apport d'approches tout à fait différentes. C'est ce qui motive cette étude à proposer de nouvelles perspectives de recherche sur le *coping*. L'éthologie rendra, à notre avis, possible une compréhension accrue des réactions de *coping* dans un environnement social nouveau. Elle permettra de mieux saisir et comprendre la dynamique sociale qui s'y déroule. Mettant à profit les connaissances qui en résulteront, il sera alors possible de concevoir des milieux d'éducation mieux adaptés aux diverses caractéristiques des enfants et à leur dynamique sociale, et d'y permettre ainsi l'intégration d'une majorité croissante d'entre eux (Rocque, 1999). Il faut reconnaître que les milieux d'éducation auraient avantage à s'inspirer d'un solide ensemble de connaissances issues d'une observation en milieu naturel.

S'appuyant ainsi sur une vision éthologique du répertoire adaptatif, cette étude se propose de porter son attention sur l'utilisation du répertoire de *coping* de jeunes enfants de trois ans lors de l'entrée dans un contexte de groupe, particulièrement dans les premiers moments de la formation du groupe alors que la situation est nouvelle et que les enfants ne se connaissent pas ni ne connaissent les adultes.

La majeure partie des études scientifiques sur le stress et le *coping* se réfère à des domaines disciplinaires des sciences humaines et de la médecine. Ainsi, l'éthologie a été particulièrement absente de ce champ d'étude, surtout en ce qui concerne les humains. Pourtant elle se fonde sur l'intérêt historique de l'être humain en regard de son adaptation et de celle de tous les êtres vivants, resituant ainsi la préoccupation pour l'étude du stress et du *coping* dans une perspective beaucoup plus large que celles épousées par leurs disciplines fondatrices. Dans ce sens, il nous semble important, dans un premier temps, de présenter un court historique de l'étude du comportement adaptatif qui permettra par la suite de mieux situer l'origine des notions de stress et de *coping*. Ce survol offrira également l'occasion de situer la perspective conceptuelle de la présente recherche par rapport aux différentes théories

comportementales – fréquemment mises à contribution en sciences humaines – et biomédicales afin de mieux cerner l'apport scientifique d'une telle approche au processus interactif de construction de la connaissance sur le stress et le *coping*.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE THÉORIQUE

1. LE STRESS

Depuis toujours, tout être vivant doit faire face aux perturbations de son milieu naturel. Que ce soit une plante, un animal, un être humain, adulte ou enfant, chacun est susceptible de vivre du stress lorsqu'il voit son état interne perturbé (Dumont et Plancherel, 2001). Le stress est néanmoins utile car c'est une réaction essentielle à l'adaptation (Selye, 1936). En effet, un environnement menaçant stimule les systèmes d'éveil et de lutte; le cerveau sécrète d'ailleurs certaines molécules qui rendent la personne plus apte au combat. Cependant, suite à un état de stress qui perdure ou qui dépasse les capacités de l'individu, on voit souvent apparaître des problèmes de santé. Donc, pour survivre l'organisme doit avoir la capacité de s'adapter aux changements dans l'environnement et même tenter d'améliorer leur situation.

Contrairement à la croyance populaire, le stress quotidien n'affecte pas seulement les adultes mais aussi les enfants. Dès sa naissance l'enfant est confronté à une multitude de contraintes inhérentes aux situations qu'il traverse et vis-à-vis desquelles il doit fournir des réponses adaptatives pour assurer sa survie. Lipsitt (1983) a décrit l'enfance comme une "période d'entraînement à la survie". Plusieurs habiletés rudimentaires sont développées durant cette période et l'enfant atteint son développement optimal lorsqu'il expérimente une quantité "normale" de contraintes et qu'il apprend une variété de stratégies appropriées pour s'y adapter (Karraker et Lake, 1991). À travers le changement et la nouveauté, le stress joue donc un rôle important en faisant pression sur l'enfant afin qu'il développe les outils nécessaires à son adaptation. Dans un tel contexte de développement, il semble donc pertinent de se questionner sur l'émergence des capacités adaptatives des enfants.

2. CONTRIBUTION DE DARWIN ET DE LA THÉORIE DE L'ÉVOLUTION

Le premier questionnement scientifique sur les capacités adaptatives des organismes vivants incluant à la fois les plantes, les animaux et les humains face aux petites modifications de leur environnement ou aux grands bouleversements écologiques est apparu en sciences naturelles. Cet intérêt prend spécifiquement ses racines philosophiques dans les travaux d'Aristote et s'inscrit dans la poursuite des recherches ayant parfois généré de la controverse chez les nombreux chercheurs intéressés par les animaux et les êtres humains, tels que Galien, More, Linné, Georges Leroy, Rousseau et Buffon. Ce domaine de recherche s'est cependant beaucoup développé au 19^e siècle avec les travaux de Banks, Lamarck, Cuvier, Geoffroy-St-Hilaire père, Geoffroy-St-Hilaire fils, et le plus reconnu est Darwin.

Darwin est un naturaliste anglais dont les travaux et les théories sur l'évolution des espèces vivantes marqueront grandement la science des siècles à venir (Campan et Scapini, 2002). Fortement intrigué par la distribution géographique de la faune sauvage et des fossiles qu'il avait recueillis au cours d'un voyage dans les mers, il étudia la transformation des espèces et en conçut sa théorie sur la sélection naturelle en 1838 (McFarland, 1990), que l'on peut expliquer ainsi: au sein d'une même espèce de girafe, certaines ont un cou de longueur moyenne, d'autres ont un cou plus court et d'autres ont un cou plus long. De plus, ces caractéristiques seraient héréditaires. Si le fait de posséder un cou plus long procure un avantage, même léger, la proportion des longs cous sera supérieure dans la génération suivante. Ainsi, avec une pression de la sélection s'exerçant dans le même sens pendant de nombreuses générations, on arrivera, par exemple, à une nouvelle espèce de girafe à long cou (Baudet, 2005). Dans ce sens, les différentes espèces que l'on retrouve maintenant sur la planète sont l'expression d'un tel processus évolutif. Selon Darwin (1872), ce processus impliquait tous les organismes vivants, incluant les humains.

La sélection naturelle agit au niveau de l'espèce mais la survie passe par celle des individus. Dans cette perspective, chaque membre d'une espèce possède différents systèmes responsables de sa survie issus de modifications survenues dans l'histoire de leur espèce au cours de son évolution; ainsi on établit une continuité entre la phylogénie et l'ontogénie. Donc, lorsque l'organisme se sent menacé par des changements induits par le milieu, plusieurs systèmes, autant biologiques que psychologiques, comportementaux et souvent sociaux (Meyer, 1967) interviennent pour assurer l'adaptation de l'individu. Ainsi, celle-ci peut se réaliser par des caractères morphologiques externes ou internes, des réactions physiologiques (variations du métabolisme, sécrétions hormonales, etc.), l'utilisation d'outils, mais également par le comportement et les relations sociales depuis le simple fait de vivre en groupe jusqu'aux systèmes culturels (rites, normes, systèmes de symbolisation). Bien que ces différentes dimensions semblent distinctes, elles sont articulées de manière complexe. Ce ne sont pas des entités isolées. En fait, une même fonction adaptative s'actualise par la convergence de ces divers niveaux, bien que souvent ils peuvent interférer entre eux. Une situation adaptative concrète apparaît donc davantage comme un compromis entre des adaptations situées à des niveaux adaptatifs différents. Il faut souligner que chaque niveau d'adaptation définit un milieu qui lui est propre. Par exemple, il existe le milieu intérieur délimité par l'anatomie et défini comme la physiologie, le milieu des comportements, le milieu technique et le milieu culturel. Chacun de ces milieux constitue un système tampon que l'organisme interpose entre l'univers et lui-même. Chacun d'eux cherchera à s'adapter en fonction des adaptations des autres milieux. Résultat: le vivant s'adapte à un milieu qui est en règle générale déjà un milieu par adaptation. En définitive, toute adaptation concrète est en quelque sorte davantage une adaptation à l'adaptation qu'une adaptation au milieu. Par exemple, chez l'humain la vie de groupe étant déjà un mode d'adaptation en lui-même, s'adapter à un groupe implique l'adaptation à une adaptation. Une telle perspective théorique nécessite donc une intégration multidimensionnelle qui mènera à une compréhension nuancée de l'adaptation humaine (Trudel, Chaussegros de Léry et Puentes-Neuman, 2001).

Chez l'être humain, les différents systèmes physiologiques, affectifs et comportementaux, mais également sociaux, ne sont pas complètement innés. Sous forme de potentiel déjà présent à la naissance, ils se développent durant l'enfance conjointement sous l'influence de facteurs endogènes (génétique et maturation) et exogènes (environnement physique et social). Autrement dit, l'espèce humaine posséderait un répertoire comportemental adaptatif de base issu de modifications survenues dans l'histoire de l'espèce au cours de son évolution et qui prendrait sa couleur pour chaque enfant, puis pour chaque adulte, selon les différents facteurs impliqués dans son développement. Dans ce sens, cette théorie offre les assises pour tenter de comprendre les capacités adaptatives des enfants.

Darwin (1872) a fortement influencé l'étude du comportement et de la conduite humaine. Ses observations sur le comportement furent importantes, et en particulier celles se référant à sa conviction d'une continuité évolutive de l'homme et des animaux. Il estime que certains systèmes comportementaux humains ne s'expliquent que si l'on admet que l'homme a existé un jour dans une condition comparable à celle de l'animal. Sa théorie de la sélection naturelle pose ainsi les bases permettant d'aborder le comportement humain en termes d'évolution et en termes de répertoire comportemental adaptatif transmis de génération en génération afin d'assurer la survie de l'espèce et des individus. Dans ce sens, il offre aussi les assises théoriques permettant d'étudier les comportements adaptatifs des enfants.

La théorie de l'évolution a complètement révolutionné la plupart des domaines de la recherche biologique. Elle a beaucoup fait pour la compréhension de la physiologie et de la reproduction des plantes, la structure et la taxinomie des animaux, les relations entre les plantes et les animaux, le comportement animal, les mécanismes de l'hérédité, l'évolution et certaines facettes de la psychologie de l'humain, particulièrement celles de l'enfant (McFarland, 1990). Encore de nos jours, cette théorie inspire diverses recherches. On considère Darwin comme le père de

l'étude scientifique du comportement animal (McFarland, 2001). Il influencera le développement de l'éthologie dont nous verrons les fondements.

3. UN 20^e SIÈCLE PRÉOCCUPÉ PAR LES EFFETS DU STRESS

Darwin (1872) offrait une base théorique évolutive pour tenter de comprendre le répertoire comportemental adaptatif des humains. Cependant, au 20^e siècle la science envisagera davantage l'adaptation en termes des variations individuelles dans les réactions à un stimulus. En effet, se développera un nouveau courant de recherches prenant ses racines philosophiques dans la vision mécaniste du développement humain de Descartes et s'inscrivant en continuité avec les travaux de certains behavioristes, tels que Pavlov, Watson et Skinner. Dans ce sens, on assistera en médecine et en psychologie à un foisonnement important des recherches qui naîtront, évolueront et se diversifieront à partir du questionnement mécaniste ou positiviste sur le stress comme source de la pathologie physique ou mentale. Aussi se dégagera le concept de *coping* qui, parmi les réactions d'adaptation, est considéré comme central dans la réponse des individus face au stress (Compas, 1998). Le *coping* se définit en général comme les réactions comportementales cherchant à atténuer ou compenser les conséquences du stress (Paulhan et Bourgeois, 1995).

La fin du 20^e siècle verra apparaître différentes conceptions du stress et du *coping* qui entraîneront un important débat et une grande confusion à la fois sur les plans conceptuel et méthodologique qui persistent encore au 21^e siècle. Dans ce cas, nous considérons qu'avant d'aborder les fondements qui sous-tendent la problématique entourant notre étude, une mise en contexte historique du développement des concepts de stress et de *coping* s'avère justifiée.

3.1 L'origine de la notion de stress

Le terme "stress" est apparu dans le langage courant en Europe au 14^e siècle (Paulhan et Bourgeois, 1995). Il vient du latin via le vieux français et l'anglais. Dès le début il est autant utilisé pour signifier la réaction d'affliction que l'épreuve ou l'adversité. À la fin du 17^e siècle, les physiciens et les ingénieurs l'emploient de façon plus systématique. Gauchy (*Ibid*, p. 8) utilise ce concept dans la physique des corps solides. Le stress représente alors une force intérieure produite dans un corps par toute force qui tend à déformer ce corps. Dans la loi de Hooke, une charge est définie comme une force externe. Le stress correspond au ratio des forces internes (créées par la charge) divisées par l'aire sur laquelle cette force a agi. Le terme "contrainte" fait référence à la déformation ou à la distorsion de l'objet. En physique, le concept de stress renvoie donc davantage à la réaction de l'objet qu'à la charge venant de l'environnement. On voit cependant apparaître, d'une part, l'idée que cette réaction dépend à la fois des caractéristiques du corps et de la charge et, d'autre part, l'idée de conséquence nocive sur le corps.

Au 19^e siècle, le concept de stress est adopté par la médecine. Il est considéré comme une base de la maladie. Claude Bernard (dans Paulhan et Bourgeois, 1995), physiologiste français, estime que l'équilibre physiologique dynamique est la condition d'une vie libre, indépendante et en santé. Au 20^e siècle, pour Cannon (1929), le concept de stress est associé aux stimuli environnementaux, sociaux et physiques. Il est le concepteur du modèle de réaction comportementale face au stress, dit "fuite" ou "combat". Il est aussi à l'origine du concept d'homéostasie qui se définit comme un équilibre complexe, dynamique et harmonieux entre différentes constantes physiologiques chez les organismes vivants (Cannon, 1939). Reilly (1934), quant à lui, décrit le stress en tant que "syndrome d'irritation" qu'il définit comme une réaction non spécifique du système nerveux autonome aux agressions.

Plus récemment, différentes visions du stress se sont développées. Ainsi, il est conçu comme une réponse physiologique aux stimuli aversifs. Il est aussi conçu comme caractéristique aversive de l'environnement. Cependant, d'un questionnaire lié à différents événements sociopolitiques découlera une notion plus individualiste du stress. Dans ce sens, s'élabore une conception envisagée en termes de résultat d'une transaction entre l'individu et son environnement. Parallèlement se développera aussi tout un champ de recherches qui tenteront de comprendre empiriquement les sources de stress.

3.2 Le stress conçu comme une réponse physiologique aux stimuli aversifs

3.2.1 La conception de Selye (1936)

Selye (1936) préfère la définition mise de l'avant en physique et utilise le terme "stress" pour signifier un ensemble orchestré de réactions physiologiques stéréotypées (réflexes) face à certaines formes de stimuli nuisibles (incluant les menaces psychologiques). Le stress n'est pas envisagé en termes de demande environnementale (que Selye appelle un stressueur) mais comme un ensemble physiologique universel de réactions réflexes et de processus créés par une telle demande. Le chercheur raconte que dès ses premières années de médecine il était intrigué par la réponse stéréotypée que représente le syndrome d'être simplement malade; les maladies les plus diverses causant des symptômes similaires: perte de poids, d'appétit, de force musculaire et d'activité. Au cours d'études avec des rats auxquels il injectait un médicament (un médicament pour un groupe et un placebo pour l'autre groupe), Selye (1936) constate des réactions physiologiques inattendues, peu importe le produit injecté. Les animaux présentaient des ulcères d'estomac, des déficiences immunitaires et une hypertrophie des glandes surrénales. Pour lui, ces animaux avaient un seul point en commun: les injections répétées. Pour vérifier son hypothèse, il fit subir aux rats différentes conditions aversives dont un changement intense de température, des agents pathogènes, des toxines et un bruit intense. Il put observer des réactions homogènes,

sans regard aux stimuli. Ces changements représentaient des indices objectifs de stress, une réaction qu'il nomme le syndrome général d'adaptation, qui se décrit en trois stades évolutifs: 1) la réaction d'alarme correspondant aux réactions de maladies décrites antérieurement; 2) la phase de résistance, si l'animal ne meurt pas au cours de la première phase il y a alors adaptation physiologique avec d'autres manifestations corporelles, souvent inverses de celles observées dans la réaction d'alarme; 3) la phase d'épuisement, si l'adversité persiste en durée et en intensité, l'organisme perd ses ressources adaptatives et finit par mourir. Selye (1956) compare l'organisme humain à toute machine inanimée qui finit par se détraquer à l'usage. Il considère qu'il y a deux sortes de stress, soit l'eustress et le mauvais stress. Le terme "eustress" fait référence au bon stress, à celui dont nous avons besoin pour nous motiver, nous permettre de performer, et de façon générale, nous donner le goût de vivre. Mais lorsque les demandes de notre environnement sont trop intenses, prolongées et dépassent notre capacité de gestion, on parlera du mauvais stress, qui aura un impact négatif sur la santé. Il est à noter que ce qui cause de la détresse chez les uns peut causer de l'eustress chez d'autres, et les deux peuvent être le résultat d'événements positifs ou négatifs, tout stress n'étant pas nécessairement nocif.

3.2.2 *La conception de Wolff (1953)*

Parallèlement, Wolff (1953) conçoit le stress comme un état dynamique interne qui résulte de l'interaction de l'organisme avec des stimuli ou des circonstances nuisibles. Le stress n'est donc pas considéré comme un stimulus, un assaut, une charge, un symbole, un fardeau ou reflétant certains aspects de l'environnement interne, externe ou autre. Cependant, cette vision poursuivait la pensée mécaniste (un stimulus-réponse) en considérant, à l'instar de Selye (1936), que tous les stress – qu'ils soient internes ou externes – entraînaient une réaction indifférenciée (la maladie ou la mort), peu importe la personne et l'âge de celle-ci.

3.3 Le stress conçu comme une caractéristique aversive de l'environnement

Cette conception considère que certaines situations sont stressantes, indépendamment des individus. Cette vision du stress associée à l'événement se rapproche davantage du domaine de la sociologie (Lazarus et Folkman, 1984). Toutefois, comme il est difficile d'isoler les intérêts de la sociologie et de la psychologie, particulièrement sur certains problèmes touchant autant les groupes que les individus (suicide, guerre, désastres, etc.), la recherche en psychologie au regard du stress a été aussi imprégnée de cette vision environnementale. Dans cette optique, certains chercheurs ont voulu caractériser les stimuli environnementaux pouvant entraîner des désordres physiques ou psychologiques, ou des réactions au stress selon leur gravité (catastrophes, vie quotidienne, etc.). Dans ce sens, les travaux de Holmes et Rahe (1967) ont grandement marqué à la fois la science et la conception populaire du stress pendant de nombreuses années. Ils ont mis au point un instrument pour évaluer objectivement les réactions émotionnelles en se basant sur la fréquence, la durée, l'intensité et la gravité des stressors. Cet instrument, "l'échelle d'événements récents", a été construit en adoptant comme hypothèse de base que le stress résulte de l'accumulation des changements majeurs qui imposent une adaptation à l'individu. De tels changements peuvent être indésirables ou désirables. Chaque événement s'étant produit reçoit une pondération qui est estimée en fonction de l'importance accordée par un échantillon de personnes ayant participé à l'étude préliminaire de Holmes et Rahe (1967). Ainsi, le résultat total de stress pour un sujet s'obtient en additionnant les poids respectifs de chacun des événements qui se sont produits dans la dernière année.

3.4 Différences individuelles dans la réaction de stress

Suite à la Deuxième Guerre mondiale, à la guerre de Corée et à la guerre du Vietnam, les conceptualisations du stress de Selye et de Holmes et de Rahe ont été remises en question. En effet, ces événements ont entraîné une mobilisation majeure de plusieurs théoriciens et chercheurs afin d'approfondir le phénomène du stress. Au cours

de la guerre, on fait le constat que le stress n'a pas le même effet sur tous les individus. Il a parfois des effets opposés en augmentant soit la vulnérabilité aux blessures et à la mort ou soit le potentiel du groupe de combat pour une action efficace (Grieger et Spielgel, 1945). Par exemple, certains soldats s'immobilisent ou paniquent sous le feu ou sous les bombardements, entraînant des ruptures névrotiques ou psychotiques, contrairement à d'autres nullement affectés par de telles situations. Durant la guerre de Corée, plusieurs études s'inspirant de Selye (1936) ont abordé la mesure des variations de concentration d'hormones endocriniennes et des compétences au combat. La guerre du Vietnam entraîne aussi son lot de recherches sur le stress au combat et ses conséquences psychologiques et physiologiques (Bourne, 1969). Parallèlement, on s'intéresse à l'impact des bombardements sur le moral et le fonctionnement des civils (Janis, 1951), à la manipulation des prisonniers militaires (Biderman et Zimmer, 1961), la survie en temps de guerre (von Greyerz, 1962) et à celle dans les camps de concentration (Bettelheim, 1960). En ce sens, de nombreuses recherches se sont intéressées au syndrome du stress post-traumatique, que l'on conceptualise comme un ensemble de réactions (ou symptômes) qui peuvent se développer chez une personne après qu'elle ait vécu, été témoin ou confrontée à un traumatisme, c'est-à-dire un événement qui a provoqué la mort ou de sérieuses blessures et qui impliquait une menace de mort ou de graves blessures ayant suscité une peur intense, un sentiment d'impuissance ou d'horreur (Knorr et Lieberman, 2007).

Ces études ont fait ressortir les différences individuelles de réaction au stress puisqu'un même stressor peut avoir des effets variables sur différentes personnes (Paulhan et Bourgeois, 1995). Ainsi, de cette grande variabilité des capacités d'adaptation personnelle et sociale observée dans des circonstances apparemment d'égale dangerosité, a découlé le concept de résilience. La résilience – terme emprunté aux sciences physiques – renvoie à la propriété de retrouver sa forme initiale après avoir subi une déformation résultant d'un stress. Transposée dans le domaine du développement humain dans les années 80, la résilience est également définie comme la victoire des processus d'adaptation sur d'éventuels déséquilibres

physiologiques et psychologiques résultant d'expériences plus ou moins traumatisantes (Masten, 2001). Cette définition faisait surtout référence, au départ, à un individu invincible ou invulnérable, intouchable ou inaccessible aux émotions, aux sentiments, à la souffrance (Anthony, 1974; Trudel, Puentes-Neuman et Ntebutse, 2004). Par la suite, de nombreuses définitions ont été déclinées (Anaut, 2005), nuancant cette vision assez extrême du sujet résilient. Plusieurs auteurs (Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik, 2001) affirment que la résilience concerne non seulement l'individu mais aussi le groupe, la famille, etc.: «La résilience se définit alors comme la capacité d'une personne ou d'un groupe à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères.» (p. 17)

3.5 Une conception transactionnelle du stress

Par la suite se développeront différentes approches théoriques dont le modèle cognitif-motivationnel-relationnel proposé par Lazarus et Folkman (1984). Selon cette perspective, le stress est conçu tel le résultat d'une évaluation individuelle de la situation comme excédant les ressources d'ajustement et les capacités de gérer cette situation. Il peut s'agir d'une perception de perte (corporelle, relationnelle, matérielle), de menace (éventualité d'une perte) ou d'un défi (possibilité d'un bénéfice) (Paulhan et Bourgeois, 1995). Ici le stress perçu ne doit pas être confondu avec les caractéristiques stressantes réelles de l'environnement (stresseur) et ne peut être réduit ni à un aspect de la situation ni à une caractéristique de la personne; il reflète plutôt une transaction particulière entre l'individu et l'environnement (Bruchon-Schweizer, 2002). Actuellement, c'est surtout de cette perspective transactionnelle que se réclament la plupart des chercheurs sur le stress en psychologie. Ce modèle voulait apporter à la recherche une vision plus dynamique qui a le mérite de conférer une importance aux différences individuelles dans les réactions de stress, composantes occultées par les autres théories préconisant des approches plus unidimensionnelles.

3.6 Le stress conçu en termes de nouveauté et d'incertitude

Parallèlement à ce modèle transactionnel, s'est développé un champ de recherche davantage empirique que théorique qui a le mérite de tenter de comprendre le stress et ses déclencheurs, et ce, toute population confondue.

Parmi les travaux particulièrement intéressés à l'étude du stress chez les jeunes enfants qui sont souvent incapables – à l'instar des animaux – de communiquer explicitement leur état de stress, notons les recherches effectuées en biopsychologie qui ont cherché à caractériser les événements qui déclenchaient l'activation des systèmes neurophysiologiques impliqués dans la réaction au stress.

Issus de la primatologie, il faut également souligner d'importants travaux qui ont tenté de définir le stress en fonction des caractéristiques des stimuli (en rapport avec la nouveauté, la négativité et la contrôlabilité) pouvant entraîner des désordres physiques ou psychologiques (Levine et Wiener, 1989). Dans ce sens, des chercheurs ont étudié les caractéristiques des stimuli déclencheurs des réactions neurohormonales et comportementales. En effet, l'expression comportementale de cette réponse au stress est associée à un ensemble de réactions neuronales, neuroendocriniennes et métaboliques qui se mobilisent afin d'augmenter les chances de l'organisme de répondre adéquatement aux conditions d'adversité. Ainsi, lorsque le cerveau (en l'occurrence l'hypothalamus) perçoit un agent de stress, il déclenche – outre le système sympathique – une chaîne de réactions par l'intermédiaire de deux voies neuroendocriniennes: 1) la première voie, rapide, implique l'axe sympathico-médullosurrénales pour la sécrétion d'adrénaline et de noradrénaline; 2) dans la seconde voie, à réaction plus lente, le stress stimule différents axes dont l'axe hypothalamus-hypophyse-corticosurrénales (HHC). Cette deuxième voie, dont les effets durent plus longtemps, permet à l'organisme de continuer à combattre un agent stressant longtemps après la disparition des effets immédiats (Trudel, Chaussegros de Léry et Puentes-Neuman, 2001). Certaines études se sont spécialement intéressées à

l'activité de l'axe HHC, produisant du cortisol et qui est reconnu pour jouer un rôle central dans l'adaptation des animaux et des humains confrontés à différentes contraintes, et comme particulièrement sensibles aux effets des stressseurs (Legendre et Trudel, 1998). On relève cependant une grande variabilité dans la façon de réagir au stress sur le plan neurophysiologique. En effet, certains individus vivent un état de stress sans aucune séquelle psychologique ou physique, tandis que d'autres développent d'importantes maladies. Ce constat a incité nombre de chercheurs à tenter de déterminer les caractéristiques spécifiques des stimuli déclenchant des réactions neurohormonales et comportementales.

À l'origine, Mason (1968) infère que cette tension interne activant l'axe HHC serait surtout induite par les émotions négatives. Les premières études de Gunnar et ses collègues allaient dans ce sens (Gunnar, Fish, Korsvik et Donhowe, 1981*b*; Gunnar, Malone, Vance et Fish, 1985). Ainsi, dans une étude qui impliquait des nouveau-nés humains ayant subi une circoncision, on a noté une corrélation positive entre le taux de cortisol sanguin et les comportements de détresse. Cette observation incite à penser que si l'on répète l'action d'un stimulus négatif, on relèvera une augmentation systématique de sécrétion de cortisol. Cependant, lors d'études auprès d'enfants subissant le même stress de façon répétitive, comme dans le cas de la vaccination, on ne note plus cette augmentation de cortisol (Gunnar, Connors, Isensee et Wall, 1988). Cette observation suggère donc que l'émotion négative n'est pas suffisante pour activer le système HHC (Gunnar, Connors et Isense, 1989).

Levine et Wiener (1989) considéraient plutôt la nouveauté et l'incertitude comme les principaux facteurs psychologiques capables d'activer l'axe HHC. Ces stimuli s'envisageaient en termes de demande de changement significatif que l'organisme n'est pas préparé à affronter dans l'immédiat. Cette hypothèse expliquerait, dans une certaine mesure, pour quoi en situation de répétition d'un même stimulus où celui-ci devient moins empreint de nouveauté, on observe une adaptation et une diminution de la réponse HHC. Cette hypothèse ne semble toutefois pas faire l'unanimité parmi les

chercheurs car certains résultats semblent la contredire. En effet, Gunnar *et al.* (1989) ont pu observer une augmentation de cortisol malgré l'action répétée d'un même stimulus chez des enfants subissant l'influence d'un stimulus plutôt nocif et très intense, soit lors d'une prise de sang au talon (*heel stick*). Ils ont donc observé une augmentation plutôt qu'une diminution du taux de cortisol, et ce, malgré l'action répétée d'un même stimulus.

Comme explication à ces divergences empiriques, Gunnar *et al.* (1989) proposent, dans un second temps, d'envisager la contribution de la nouveauté et de l'incertitude en fonction de la capacité des individus à faire face aux événements. Ainsi, l'aspect critique d'un événement stressant ne serait pas précisément sa nouveauté ou son niveau d'incertitude mais plutôt l'incapacité chez l'individu de trouver les moyens de contrôler ou d'influencer l'événement stressant et ses réponses comportementales. Plusieurs études vont plus loin en suggérant que l'explication du phénomène n'est pas tant l'absence de moyen de contrôle mais plutôt l'absence d'un sentiment de posséder les moyens de contrôle de la situation qui joue un rôle dans la réaction neuroendocrinienne. Par exemple, Stansbury et Gunnar (1994) ont observé que des individus n'ayant pas confiance dans leurs capacités de contrôler des événements menaçants produisent significativement plus de cortisol que les sujets qui sont confiants dans leur capacité de contrôler la situation. Gunnar, Tout, de Haan, Pierce et Stanbury (1997), ont comparé – chez des enfants dont l'âge moyen est de quatre ans (3-5 ans) – le niveau de cortisol durant la première semaine d'entrée à la garderie à celui relevé durant l'année qui a suivi. Ils ont constaté que les enfants compétents socialement et bien aimés par leurs pairs ont montré une baisse de cortisol entre les deux temps d'observation, tandis que ceux faisant état d'un haut taux de cortisol une fois la familiarité établie avec les autres pairs tendent à montrer plus d'affects négatifs et de comportements de retrait.

Gunnar *et al.* (1989) ont également étudié ce phénomène auprès d'enfants âgés de 11 mois à 8 ans qui souffraient de phénylcétonurie³ (PKU). Ces enfants doivent régulièrement, au cours de leur traitement, subir des prises de sang. Lors de ces traitements, leurs comportements ont été observés et leur taux de cortisol évalués avant et après le traitement. Chez les enfants âgés de 5 ans, on observe une réduction des comportements de détresse (pleurs) et une augmentation du niveau de concentration du cortisol. Les auteurs interprètent ces résultats en inférant que les enfants de cet âge, voulant se conduire comme des grands, se retiennent de pleurer bien qu'ils n'aient pas développé un sentiment de posséder les stratégies de contrôle de la situation; ce qui expliquerait le taux d'activation du cortisol. Chez les enfants de 6 ans, on observe plutôt un faible taux de cortisol et de pleurs. Ces résultats confirmeraient l'hypothèse voulant que les enfants de cet âge aient développé le sentiment de posséder les moyens de contrôler de la situation. En conclusion, les résultats de ces différentes recherches – en s'appuyant sur les réactions comportementales et physiologiques – confirmaient que le stress n'est pas lié uniquement à l'effet de la nouveauté et de l'incertitude mais aussi à la perception ou le sentiment de contrôle de la situation, et ce, tant chez les animaux et chez les jeunes enfants. Dans ce sens, Gunnar, Marvinney, Isensee et Fisch (1989), tout comme Murphy (1974), soutiennent que le stress doit se concevoir comme le résultat d'un changement soudain dans les demandes que l'organisme n'est pas en mesure de rencontrer ou de s'y adapter.

3.7 Le stress conçu en termes d'effet lié à la séparation d'avec les parents

Parmi les conditions d'adversité qui ont été étudiées, plusieurs travaux de recherche ont porté une attention particulière à la séparation d'avec la mère. Dans la vision de Bowlby (1969), une courte séparation d'avec la mère, même temporaire,

³ La phénylcétonurie est une maladie génétique grave en relation avec un trouble du métabolisme de la phénylalanine (acide aminé d'origine alimentaire). Elle affecte un nouveau-né sur 16 000 et est responsable d'une arriération mentale (oligophrénie phénylpyruvique) progressive en l'absence de traitement approprié (Tortora et Anagnostakos, 1988).

fait vivre au jeune enfant un stress insupportable qui peut perturber son développement socio-affectif. Dans cette perspective, de nombreuses recherches ont investigué les réactions hormonales (sécrétion de glucocorticoïde) des jeunes singes lors d'une séparation d'avec la mère. Ainsi, une séparation génère chez de jeunes singes une production de cortisol de 100 % à 300 % plus élevée que le niveau de base (Gunnar, Gonzalez, Goodlin et Levine, 1981). Ces effets semblent se généraliser chez d'autres espèces de singes (Coe, Mendoza, Smotherman, et Levine, 1978a; Levine et Wiener, 1988). De plus, les travaux de Levine (1993) suggèrent qu'il n'y a pas de phénomène d'habituation physiologique à une longue séparation chez les jeunes singes.

Dans le but d'établir la différence entre l'influence de la séparation de la mère et de la nouveauté, Levine (1993) a placé les singes dans des conditions expérimentales d'adversité. En premier lieu, le jeune fut laissé seul dans un environnement non familial. En deuxième lieu, l'enfant fut séparé de sa mère mais resta dans son milieu habituel avec son groupe social familial. En troisième lieu, l'enfant et la mère furent placés dans un milieu étranger mais dans des cages adjacentes. On a pu observer une augmentation du taux de glucocorticoïde lorsque le jeune était seul en milieu étranger. Les jeunes placés dans des cages adjacentes à la mère durant la séparation démontrent une meilleure régulation hormonale que celle des jeunes complètement isolés dans un milieu étranger. Toutefois, c'est le groupe de jeunes laissés dans leur milieu familial avec des compagnons familiaux qui laisse voir le plus bas taux de glucocorticoïde. Les résultats de cette étude indiquent donc que le caractère familial d'un environnement physique ou social contribue à la régulation de l'activité adrénocorticale.

Tennes, Downey et Vernadakis, (1977) se sont, quant à eux, intéressés à la réaction adrénocorticale des jeunes enfants de 12 mois lors d'une séparation d'avec la mère. La collecte d'urine s'est effectuée à la maison, une première fois en présence de la mère, et une seconde fois en l'absence de la mère, pendant une heure, et ce, sous la garde de l'assistante à la recherche. Plusieurs enfants ont réagi de façon

comportementale à la séparation. Cependant, les réactions adrénocorticales apparaissent faibles. Il n'y a en moyenne que 20 % plus de cortisol évalué lors de la première visite. Cette légère augmentation du taux de cortisol ne peut être considérée comme une réponse au stress en comparaison à l'ampleur des changements obtenus auprès des primates non-humains. Les auteurs interprètent leurs résultats par la présence d'une gardienne qui temporiserait l'effet de la séparation sur le système adrénocortical. Cette conclusion rejoint celle de Gunnar, Larson, Hertsgaard, Harris et Brodersen (1992), suggérant que le support affectif et social joue un rôle majeur dans la modulation des effets des stimuli stressants.

Dans cette optique du stress en termes de séparation et de nouveauté, certains chercheurs se sont intéressés aux taux de cortisol lors d'une première journée d'école chez des enfants âgés de 2 – 5 ans. considéraient que ce contexte de nouveauté devraient induire un taux élevé de cortisol spécialement chez les jeunes enfants ainsi que chez ceux qui n'ont pas beaucoup d'expérience de groupe (de Haan *et al.*, 1998). Ainsi, par exemple, la séparation d'avec la figure d'attachement qui est susceptible d'engendrer des conflits et des émotions négatives et les interactions avec des pairs et des adultes non-familiers, peuvent représenter une source de stress, et ce, particulièrement pour de jeunes enfants avec des habiletés sociales rudimentaires. Cependant, les résultats demeurent plutôt mitigés dans ce domaine. En effet, des études avec des enfants âgées de 3-5 ans suggèrent qu'en général, la période d'adaptation dans un nouveau groupe ne cause pas d'augmentation de cortisol (Granger, Stanbury et Henker, 1994; Gunnar, Tout, de Haan, Pierce, et Stanbury, 1997). Toutefois, certains résultats mettent en évidence des corrélations négatives entre l'âge et le taux de cortisol (Granger *et al.*, 1994; Gunnar *et al.*, 1997), suggérant ainsi que les plus jeunes enfants peuvent être plus enclins à présenter des hausses de cortisol en réponse au défi social et de séparation. Par contre, de Haan *et al.* (1998) dans leur étude sur des enfants âgés de 2 ans relèvent des variations hormonales en fonction de leur expérience sociale antérieure avec des pairs. Ces différents résultats nuancent donc le lien entre la séparation, la nouveauté sociale et le taux de cortisol

comme indice de stress et font ressortir l'importance de tenir compte du potentiel de stress associé à l'événement mais aussi à l'expérience sociale antérieure des enfants.

4. PERSPECTIVES À L'ÉTUDE DU *COPING*

Des nombreuses recherches sur le stress (Paulhan et Bourgeois, 1995) est née l'idée que les réponses de *coping* expliqueraient les différences individuelles dans la réaction au stress. Ainsi se développera entre les années 1970 à 1980, un important champ d'étude, autant théorique qu'empirique, s'orientant vers la compréhension des mécanismes de *coping* qui seraient conceptualisés comme étant étroitement associés au construit du stress.

4.1 Bilan du *coping* chez les adultes

Ainsi, il est indéniable que les différentes conceptions sur le stress ont beaucoup influencé la façon dont les auteurs ont conceptualisé la variabilité des réponses de *coping*. Parmi celles-ci, certaines approches présentent un point de vue explicatif de type plus unidirectionnel (Aldwin, 1994). Par exemple, la première approche centrée sur les déterminants environnementaux considère que les caractéristiques du stress environnemental influencent le choix et les variations du *coping*. La seconde approche préconise une conception centrée sur la personne pour laquelle le choix du *coping* est lié intrinsèquement aux caractéristiques de la personne. En dernier lieu, s'est développé le modèle transactionnel cognitif-motivationnel-relationnel, qui conceptualise le *coping* comme faisant partie d'un processus dynamique d'actions et de réactions impliquant l'influence de l'environnement immédiat et les caractéristiques de la personne.

4.1.1 *Approches centrées sur les déterminants environnementaux*

Dans la poursuite d'une pensée plus sociologique telle qu'avancée par Holmes et Rahe (1967), on considère que le choix des stratégies de *coping* dépend de la demande de l'environnement, c'est-à-dire que les caractéristiques des différents types de stress (stimuli) entraînent différents types de solutions et de stratégies d'adaptation. Ainsi, la façon de réagir à la mort d'un parent sera différente de celle utilisée face à la maladie ou de celle utilisée face à la perte d'un emploi. Les premières études ont conduit à des observations détaillées et en profondeur des individus faisant face à des problèmes particuliers tels qu'un désastre. Leur centre d'intérêt repose davantage sur les réponses générales et adaptatives à des changements de vie majeurs que sur les comportements spécifiques à des situations de la vie quotidienne. En fait, ces chercheurs ne visent pas à développer un modèle explicatif du développement humain mais plutôt à identifier comment les gens réagissent à une situation particulière.

Dans cette perspective, les sociologues Pearlin et Schooler (1978) assument que le choix des stratégies de *coping* dépend des exigences liées aux rôles sociaux. Ainsi, ils veulent apparier les comportements de *coping* associés aux rôles et aux contraintes qui en découlent. Cette approche postule une stabilité dans les comportements touchant un même rôle social (exemple: le rôle de père) et une instabilité entre deux rôles sociaux (exemple: les rôles de père et de travailleur). Ainsi, les hommes ne gèrent pas leur stress de la même façon lorsqu'ils sont dans leur rôle de père que lorsqu'ils sont dans leur rôle de travailleur, et cette différence est davantage liée au rôle lui-même qu'à l'individu.

4.1.2. *Approches centrées sur la personne*

Le développement du concept de *coping* centré sur la personne s'inspire à la fois de l'expérimentation animale et de la tradition psychanalytique (Lazarus et Folkman, 1984).

4.1.2.1 Le modèle animal

Certains auteurs, tels que Miller (1987), ont fait valoir que le *coping* implique des réponses de fuite (évitement ou inhibition), d'attaque ou d'approche dans la mesure où ces comportements ont une valeur de survie par rapport à la situation provocatrice ou nouvelle. Cette perspective conceptuelle prend ses racines dans le modèle *fight or flight*, proposé par Cannon (1929). On considère sur le plan théorique que les animaux réagissent à la menace par une réaction du système nerveux. Cette réponse fut abordée plus tard par Selye (1936) comme correspondant à la première phase du syndrome général d'adaptation qui régularise la réponse de stress chez les animaux. En d'autres termes, un animal a deux options face au danger: il peut soit se battre (*fight*) ou tenter d'éviter la menace (*flight*).

On retrouve aussi cette conception chez Laborit (1986), qui élabore une approche neurologique plus complexe pour expliquer la variabilité dans les réactions face à la nouveauté. Celle-ci, s'appuyant sur les travaux de Olds et Milner (1954), propose l'existence de trois systèmes neurologiques. Le premier système, celui de la récompense, est activé quand ce que l'on fait contribue à maintenir un état de plaisir et d'équilibre homéostatique. Le deuxième système, celui de la punition, est activé lorsque, suite à une stimulation, l'individu ne reproduira pas un acte qui lui a apporté des désagréments. En somme, si la fuite ou la lutte s'avère efficace, l'individu aura tendance à répéter ce comportement. Il y aurait aussi un troisième système qui s'active lorsque l'individu ne peut ni se faire plaisir ni fuir ou lutter. Ainsi, un oiseau inhibera tout comportement sous peine de se faire capturer par un prédateur qui vole au-dessus

de sa tête. L'auteur souligne d'ailleurs l'importance et le côté pertinent d'un système d'inhibition pour la survie de l'animal. Plus récemment, le modèle développé par Carver et White (1994) suggère que le mode de *coping* s'appuie sur la transmission héréditaire de deux systèmes neurologiques de motivation qui ont évolué pour soutenir le comportement animal et humain. Le système d'approche comportemental permet de réguler les motivations d'appétence dont le but est de diriger l'action vers ce qui est désiré, tandis que le système d'évitement (ou inhibition) régule les motivations d'aversion dont le but est de s'éloigner de ce qui est désagréable.

Dans la foulée des recherches animales sur les bases biologiques des réactions comportementales face au stress, on retrouve tout le questionnement sur la réactivité au stress abordée en termes de tempérament. Dans ce sens, Kagan et Snidman (1991), dans une étude sur les enfants, suggèrent que, bien que le développement du profil comportemental des individus soit le produit conjoint de la physiologie et de l'expérience, il existe des bases neurologiques héritées qui prédisposent les individus à démontrer certains comportements et certaines émotions face à certaines situations. Dans une étude sur des enfants de 1-2 ans, en santé, placés devant un contexte pouvant générer de la peur, telle qu'un robot et une personne étrangère, on a noté des variations immédiates face à la situation. On a observé, notamment que chez les plus jeunes quelques-uns se calment, cessent toute activité et se retirent vers des personnes familières ou, tout simplement, sortent du lieu où se produit l'événement menaçant. Environ 20 % des enfants réagissent au stress de façon consistante avec une activation du système limbique et une restriction comportementale quelquefois accompagnée d'un retrait (Kagan (1992), qualifie ceux-ci d'inhibés qu'il distingue du concept de timidité davantage lié à l'expérience. En contrepartie, des enfants qualifiés de non inhibés présentant des habiletés intellectuelles et un bagage d'expériences sociales semblables à ceux dit inhibés ne démontrent aucun changement marquant dans leur comportement face au robot ou à la personne étrangère.

4.1.2.2 Vers une notion de *coping* indépendante des mécanismes de défense

En psychologie, Parker et Endler (1996) rapportent que les premières recherches sur le *coping* humain – qui se sont inspirées de la tradition psychodynamique – ont été réalisées dans les années 60 à partir du concept de mécanismes de défense. La première fonction des mécanismes de défense est essentiellement d'éviter l'anxiété en exerçant un contrôle sur les comportements impulsifs, les affects et les instincts. À la base, l'anxiété provient des conflits inconscients entre le soi et le surmoi au cours de l'enfance. L'ego essaie de se défendre contre l'envahissement de l'anxiété en déformant la perception de la réalité et en modifiant la signification donnée aux demandes d'origine instinctuelle. Les mécanismes de défense se manifestent principalement comme des symptômes et sont caractérisés par des réactions rigides automatiques. La psychanalyse identifie plusieurs mécanismes de défense majeurs, incluant la suppression, le déni, la projection, l'hystérie, les comportements obsessionnels-compulsifs et la sublimation (Aldwin, 1994). Ainsi, les comportements, les sentiments et les cognitions suscités par la situation stressante sont déterminés globalement par la structure de la personnalité des individus. Dans cette perspective, le comportement devrait donc démontrer de la stabilité et présenter des caractéristiques de style comportemental pour un même individu. Dans ce modèle, le type de comportement de défense n'est pas choisi en fonction du stimulus environnemental réel et n'implique pas la recherche de solutions au problème.

Une importante limite à cette approche était qu'elle se centrait principalement sur les individus névrosés ayant une pauvre capacité d'adaptation (Aldwin, 1994). Par la suite, Vaillant (1977) et Haan (1977), pour surmonter cette limite, ont redéfini les mécanismes de défense en termes de style adaptatif ou de maturité en suggérant que certains mécanismes puissent se révéler un indice de santé et d'adaptation. Ces auteurs ont développé une classification des mécanismes de défenses en établissant un ordre hiérarchique croissant: a) les mécanismes projectifs (le délire, le déni et la distorsion); b) les mécanismes immatures (la projection, la fantaisie schizoïde, l'hypocondrie, le

comportement passif-agressif, l'*acting out* et la dissociation); c) les mécanismes névrotiques (le refoulement, le déplacement, l'intellectualisation) et enfin; d) les mécanismes matures (l'altruisme, l'humour, le stoïcisme, l'anticipation et la sublimation). On considère que ces mécanismes de défense ne sont plus fondamentalement pathologiques mais servent plutôt à maintenir l'intégrité de l'ego dans des circonstances difficiles par la régulation des émotions. Les comportements faisant référence aux plus hauts niveaux sont plus adaptatifs que ceux des plus bas niveaux. Par exemple, selon l'auteur, il est plus adaptatif de faire de l'humour que de faire du déni. Vaillant (1977) innove également en étudiant les mécanismes de défense dans le quotidien et en apportant aussi l'idée de développement (par exemple, le style défensif peut se modifier en passant d'un style immature à un style plus mature).

Haan (1977) introduit également le concept de *coping*. C'est une approche plus directe du problème puisque le *coping* est alors conceptualisé comme une stratégie d'adaptation à la fois consciente et inconsciente. On cherche aussi à intégrer l'idée de processus adaptatif avec les mécanismes de défense dans une structure psychodynamique. Contrairement à Vaillant (1977), on postule que les mécanismes de défense sont fondamentalement pathologiques. Ce construit identifie une hiérarchie dans le processus d'adaptation en fonction de l'étendue à laquelle les stratégies utilisées reflètent le conscient et l'inconscient. L'auteur rapporte dix processus de base qui s'expriment en trois modes: le mode de *coping*, le mode de défense et le mode de fragmentation. Le mode de *coping*, dit "flexible", permet un ajustement à la réalité intersubjective et son expression affective. Il n'est pas uniquement dirigé sur l'anxiété puisqu'il a une fonction de régulation cognitive fournissant des capacités autoréflexives. Les stratégies impliquées dans le mode défensif, quant à elles, sont irrésistibles, négatives, rigides et dirigées plus vers l'anxiété que vers le problème. Pour sa part, la fragmentation contribue à déformer la réalité intersubjective et s'exprime d'une façon automatique et irrationnelle. Essentiellement, cette conception de Haan (1977) estime que les gens vont utiliser les modes de *coping* quand ils sont en mesure de les émettre, et les modes défensifs quand ils sont obligés de le faire. En d'autres

mots, si la situation n'est pas trop stressante, la flexibilité de l'ego va permettre l'utilisation des modes de *coping*. Mais sous des circonstances stressantes, l'ego préserve son intégrité en déformant plus ou moins la réalité. Ces modes ne sont pas orthogonaux, il y a généralement un mélange de *coping* et de stratégies défensives. À l'instar de Vaillant (1977), cette conception considère qu'il peut y avoir un processus de développement s'exprimant par un gain de contrôle favorisant un changement progressif du mode défensif au mode *coping*. Haan (1977) introduit alors ici l'idée de l'importance de la perception de contrôle dans l'évaluation du niveau de stress induit par les circonstances.

Cette approche a l'avantage de réviser la position psychodynamique traditionnelle en adoptant une conception plus constructiviste de l'adaptation; dès lors les gens ne sont plus considérés comme passifs mais proactifs face aux contraintes provenant de leur environnement. Son hypothèse de base, impliquant un développement progressif du contrôle, est extrêmement intéressante (Aldwin, 1994). Cependant, cette théorie apparaît trop catégorique au regard des conditions d'utilisation des trois modes d'adaptation. Elle postule que les gens peuvent utiliser des modes de *coping* lorsqu'il y a peu de stress, et les modes défensifs au moment où le stress est trop intense. Toutefois, l'observation nous démontre que les gens peuvent et agissent d'une manière rationnelle dans des situations extrêmes comme, par exemple, lors des combats et des désastres. De plus, le processus défensif ne s'avère pas toujours pathologique, car dans certaines circonstances le déni peut avoir des effets bénéfiques en permettant un bref répit pour retrouver graduellement des forces.

Pour White (1974), l'adaptation inclut la défense, la maîtrise et le *coping* qui se définit selon l'auteur, comme un mode d'adaptation dans des circonstances difficiles. Cette dernière conception implique trois fonctions importantes: 1) la recherche de l'information sécurisante dans l'environnement; 2) le maintien de l'équilibre interne par l'action et par l'organisation des informations; 3) le maintien de l'autonomie, de la liberté de mouvement et de l'utilisation flexible du répertoire comportemental. La

contribution de cet auteur est de reconnaître l'importance du processus de recherche d'information dans le mode de *coping* et de considérer le processus de défense comme un prérequis nécessaire à l'utilisation du *coping*. Des individus dépassés par les émotions seraient, par exemple, incapables de faire face adéquatement aux événements problématiques; les réactions défensives sont alors considérées nécessaires comme support à la résolution de problème qui a pour fonction de maintenir l'autonomie de l'individu, sa liberté et son estime de soi. Ce schéma est donc fondamentalement hiérarchique. De plus, les mécanismes de défense se révèlent une composante plus nécessaire que pathologique pour rendre compte du processus d'adaptation.

Murphy (1974) distingue quatre composantes à l'adaptation: 1) les réflexes (organisés en mécanismes) et les instincts (construits en *pattern*); 2) les efforts de *coping* (c'est-à-dire les efforts pour faire face aux pressions environnementales qui ne peuvent pas être gérées par les réflexes ou les habiletés déjà acquises); 3) la maîtrise résultant des efforts de *coping* efficaces; 4) la compétence comme un ensemble d'habiletés découlant des résultats cumulatifs associés à l'efficacité du *coping*. Quant au *coping*, celui-ci se distingue selon les efforts actifs dirigés vers l'environnement et l'apport des mécanismes de défense. Dans ce sens, Menninger (1963) conceptualise le *coping* comme un moyen de réduction de la tension et de résolution de problème. Son intérêt porte sur les tentatives de résolution de problème et sur l'habileté à développer un répertoire diversifié de stratégies de *coping*. Ainsi, une caractéristique centrale de ce système est la flexibilité. Dans ce contexte, il peut y avoir changement de stratégie selon l'évaluation qui est faite de son efficacité. L'auteur est d'ailleurs un précurseur ayant été le premier à fournir une description du *coping* quotidien manifesté par l'enfant. Ainsi, en bas âge, une des façons d'apaiser sa détresse est de rechercher la proximité et le réconfort physique de sa mère, alors qu'ultérieurement le réconfort verbal suffira à le rassurer. Ce modèle reconnaît que le *coping* dans la vie quotidienne peut entraîner des effets à long terme produisant soit une personnalité peu flexible avec peu de ressources, peu de capacité d'adaptation à la nouveauté, ou encore une personnalité présentant un bon degré de maturation et de résilience. L'auteur décrit le

coping comme faisant partie des processus de développement et s'exprimant sous forme d'actions dirigées vers l'environnement et sous la forme de mécanisme de défense dirigé vers la personne. En résumé, l'adaptation implique à la fois le *coping* comme une tentative consciente de gérer le stress, et les mécanismes de défense plutôt comme une réaction inconsciente face à l'adversité (Aldwin, 1994).

4.1.3 Une notion consciente de *coping*

Suite à ce processus de différenciation entre les mécanismes de défense et le *coping*, les études menées ont mis davantage l'accent sur les stratégies cognitivistes conscientes que les individus mettent en œuvre lors de situations stressantes, faisant du *coping* un domaine de recherche indépendant de celui qui porte uniquement sur les mécanismes de défense (Parker et Endler, 1996). Aussi, sont apparues différentes orientations de recherche sur le *coping*. Ainsi, dans la poursuite des préoccupations de la tradition psychanalytique, et ce, dans un contexte historique d'après-guerre où la psychologie tente principalement de comprendre l'individu dans son essence, quelques études sur le *coping* se centrent sur la personne, considérant que le choix du *coping* n'est plus lié intrinsèquement aux caractéristiques psychopathologiques de cette dernière (Aldwin, 1994).

Les approches centrées sur la personne dans l'étude du *coping* proposent que les caractéristiques individuelles de l'individu jouent un rôle crucial en déterminant comment les gens s'ajustent consciemment au stress. On se réfère alors aux approches dites "interindividuelles" en cherchant à identifier les styles de *coping* de base, c'est-à-dire les stratégies habituellement utilisées par un même individu à travers différents contextes de stress (Parker et Endler, 1996). Elles présenteront beaucoup de stabilité, peu importe les situations, et seront représentatives d'un fonctionnement général adaptatif de l'individu face aux événements normaux de la vie. Ces perspectives peuvent être divisées en deux écoles de pensée: l'une centrée sur les styles perceptuels, et l'autre vise à rendre compte des traits de personnalité.

4.1.3.1 *Coping* comme style de perception

Cette approche cognitiviste cherche à mieux comprendre comment l'individu gère l'information. Ses racines historiques se fondent à la fois sur le modèle animal, dont on retrouve la vision dichotomique "fuite ou combat" et sur la théorie psychanalytique des mécanismes de défense. L'approche perceptuelle la plus communément utilisée dans les travaux de recherche a été développée par Roth et Cohen (1986). Ces chercheurs identifient deux modes de *coping* qui se résument en termes d'activités émotionnelles et cognitives organisées en stratégies d'évitement ou en stratégies d'approche de l'agent de stress. Les auteurs soulignent que les individus diffèrent dans leur style d'utilisation des stratégies d'évitement et d'approche, bien que dans plusieurs situations les deux modes soient requis pour s'adapter efficacement. En effet, les stratégies d'approche et d'évitement peuvent varier dans leur primauté à travers le temps. Ainsi, dans un premier temps, les stratégies d'évitement offrent à l'individu la possibilité de se familiariser graduellement à l'agent stressant sans vivre une pression émotionnellement trop intense, et dans un deuxième temps les stratégies d'approche permettent d'exploiter des facettes plus agréables d'une situation. Les deux modes peuvent également se présenter simultanément. Un individu peut tenter d'éviter certains aspects de la situation stressante tout en s'approchant d'autres aspects avec plus de confiance. Par exemple, un enfant lors de sa rentrée à la garderie peut éviter les pairs inconnus tout en démontrant un grand intérêt pour les adultes ou les jouets.

Ces auteurs abordent chacun des modes de *coping* en termes de bénéfiques et de coûts pour l'enfant. Les stratégies d'évitement seront bénéfiques en ce qu'elles contribuent à diminuer le stress et à prévenir l'anxiété. Cependant, elles risquent d'être moins appropriées au cours du processus de développement de l'enfant, et en particulier lorsqu'elles nuisent aux apprentissages et à l'intégration de l'expérience. De même, les stratégies d'approche adaptées à la situation seront bénéfiques au développement de l'enfant en offrant l'opportunité de réaliser des apprentissages.

Cependant, elles risquent de comporter aussi des coûts inévitables dans le cas d'une augmentation du stress liée au fait d'affronter directement l'agent de stress.

4.1.3.2 *Coping* comme trait de personnalité

Cette perspective s'est inscrite dans la poursuite de l'idée proposée par Freud à l'effet que la personnalité représente un ensemble de mécanismes de *coping* permettant à l'individu de contenir les pulsions (Suls et David, 1996). Cette approche proposait que les concepts de personnalité et de *coping* soient, en quelque sorte, interchangeables. Par personnalité, on entend «un système défini par des traits de personnalité et un système dynamique par lequel ceux-ci affectent le fonctionnement individuel» (Costa, Somerfield et McCrea, 1996, p. 48). Dans ce sens, les études ont cherché à savoir comment les gens diffèrent dans leurs réponses face à un type particulier de stressors. Ils ont groupé les individus selon différents types d'adaptation ou styles de *coping*. Dans cette perspective, Wortman et Silver (1989) ont mis en évidence quatre styles de *coping* dans le contexte d'une étude sur le deuil. On a identifié des individus qui ne présentaient jamais de détresse, d'autres pouvaient être classifiés comme affligés de chagrin aigu, d'autres affligés de chagrin chronique, et enfin ceux qui réagissaient à retardement.

Dans cette même perspective, Millon (1982) a décrit sept façons caractéristiques de faire face aux problèmes de santé: 1) minimisation (peu d'émotion, ignore, dénie ou rationalise ses problèmes, est souvent tranquille et souhaite souvent rester seul); 2) coopératif (suit les conseils aussi longtemps qu'il n'a pas à assumer la responsabilité pour lui-même, besoin de soin et de réconfort, et peut voir la maladie comme un soulagement); 3) sociable (tend au bavardage, à l'extraversion, peu digne de confiance, peu enclin à faire face aux problèmes sérieux et voyant la maladie comme une stratégie pour obtenir de l'attention); 4) assuré (une grande motivation à regagner sa santé puisque la maladie signifie une menace majeure, indépendant et invulnérable, excessivement concerné par son statut, et peut démontrer de l'arrogance et du dédain

envers les autres); 5) énergique (est souvent agressif, hostile et dominant, n'est pas très volontaire à accepter le rôle de la maladie et attaque le problème avec énergie); 6) respectueux (peut voir la maladie comme une faiblesse et vouloir cacher ou nier le problème, excessivement responsable, se conformant aux exigences, devenant un patient modèle tout en ayant des routines rigides); 7) sensible (peut longtemps souffrir et être dans le sacrifice de soi, mais peut être un patient difficile en rejetant le réconfort et se plaignant souvent). Pour l'auteur ces différents modes de réaction face à un problème de santé faisaient référence à différents types de personnalité.

4.1.3.3 Le concept de style: une notion ancrée dans le quotidien

La proposition faite par les tenants d'une perspective centrée sur la personne se caractérise par l'idée qu'un même individu, avec des bases génétiques et un niveau de maturation et de développement qui lui sont propres, démontrera, peu importe les événements vécus, une grande stabilité comportementale. Caspi et Moffit (1993) affirment que les épisodes menaçants de la vie accentuent les traits préexistants et que ceux-ci se révèlent avec encore plus d'évidence dans un contexte de stress excessif. On estime qu'au cours d'une vie il se produit certains événements tellement stressants qu'un individu démontrera des réponses qualitativement différentes de celles exprimées face à des stressors plus quotidiens (Costa *et al.*, 1996). De plus, la variabilité comportementale qui s'exprime entre les individus ne sera pas observée au sein du répertoire comportemental d'un même individu, et ce, peu importe les stressors.

4.1.3.4 Une approche méthodologique assez similaire

Que ce soit dans le cadre de recherches s'appuyant sur une approche centrée sur le style de perception ou sur les traits de personnalité, les collectes de données se sont généralement faites à partir du *coping* autorapporté soit par questionnaire ou par entrevue. Sur la base de situations imaginaires ou réelles, on demande aux répondants de raconter ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils feraient dans ces situations. Cependant, souvent les études centrées sur la personne demanderont aux gens de rapporter ce

qu'ils font de façon générale dans la vie lorsqu'ils sont stressés, sans référence précise à une situation donnée (Endler et Parker, 1990, *In* Aldwin, 1994).

4.1.4 *Un tournant dans l'étude du coping*

Avec Lazarus et Folkman (1984), la recherche sur le *coping* prend un nouveau tournant. Ils ont élaboré une approche transactionnelle à l'étude du *coping*, soit un modèle cognitif-motivationnel-relationnel. Si on se réfère à l'historique de l'étude du comportement, on peut considérer que cette perspective rejoint un mouvement plus global d'ouverture vers une vision accentuant la relation dynamique entre l'individu et son milieu. L'approche transactionnelle représente donc le paradigme à l'étude du stress et du *coping* qui sera le plus largement adopté en psychologie depuis les années 80.

À la lumière des différentes recherches sur le *coping*, Lazarus et Folkman (1984) ont voulu dépasser les perspectives réductionnistes unilatérales considérant la personne comme source principale du *coping*. Les auteurs soulignent que l'approche centrée sur la personne n'a pas accordé assez d'attention à l'influence du contexte et aux nombreuses autres variables en jeu dans la gestion du stress (Graziani *et al.*, 2001). Lazarus et Folkman (1984) désiraient apporter à la recherche une conception conférant une importance centrale au rôle du processus transactionnel impliqué dans la gestion du stress, composante occultée dans les autres approches. Tout en reconnaissant le rôle de la personnalité, ces auteurs considéraient que des individus pouvaient utiliser des stratégies complètement différentes selon les exigences et l'évaluation du contexte de stress (Graziani *et al.*, 2001).

Cette optique peut s'envisager en termes d'approche "intra-individuelle" du *coping* cherchant à identifier les comportements de *coping* adoptés par les individus dans des situations particulières et stressantes puisque vécues pour la première fois (Parker et Endler, 1996). Elle assume que les individus ont un répertoire de *coping*

illimité disponible permettant de construire ce qu'ils croient être la stratégie la plus efficace selon la situation (Aldwin, 1994). Cette nouvelle perspective cherchait aussi à définir un champ d'étude distinct en suggérant que le *coping* représentait un aspect particulier de l'adaptation humaine qui se distinguait des processus routiniers d'apprentissage et d'interaction sociale.

Le processus transactionnel de gestion du stress se divise en deux phases: une phase d'évaluation et une phase de *coping*. La phase d'évaluation fait référence à la façon dont la personne perçoit la situation en fonction de ses valeurs, de ses attentes et de son histoire. Elle distingue trois processus transactionnels qui convergent pour définir le potentiel stressant de la situation et les ressources de *coping* mobilisables (Paulhan et Bourgeois, 1995): 1) l'évaluation primaire ou stress perçu; 2) l'évaluation secondaire ou contrôle perçu; 3) le soutien social perçu. On se réfère à l'évaluation primaire (1) pour cibler la façon par laquelle un individu identifie une situation (nature et signification) et évalue ses différentes caractéristiques (gravité, contrôlabilité, ambiguïté et durée) (Bruchon-Schweizer, 2002).

L'évaluation secondaire (2) cible la façon par laquelle un individu va jauger ses ressources personnelles et sociales pour faire face à la perte, à la menace ou au défi (que puis-je faire ou qui peut m'aider?). Le contrôle perçu correspond à l'estimation que le sujet fait de sa capacité à maîtriser la situation. Il est relativement spécifique à chaque situation et s'avère transitoire, ce qui le distingue du lieu de contrôle (croyance durable et généralisée en notre maîtrise des événements). Pour sa part, le soutien social perçu (3) est le fait de croire qu'autrui peut nous aider en cas de besoin. Il peut prendre plusieurs formes et il ne faut pas le confondre avec le réseau social, qui correspond plus aux ressources dont dispose la personne. Un individu peut être objectivement très bien entouré et ressentir néanmoins le soutien qu'il reçoit comme insuffisant ou inadéquat.

Cette première phase s'inscrit donc dans un processus cognitif continu par lequel le sujet évalue, d'une part, le niveau de stress de la situation (évaluation primaire) et,

d'autre part, ses ressources pour y faire face (évaluation secondaire et soutien social). Toute évolution de la relation entre l'individu et l'environnement pourra entraîner une ou des réévaluations de la situation et des ressources disponibles. Il est à noter que la succession des étapes d'évaluation ne suit pas automatiquement un ordre chronologique puisqu'il peut se produire à tout moment une réévaluation de la situation impliquant notamment un processus de rétroaction au regard du niveau d'efficacité de la réponse (Bruchon-Schweitzer, 2002).

La seconde phase correspond à celle du *coping* qui se définit comme «l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux constamment changeants pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources.» (Lazarus et Folkman, 1984, p. 141) Le *coping* s'inscrit donc dans un processus qui ne peut être réduit à un phénomène linéaire de type stimulus réponse ni à une caractéristique générale et stable. «C'est une conception transactionnelle du *coping* qui n'est ni une caractéristique de la situation, ni une caractéristique des individus, mais un processus impliquant des actions réciproques entre sujet et environnement.» (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 356)

Le *coping* définit deux fonctions principales: modifier le problème à l'origine du stress (centré sur le problème) et autoréguler les réponses émotionnelles associées à ce problème (centré sur l'émotion). Le *coping* – lorsque centré sur le problème – cherche à réduire les exigences de la situation et/ou à augmenter les ressources personnelles pour mieux y faire face. Il se compose de deux dimensions, soit la résolution de problème (en termes de recherche d'information et d'élaboration de plans d'action) et l'affrontement de la situation (en termes d'efforts et d'actions directes pour modifier le problème). Et le *coping* – lorsque centré sur l'émotion – comprend les diverses tentatives pour gérer les émotions induites par la situation. Dans ce contexte, la régulation des émotions peut se faire de plusieurs façons. Ainsi, les études de Lazarus et Folkman (1984) font ressortir cinq façons: 1) minimisation de la menace (faire comme si rien ne s'était passé); 2) réévaluation positive (se sentir plus fort); 3)

autoaccusation; 4) évitement-fuite (boire, fumer, manger); 5) recherche de soutien émotionnel (accepter la sympathie). Les théoriciens d'approche cognitive ne tentent pas d'ordonner les fonctions du *coping* (centré sur l'émotion ou sur le problème) de façon hiérarchique, car on considère que résoudre un problème est un des meilleurs moyens de régulariser les émotions. De plus, bien qu'on puisse opter pour la régulation des émotions ou pour la résolution du problème, on peut également concevoir l'utilisation conjointe des deux formes de *coping*. La recherche de soutien social apparaît comme une troisième stratégie générale correspondant aux efforts concrets et actifs du sujet pour obtenir de la sympathie et de l'aide d'autrui (Bruchon-Schweitzer, 2002).

Dans le but de cerner ce phénomène, de nombreux outils de mesure dérivant directement du modèle transactionnel ont été développés. Le plus couramment utilisé est celui intitulé *The ways of coping* de Folkman et Lazarus (1988). À l'aide de cet instrument de mesure, ceux-ci ont voulu étudier les pensées et les actions que les individus choisissent pour s'ajuster à des événements stressants de la vie quotidienne. Cet instrument vise à mesurer les stratégies de *coping* et non les styles de *coping* tels qu'étudiés par les tenants des approches centrées sur la personne. Il se compose de cinquante énoncés répartis en huit échelles: 1) confronter; 2) prendre de la distance; 3) faire de l'autocontrôle; 4) rechercher de support social; 5) accepter la responsabilité; 6) fuir-éviter; 7) résoudre un problème à l'aide d'un plan; 8) réévaluer de façon positive. On demande aux gens de répondre par écrit en faisant référence à des situations réelles de la vie vécues durant la semaine précédente.

4.1.4.1 Constats généraux sur ce modèle

Pour Lazarus et Folkman (1984), et ce, contrairement aux tenants des approches centrées sur la personne, le *coping* se distingue nettement de l'adaptation. Le *coping* est, quant à eux, beaucoup plus spécifique et ne concerne que les réactions à des variations environnementales nouvelles et perçues comme une menace, un défi ou une perte. De plus, le *coping* implique des efforts cognitifs et comportementaux conscients

et parfois nouveaux pour l'individu. En d'autres mots, les individus évaluent le type et la sévérité du problème et décident des stratégies de *coping* à utiliser face au problème vécu pour la première fois. Ainsi, cette perspective implique qu'il doit y avoir effort cognitif de *coping* face au stresser. Aussitôt qu'il y a habitude, c'est-à-dire que la réaction devient facile, ce n'est plus considéré comme du *coping*. Elle diffère cependant du modèle cognitif⁴ classique et rejoint davantage le point de vue néobéhaviorisme⁵ en soutenant l'idée d'une modification réciproque de l'individu et de son contexte (Powell, Symbaluk et Macdonald, 2002). Contrairement à la perspective psychodynamique qui considère que l'affect est automatiquement régulé par l'ego via les mécanismes inconscients de défense, dans ce modèle le soi essaie activement et consciemment⁶ d'aménager les processus internes et externes. Ce modèle supporte aussi l'idée que les individus sont flexibles dans leurs choix de stratégies de *coping* et qu'ils modifient leurs stratégies selon leur évaluation de la demande d'un problème spécifique. Les gens assument un certain degré de spécificité mais ne sont pas consistants dans leur mode de gestion d'un problème puisqu'ils tiennent davantage compte de leur évaluation des contingences de l'environnement en fonction de leur perception du stress, de leur niveau de contrôle de la situation et du soutien social disponible. Le concept de "style de *coping*" (les comportements habituellement utilisés par des individus à travers différents types de situations stressantes) est donc

⁴ De nombreux théoriciens rejettent le point de vue béhavioriste sur la prépondérance des influences envers l'environnement et préfèrent une perspective mettant l'accent sur les processus mentaux, sur l'effet de la pensée et des interprétations des gens selon leur activité sociale. Ces théoriciens pensent que la perception que les gens ont sur les événements constitue ce qui influe le plus sur leur comportement (Overskeid, 2008). Ce sont les constructions mentales qui influent les conduites. Le modèle cognitiviste donne une place prépondérante à l'intellect ou à l'activité de penser, mais il fait impasse sur les variables affectives.

⁵ Ils sont d'accord sur le postulat de base béhavioriste qui affirme que les mécanismes internes sont déclenchés par les événements du monde extérieur, mais ils croient que les processus psychologiques tels que les sentiments, la pensée et la motivation doivent être pris en considération. Ils pensent que la récompense et la punition influent sur les attitudes et les sentiments, qui à leur tour influent sur les actions (Powell *et al.*, 2002).

⁶ Lazarus (1995b), a intégré les mécanismes de défense dans son modèle transactionnel. Il les considère comme une forme de *coping* non conscient visant à réduire le danger. Ils ne constituent pas une étape à part entière du processus interactif.

inopportun pour les tenants de cette théorie. Ils estiment davantage que c'est un mélange de préférences personnelles et de demandes de l'environnement. Finalement, ces théoriciens adoptent une approche empirique visant à identifier quelles stratégies de *coping* sont utilisées dans une situation spécifique et les conditions sous lesquelles les stratégies favorisent ou ne favorisent pas l'adaptation positive. Ainsi, au lieu d'assumer que le déni est nécessairement inadapté, Lazarus et Folkman (1984) décrivent les conditions sous lesquelles le déni peut être un outil utile en permettant aux individus de maintenir la confiance dans des circonstances désespérées.

Les années 80 ont donc été marquées par un affrontement entre les approches centrées sur la personne et le modèle transactionnel qui diffèrent selon leur conceptualisation du problème et selon le poids alloué aux différents aspects du *coping*. En général, les différentes approches centrées sur la personne se caractérisent par une conception du *coping* à la fois conscient et inconscient (non pathologique), stable, peu importe les situations, et représentatif d'un fonctionnement général adaptatif face aux événements normaux de la vie. On réfère alors aux "styles de *coping*". En contrepartie, le modèle transactionnel propose l'idée d'un processus de *coping* conscient, instable et dépendant de la situation actuelle et de l'évaluation individuelle de ses exigences (Hazanov-Boskovitz, 2003). On parlera alors généralement de "stratégies de *coping*".

4.1.5 Vers une vision plus nuancée du *coping*

D'un point de vue théorique, les années 90 ont vu se développer différentes approches tentant d'établir une certaine réconciliation entre les deux tendances d'origine. Dans ce sens, il faut noter l'apport du modèle proposé en psychologie de la santé (Bruchon-Schweitzer, 2002). D'une part, celui-ci opte aussi pour une perspective transactionnelle suggérant que pour bien cerner ce qu'est le *coping* il faut tenir compte du processus dynamique d'évaluation et de *coping*. Cependant, il considère qu'il faut donner plus d'importance aux caractéristiques de la personne. À

leurs avis, Lazarus et Folkman (1984) accordent un trop faible poids aux nombreuses caractéristiques personnelles relativement stables dans les processus d'évaluation et de *coping*. Cette idée rejoint l'approche intégrative proposée par Schwarzer et Schwarzer (1996) qui considèrent qu'une personne ne se comportera pas exactement de la même façon face à toute situation de stress, mais le comportement spécifique sélectionné serait associé à une même classe de stratégies. Autrement dit, les individus utilisent un nombre limité de stratégies (regroupées sous un même style) qu'ils réutilisent selon leur évaluation de la situation. Néanmoins, il importe de noter que le modèle proposé par Bruchon-Schweitzer (2002) se distingue aussi par l'importance accordée à l'influence des variables sociodémographiques, sociobiographiques, psychosociales et médicales objectives sur les stratégies de *coping*.

Par la suite se développera aussi tout un champ de réflexion dont le point de départ est le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984), reconnu par la littérature en psychologie cognitive comme fournissant des principes théoriques pour comprendre les processus de gestion du stress en termes d'antécédents, de processus médiateurs et de résultats. Dans ce sens, il y aura le modèle de Moos et Schaefer (1993) qui combine les variables environnementales et personnelles dans un schéma unifié qui met l'emphase sur le rôle joué par les ressources personnelles et sociales sur le *coping* et sur le niveau de santé/maladie. Il y aura aussi le récent modèle de Lazarus (1991). Si le premier modèle se centrait sur le stress psychologique qui se définit comme une relation entre la personne et l'environnement qui est évalué comme excédent les ressources de la personne et mettant en danger son bien-être, pour sa part, le plus récent se centre principalement sur l'émotion. Il se développe aussi la théorie de conservation des ressources de Hobfoll (2001), qui s'inscrit dans une vision de perte et de gain, considérant que le principal ingrédient du processus de stress est la perte des ressources et non l'évaluation cognitive. Ainsi il y aura stress s'il y a perte de ressources ou s'il y a menace d'une perte de ressources, ou si l'individu ne réussit pas à se faire des réserves de ressources.

Dans la lignée des théories centrées sur l'émotion, différentes théories émergeront, telles que la théorie d'auto-efficacité de Bandura (1997), considérant que la perception de leur efficacité affecte comment les gens pensent, se conduisent et réagissent émotionnellement. La théorie comportementale autorégulatrice de Carver, Scheier et Weintraub (1989), quant à elle, estime le but comme intimement imbriqué dans le processus d'évaluation soutenant l'autorégulation comportementale.

Traditionnellement, le *coping* se définit en termes d'activités visant à maîtriser, tolérer, réduire ou minimiser les demandes environnementales ou psychologiques perçues comme potentiellement menaçantes ou signe de perte ou de souffrance. Récemment, deux modèles théoriques interreliés se sont développés, soit les théories du *coping* proactif de Aspinwall et Taylor (1997) et de Schwarzer et Taubert (2002). Le modèle de Aspinwall et Taylor (1997) propose trois types de *coping*. Ils définissent le *coping* réactif comme les réactions visant à minimiser le stress, et le *coping* anticipatoire en termes de préparation face aux conséquences d'un événement dont l'occurrence est certaine. Quant au *coping* proactif, il s'envisage en termes d'efforts mis en avant pour prévenir ou modifier l'événement potentiellement stressant. Ils s'appuient sur l'accumulation de ressources et d'acquisition d'habiletés qui, au quotidien, n'ont pas pour fonction initiale d'aider à faire face à un stressor en particulier. Pour sa part, Schwarzer et Haubert (2002) se caractérisent en intégrant la dimension de temps dans leur vision du *coping*. Ainsi, le *coping* réactif est associé à un événement passé ou en train de se passer. Le *coping* anticipatoire se rapporte à un événement qui va se produire prochainement, et le *coping* préventif fait référence à la préparation face à un événement lointain. Il est à noter que ces types de *coping* s'expriment en réaction à quelque chose de vécu comme négatif, tandis qu'un quatrième type, soit le *coping* proactif, se rapporte davantage à une situation envisagée comme un défi requérant une attitude proactive et un appui sur des ressources positives.

Cette revue de littérature des trente dernières années nous a permis de constater la grande diversité des conceptions, autant sur le stress que sur le *coping* entraînant une grande confusion permettant difficilement d'obtenir une vision et une compréhension claire du répertoire comportemental utilisé face au stress. Ils s'entendent cependant sur un point: ils n'offrent aucune vision du développement du *coping*.

4.2 Considérations théoriques concernant le *coping* des enfants

Si ces modèles ont marqué la recherche sur le stress au cours des dernières décennies et qu'ils ont contribué à l'avancement de notre compréhension du concept de stress, en général ils n'ont cependant proposé aucune perspective développementale cohérente du *coping* (Knapp *et al.*, 1991). De plus, ils n'offraient aucun lien théorique explicite avec des éléments conceptuels du développement tels que l'apport de la cognition, du langage, du tempérament ou de l'attachement (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Sans l'établissement de tels liens, il est difficile de démontrer comment le développement de ces composantes va soutenir et contribuer à l'émergence de nouvelles capacités de *coping* et de l'évolution tout au long de la vie. Les études auprès des enfants ont donc été généralement réalisées sans cadre théorique de référence propre à l'enfance et ne représentaient souvent qu'un transfert des concepts dégagés des études auprès des adultes (Dumont, 2001). Toutefois, il importe de souligner qu'au cours des dernières années se sont élaborées différentes approches théoriques plus explicitement concernées par l'enfance et l'adolescence, soit celles de Band et Weisz (1988), de Compas (1998), d'Eisenberg, Fabes et Gutthrie (1997) et de Skinner (1995).

Le modèle du contrôle primaire et secondaire de Band et Weisz (1988) s'apparente à celui de Lazarus et Folkman (1984). Leur conception du *coping* est orientée vers un but et s'avère motivationnelle de nature. Cependant, leur modèle s'en différencie en accentuant le fait que le *coping* est centré sur le maintien,

l'accentuation ou l'altération du contrôle de l'environnement ou de soi, et non plus uniquement vers le problème ou vers l'émotion. Ce modèle distingue trois dimensions centrales, soit: 1) le contrôle primaire où le *coping* a pour fonction d'influencer les conditions objectives liées à la situation; 2) le contrôle secondaire où le *coping* a pour fonction d'améliorer l'adaptation aux conditions à travers l'expression des émotions; 3) l'abandon de contrôle qui se définit comme l'absence d'effort pour rechercher la récompense ou éviter la punition (Band et Weisz, 1988; Rothbaum, Weisz et Snyder, 1982). À l'instar de Lazarus et Folkman (1984), pour Band et Weisz (1988) les réponses de *coping* font référence aux réactions physiques et mentales face aux stressors qui sont dirigées vers l'environnement ou vers l'état interne. Pour les auteurs, ce modèle s'applique facilement auprès des enfants et des adolescents puisqu'il tient compte des facteurs développementaux. Ainsi, on considère qu'une augmentation de l'utilisation du contrôle secondaire serait l'expression d'une période plus avancée au niveau du développement cognitif.

4.2.1 *Perspectives développementales de la régulation*

Les recherches effectuées depuis une dizaine d'années sur la dimension développementale du *coping* rejoignent directement les conceptions contemporaines sur la régulation des émotions telles que proposées par Costa *et al.* (1996), et dans une certaine mesure par Lazarus (1991b). Il s'est alors développé une science du *coping* chez les enfants qui s'est intégrée à celle de la régulation des émotions. Selon les différents modèles proposés pour l'étude de la régulation des émotions chez les enfants, celles-ci font référence au processus d'initier, de maintenir ou de moduler l'occurrence, l'intensité ou la durée de l'état émotionnel interne et les processus physiologiques qui y sont reliés (Thompson, 1994). Aux yeux des tenants de cette orientation conceptuelle, l'affinité entre le *coping* et la régulation des émotions est évidente (Bridges et Grolnick, 1995; Kopp, 1989). De fait, les deux modèles incluent une évaluation de la signification donnée au contexte, une expérience émotionnelle qui l'accompagne, une sélection de certaines actions régulatrices des émotions

intenses, une altération possible de l'environnement et une rétroaction sur le niveau de réussite de la tentative de la régulation (Rossman, 1992). En fait, on peut reconnaître que l'émotion est intrinsèquement associée à toutes les phases du processus de *coping*, et ce, de la phase de vigilance passant par la phase de détection et la phase d'évaluation de la menace jusqu'à celle de l'action directe immédiate incluant la coordination des réponses durant la rencontre stressante (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007).

Toutefois, le *coping* diffère de la régulation des émotions car il ne fait pas simplement référence aux émotions positives ou aux comportements permettant l'amortissement des réactions émotionnelles, mais intègre aussi des réactions liées à l'agressivité qui peuvent se révéler adaptatives dans certaines circonstances. Dans ce sens, le *coping* englobe, dans une certaine mesure, la notion de la régulation des émotions (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007) puisqu'un individu confronté au stress ne peut se restreindre à seulement gérer son expérience émotionnelle, son expression et ses réactions physiologiques; il tente aussi de coordonner ses comportements, d'orienter son attention, de réagir cognitivement, et même de gérer son environnement social et physique. Dans un tel contexte, on parlera davantage de "régulation" que de régulation des émotions.

Par ce lien théorique établi avec la régulation des émotions, le *coping* peut maintenant s'envisager en termes de développement car, à l'instar des processus de régulation, l'expression du *coping* s'appuie et/ou est aussi contrainte par l'interaction entre les caractéristiques biologiques, psychologiques, cognitives et socioémotionnelles de l'individu. À cet effet, Kopp (1982, 1989) a tenté d'esquisser un modèle théorique plus général du développement des modes de *coping*. Ainsi, chez le très jeune enfant, seules les actions réflexes permettraient de s'adapter au stress; par exemple, le nourrisson vivant du stress va se calmer par la succion pas nécessairement liée à la nutrition. On observe, par la suite, le développement d'un contrôle sur la capacité de fixer l'attention sur les personnes (visage) et sur certains

phénomènes physiques (lumière, musique, voix, objets en mouvement). Ce comportement offre la possibilité à l'enfant de se distraire de ce qui l'incommoder. On peut alors constater que la régulation de l'attention fait partie de son répertoire de *coping*. Cependant, puisque l'état interne, trop souvent excité, dépasse les capacités de ce dernier à se calmer, et ce, spécialement durant les premiers mois, la présence de la mère aide le nourrisson à régulariser ses états de tension face à un agent de stress. Ce phénomène a pour effet de permettre à celui-ci d'associer sa mère à la réduction de la détresse et à l'augmentation d'affects positifs. L'enfant apprend donc à signaler à sa mère son besoin d'elle. À cette étape, le signal social intègre le répertoire de *coping*.

Durant la seconde partie de la première année, la régulation d'attention et le signal social deviennent plus sophistiqués et élaborés. De fait, dans une étude portant sur les réactions d'enfants de 12 et 18 mois confrontés à un lapin vivant en cage placée au centre de la pièce où se trouve assise la mère, Hornik et Gunnar (1987, dans Gunnar *et al.*, 1989, p. 131) ont mis en évidence la grande diversité du répertoire des tout-petits. En effet, les auteurs ont pu faire ressortir quatre catégories majeures de stratégies: 1) les comportements d'attachement; 2) l'autostimulation ou les gestes pour se calmer soi-même; 3) la régulation de l'attention; 4) le contrôle direct sur l'agent de stress ou la résolution de problème. La régulation d'attention semble être le comportement le plus élaboré chez ces enfants. On a ainsi observé chez ces derniers, ceux qui portaient attention à certains aspects de la pièce tout en se rapprochant progressivement de la cage du lapin et ceux qui détournaient, même avec l'aide d'objet, l'attention de leur mère qui tentait de les centrer sur le lapin. On peut cependant noter une différence entre les enfants de 12 et 18 mois au niveau de l'utilisation de la catégorie résolution de problème, car seuls les enfants de 18 mois tentent activement de modifier la situation. Ceux-ci ont cherché à obtenir l'aide de leur mère pour affronter le lapin, soit qu'ils essayaient de pousser la cage vers leur mère, soit qu'ils cherchaient à rapprocher leur mère de la cage. Les auteurs supposent que cette capacité de résolution de problème, bien qu'en accord avec le modèle de

Kopp (1989), trouve aussi son explication dans l'expérience de l'enfant. À cet âge la régulation d'attention se révèle donc plus flexible, impliquant même l'utilisation d'objets comme source de distraction.

Vers l'âge de 2 et 3 ans, le développement du langage offre à l'enfant un niveau plus avancé de stratégies de *coping*; idée d'ailleurs corroborée par l'étude de Cournoyer, Solomon et Trudel (1998) qui visait à préciser les liens entre l'autocontrôle et les habiletés langagières durant la petite enfance. Lors de cette étude, des enfants de 18 et 24 mois ont été placés devant trois tâches qui servaient à évaluer les capacités d'attente face à un stimulus attrayant. Les résultats démontrent que la manifestation d'autocontrôle augmente effectivement entre 18 et 24 mois. Ces habiletés sont interprétées comme étant associées au développement cognitif de l'enfant (Cournoyer *et al.*, 1998). Également, les comportements des enfants de deux ans diffèrent de ceux de 18 mois à l'égard d'une certaine prise de conscience de ses comportements et de leurs conséquences, des interdits et des demandes sociales (Kopp, 1982). L'enfant plus âgé s'avère ainsi davantage en mesure de moduler son comportement et d'acquiescer aux demandes des adultes. D'ailleurs, une autre étude effectuée par cette équipe de recherche (Cournoyer et Trudel, 1991) auprès d'enfants de 33 mois met en évidence qu'à cet âge ces derniers réussissent généralement cette tâche d'autocontrôle. Chez les enfants n'ayant pas réussi à patienter lors de la totalité des tâches, les auteurs relèvent que ces derniers réfèrent davantage à la mère face à l'incertitude. En somme, cette recherche met en évidence que la capacité d'autocontrôle de l'enfant serait fortement associée au soutien socio-affectif de la mère. Dans l'ensemble, tel que proposé par Kopp (1982, 1989), les résultats de ces travaux montrent que dès l'âge de deux ans il émerge une relation entre le langage et la capacité d'attente.

Ce modèle théorique nous présente donc une esquisse du développement d'un certain modèle de régulation des émotions, de *coping* basé sur la régulation de l'attention, l'autocontrôle et l'interaction sociale. Les modèles développementaux de

la régulation des émotions suggèrent notamment de tenir compte de la relation socioaffective qui est susceptible de fournir une assistance dans l'effort de régulation et dans le développement des habiletés régulatrices (Bridges et Grolnick, 1995; Kopp, 1989). Ces changements développementaux dans la régulation des émotions veulent non seulement rendre les enfants davantage aptes à maintenir une homéostasie émotionnelle satisfaisante, mais faciliter son expression au cours des transactions avec l'environnement social et non social.

4.2.2 Absence de consensus conceptuel sur le *coping* chez les enfants

Bien que cette vision du *coping* oriente la recherche actuelle auprès des enfants, certains chercheurs associés au modèle de régulation émotionnelle se différencient néanmoins par rapport à leur conception du *coping*. Ainsi, la conception du *coping* de Compas (1998) s'inspire largement du modèle de Lazarus et Folkman (1984) en définissant le *coping* en termes d'efforts cognitifs volontaires et conscients. Pour Eisenberg, *et al.* (1997), le *coping* représente plutôt un processus d'autorégulation qui se manifeste dans des contextes générant du stress. Les auteurs reconnaissent que les individus sont impliqués dans la régulation de leurs émotions et de leurs comportements, et ce, sur une base régulière. Cependant, le *coping* fait référence seulement aux comportements exprimés en situation évaluée comme stressante. On identifie trois modes distincts d'autorégulation, soit: 1) la régulation directement dirigée vers l'émotion (c'est-à-dire le *coping* centré sur l'émotion); 2) la régulation de la situation (c'est-à-dire le *coping* centré sur le problème); 3) la régulation des comportements motivés par l'émotion (c'est-à-dire la régulation comportementale). Les auteurs estiment que le *coping* et la régulation des émotions impliquent des efforts conscients mais peuvent également se révéler inconscients et involontaires. Dans ce sens, Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith et Karbon, (1995) considèrent que le *coping*, qu'il soit dirigé vers les émotions, la situation ou les comportements, nécessite la présence d'habiletés attentionnelles associées au tempérament de l'enfant. De plus, la régulation des émotions peut aussi inclure des stratégies qui impliquent l'approche, le

retrait ou la recherche de réconfort des autres afin de réduire l'état interne de tension. Cet élément rejoint ainsi en partie les idées proposées par la perspective théorique de Roth et Cohen (1986) sur la dynamique entre l'approche et l'évitement de l'agent de stress.

4.2.3 Revue de la littérature sur la régulation des émotions des enfants

Cette approche développementale du *coping* a généré différentes études auprès d'enfants de tous âges. Cependant, peu d'études concernent les jeunes enfants (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). En effet, sur 44 publications recensées se rapportant sur les changements entre les âges, les auteures n'ont retrouvé, d'une part, que très peu d'études portant spécifiquement sur les enfants âgés de moins de cinq ans et, d'autre part, beaucoup des recherches sont intégrées dans des études sur la physiologie liées au stress, sur le tempérament et sur la régulation. De plus, une revue de littérature issue de la base de données *Psycinfo* (626 écrits obtenus à partir du mot *coping* et ce, pour la tranche d'âge entre 2 et 5 ans) a permis de constater la quasi-absence d'études concernant spécifiquement le *coping* d'enfants de trois ans n'étant pas évalués comme ayant un problème de santé physique ou psychologique particulier. Notons cependant l'étude éthologique de Krasnor et Rubin (1983) qui s'est intéressée au mode de résolution de problème d'enfants âgés entre 3 ans et demi et 4 ans et demi, et ce, pendant cinq heures d'une journée d'école qualifiée d'un déroulement normal. La grille d'observation, tenant compte à la fois du verbal et du non-verbal, touchait onze catégories de comportements concernant les directives, les suggestions, les descriptions, les réclamations, les demandes d'aide, les bruits de jeu (bruit d'autos qui reculent), l'agonisme dirigé vers le jouet, l'agonisme dirigé vers les personnes, les comportements tels que pointer du doigt et les comportements affiliatifs. Cette revue de littérature a aussi fait ressortir l'étude d'Easterbrooks, Cummings et Emde (1994), qui a relevé les comportements de *coping* des enfants de 12 à 36 mois lors d'une dispute maritale. Les comportements observés se regroupaient sous six catégories: 1) la détresse; 2) la distraction; 3) les réactions

positives; 4) l'agressivité; 5) la médiation; 6) le refus d'obéir aux parents. L'étude a montré peu de différences significatives liées à l'âge.

Dans une vision du *coping* associée à la régulation des émotions, notons cependant quelques études qui ont voulu étudier dans quelle mesure les enfants valorisaient le recours à la mère comme ressource face à une situation de défi ou de menace potentielle, et ce, en tenant compte de l'âge des enfants. Ces différentes études considéraient le rôle joué par la mère dans l'apprentissage des modes de régulation des émotions comme un aspect important mais changeant durant le développement des capacités de régulation (Kopp, 1989). Parmi ces études on retrouve celle de Bridges et Grolnick (1995), qui ont réalisé une recherche longitudinale auprès d'enfants âgés de 12, 18, 24, 32 et 45 mois dans deux situations impliquant un délai de gratification en présence de la mère. Lors d'une seule mise en situation, on promettait à l'enfant soit une collation très appréciée telle qu'un biscuit en forme d'animal ou soit un cadeau bien emballé. À chaque fois l'enfant devait attendre avant de recevoir l'objet désiré. L'expérimentateur annonçait qu'il devait sortir pour un instant et le laissait en présence de l'objet placé à sa vue mais hors de sa portée. La mère demeurait également dans la pièce mais sa disponibilité variait, la consigne étant qu'elle devait, d'une part, rester passive en lisant un magazine et très peu répondre à son enfant, et d'autre part, être active et disponible face à son enfant. Un des comportements observés correspond au niveau d'engagement actif de l'enfant, et ce, en vérifiant s'il réorientait son attention vers d'autres objets ou des activités non sociales, c'est-à-dire loin de l'objet inaccessible. Dans certaines études, on parlera alors de stratégies de distraction (Puentes-Neuman, 1999). Dans le cas de l'étude réalisée par Bridges et Grolnick (1995), les auteurs ont relevé une augmentation des stratégies de distraction en fonction de l'âge des enfants lorsque la mère était passive. Ainsi, on rapporte 13 % des comportements de distraction à 12 mois, 12 % à 18 mois, 19 % à 24 mois, 25 % à 32 mois et 65 % à 45 mois. Quand la mère est active, la fréquence d'expression de cette catégorie de comportement ne différencie pas les niveaux d'âge.

L'enfant a aussi exprimé des comportements d'engagements actifs envers les personnes en souriant, en montrant son jouet, en vocalisant de façon positive ou neutre, ou en demandant à sa mère de venir jouer avec lui. Lorsque la mère était passive, la fréquence de cette catégorie de comportement s'est aussi accrue avec l'âge. Ainsi, on observe une prévalence de 1 % à 12 mois, 4 % à 18 mois, 8 % à 24 mois, 17 % à 32 mois et 25 % à 45 mois. Cependant, lorsque la mère était active, on note une augmentation encore plus forte passant d'une prévalence de 17 % à 12 mois à 89 % à 45 mois. On relève également une différence significative entre 32 et 45 mois en ce qui concerne les stratégies d'autorégulation, telles que rechercher du réconfort durant la période où la mère est passive (28 % et 1 % respectivement). Les résultats suggèrent, en outre, qu'en situation stressante, les enfants de 32 mois et 45 mois sont davantage en mesure de se distraire en jouant seuls ou d'entrer en interaction active avec les adultes lorsque la mère est présente mais non disponible. De plus, ces derniers recherchent beaucoup moins la proximité et le réconfort de la mère lorsque cette dernière est occupée. D'autres stratégies observées, telles que l'autoréconfort, ne varient pas selon l'âge, et ce, toutes situations confondues.

La recherche de Grolnick, Bridges et Connel, (1996) vise, quant à elle, l'étude de 37 enfants de 2 ans. Celle-ci cherchait à cerner l'effet du contexte sur le choix comportemental des enfants. Ceux-ci ont donc été placés devant deux tâches dont l'une s'apparente à l'étude de Bridges et Grolnick (1995), soit une situation d'attente face à un objet attrayant mais hors de portée, et ce, en présence de la mère occupée ou disponible. La seconde tâche implique une période de séparation d'avec la mère où, dans un premier temps, l'enfant était laissé seul pendant six minutes, puis dans un deuxième temps, laissé pendant trois minutes en compagnie d'une adulte rencontrée au début de la mise en situation. Pour cette dernière mise en situation, on fournit à l'enfant un objet substitut apporté de chez-lui. Pour les deux mises en situation, les comportements observés ont été les suivants: a) l'engagement actif où l'enfant réoriente son attention loin de l'objet inaccessible vers d'autres objets ou des activités non sociales (stratégie de distraction); b) l'engagement passif, tel que tourner autour

de la pièce tout en s'intéressant de loin à l'objet inaccessible ou à la mère absente; c) l'autoapaisement, tel que se parler ou sucer son pouce; d) les comportements dirigés vers les autres, tels que rechercher du réconfort; e) les comportements orientés vers l'objet inaccessible ou vers la mère.

Dans cette étude, certains résultats se révèlent particulièrement intéressants. Par exemple, on a observé plus de réactions négatives (82 %) lorsque l'enfant était laissé seul que lorsque l'adulte inconnue était présente (56 %); ce qui fait ressortir qu'à deux ans l'enfant est capable de trouver une sécurité affective en présence d'un adulte inconnu. De plus, on observe qu'en l'absence de la mère, tous les enfants (100 %) se sont préoccupés de cette dernière, et ce, comparativement à 69 % lors de la période de présence de l'adulte étrangère. Les résultats de cette étude mettent en évidence que toutes les catégories de *coping* ont été observées; la plus couramment utilisée est l'engagement actif (distraction), et ce, même en présence de la mère active. On relève également des corrélations significatives entre les comportements exprimés lors de la séparation et au cours de la situation de délai. Cependant, sauf pour l'engagement actif (distraction) et les comportements dirigés vers les autres, il n'apparaît aucune relation entre les comportements exprimés lors de la situation de délai et ceux exprimés lors de la séparation. On identifie également une relation significative entre les stratégies de distraction utilisées dans les situations de séparation. Ces résultats sont interprétés comme traduisant une influence des contextes, et ce, non sur le choix des stratégies de *coping* mais plutôt sur la fréquence d'utilisation de ces catégories au cours des différentes mises en situation (Grolnick *et al.*, 1996).

Parritz (1996) a développé, quant à elle, une grille d'observation du *coping* chez les enfants âgés de 12 à 18 mois. Cette étude portait sur les réactions des tout-petits confrontés à trois situations distinctes, soit un lapin vivant en cage, un jouet mécanique et un étranger, et ce, en présence de leur mère. Différents comportements furent observés, tels: a) rechercher le contact et la proximité; b) rechercher l'autoréconfort; c) se distraire; d) utiliser la mère comme agent de diversion; e)

contrôler l'objet en l'apportant vers sa mère; f) approcher indirectement; g) demander en vocalisant; h) rechercher l'information; i) faire semblant de quitter; j) éviter le contact des yeux avec la mère; k) résister à un contact avec le stresser; l) rechercher l'assentiment de la mère; m) partager des yeux son émotion avec sa mère.

Un premier objectif de cette étude visait à confirmer que cette grille d'observation était représentative des comportements de *coping*. Elle a alors comparé la fréquence de ces comportements durant une période de jeu libre à la fréquence d'expression de ceux-ci durant une situation de stress. Les résultats ont démontré que la différence de situation a affecté la fréquence de huit comportements sur onze, et que l'âge a affecté quatre comportements. Certains comportements, tels rechercher la proximité, se distraire, contrôler directement la mère, demander en vocalisant et se référer socialement, présentaient une plus grande fréquence durant la période de jeu libre. Cependant, l'observation d'enfants cherchant l'autoréconfort était plus fréquente en présence du lapin et de l'étranger que durant le jeu libre, mais pas en présence du jouet mécanique. Le contrôle direct du stimulus était plus fréquent avec le jouet et l'étranger, mais pas avec le lapin. La recherche d'information était plus grande avec le lapin et le jouet mécanique. Au contraire, le fait de partager des yeux son émotion avec sa mère s'est produit plus souvent dans la situation de jeu libre. Il n'y a aucune différence pour les comportements suivants: faire semblant de quitter, approcher indirectement et résister.

De ces différents comportements, l'auteure a pu noter quatre catégories majeures de stratégies: 1) comportement d'attachement; 2) autoréconfort; 3) régulation d'attention; 4) contrôle direct sur l'agent de stress ou résolution de problème. Cette étude a permis de faire ressortir des différences et des ressemblances entre les deux âges. Cependant, on ne peut observer une différence entre les enfants de 12 et 18 mois que dans la catégorie résolution de problème car seuls les enfants de 18 mois tentent activement de changer la situation en cherchant à obtenir de l'aide de la mère. L'auteur considère donc que les résultats obtenus supportent l'idée que les

comportements observés reflètent le *coping* (validité théorique). En effet, les enfants utilisent ces comportements plus fréquemment durant les situations de stress que pendant la période de jeu libre. De plus, selon les situations de stress, l'organisation comportementale se modifie.

Sur la base d'une grille d'observation s'inspirant en partie de celle de Parritz (1996), un des objectifs de la recherche de Puentes-Neuman (1999) a été d'étudier des enfants de 30 mois en situation dyadique de nouveauté sociale (en absence de la mère) dont une première partie (8 minutes) se passait en présence d'un adulte silencieux, et une deuxième partie (7 minutes) où les enfants étaient laissés seuls. Parmi les comportements observés, on retrouve: a) éviter la situation; b) se distraire; c) comportements de régulation de tension; d) pleurer; e) référer à maman; f) observer l'autre enfant; g) entrer en interaction avec le partenaire; h) contrôler le partenaire; i) se soumettre à la situation; j) se référer à l'adulte. De cette étude il ressort que les comportements les plus souvent observés sont (par ordre fréquentiel décroissant): a) se distraire; b) comportements de régulation de tension; c) entrer en interaction avec le partenaire; d) observer le partenaire. Les comportements très peu observés sont pleurer et se référer à l'adulte.

Stanbury et Sigman (2000), dans leur étude réalisée auprès de 52 enfants de trois et quatre ans, se sont intéressés à l'émergence de stratégies complexes de *coping*. Les enfants sont regroupés en dyade du même âge. Ceux-ci sont placés devant trois situations différentes. Dans un premier temps, l'expérimentatrice leur propose un jouet à assembler qui leur permettra par la suite de faire rouler une bille comme dans une chute. L'expérimentatrice repart en laissant la bille à la mère. Pour créer la frustration, l'expérimentatrice revient et reprend la bille une fois le jeu construit et demande aux enfants de ranger le matériel sans avoir pu jouer avec ce dernier. Elle leur donne deux minutes pour le faire. Par la suite on apporte aux enfants un panier rempli de bonbons. L'expérimentatrice leur donne la permission d'en prendre un. Après l'avoir choisi, les enfants reçoivent la directive de demander la

permission à leur mère, alors que cette dernière a reçu la consigne de leur refuser ce droit. Les comportements observés se divisent en 4 catégories: 1) le réconfort, comprenant à la fois les comportements d'autoréconfort et ceux de recherche de réconfort auprès de la mère; 2) la régulation instrumentale, comprenant à la fois les protestations face à la frustration et les comportements physiques tels que la rétention des bonbons ou du jouet; 3) des comportements de distraction, impliquant de choisir une autre activité ou de chanter pendant le rangement; 4) la régulation cognitive, telle que demander une explication suite au refus.

On note que la plupart des enfants de trois ans ont utilisé la distraction (84 %) et la régulation cognitive (79 %) comme mode de *coping*; bien que cette dernière catégorie n'a pas été observée fréquemment. Les enfants de trois ans optent davantage pour des stratégies instrumentales que les enfants de quatre ans. Plus spécifiquement, ils ont manifesté une plus grande propension à se saisir de l'objet sans argumenter avec leur parent. Ces derniers ont également peu utilisé les comportements de réconfort. Avant de conclure que ce type de comportement est peu fréquent chez des jeunes de trois ans, on peut penser que la fréquence d'apparition de ces comportements variera selon le contexte et s'exprimera davantage si la situation génère de la tristesse ou de la peur (Stansbury et Sigman, 2000).

En résumé, on peut dire que toutes ces études cherchaient à établir comment les enfants géraient leurs stress (leurs émotions) face à un défi ou une menace potentielle et prenaient en compte le rôle de la mère comme ressource potentiellement importante de *coping*. La plupart de ces études portaient spécifiquement sur ce sujet, excepté l'étude de Puentes-Neuman (1999) qui s'intéressait surtout à l'utilisation des ressources offertes par le contexte en absence de la mère. Globalement, on note de grandes variations dans le choix du stresser potentiel. De plus, on relève des différences notables entre les outils de mesure. En effet, la plupart de ceux-ci comportent des items trop spécifiques à la mise en situation observée pour permettre une comparaison des résultats.

On peut toutefois remarquer que certains regroupements de comportements font partie des items de presque tous les outils de mesure utilisés dans les études sur le *coping* des jeunes enfants. Par exemple on retrouve, de manière générale, le fait de se distraire en jouant avec des objets, la recherche de réconfort, l'autoréconfort et l'engagement actif envers une autre personne que la mère. En ce qui concerne la réaction de se distraire avec un objet, l'étude de Bridges et Grolnick (1995) nous démontre que la fréquence de ce comportement augmente en fonction de l'âge, excepté entre 12 et 18 mois; résultat d'ailleurs corroboré par Parritz (1996). Cette dernière étude nous indique aussi que ce comportement est sensible au contexte, étant plus fréquent en période de jeu libre; résultat corroboré par l'étude de Grolnick, Bridges et Connel (1996). Il est aussi parmi les comportements les plus fréquemment observés dans les études de Puentes-Neuman (1999) et Stanbury et Sigman (2000).

En ce qui concerne la recherche de réconfort et l'autoréconfort, la comparaison est rendue difficile par des différences dans la conception de ces comportements. En effet, on note que pour l'étude de Stanbury et Sigman (2000) les deux comportements sont fusionnés, tandis que pour l'étude de Parritz (1996) ils sont différents. Cependant, dans cette dernière étude la recherche de réconfort prend la forme de quatre comportements, soit: 1) rechercher de l'information; 2) demander; 3) rechercher la proximité; 4) rechercher l'assentiment maternel. On note cependant que dans l'étude de Bridges et Grolnick (1995), la fréquence associée au fait de rechercher du réconfort (\neq auto-réconfort) diminue entre 32 et 45 mois tandis que la fréquence liée à l'autoréconfort ne varie pas selon l'âge. Dans l'étude de Puentes-Neuman (1999), ce dernier comportement a été fréquemment observé. Quant à l'engagement actif envers une autre personne que la mère, on observe que les résultats ne sont clairs que pour l'étude de Bridges et Grolnick (1995). On relève que la fréquence de ce comportement augmente avec l'âge, et encore plus lorsque la mère s'implique.

À l'analyse de ces différentes études touchant le *coping* et la régulation des émotions, il importe de résumer la situation en soulignant, d'une part, qu'à l'instar de la recherche auprès des adultes il demeure difficile de synthétiser les résultats permettant de faire ressortir comment les jeunes enfants gèrent leur stress étant donné la grande diversité des stressés étudiés et des outils de mesure utilisés. D'autre part, notons le peu d'études concernant les enfants âgés de trois ans ; rareté qu'il est difficile d'expliquer étant donné les caractéristiques particulières et intéressantes des jeunes de cet âge. En effet, cette période apparaît comme une phase charnière dans le développement de l'enfant. Par exemple, dans certains domaines ces enfants seront considérés à la fin d'une étape développementale. Ainsi, selon la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), l'enfant se situe à la fin d'une période importante marquée par une image interne de sa relation avec sa mère consolidée lui permettant d'explorer davantage la nouveauté en absence de celle-ci. Dans une vision de la régulation des émotions, les tout-petits ont acquis une plus grande autonomie motrice leur permettant une meilleure autogestion des émotions (Kopp, 1989). Dans ce sens, Cournoyer et Trudel (1991) mettent en évidence la capacité d'autocontrôle des enfants de cet âge.

D'un point de vue tempéramental, les enfants se situent à la fin d'une période d'instabilité, ou autrement dit, au début d'une grande stabilité qui s'observe entre l'âge de trois et sept ans (Durbin, Hayden, Klein et Olino, 2007). Socialement, cet âge apparaît aussi comme une période pivot: ils n'ont plus deux ans et pas encore quatre ans. En effet, Strayer et Trudel (1984), dans une étude auprès d'enfants âgés de deux, trois, quatre et cinq ans, s'intéressant à l'émergence des comportements associés à la dominance à la garderie, ont montré que le choix comportemental de la moitié des enfants de trois ans s'apparentait à celui de ceux de deux ans, tandis que l'autre part ressemblait à celui des enfants de quatre ans. Toutefois, Rubin *et al.* (1998) rapportent la plus grande ouverture sociale des enfants de cet âge. Ils ont aussi davantage d'habiletés langagières, bien qu'étant plus rudimentaires que chez l'enfant de quatre ans (Kopp, 1989). Le plus grand nombre d'études du *coping* s'appuyant sur

l'autorapport des enfants de quatre ans à l'égard de leurs stratégies de *coping* cognitifs en fait, d'une certaine façon, la démonstration. Dans une approche développementale, l'âge de trois ans apparaît donc comme une période suffisamment importante pour justifier des études sur les capacités de gestion du stress auprès de cette clientèle.

5. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

Outre le peu d'intérêt démontré envers le *coping* des enfants âgés de trois ans, il demeure de façon générale un autre élément qui circonscrit le problème de l'actuelle étude, soit une grande confusion conceptuelle et méthodologique créant une limite importante à une meilleure compréhension du *coping* chez ceux-ci. En effet, à la lumière de diverses revues de littérature chez les adultes (Bruchon-Schweitzer, 2001), les enfants et les adolescents (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen et Wadsworth, 2001; Skinner, 2003) ont fait différents constats pouvant expliquer ce chaos général. Dans un premier temps, on relève la grande diversité des stressors pris en compte. Par exemple, de nombreuses études ont voulu décrire le *coping* des enfants vivant des situations très spéciales, telles que la guerre, les ouragans et le terrorisme. D'autres études ont porté sur des stressors plus particuliers à certains enfants, tels qu'un handicap, un accident d'auto, une maladie, un examen médical, une chirurgie, une hospitalisation, une visite chez le dentiste, la perte de quelqu'un, tandis que certaines recherches se sont concentrées sur les stress quotidiens, tels que la rencontre d'un étranger, la colère des pairs, le changement d'école, le jeu avec des pairs aimés et non aimés et un examen scolaire.

Associé à ces nombreux stressors, on note qu'il n'y a pas d'accord sur la façon de conceptualiser ou mesurer le *coping*. En effet, il n'y a toujours pas de consensus sur les dimensions ou catégories qui discriminent le mieux les stratégies de *coping* utilisées durant l'enfance et l'adolescence (Compas *et al.*, 2001, Skinner, 2003). Ainsi, Skinner (2003) rapporte dans son étude présentant une nouvelle façon de

structurer le *coping*, que sur 100 assortiments de catégories de *coping* il n'y en a pas deux qui regroupent les mêmes catégories. De plus, certains assortiments étaient composés de 2 à 3 catégories tandis que d'autres en contenaient dix fois plus. En établissant la liste, l'auteure obtient 400 items portant des étiquettes différentes. Du grand nombre de situations étudiées et d'outils de mesure utilisés, on obtient un ensemble de résultats trop spécifiques au contexte étudié dont l'étude requiert une analyse très détaillée, item par item, si l'on veut décider s'ils sont comparables. Il en résulte donc une grande difficulté à dégager une synthèse des stratégies de *coping* chez les enfants à partir des résultats issus d'études sur des stressseurs semblables et des stressseurs différents.

L'absence de consensus au sujet des construits fait aussi obstacle à une compréhension du *coping* permettant d'aider aux interventions psychologiques, médicales et éducatives (Skinner, 2003). En effet, si on relève certaines inconsistances d'une étude à l'autre, d'un âge à l'autre, il devient difficile de déterminer si elles découlent des individus eux-mêmes ou des différents construits. Par exemple, si on veut comparer le *coping* des enfants de deux ans avec celui de quatre ans, on constate qu'à deux ans les données ont été recueillies sur la base du rapport des parents dont les réponses s'inscrivent dans une vision centrée sur la personne, tandis qu'à quatre ans les données ont été recueillies à partir d'entrevues des enfants sur la base du modèle transactionnel.

On remarque que la grande confusion vient aussi de l'opérationnalisation des construits eux-mêmes. En effet, lorsqu'on veut vérifier si le *coping* est une question de style tel que proposé par les tenants des visions centrées sur la personne, ou une question de stratégie telle que proposée par Lazarus et Folkman (1984), ou un peu des deux, on constate que malgré le grand nombre de stressseurs étudiés et d'outils de mesure utilisés, la collecte de données s'appuie très souvent sur le *coping* autorapporté par les sujets eux-mêmes ou par des proches. En effet, sur la base de questionnaires, de projections ou d'entrevues, les chercheurs situent les répondants

face à des situations fictives ou réelles, choisies ou non par eux. Ils leur demandent ce qu'ils (ou les sujets étudiés) ont déjà fait ou ce qu'ils feraient dans tel cas. Dans le cas de situations réelles, on demande généralement aux gens de raconter ce qu'ils (ou les sujets étudiés) ont fait il y a 6 ou 12 mois. Dans le cadre des études centrées sur la personne, on leur demande souvent de dire ce qu'ils font ou feraient sans se référer à une situation précise. Dans ce cas, c'est généralement la seule distinction entre la méthodologie des deux construits. Ces deux construits se rejoignent donc dans leur intérêt pour la perception des gens sur leur propre mode de *coping* (ou celui d'un proche), ils s'appuient aussi sur les caractéristiques individuelles d'ordre cognitive et mnémorique.

D'un point de vue développemental, on relève toutefois que la recherche sur le *coping* durant l'enfance a fait un pas en avant car elle a examiné son lien avec le tempérament, les pratiques parentales, l'attachement et la continuité des certains modes de *coping* dans le temps (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Il demeure cependant qu'aucun modèle développemental n'a été développé et que les études s'appuient souvent encore sur des modèles adultes qui ne sont pas explicitement développementaux.

À la lumière de ces différents constats, on serait porté à penser que la solution se situe dans le choix d'un outil idéal utilisable dans toutes les situations et reflétant un seul construit ou un amalgame des différents construits proposés (Zimmer, 2003). Cependant, le problème ne vient pas seulement de là. Il découle aussi du fait qu'il n'existe au fond qu'un seul angle d'appréhension conceptuelle de l'être humain dans l'étude du *coping*. La recherche ne s'est intéressée qu'aux variations individuelles chez les adultes et les enfants, et ce, toutes conceptions du *coping* confondues (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007), tout en négligeant les invariants entre les individus. Même les tenants des approches centrées sur la personne (trait de personnalité et styles de perception), bien qu'optant pour une vision considérant le *coping* en termes de style stable, ont porté leur attention sur les variations

essentiellement individuelles. Ils s'intéressaient à la stabilité d'utilisation du répertoire mais chez un même individu, alors que globalement ils étaient toujours concernés par les variations entre les individus afin d'expliquer la maladie résultante du stress. À dire vrai, à rechercher les variations individuelles on ne peut que trouver des variations individuelles, car quelque part, autant il y a d'individus, autant il y a de variations. La question est: comment comprendre les variations individuelles sans avoir décrit les constances dans l'utilisation du répertoire de *coping*? En effet, quel sens peut représenter des variations si au départ on ne connaît pas ce qui est représentatif de l'utilisation du répertoire de base en général?

Le but ici n'est pas de minimiser l'apport des nombreuses recherches sur le stress et le *coping* car la connaissance de ces construits a grandement évolué depuis les 30 dernières années, mais la confusion constatée suggère de porter ce nouveau regard sur ces construits. Donc, afin de mieux comprendre le *coping*, il apparaît important de non seulement améliorer l'outil de mesure mais d'aborder le problème différemment et d'explorer le comportement humain sous ce nouvel angle.

Dans cette optique, la présente étude – s'appuyant sur le constat du peu d'études concernant les comportements de *coping* des jeunes enfants âgés de trois ans – tente de répondre à la **question de recherche** suivante: Quelles sont les composantes stables du répertoire de *coping* qui caractérisent l'enfant de trois ans et qui sont mises en œuvre face à une situation de stress?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

Cette étude se propose d'aborder l'être humain en termes d'espèce dont le répertoire comportemental de base a permis la survie. De nombreuses études en sciences naturelles ont fait ressortir l'existence d'un répertoire comportemental adaptatif spécifique à différentes espèces animales (Campan et Scapini, 2002). La question est de savoir si un tel répertoire comportemental de base existe chez les êtres humains car à première vue les nombreuses études ont surtout montré que le comportement de l'homme est infiniment variable; il diffère d'une culture à l'autre, d'une personne à l'autre et donne l'impression d'une grande labilité (Bolwby, 1969).

Oui, il est bien sûr variable, mais pas indéfiniment car on peut aussi discerner dans certaines circonstances de la stabilité, telles que pour les soins des nourrissons ou dans l'attachement des petits à leur mère (Bolwby, 1969). Cette stabilité s'explique si on y voit la manifestation d'un répertoire comportemental utile pour la survie. Il importe toutefois de souligner que chez l'être humain l'expression de ce répertoire comportemental n'est pas stéréotypée mais idiosyncrasique, faisant ainsi référence à une disposition personnelle particulière généralement innée à réagir à l'action d'agent extérieur, par exemple le tempérament. Il se conforme néanmoins à un schème reconnaissable et qui, dans la majorité des cas, aboutit à un résultat prévisible dont l'individu ou l'espèce profite. D'un point de vue évolutif, la structure fondamentale de l'équipement comportemental ressemblerait à celle des premiers humains mais aurait subi au cours de l'évolution des modifications spéciales qui permettent à l'homme moderne d'atteindre les mêmes fins par une plus grande diversité de moyens. La structure de l'équipement moderne se fonde toujours sur la structure ancienne, et même en découle. La forme primitive n'est pas supplantée, elle est modifiée, élaborée et augmentée, mais elle détermine encore tout le schème (Bolwby, 1969).

Cette vision de répertoire comportemental de base participant à l'adaptation de l'espèce humaine, proposée par Bowlby (1969), a surtout marqué la recherche sur l'attachement mère-enfant en éthologie humaine. Il importe cependant de souligner qu'au cours de la dernière décennie il s'est développée en psychologie une nouvelle vision du *coping* proposée par Skinner et Zimmer-Gembeck (2007) dont la conception se rapproche de cette idée d'un répertoire comportemental de base.

1. LE MODELE ADAPTATIF DE SKINNER ET ZIMMER-GEMBECK (2007)

S'inscrivant dans une perspective de régulation, Skinner (1999), Skinner *et al.* (2003) et Skinner et Zimmer-Gembeck (2007) ont proposé, au cours des dernières années, une approche intégratrice du *coping*. Ces auteurs définissent la notion de *coping* en termes d'"actions" de régulation du stress faisant référence à la façon dont les gens mobilisent, guident, aménagent, dynamisent et dirigent leurs comportements, leurs émotions et leur orientation sous des conditions de stress psychologique. La théorie de l'action est basée sur le postulat que l'unité naturelle permettant de conceptualiser les transactions entre les gens et leur environnement ne représente pas seulement le comportement mais l'action, qui est une notion plus complexe que celle de comportement (Skinner *et al.*, 2003). Cette notion d'action requiert de considérer aussi les émotions individuelles, l'orientation de l'attention et les buts recherchés par la personne. L'idée maîtresse est que l'émotion, d'une part, et les buts, d'autre part, dynamisent, dirigent et orientent l'attention et le comportement, et c'est à cet amalgame appelé "action" que le contexte physique et social répond. Par exemple, un type d'action correspond à la recherche de proximité étudiée par les théoriciens de l'attachement. Celui-ci inclut une variété de comportements tels que pleurer, s'accrocher et ramper, qui ont une topologie caractéristique (envers le parent) et l'émotion (émouvoir). Le *coping* peut donc être dirigé pour répondre à ses besoins, se protéger contre la menace, relever un défi sous des conditions de stress ou réparer les dommages comme conséquence du stress.

Cette approche du *coping*, proposée par Skinner et Zimmer-Gembeck, (2007), se caractérise par: a) un modèle à double processus; b) l'idée de famille de *coping* permettant son intégration dans une vision développementale; c) la vision adaptative du *coping*; d) une question de processus interactif.

1.1 Un modèle se référant à un double processus

Ce modèle à double processus implique d'abord la réaction d'un système rapide, réactif et impulsif, qui évalue et réagit aux stimuli externes de façon relativement automatique et avec peu de contrôle conscient (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Par exemple, ces réactions peuvent correspondre à la fuite devant la nouveauté, à la manifestation de la colère face à la contrainte, à la recherche de proximité, à être attentif à la menace ou à s'approprier un espace ou un objet sans permission. Ce système a de fortes assises tempéramentales tout en incorporant l'expérience issue de l'apprentissage. Il est plus flexible et différencié que les réflexes innés mais il est plus rapide qu'un système cognitif. En second lieu il y a présence d'un processus de régulation dont la tâche est d'interagir avec ce système réactif pour le guider, le rediriger, l'augmenter, le contrecarrer et l'organiser selon l'urgence de la situation. Ce processus de régulation implique à la fois les systèmes cognitifs, neurophysiologiques, d'attention et sociaux déjà présents à la naissance (Kopp, 1989). Dans ce sens, Metcalfe et Mischel (1999) suggèrent un modèle qu'ils appellent le *hot/cool systems*. Le *hot system* fait référence à l'émotion; il est simple, réflexif, rapide, se développe tôt dans la vie, accentué par le stress et centré sur le contrôle du stimulus. Le *cool system* est quant à lui, cognitif, complexe, réflexif, lent, se développant tardivement, atténué par le stress et centré sur l'autocontrôle. Les auteurs mettent de l'avant comme exemple les réactions des enfants face à un délai de gratification.

De l'avis des auteurs, ce modèle se retrouve chez les individus de tous âges. En effet, ces types d'action sont disponibles peu importe le niveau de développement des systèmes. De plus, la majorité des réponses de stress sont automatisées jusqu'à un certain degré, et ce, tant chez l'enfant que pour l'adulte. Même des comportements comme la résolution de problème peuvent devenir des réponses involontaires alors que certains automatismes peuvent passer sous le contrôle volontaire.

Les chercheurs sont cependant moins clairs sur la façon par laquelle ces deux systèmes travaillent ensemble. Travaillent-ils en parallèle (Compas, Connor, Osowiecki et Welch., 1997), de façon séquentielle (Cole, Martin et Dennis, 2004) ou simultanément (Campos, Frankel et Camras., 2004)? Cependant, on fait généralement consensus sur leur influence réciproque (Compas *et al.*, 2001; Eisenberg *et al.*, 1997; Skinner, 1999). Certains chercheurs avancent l'idée que chaque réponse de *coping* qui est efficace traduit un équilibre entre les deux systèmes laissant supposer qu'une non-régulation des réponses involontaires refléterait une forte réaction de stress ou une faible (immature) réaction du système de régulation. Par contre, une importante réaction de régulation volontaire pourrait refléter une réponse de stress inefficace ou un système de régulation bien développé (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Malgré l'absence de réponses concrètes, une hypothèse commune de travail est qu'un niveau modéré de stress peut engendrer une coopération et une intégration des sous-systèmes ainsi que la pratique et la consolidation des capacités de régulation. Inversement, un haut niveau de stress désorganise ou dépasse les capacités des processus de régulation.

1.2 Un modèle hiérarchique de *coping*

Au cours des dix dernières années, de nombreux chercheurs ont tenté de procéder à une priorisation des multiples réponses de *coping* afin de mettre en évidence de grandes familles de comportements (Ryan-Wenger, 1992). Sur la base d'une revue critique des travaux sur les stratégies de *coping* et en dépit des

nombreuses disparités, Skinner *et al.* (2003) proposent douze familles de *coping* qui représenteraient l'ensemble des réactions de *coping*: 1) la résolution de problème (action instrumentale, établir des stratégies, planifier); 2) la recherche d'information (observer, lire, s'informer auprès des autres); 3) l'impuissance (confusion, interférence cognitive, épuisement cognitif); 4) la fuite (évitement comportemental, retrait mental, déni); 5) la confiance en soi (régulation comportementale, régulation des émotions, expression des émotions); 6) la recherche de support (recherche de contact, recherche de réconfort, aide instrumentale, référence sociale); 7) la délégation (se plaindre, recherche d'aide de façon maladroite, faire pitié); 8) l'isolement social (retrait social, éviter les autres, se cacher); 9) l'accommodation (distraction, restructuration cognitive, minimisation); 10) la négociation (persuader, négocier); 11) la soumission (rumination, pensée intrusive); 12) l'opposition (agression, projection, blâmer les autres). Chaque famille se conçoit en termes d'actions qui reflètent l'organisation des composantes de base du *coping* telles que la physiologie, le comportement, l'émotion, l'attention et le but.

Ces douze familles (ou actions) de *coping* se veulent la représentation du processus de *coping* que l'on retrouve chez les personnes de tous âges. Dans ce sens, ce regroupement en familles de *coping* vise à offrir une base théorique à une approche méthodologique qui se veut cohérente. Par exemple, l'accommodation qui implique souvent une restructuration cognitive de la situation à l'adolescence ou à l'âge adulte fait aussi référence à se distraire, telle que l'on retrouve dans l'étude de Puentes-Neuman (1999). Un tel modèle situe donc à la fois des réactions davantage particulières à l'âge adulte et des réactions plus spécifiques à l'enfance sur un même continuum, permettant ainsi de mieux cerner le développement du *coping* tout au long de la vie (Skinner *et al.*, 2003).

1.3 Un modèle adaptatif

Ce modèle privilégie également l'établissement d'un rapprochement entre les notions de *coping* et d'adaptation. Ce lien s'appuie sur la prémisse proposée par Darwin (1872), que ce répertoire des réponses humaines au stress a été formé par l'évolution. Ainsi, l'humain aurait évolué avec «une prédisposition et des capacités à détecter le danger et posséderait les systèmes biocomportementaux pour coordonner ses réponses.» (Skinner *et al.*, 2003, p. 244) Comparativement aux réflexes, ces systèmes peuvent générer des réponses appropriées aux conditions contextuelles, mais contrairement aux réponses cognitives ils peuvent réagir de façon avertie et flexible plus rapidement tout en étant moins déterminées par les conditions locales. Dans ce sens, cette distinction entre les catégories de stressors détectés et leur lien avec les systèmes biocomportementaux de réaction représenterait pour Skinner *et al.* (2003) une des bases pour organiser les familles de *coping*. Dans cette optique, les familles de *coping* sont des catégories naturelles qui ont évolué pour faire face à une grande variété de menaces. Les familles les plus communes – et probablement les plus fondamentales – sont évidemment les catégories combattre, fuir ou figer sur place (Gunnar, Mangelsdorf, Kestenbaum, Lang, Larson, et Andreas, 1989; Roth et Cohen, 1985).

1.4 Le *coping*, une question de processus interactif

Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984) a ouvert des perspectives de recherche sur le *coping* en proposant une vision interactive entre l'individu et le contexte proximal et en donnant un rôle central aux processus dynamique et progressif d'ajustement des individus face à l'adversité. D'une façon générale, le dictionnaire définit le concept de processus comme une suite ordonnée d'opérations aboutissant à un résultat. Cependant, on peut reconnaître que le modèle transactionnel, pour sa part, a particularisé cette perspective en faisant davantage référence à un processus cognitif-motivationnel-relationnel qu'il documente ainsi: face à une situation, on a une première

réaction impliquant une évaluation de la situation par l'individu. Celle-ci inclut, dans un premier temps, une évaluation de l'impact potentiel de l'événement pour l'individu (première évaluation) et, dans un deuxième temps, une évaluation de la disponibilité des ressources internes et externes nécessaires pour affronter la situation (deuxième évaluation) (Lazarus et Folkman, 1984). Ce processus d'évaluation en deux temps, façonnant la qualité et l'intensité de l'émotion, influence le processus de *coping*. Celui-ci se modifie continuellement suite à une évaluation et une réévaluation en fonction des changements dans la relation de l'individu avec l'environnement. Cette relation peut se modifier en fonction des efforts de *coping* visant à changer l'environnement, à comprendre la situation ou sous l'influence de facteurs étrangers à la personne ou au contexte. Toutefois – peu importe les raisons du changement – il y a une réévaluation de la situation qui influencera les efforts de *coping* subséquents. Ainsi, le processus de *coping* se modifie ou s'ajuste en fonction du déroulement de la situation.

On doit cependant admettre que cette conception du processus est demeurée davantage de l'ordre de la théorie que de l'expérimentation. En effet, malgré cet objectif innovateur de cerner la notion de processus, la plupart des études s'appuyant sur le modèle transactionnel ont opté pour une approche méthodologique visant à établir la fréquence des stratégies de *coping* que les gens pouvaient rapporter face à une situation imaginée ou réellement vécue (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Cette méthodologie a assurément sa valeur pour tenter de mesurer la perception des gens par rapport à ce qu'ils font en situation de stress. En effet, il est clairement démontré que dans le domaine du stress, la perception des gens joue un rôle important dans la compréhension du lien entre le stress et la maladie (10 à 40 % de la variabilité) (Bruchon-Schweitzer, 2002). Mais cette méthodologie semble inappropriée pour décrire le processus graduel de *coping* comme tel afin de saisir toutes les étapes par lesquelles passent les sujets pour gérer leur stress et les changements contextuels impliqués. D'une certaine façon, malgré cette ouverture vers une approche dynamique entre l'individu et le contexte, la réflexion sur le stress et le *coping* s'est davantage opérationnalisée dans une perspective unidirectionnelle de cause à effet.

Dans ce sens, Skinner et Zimmer-Gembeck (2007) nous proposent un modèle interactif multidimensionnel de processus dynamique de *coping*. Il se veut interactif et multidimensionnel en considération de l'importance accordée à l'interaction entre les différents systèmes physiologiques, émotionnels, comportementaux, d'orientation de l'attention et sociaux, et du contexte dans lequel ils s'expriment. Toutefois, peu d'études ont tenté d'abordé le *coping* en termes de processus progressif tout au long d'une situation en temps réel en considérant que l'ajustement au stress se fait en interaction constante avec d'autres individus vivant aussi différents niveaux de stress.

2. VERS UNE PERSPECTIVE ÉTHOLOGIQUE DU *COPING*

Les principes du modèle proposé par Skinner et Zimmer (2007) inscrivent l'étude du stress et du *coping* dans une vision adaptative évolutionniste proposée par Darwin, et à certains égards leur pensée rejoint le courant éthologique par leur regard porté sur la description du répertoire de l'espèce humaine.

2.1 Définition de l'éthologie

L'éthologie se définit plus spécifiquement comme l'étude biologique du comportement (Tinbergen, 1951). Cette approche s'intéresse à l'adaptation et considère que l'anatomie, la physiologie et le comportement d'une espèce constituent les parties d'une entité biologique ayant évolué pour permettre l'adaptation de l'espèce à son milieu naturel. D'un point de vue méthodologique, il s'agit de comprendre les capacités adaptatives des organismes vivants à partir d'analyses descriptives et systématiques en milieu naturel.

2.2. Champ d'intérêt

De nombreux domaines scientifiques s'intéressent aux comportements, et l'éthologie ne se distingue pas de ceux-ci en ce qui concerne les sujets d'intérêt. La

différence se situe davantage dans sa position par rapport au problème sous étude (Hinde, 1982). À la base il y a le fait que les premiers éthologistes étaient des biologistes conscients de la grande diversité comportementale des espèces animales. Ceci influence certainement leur questionnement, la méthode utilisée et les concepts valorisés pour décrire et expliquer les comportements. Les éthologistes suivent une tradition biologique en amorçant leur étude à partir d'une approche descriptive en milieu naturel. En scientifiques concernés par la théorie de l'évolution via la sélection naturelle, ils sont aussi conscients que comprendre la diversité comportementale exige que le comportement de chaque espèce soit étudié en relation avec son contexte environnemental adaptatif.

Une autre caractéristique importante de leur héritage biologique concerne les cinq aspects du comportement questionnés par les éthologistes (Strayer et Gauthier, 1985), c'est-à-dire: 1) les causes (Quels sont les facteurs qui, à l'extérieur comme à l'intérieur de l'organisme, déterminent l'apparition d'un comportement?); 2) l'ontogenèse (Quelles sont les étapes qu'a franchies un animal adulte pour en arriver à son niveau de fonctionnement actuel?); 3) la fonction (Quelle est l'utilité de ce comportement pour l'animal, c'est-à-dire quelle est la valeur de survie de ce comportement?); 4) la phylogenèse (Pourquoi cette espèce a-t-elle résolu le problème de la survie de cette façon?); 5) l'organisation du comportement (De quelle façon se regroupent les divers éléments d'une séquence comportementale?).

Évidemment, les causes et l'ontogenèse ont aussi intéressé certaines autres disciplines, telles que la psychologie comparative et la psychologie développementale (Hinde, 1982). L'éthologie – à l'instar de la sociobiologie – s'intéresse à la fois aux facteurs endogènes (gène et maturation) et exogènes (environnement physique et social) influençant l'expression des comportements et le développement ontogénétique du répertoire comportemental. Elle considère également le rôle important de l'interaction entre ces différents facteurs dans l'expression et le développement ontogénétique des comportements. Cependant, d'autres questions la

caractérisent particulièrement ; ainsi elle s'intéresse à la fonction du comportement à sa valeur de survie, à son utilité dans la vie de l'animal (de l'homme). En effet, dans la poursuite des idées développées depuis Darwin, la manière dont les caractères structurels et comportementaux contribuent à la survie occupe une place importante dans leur questionnement (McFarland, 1990). De plus, l'éthologie porte un intérêt particulier sur la comparaison phylogénétique entre les différents répertoires comportementaux des espèces animales (humain compris) afin de les situer dans un continuum évolutif. Elle prend aussi en considération l'organisation comportementale au sein même du répertoire de l'espèce humaine et de celui des individus. De plus, en accord avec l'existence d'un processus interactif de l'individu avec son environnement, l'éthologie s'intéresse à son organisation temporelle en fonction des modifications contextuelles, que celles-ci soient distales ou proximales.

2.3 Survol historique de l'éthologie

L'éthologie prend ses racines dans la théorie de l'évolution de Darwin et s'est développée au cours des siècles dans la poursuite des travaux de Craig, de von Uexkull, Heinroth, Fabre, Giard, Whitman et Wheeler, mais les bases de l'éthologie classique seront mises en 1930 par Lorenz en Allemagne, et par Tinbergen en Hollande.

C'est à Tinbergen (1951) que l'on doit la définition de l'éthologie la plus succincte et la plus généralement admise aujourd'hui. Il définit cette science comme l'étude biologique du comportement. C'est surtout à Lorenz que revient le mérite d'avoir développé l'éthologie moderne. Il tenta en outre d'élaborer une synthèse des idées de ses prédécesseurs dans le cadre d'une science des comportements comparés (Eibl-Eibesfeldt, 1972). Il proposa une analyse du comportement basée sur les observations des animaux dans leur milieu naturel. Il a ainsi tenté à développer un modèle théorique et une méthode qui rendraient compte d'une manière générale de la diversité des comportements instinctifs, particulièrement spectaculaires chez les

oiseaux et les poissons, tels que l'on peut les observer ou les révéler par l'expérimentation dans les milieux naturels ou dans des conditions aussi proches que possible de la nature. Selon Lorenz (1936), les comportements constituent des caractères spécifiques d'une espèce, et leurs similitudes ou différences ne peuvent être expliquées autrement que par leur descendance d'une forme ancestrale commune. Il en arrive à la conclusion que certains comportements sont inscrits dans le génome des animaux: ils sont instinctifs. De nos jours, selon Campan et Scapini (2002), l'éthologie prend sa couleur des travaux et des réflexions interactionnistes de différents éthologues tels que Harlow (1958), Crook (1970) et Bateson et Hinde (1976) mais aussi des travaux scientifiques de certains chercheurs d'orientations conceptuelles différentes tels que Maier et Schneirla (1935) et Kuo (1967) en psychologie comparative et plus récemment Gottlieb (1992) en psychobiologie ainsi que Maturana et Varela (1994) en biologie cognitive.

À partir des travaux de Tinbergen (1951) et de ces différents auteurs, l'éthologie se développera davantage dans une vision interactionniste. Cette perspective aiguillera fortement la position éthologique à considérer, entre autres dans leur étude comportementale, l'interaction entre l'organisme et son milieu naturel de vie. Dans ce sens, avec les années 70 se développe ce que Crook (1970) appelle "l'éthologie sociale". En effet, l'éthologie étoffe sa vision interactionniste en intégrant un nouvel angle de compréhension du processus développemental des capacités adaptatives en soulignant l'importance de tenir compte de l'environnement naturel social qui, pour beaucoup d'espèces, représente leur premier milieu de vie.

Dans les cinquante dernières années, l'éthologie humaine s'est développée à travers les travaux de certains auteurs, tels que: Eibl-Eibesfeldt, (1972), Bowlby (1907-1990), McGrew (1972), Blurton-Jones (1972) et Strayer (1985). En effet, c'est après la guerre que l'on verra apparaître les premières publications qui s'inspireront de la vision théorique et des méthodes de l'éthologie dans l'étude du jeune enfant (Strayer et Gauthier, 1985). Ainsi, ces années marquent la rencontre de la psychologie

de l'enfant avec l'éthologie. La psychologie de l'enfant s'inspirera de la découverte de Lorenz⁷, qui concerne l'apprentissage perceptif précoce (*imprinting*) ayant des implications très importantes pour la survie de l'individu, même à l'âge adulte. Ses observations du comportement des oies grises ont permis d'établir un lien entre le processus d'empreinte (fixation irréversible de l'animal nouveau-né au premier objet qui se présente à lui) et les comportements sexuels à l'âge adulte. Par exemple, une oie grise ayant développé une relation d'empreinte avec un humain refusait de se reproduire avec ses congénères. L'attention de l'animal se portait sur l'humain. Par sa théorie de l'empreinte il influencera fortement les conceptions modernes du développement socioaffectif animal et humain (Strayer, 1985).

Dans ce sens, Harlow (1958), à partir d'observations de jeunes primates, a démontré que le développement du lien mère-enfant n'était pas lié à la situation de nutrition mais à un besoin de contact et de réconfort qui prédominerait sur celui de nourriture. En accord avec une vision éthologique, il propose donc l'existence de systèmes affectifs, spécifiques à l'espèce, dont la fonction est l'adaptation sociale. Dans le même sens, Bowlby (1969) – psychanalyste pour les enfants s'appuyant sur des concepts issus de l'éthologie, de la cybernétique, de la psychologie développementale et de la psychanalyse – innove avec le concept de relation d'attachement⁸. Comme pour Lorenz (1957) et Harlow (1958), chez Bowlby (1969)

⁷ Pour laquelle il recevra son prix Nobel en 1974, et ce, en même temps que Tinbergen. À la même époque, et aussi récipiendaire d'un prix Nobel, Karl Ritter von Frisch (1886-1983) s'attaque à l'idée courante que les animaux "inférieurs" sont perceptivement pauvres. Il met en évidence la vision des couleurs chez les poissons ainsi que chez les abeilles par la technique du conditionnement classique (l'animal est récompensé par de la nourriture sur un carré de couleur; ensuite, en l'absence de l'animal, on ôte toute nourriture et on regarde où l'animal cherche lorsqu'il revient, parmi divers carrés dont l'un a la bonne couleur et les autres sont des gris de densités diverses). Plus tard, von Frisch décrypte la danse des abeilles.

⁸ La relation d'attachement se définit non comme un lien de dépendance mais bien comme un lien affectif qu'une personne établit avec une autre personne (figure d'attachement) et qui les lie dans l'espace et le temps. Le "comportement d'attachement" se définit comme l'action de rechercher et de maintenir la proximité avec cette figure d'attachement. Contrairement à l'attachement qui est durable et permanent, les comportements d'attachement sont variables et susceptibles de se modifier en fonction des caractéristiques propres et des étapes de maturation de l'enfant, du contexte et aussi du niveau d'apprentissage.

le lien d'attachement est le résultat d'une tendance sociale innée chez la mère et chez l'enfant, et est à l'origine de tout développement de l'adaptation sociale chez l'enfant.

Cette vision éthologique de l'attachement a reçu un l'accueil favorable de la part de plusieurs chercheurs en psychologie du développement (Strayer et Gauthier, 1985). Par la suite, de nombreuses publications vont étayer ces premières tentatives. Dans la foulée, on assiste à la publication de McGrew (1972) et de Blurton-Jones (1972) qui mettent l'emphasis sur l'importance de la description objective des comportements. Ces deux écrits sont véritablement les premiers ouvrages étudiant le développement socio-affectif dans le cadre de l'éthologie sociale. Ces chercheurs reprennent des concepts comme l'affiliation et l'agression, que l'on retrouvait déjà fréquemment dans la recherche sur les primates (Hinde, 1966). De cette idée est né tout un courant d'études qui mettent l'accent sur l'adaptation de l'enfant à un groupe et la fonction du groupe comme médiateur d'adaptation entre l'enfant et son monde physique et social (Provost, 1985).

2.4 Vers une intégration de la psychologie et de l'éthologie

D'une certaine façon, les réflexions de Skinner et Zimmer (2007) recourent les différentes questions posées par les éthologues pour comprendre les comportements. En effet, dans une structure de pensée assez analogue à certains égards à la théorie de l'attachement de Bowlby (1969), les deux auteurs se réfèrent au *coping* en termes d'actions de régulation du stress (organisation comportementale) faisant référence à la façon dont les gens mobilisent, guident, aménagent, dynamisent et dirigent leurs comportements, leurs émotions et leur orientation sous des conditions de stress psychologique. Elles conceptualisent l'expression et le développement du *coping* en termes de processus transactionnel entre les gens et leur environnement. Elles adoptent aussi l'idée que l'émotion (cause) et les buts à atteindre (fonction) dynamisent, dirigent et orientent l'attention et le comportement. Par exemple, dans le modèle de l'attachement la recherche de proximité (action) inclut une variété de

comportements tels que pleurer, s'accrocher et ramper, qui sont dirigés vers le parent pour tenter de l'émouvoir et ainsi se rapprocher de la base de sécurité afin d'assurer son bien-être. Dans le même sens, le *coping* peut être dirigé pour répondre à ses besoins, se protéger contre la menace ou pour relever des défis sous des conditions de stress, ou pour réparer les dommages comme conséquence du stress. À l'instar de l'éthologie, leur modèle inscrit aussi le *coping* dans une vision adaptative qui tient compte à la fois du développement phylogénétique et ontogénétique. En effet, les auteurs conçoivent le *coping* en termes d'actions, de catégories naturelles qui ont évolué pour permettre la survie de l'espèce et des individus et dont les bases génétiques ont été transmises de génération.

Leur modèle théorique rejoint assez bien la proposition de l'éthologie en quoi une compréhension exhaustive des comportements adaptatifs passe par un questionnement en termes de cause, fonction, phylogénèse, ontogénèse et organisation au sein du répertoire et processus adaptatif.

2.5 Apports particuliers de l'éthologie

Toutefois, à cette vision l'éthologie apporte deux dimensions peu abordées parmi les chercheurs qui étudient les concepts de stress et de *coping*, soit la dimension adaptative sociale de l'espèce humaine et l'importance de l'observation des comportements en milieu naturel.

2.5.1 *Éthologie sociale*

Les différentes approches du stress et du *coping* reconnaissent évidemment l'influence de l'entourage social de l'individu sur le mode de *coping*. D'ailleurs, de nombreuses études ont démontré l'influence importante du soutien social sur le lien entre le stress et la maladie (Cohen et Wills, 1985). Cependant, il n'est généralement considéré qu'en termes de source d'information et de réconfort, et ce, à partir de ce que

les gens rapportent (Dumont, 2001). La dimension sociale du *coping* est parfois considérée négativement par les chercheurs qui tentent souvent de caractériser les tentatives de recherche de réconfort ou d'information comme un indice de dépendance passive face aux autres, ou encore comme un élément de seconde importance sur le plan développemental lorsque comparé au processus de résolution de problème. D'un autre côté, le contexte social prend aussi une place importante parmi le répertoire des stressseurs; les gens mentionnant souvent des problèmes d'ordre relationnel comme contexte de stress (Berg, Strough, Calderone, Meegan, et Sansone, 1997). Wethington et Kessler (1991) mentionnent d'ailleurs que le stimulus de stress le plus communément rapporté est un problème vécu par un proche. Cette conception se caractérise donc par une approche de l'autre en termes de contraintes ou de soutien, de personnes-ressources que l'on sort du placard quand le besoin se présente. Dans ce sens, on peut dire que ce courant de recherche – malgré son ouverture vers une vision dynamique entre l'individu et son contexte – poursuit l'idée d'une perspective béhavioriste reléguant le contexte de vie social au rang de stimulus. Les chercheurs proposaient donc toujours une vision du *coping* reflétant la conviction que c'est la personne qui, individuellement, évalue et s'ajuste au stressseur (Berg *et al.*, 1998). Cette approche individualiste du stress et du *coping* néglige le fait que les êtres humains expérimentent les stressseurs dans un contexte social et peuvent s'ajuster au stress en interaction avec d'autres individus devant aussi s'ajuster à différents niveaux de stress.

L'éthologie, quant à elle, appuie sa réflexion sur la prémisse proposée par Darwin que certaines espèces, et particulièrement les humains, sont incapables de survivre isolés. En vivant en groupe, ils ont augmenté leurs chances de survie. Le regroupement social est donc devenu un moyen adaptatif en lui-même, qui s'est développé parce qu'il offrait certains bénéfices à plusieurs animaux et aux humains (Campan et Scapini, 2002). Dans cette optique, les autres membres de la même espèce représentent non seulement un stimulus ou une source de réconfort à éviter ou à rechercher selon les situations, mais sont des participants actifs d'une dynamique

interactive où chacun s'adapte et évolue réciproquement en fonction des autres et de l'organisation sociale.

Selon Darwin, le groupe a amélioré les chances de survie des êtres humains en augmentant l'habileté à détecter et à repousser les dangers. Il apporte certainement un plus grand succès dans l'obtention de nourriture permettant des alliances pour en obtenir davantage que le pourrait un individu seul (McFarland, 2001). Vivre en groupe procure aussi une meilleure défense des proies, des jeunes et de l'aire de vie, et ce, même contre les autres membres de la même espèce. Dans ce sens, l'histoire nous montre que les humains se sont regroupés non seulement en famille mais aussi en cercle d'amis, en village, en nation, et que ce regroupement a à la fois accru les chances de la survie au quotidien et permis le foisonnement et l'échange des idées, entraînant au-delà des préoccupations quotidiennes une évolution et des révolutions à tous les niveaux, autant physique, psychologique, philosophique et spirituel, augmentant ainsi les chances de survie dans un monde changeant (Beaudet, 2005). Les êtres humains sont ainsi caractérisés par un besoin évident de contacts humains et une tendance à se regrouper même en l'absence de tout stimulus (Golberg, 1998). Le milieu naturel de vie des êtres humains est donc avant tout social. Ce courant de réflexion – tout en s'intéressant au comportement adaptatif ayant permis la survie face aux perturbations liées aux changements – offre une optique donnant un poids important à la dynamique sociale dans l'expression comportementale. Dans ce sens, selon Darwin, les caractéristiques des différents systèmes physiologiques, affectifs et comportementaux, ont évolué pour permettre aux espèces grégaires de créer les liens sociaux et ainsi assurer leur survie dans leur environnement social.

La vie sociale semble avoir été privilégiée au cours de l'évolution parce qu'elle offrait davantage de bénéfices que de coûts. Cependant, les coûts sont réels. En effet, de nombreuses contraintes caractérisent aussi la vie de groupe. Par exemple, la présence des congénères augmente la compétition intraspécifique pour l'accouplement, les sites d'habitation (le territoire), les ressources de nourriture, etc.

Donc pour survivre la sociabilité exige aussi de ces membres de s'adapter à cette vie de groupe.

Cette vie sociale nécessite ainsi de la part des animaux et des humains une régulation de leurs échanges avec les autres membres de leur espèce s'ils veulent que le groupe apporte les bénéfices nécessaires à la survie (Gouin-Décarie et Poulin-Dubois, 1985). Dans ce but, l'ensemble des membres d'un groupe se donne une structure socioculturelle impliquant un ensemble de manières de percevoir, d'être et d'agir, ou encore une expression de la vie sociale qui lui est propre, en d'autres mots, un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est d'organiser les activités et régulariser les échanges sociaux (Dufresne, 2001). Qui dit social se réfère forcément au fonctionnement des individus mais aussi à une structure organisationnelle dynamique qui touche tout le groupe. Ainsi, pour favoriser la cohésion sociale les individus doivent intérioriser et partager un ensemble de règles qui assurent la régulation de leurs conduites et la coopération pour la répartition des ressources. Dans ce but, l'ensemble de ces règles amènera chaque individu à organiser ses activités et à canaliser l'expression de ses comportements en fonction des attentes du groupe.

C'est dans ce contexte de vie de groupe que tout au long de son développement l'enfant doit construire, élaborer, évaluer et ajuster ses propres stratégies socioaffectives et cognitives (Noël, Leclerc et Strayer, 1995). Dans chaque situation sociale nouvelle le jeune rencontre différents obstacles auxquels il doit trouver une réponse adaptée tenant compte à la fois de lui-même et des autres (Jeunier, 1996). Les théories interactionnistes contemporaines considèrent que c'est en étant confronté à différents stressors sociaux et en étant obligé de s'y adapter que le jeune enfant acquiert ses compétences sociales et sa compréhension du monde dans lequel il vit (Strayer et Blicharski, 1995). D'où l'importance d'étudier le répertoire comportemental adaptatif des jeunes enfants en situation de nouveauté sociale.

2.5.2 Étude observationnelle du comportement

L'éthologie se définit en fonction de son regard conceptuel porté sur les comportements, mais elle se caractérise aussi par sa vision méthodologique. En effet, cette science considère l'importance de l'observation en milieu naturel ou semi-naturel dans l'étude du comportement. L'observation est la considération des actions, des comportements et des productions des enfants. Elle n'a de valeur que si on n'intervient pas et que l'on observe la chose telle qu'elle est. L'observation présente certaines qualités, telles que celle de permettre l'appréhension d'informations apportées par un média autre que le langage verbal. Elle rend capable de recueillir des données comportementales spontanées des individus dans leur milieu naturel, des informations exprimées naturellement et habituellement par les individus, et ce, sans nécessiter une verbalisation et des efforts cognitifs, imaginatifs et/ou mnésiques.

Dans le cadre de cette étude, il rend possible l'étude du *coping* d'un autre point de vue et d'aller au-delà de certaines limites associées aux outils de mesure s'appuyant sur le *coping* autorapporté. L'observation permet notamment: a) une observation comportementale en concomitance avec la situation stressante; b) une réponse comportementale sans référence à la perception que l'individu a de son *coping*; c) une étude des changements comportementaux au cours du processus de *coping* sans interférer avec la période d'observation; d) de nombreuses utilisations sans craindre d'insérer un biais au niveau de la validité interne; e) une utilisation adaptée à tous les groupes d'âge, et en particulier avec de jeunes enfants. Cet outil ne se veut pas la réponse à tous les problèmes de mesure. Néanmoins, il est complémentaire, considérant certaines qualités qui lui sont propres.

3. LA CONTRIBUTION DES GROUPES DE PAIRS

3.1 La relation avec les pairs: une situation qui peut être stressante

C'est une question de survie pour une espèce fondamentalement sociale d'apprendre à communiquer et négocier avec les autres pour créer les liens nécessaires à son intégration sociale. Pour Vandell et Mueller (1979), les relations précoces entre pairs favorisent le développement des compétences interactives et sociocognitives qui ne peuvent être acquises auprès des adultes. Cependant, l'interaction entre ces derniers exige davantage d'efforts de la part de chacun des partenaires pour se faire comprendre et pour maintenir une participation sociale. En effet, contrairement aux adultes qui ont l'habitude de répondre de façon créative aux signaux imprécis, les pairs éprouvent souvent plus de difficulté à comprendre les messages ambigus. Pour Strayer (1980), l'entourage social impose des limites à l'expression des capacités sociales de l'enfant. La dynamique interactive des groupes d'enfants est soumise à des règles que l'enfant doit comprendre dès son jeune âge pour ajuster socialement ses comportements. De par ces particularités, une rencontre avec des pairs inconnus est un événement potentiellement stressant.

3.2 Études sur les groupes de pairs familiaux

Ce rôle important alloué aux interactions des pairs envers les pairs a incité les chercheurs à vérifier empiriquement la capacité des enfants d'interagir avec les pairs. En effet, depuis les trente dernières années, les résultats de différentes recherches sur le développement humain soulignent la capacité du jeune enfant d'interagir activement en dehors du cadre familial. Il faut noter l'apport important de Parten (1932), qui a été l'une des premières à étudier la qualité de la participation sociale des enfants en explorant systématiquement leurs activités de jeu. Elle a observé des enfants familiaux âgés de deux à cinq ans durant leur période de jeu libre en garderie. Son intérêt portait sur la proximité physique entre enfants, la direction du regard et le degré d'engagement mutuel. Elle a fait ressortir six catégories évidentes dans le jeu

de l'enfant. Elle a ordonné ces catégories selon une échelle de participation sociale: 1) inoccupé; 2) jeu solitaire; 3) spectateur; 4) jeu parallèle; 5) jeu associatif; 6) jeu coopératif. Les résultats suggèrent que les enfants démontrent des habiletés de participation sociale, que celles-ci varient en fonction de l'âge et que, plus spécifiquement, les modes plus avancés de participation sociale caractérisent l'implication sociale des enfants plus vieux. Cependant, il nous est peu dit en quoi ces comportements permettent l'ajustement de l'enfant à son milieu social.

Avec l'avènement des services de garde on observe un renouveau d'intérêt pour le fonctionnement social des enfants d'âge préscolaire en groupe de pairs. Au départ, certains chercheurs veulent décrire les changements développementaux dans l'adaptation du jeune au sein des groupes de pairs. Dans cette optique, les préoccupations de Hartup, Glazer et Charlesworth (1967) touchent les questions d'apprentissage social auprès des pairs. Ils proposent deux catégories d'implication sociale: prosociale et antisociale, qui se définissent en fonction de leur conséquence comme renforcement positif ou négatif sur les comportements du partenaire. Cette approche dite fonctionnaliste, principalement descriptive, attire l'intérêt sur la dimension agressive et la dimension coopérative de l'interaction sociale et sur les changements potentiels dans le développement des habiletés sociales en réaction aux comportements des partenaires. Certaines études ont également contribué à l'élaboration de répertoires comportementaux. Dans une perspective éthologique dite plutôt classique, Blurton-Jones (1972) publie la première taxonomie éthologique du comportement des enfants basée sur les schèmes moteurs. À partir de vingt-deux catégories de comportements exprimés lors de sessions de jeu libre entre des enfants âgés de quatre et cinq ans, il a regroupé ces activités en trois classes exclusives: 1) les activités ludiques de chamaille (jeu de bagarre et jeu coopératif); 2) les comportements conflictuels et agressifs; 3) la participation strictement affiliative. Cette taxonomie se caractérise par le fait qu'elle ne tient pas compte du contexte social entourant l'expression des comportements.

Dans la poursuite du questionnement de Parten (1932), soulignons l'étude de Jennings, Curry et Connors (1986) étudiant les activités de jeu d'enfants de 27 mois fréquentant la même garderie. Ceux-ci ont été observés, dans un premier temps, en situation dyadique et, dans un deuxième temps, lors d'une rencontre en groupe de six enfants, et ce, en présence des mères et de deux adultes. L'objectif visait à déterminer l'effet du type de regroupement sur la fréquence, le choix des comportements de jeu et leur orientation sociale. Cette étude a démontré un effet du type de mise en situation sur les comportements orientés vers les adultes mais non sur ceux dirigés vers les enfants. Globalement, les enfants ont préféré les interactions directes avec les adultes et les interactions indirectes (jeu parallèle) avec les pairs.

Plus récemment, la recherche de Garnier et Latour (1994) – à partir de l'outil d'observation de Parten (1932) – étudiait la coopération du point de vue d'un processus de groupe dans le contexte de jeu libre d'enfants âgés entre deux et quatre ans et fréquentant le même service de garde. Leurs analyses d'observation ont démontré que la coopération existe à tout âge. De plus, les jeux en groupe ne représentent pas le point culminant d'un processus d'évolution linéaire des types de jeux. Les résultats suggèrent l'existence indépendante d'un continuum de coopération.

Dans une perspective éthologique dite sociale, McGrew (1972) est le premier à vouloir considérer systématiquement la participation sociale. Il s'interroge sur la fonction des comportements observés. Il veut classifier les comportements sociaux selon l'impact potentiel d'un geste sur la continuité ou la terminaison d'un épisode social. Certains chercheurs veulent aller plus loin dans la compréhension du fonctionnement social des jeunes enfants. Tout en demeurant dans la lignée des travaux de McGrew (1972), Strayer, Chapeski et Strayer (1978) mettent l'accent sur le concept de coconstruction et d'ajustement interpersonnel au contexte social immédiat. Ainsi, face à certaines contraintes relationnelles propres à différents contextes sociaux, l'enfant construit, élabore, évalue et ajuste ses propres stratégies

affectives, cognitives et comportementales en fonction de la situation sociale et de ses caractéristiques personnelles. Strayer *et al.* (1978) et Strayer (1995) ont surtout appliqué cette perspective théorique à des études sur l'organisation sociale des groupes de pairs stables en milieu naturel dont l'âge des enfants varie de 1 à 5 ans. Ils utilisent une taxonomie centrée sur trois catégories regroupant chacun des schèmes d'actions sociales partageant une même fonction adaptative: l'agonisme, l'affiliation et l'altruisme. Les analyses de la distribution dyadique de ces trois catégories comportementales ont permis l'identification de deux types d'organisation sociale distincts dans des groupes stables: la hiérarchie de dominance et le réseau d'amitié. De plus, trois modes d'adaptation ont été identifiés: 1) type retiré et inactif; 2) type engagé et populaire; 3) type engagé et dominant.

Ces quelques résultats nous démontrent que les enfants manifestent un vaste répertoire de comportements sociaux et qu'ils peuvent s'ajuster aux pairs selon le contexte social immédiat. Ces différentes études concernent principalement les enfants en groupe stable, mais qu'en est-il des interactions sociales lors de la formation du groupe? Cette connaissance devrait permettre de sélectionner les conduites sociales nécessaires à l'adaptation sociale et identifier les comportements ayant pour fonction la création de liens sociaux. Ce questionnement trouve son importance dans l'idée de Barnett (1958) qui signifie que de la qualité d'une participation à une nouvelle situation dépend l'acquisition de nouveaux comportements permettant à l'individu de s'adapter à son environnement.

3.3 Études sur les groupes de pairs non familiaux

Certaines recherches portent sur les interactions pairs-pairs en fonction du niveau de familiarité (connu et inconnu), et particulièrement sur les rencontres dyadiques. Ainsi, Gottman et Parkhurst (1980) ont cherché à évaluer les différences comportementales des enfants au regard du niveau de connaissance. Ils ont codé les interactions verbales d'enfants âgés de 2 à 6 ans lors de jeu en rencontre dyadique

avec des amis proches ou des étrangers. Ils ont observé que les jeunes enfants sont plus accommodants et plus prompts à résoudre les désaccords avec les amis, et ce, contrairement aux plus vieux qui sont plus prompts à résoudre des problèmes avec les étrangers. Dans cette étude, il faut cependant noter qu'aucune attention n'a été portée sur les comportements non verbaux. Les travaux de Master et Furman (1981) auprès d'enfants de 4 et 5 ans placés en position de jouer avec d'autres enfants caractérisés soit comme ami, non-ami ou neutre, démontrent que les interactions enfants-amis présentent des caractéristiques différentes des interactions enfants qui n'étaient pas *a priori* des amis; les enfants s'engageant plus dans des comportements renforçateurs (protection, affection, invitation à jouer) ou neutres (conversation, attention visuelle) avec des amis qu'avec des pairs non-amis.

Dans la poursuite de ce questionnement sur l'influence de l'amitié sur les choix comportementaux, l'étude de Roopnarine et Field (1984) concerne également les groupes de pairs amis et non-amis. Cette recherche portait sur un groupe formé (à partir de deux garderies) de 16 enfants amis et de 12 non-amis, dont l'âge varie entre 18 mois et 32 mois et de 36 à 56 mois. Les auteurs démontrent que lors du jeu libre les comportements de ceux ayant des amis dans le groupe diffèrent de ceux n'ayant pas d'amis. Ceux qui ont un ami sont plus verbaux, s'engagent davantage dans le jeu fantaisiste et se surveillent moins l'un et l'autre que les partenaires qui n'ont pas d'ami. Les plus vieux avec ami dirigent un plus grand nombre d'activités et d'interactions verbales envers les pairs mais sont moins prompts au partage que les plus jeunes avec ami. Dans l'ensemble, on observe une plus grande fréquence de jeu de fantaisie entre amis. Les auteurs mentionnent une plus grande agressivité chez les enfants sans amis, augmentant ainsi la possibilité d'exclusion de la part des autres. Enfin, les participants qui n'ont pas d'amis surveillent davantage les activités de ceux qui ont des amis.

Cette étude démontre à quel point la présence d'un ami influence les comportements des enfants envers les pairs, amis ou non-amis, en situation de

formation d'un groupe. Cette présence amicale offre le soutien nécessaire permettant de se comporter de façon affiliative même envers les non-amis. D'un point de vue adaptatif, ce phénomène laisse penser que la présence de pairs non-amis n'offre pas le soutien nécessaire à l'expression sociale et exige même des stratégies comportementales particulières pour entrer en interaction sociale. Dans le cadre de notre étude, on peut supposer que faire face à la nouveauté sociale sans le soutien d'amis représentera une situation de stress exigeant l'utilisation de stratégies d'adaptation particulières.

Peu de chercheurs ont abordé l'étude des comportements des enfants en groupe de pairs non familiaux. Il importe toutefois de noter l'étude de McGrew (1972) sur les comportements d'enfants dont l'âge moyen est de 45 mois, fréquentant la garderie pour la première fois. Cette étude s'est effectuée lors de la réouverture d'une garderie après les vacances d'été. À ce moment-là, cinq enfants ayant déjà l'expérience de cette garderie sont revenus et huit nouveaux se sont rajoutés. La grille de comportements observés contenait onze catégories de comportements: 1) s'automanipuler; 2) se battre; 3) chasser; 4) sucer son pouce; 5) fuir; 6) rester immobile; 7) rire; 8) pousser; 9) pleurer; 10) se battre pour un objet; 11) s'exprimer négativement (arrête!). Les enfants ont été observés pendant les 45 premières minutes de jeu libre, le matin pendant sept jours.

Les résultats ont montré que lors de l'entrée en garderie plusieurs enfants inexpérimentés ont pleuré suite à la séparation d'avec leur mère, bien que peu longtemps pour la plupart. McGrew considérait que

les enfants inexpérimentés étaient faciles à reconnaître pour leur inhibition, leur façon lente de marcher et leur faible niveau de verbalisation. Ils semblaient nerveux, anxieux en regardant souvent les autres enfants et les adultes, en jouant superficiellement avec les jouets tout en faisant le tour des différents jouets. Ils passaient davantage de temps à observer les adultes que les autres enfants expérimentés. Ils initiaient davantage d'interactions avec les adultes et jouaient le plus

souvent près d'eux. Ils se laissaient généralement menés par les enfants expérimentés et suivaient les ordres sans protester. (1972, p. 139)

Cette étude présente cependant certaines limites lorsque l'on s'intéresse aux comportements d'enfants vivant une situation de nouveauté sociale. En effet, la mise en situation impliquait seulement huit enfants qui ne connaissaient personne (ni enfants ni adultes), tandis que les cinq autres jeunes se connaissaient au moins de vue et connaissaient assurément le milieu physique, ayant fréquenté la garderie l'année précédente. Cette situation était donc asymétrique dès le départ; les enfants familiers avec le milieu ayant déjà intégré les règles de celui-ci tout en ayant déjà développé certaines habiletés sociales en milieu de garde avaient probablement un meilleur sentiment de contrôle de la situation permettant une meilleure gestion de la situation (Gunnar *et al.*, 1989). Un tel contexte a probablement fait ressortir des habiletés différentes chez les enfants non familiers que s'ils s'étaient retrouvés tous entre-eux.

L'étude de Legendre et Trudel (1996) s'est intéressée aux comportements adaptatifs entre pairs non familiers. Elle se caractérise par le fait de porter sur les mêmes vidéoscopies de la deuxième mise en situation étudiée dans notre étude. Les enfants réunis en groupe de six se retrouvent seuls pendant 15 minutes dans une garderie en présence d'un adulte passif⁹. Elle s'est appuyée sur un outil de mesure exhaustif incluant à la fois des comportements d'autogestion et des comportements orientés vers les autres enfants et vers l'adulte. Ces comportements étaient organisés sur la base de leur orientation, soit vers soi, vers l'objet ou socialement vers l'adulte ou vers les enfants. Bien qu'offrant un relevé des fréquences temporelles pour chaque comportement, l'objectif principal de la recherche visait surtout à identifier et qualifier les comportements en fonction du taux de cortisol. Cette recherche s'inscrivait donc également dans la lignée des études de Gunnar et ses collègues (1989, 1992, 1994), de Granger, Stanbury et Henker (1994), cherchant à comprendre

⁹ Il est à noter que cette mise en situation sera davantage expliquée dans le chapitre méthodologie.

la dynamique entre les comportements et les réactions physiologiques associées au stress.

L'étude de Jeunier, Trudel et Legendre (1997) s'est intéressée elle aussi aux comportements adaptatifs entre pairs non familiers. Elle portait également sur les mêmes vidéoscopies que celles de Legendre et Trudel (1996). Elle s'inscrivait toutefois dans la poursuite du questionnement de Strayer *et al.* (1978) et Strayer (1995) sur l'organisation sociale des groupes de pairs en milieu naturel. S'appuyant sur l'outil d'analyse élaboré par Strayer (1980, 1989), mettant en évidence 19 catégories comportementales reflétant les principales activités agonistiques et affiliatives, cette étude a poursuivi ce questionnement en s'intéressant à la participation sociale des enfants lors de la formation des groupes. Les auteurs ont obtenu des résultats pour 14 comportements, soit: 1) approcher; 2) contacter; 3) offrir; 4) orienter; 5) signaler; 6) présenter un visage enjoué; 7) vocaliser; 8) protester; 9) avoir des comportements de compétition; 10) attaquer; 11) menacer; 12) se détourner; 13) ignorer; 14) quitter la salle. À partir de ceux-ci, les auteurs se sont intéressés à la dynamique sociale entre les enfants. Par exemple, une affiliation réussie représente le nombre de comportements affiliatifs qui ont engendré une réponse affiliative de la part du partenaire, tandis qu'un agonisme réussi sera suivi par une réponse de soumission. Sur la base de ces indices d'adaptation sociale, une analyse hiérarchique de la dynamique groupale a permis l'identification de trois modes d'adaptation comportementale, soit: amical, retiré et engagé. L'objectif était d'établir le lien entre le mode d'adaptation et un indice physiologique de stress, soit le cortisol.

L'étude de Jeunier (1996), participant à la même démarche de recherche que la précédente, s'est intéressée aux activités collatérales définies en termes d'activités motrices exprimées inopinément et qui ne sont pas reliées à une tâche en particulier (comportements moteurs répétitifs inconscients). L'objectif visait à associer les modes d'adaptation à des indices de stress exprimés en termes de ces activités collatérales et de taux de cortisol. En d'autres mots, cette recherche cherchait à

comprendre la dynamique entre les modes de gestion autocentrés, les modes adaptatifs sociaux et les réactions physiologiques associées au stress.

Dans une étude sur le *coping*, cette approche méthodologique présente certaines limites car elle met ainsi volontairement de côté tous les comportements de recherche de support d'un adulte. Toutefois, ces comportements ont pourtant été reconnus par la recherche sur le *coping* comme jouant un rôle important dans la gestion du stress (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007), même lorsque l'adulte est plutôt passif, tel qu'on l'a relevé dans l'étude de Bridges et Grolnick (1995). De fait, cette étude – bien que s'intéressant aux indices de stress mesurés en termes de cortisol et d'activités collatérales – ne cherchait pas à décrire l'utilisation du *coping* en situation de stress. Elle s'inscrivait principalement dans la lignée des études en primatologie sur le lien entre la dominance et la soumission et les indices de stress (Sapolsky, 1990, 2004). Par exemple, l'étude sur les babouins a démontré que lors de la formation des groupes, les dominants présentaient un plus haut taux de cortisol, tandis que lorsque le groupe est formé et stable ce sont les soumis qui font état d'un plus haut taux. À l'instar de ces études sur les primates, Jeunier (1996) se questionnait principalement sur le mode adaptatif qui risquait d'engendrer le plus de stress chez les enfants.

En conséquence, ces dernières études sur les comportements adaptatifs des enfants âgés de trois ans permettent difficilement de comprendre comment ceux-ci gèrent leur stress en situation de nouveauté sociale, et surtout d'identifier la stabilité et la constance dans l'utilisation de leur répertoire de base. Il apparaît tout à fait justifié de reprendre les mêmes bases de vidéoscopies, d'autant plus que la présente étude portant sur la stabilité comportementale tiendra compte aussi des comportements exprimés durant une autre mise en situation précédant celle de l'étude de Jeunier *et al.* (1997), de Jeunier (1996) et de Legendre et Trudel (1996), tel qu'il vous sera exposé au chapitre trois se voulant la présentation de la méthodologie.

4. VISION CONCEPTUELLE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE SUR LE *COPING*

4.1 Conception du stress de la présente étude

La conception du stress retenue dans la présente étude portant sur le *coping* chez les jeunes enfants rejoint en grande partie celle proposée par Gunnar *et al.* (1989), qui ne réfère aucunement à une conception cognitiviste associée à la régulation du stress chez le jeune enfant. Le stress se définit comme le résultat d'un changement soudain dans les demandes environnementales que l'organisme n'est pas prêt à rencontrer. Dans ce sens, l'étude propose une mise en situation qui est nouvelle par son contexte physique et par la présence d'adultes et de pairs non familiers, et ce, en particulier pour des enfants sans expériences antérieures de groupe. Cette situation se veut aussi potentiellement génératrice d'un déséquilibre socio-affectif. En effet, à la lumière des différents résultats (Tennes, Downey et Vernadakis, 1977), démontrant l'impact de la séparation sur les systèmes neuroendocriniens, on doit considérer que l'absence des parents pourrait être perçue par les enfants comme stressante. Cette mise en situation vise aussi à induire de l'incertitude en restreignant soudainement à mi-parcours l'accès aux ressources de réconfort associées à la présence de l'adulte.

4.2 Conception du *coping* de la présente étude

Le *coping* se définit comme comportement visant à diminuer le stress (Murphy (1974). Cette étude s'inscrivant dans la perspective adaptative proposée par Skinner et Zimmer-Gembeck (2007) ainsi que par l'éthologie, le *coping* est considéré en termes de répertoire comportemental de base transmis de génération en génération afin d'assurer la survie de l'espèce et des individus. Il est ainsi opérationnalisé sous forme de catégories de *coping* pouvant s'observer quotidiennement tant chez les enfants d'âge scolaire que chez les jeunes enfants. S'inspirant à la fois de la littérature sur le coping, la régulation des émotions et de l'éthologie sociale des groupes de pairs, la taxonomie comprend : a) l'évitement de la situation; b) la distraction; c) les

comportements régulateurs de tension; d) la référence à la figure d'attachement (la mère); e) les pleurs; f) l'observation des pairs; g) l'engagement social envers les pairs; h) les tentatives de contrôle des pairs; i) la soumission aux pairs; j) la recherche de réconfort; k) l'observation de l'adulte; l) l'engagement social envers l'adulte; m) les tentatives de contrôle de l'adulte; n) la soumission à l'adulte.

Cette perspective conceptuelle fait aussi référence aux stratégies de *coping* dont la définition varie, rappelons-nous, de celle proposée par les tenants du modèle transactionnel. Dans l'actuelle étude, l'expression "stratégies de *coping*" sera utilisée lorsque, face au stress, l'individu utilise un ensemble coordonné et parfois complexe de réactions comportementales pour arriver à ses fins (Berg, 1989). Ces stratégies peuvent démontrer autant de stabilité que d'instabilité selon les contextes. Cette recherche considère également l'importance d'aborder le *coping* en termes de processus qui est l'expression d'une dynamique progressive interactive entre l'individu et son milieu, telle que proposée par Skinner et Zimmer-Gembeck (2007) et l'éthologie.

Cette étude, s'inscrivant dans une perspective éthologique, considère l'importance d'étudier le *coping* en milieu naturel. Dans ce sens, cette étude étudie le *coping* des enfants dans un environnement qui se veut le plus près possible du milieu de garderie, environnement social considéré comme naturel chez des jeunes enfants. Tel que proposé par l'éthologie, cette étude se veut une étude observationnelle comportementale, considérant que cette approche méthodologique peut s'avérer le moyen le plus informant et le plus fiable d'estimer le *coping* des jeunes enfants.

5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

S'appuyant ainsi sur une vision adaptative qui implique un processus interactif entre l'individu et son milieu de vie, et d'autre part sur l'importance du contexte social dans le processus de *coping* des humains, cette étude se propose de porter un

regard plus éthologique sur le processus de *coping* d'enfants de trois ans face à une situation de nouveauté sociale.

La présente thèse aborde les résultats à partir d'une analyse de deuxième ordre des données recueillies dans le cadre d'une étude répondant d'un plan quasi expérimental, bien que ses finalités aient été d'ordre descriptif et exploratoire.

L'objectif général est le suivant:

L'objectif général de la présente étude vise à établir les composantes stables, mais aussi malléables, de l'utilisation du répertoire de stratégies de *coping* qui caractérisent l'enfant de trois ans et qui sont mises en œuvre en situation de nouveauté sociale, et ce, en l'absence de la mère.

Les **objectifs spécifiques** sont de:

- Décrire l'utilisation et les caractéristiques du répertoire de *coping* utilisé par des enfants de trois ans;
- Évaluer les effets de divers contextes sur l'utilisation du répertoire comportemental;
- Décrire l'évolution temporelle de l'utilisation du répertoire comportemental en tenant compte de divers contextes.
- Identifier les différentes stratégies de *coping* selon divers contextes
- Décrire la constance comportementale dans le processus d'utilisation du répertoire comportemental de *coping*.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche est de type exploratoire et descriptif. Il est important de souligner que, selon Gauthier (2003), la recherche exploratoire consiste à documenter les objets de recherche qui le sont peu et par rapport auxquels le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes. Il privilégie alors une approche permettant de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens. Ce type de recherche se réalise de façon privilégiée par le biais de l'observation, du questionnaire et de l'entrevue. La recherche descriptive, quant à elle, met l'accent sur la description pure et simple des phénomènes dans un contexte déterminé afin de faire ressortir les effets positifs et négatifs, les caractéristiques ou les comportements particuliers des échantillons d'une population en utilisant les outils de collecte de données tels que l'observation, le questionnaire ou les entrevues (Gauthier, 2003). Par ailleurs, selon Legendre (1993) la recherche descriptive vise à «présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective.» (p. 1078)

1. SUJETS

Chaque sujet participe à une étude longitudinale sur le développement social de la prime enfance à l'âge scolaire. Cette étude a permis de recruter au départ 116 enfants se développant normalement issus de familles canadiennes-françaises (tous caucasiens), soit 50 % de l'échantillon sélectionné à partir des listes des naissances d'un Centre Local de Santé Communautaire (CLSC) dans une petite ville du nord-ouest du Québec (Canada). Dans l'ensemble, ces familles de langue française ont un statut socioéconomique moyen. Lors d'une rencontre d'évaluation, les enfants furent choisis sur la base de certains critères de sélection, dont un premier était d'avoir l'âge requis au moment de la première expérimentation. Les enfants ne devaient pas non

plus avoir fréquenté une garderie auparavant. De fait, aucun enfant n'avait fréquenté de garderie de type public, bien que certains aient été gardés en dehors de la famille sans jamais cependant se retrouver dans des groupes formés de plus de trois enfants. Toutes les familles choisies ont signé un formulaire de consentement établissant le respect de la confidentialité, conformément aux normes éthiques et déontologiques à l'université d'attache du chercheur principal au moment de réaliser l'expérimentation.

L'âge des parents à la naissance des participants varie de 19 à 38 ans pour les mères ($x = 26.9$; $sd = 3.6$) et de 21 à 46 ans pour les pères ($x = 29,7$; $sd = 4.6$). Le statut socioéconomique (SSE) varie de bas à moyen et le SSE moyen est de classe moyenne (revenu moyen de la famille variant de 40,000 \$ à 45,000 \$). Plusieurs des parents ont obtenu leur diplôme du secondaire. Parmi les mères, 41.4 % ont une éducation secondaire, 34,5 % ont fréquenté le collégial et 12,6 %, l'université. Parmi les pères, 29.6 % ont obtenu leur diplôme secondaire, 31 % ont fréquenté le collégial et 16.9 % ont fréquenté l'université.

Des enfants participant à l'étude longitudinale, 90 jeunes ont été sélectionnés pour participer à l'expérimentation de groupe. À l'instar des études de Jennings *et al.* (1986) et de Garnier et Latour (1994), ils ont été répartis en sous-ensembles de 3 garçons et 3 filles qui ne se connaissent pas pour un total de 15 groupes. Cependant, faisant suite à l'élimination des quelques sujets présentant des données incomplètes (huit enfants ne s'étant pas présentés, un n'ayant pas voulu quitter sa mère et cinq étant sortis très tôt), les groupes n'impliquent pas le même nombre d'enfants. Ainsi les groupes C, E, I, N et O comptent 6 enfants; les groupes A, D, F, G, H, J et L comptent 5 enfants; les groupes B et M en comptent 4 et le groupe K en compte 3, pour un total de 76 enfants (38 filles et 38 garçons). Il importe aussi de souligner que, par erreur, dans les groupes B, H et I deux enfants de chaque groupe s'étaient déjà rencontrés lors d'une première mise en situation de rencontre dyadique à 30 mois.

2. PROTOCOLE D'ÉVALUATION

2.1 Sujets et mise en situation

La situation est nouvelle pour les enfants, dans le sens où elle propose une simulation de l'entrée dans une garderie. Cette simulation a lieu dans l'édifice d'une garderie le samedi et le dimanche matin. Elle implique six enfants qui arrivent avec l'un des parents, comme s'ils se présentaient pour la première fois à la garderie. Elle se subdivise en quatre phases variant en termes du degré de support de l'adulte disponible aux enfants, soit: 1) la phase d'accueil; 2) la phase de familiarisation; 3) la phase de collecte de salive; 4) la phase de jeu libre. Dans la salle de jeu, deux caméras cachées permettent de filmer les enfants. La bande vidéo fournit une vision complète de la pièce. L'une des caméras est également reliée à un moniteur installé dans la pièce adjacente, de telle sorte que les parents puissent voir leur enfant.

2.2 La phase d'accueil

La phase d'accueil dure de 15 à 20 minutes. Les enfants et les parents doivent arriver à 9:00 am. Un expérimentateur explique le déroulement de la rencontre. Pendant ce temps, trois autres expérimentateurs prennent contact avec les enfants, jouant au casse-tête et lisant des livres. Quand les enfants semblent assez confiants pour s'éloigner des parents, les expérimentateurs attirent l'attention des enfants sur le matériel de jeu dans une pièce séparée par une petite barrière. Cette salle de jeu (4,5 m x 4,5 m) met à la disposition des enfants une grande variété de jouets (balançoire, train, coin cuisine, etc.) que l'on retrouve en garderie. Cette phase d'accueil prend fin quand les expérimentateurs enlèvent la barrière et que les enfants entrent dans la salle de jeu. Au même moment, les parents se dirigent vers une salle d'attente adjacente, et ce, sans que les enfants ne le sachent précisément.

2.3 La phase de familiarisation avec soutien des expérimentateurs (Phase A)

Cette deuxième phase dure de 15 à 20 minutes. Deux expérimentateurs restent avec les enfants dans la salle de jeu. Le but de cette présence d'adultes est de fournir aux enfants un support affectif et émotif (une base de sécurité). Ces expérimentateurs ont pour consigne d'être particulièrement attentifs aux demandes et aux signes de détresse des enfants pour leur apporter du réconfort. Ils doivent aussi apporter le support instrumental afin de faciliter la maîtrise de ce nouvel environnement. Ils démontrent le mode d'utilisation du matériel de jeu disponible. Ils introduisent des thèmes de jeu et facilitent la rencontre avec les pairs (par exemple: dyade sur la balançoire). Cette phase de familiarisation prend fin à 9:30 a.m., lors de la phase de collecte de salive. Un troisième adulte pénètre alors dans la salle de jeu pour recueillir un premier échantillon de salive afin de procéder à une éventuelle analyse des variations du cortisol. Cette mise en situation est présentée aux enfants par les expérimentateurs sous la forme de jeu de thé dans le coin cuisine. Les données observationnelles de la présente étude n'intègrent pas les comportements exprimés durant la collecte de salive.

2.4 Phase de jeu libre avec soutien restreint d'un expérimentateur (Phase B)

Cette quatrième phase dure de 15 à 20 minutes. Elle débute suite au départ du troisième adulte et d'un des deux adultes présents en phase de familiarisation. Les enfants restent alors dans la même pièce mais avec un support adulte restreint à une seule personne qui n'intervient qu'au minimum. À la fin, les enfants retournent avec leurs parents. La présente étude s'intéressant particulièrement aux comportements de *coping* des enfants en absence des parents, les données observationnelles retenues pour l'étude sont celles obtenues au cours de la phase de familiarisation (2^e phase) et la phase de jeu libre (4^e phase).

3. LES MESURES ET L'INSTRUMENTATION

3.1 Les mesures du comportement

Une revue de littérature sur les stratégies de *coping* des jeunes enfants suggère une liste de comportements qui apparaissent applicables à l'âge des sujets de l'étude (Gunnar et al, 1989; Gunnar, 1994; Nachmias Gunnar, Mangelsdorf, Hornik Parritz et Buss, 1996; Parritz, 1996; Puentes-Neuman, 1999; Ryan-Wenger, 1992; Zeitlin, 1980). Les comportements identifiés ont alors été validés par Puentes-Neuman (1999) à travers l'observation libre d'un sous-ensemble d'enfants sélectionnés au hasard. Un total de 23 descriptions comportementales sont retenues et regroupées en 14 catégories de comportements¹⁰ de *coping*: 1) évitement de la situation (l'enfant veut quitter); 2) distraction (l'enfant s'intéresse à des objets pour éviter l'interaction); 3) comportements régulateurs de tension (ex.: sucer son pouce, comportements nerveux, etc.); 4) comportements ou paroles qui font référence à la mère (en absence et présence de la mère); 5) pleurs; 6) observation du comportement du ou des pairs; 7) partenariat avec les pairs; 8) tentative de contrôle du ou des pairs (l'enfant impose ses désirs, monopolise les jouets); 9) soumission au contrôle du ou des pairs; 10) recherche de réconfort (affectif ou instrumental); 11) observation du comportement du ou des adultes; 12) partenariat avec l'adulte; 13) tentative de contrôle du ou des adultes (l'enfant impose ses désirs, monopolise les jouets); 14) soumission au contrôle du ou des adultes (voir annexe A pour une description plus détaillée de chaque catégorie de comportement).

Le codage a été assuré par l'auteur ayant suivi un apprentissage, soumis régulièrement à des évaluations sur l'accord inter-observateur à l'aide du calcul du Kappa de Cohen. La formation et le processus de validation ont été effectués à partir

¹⁰ Pour simplifier l'écriture et la compréhension des résultats, les termes "catégories de comportement" ou uniquement "comportements" seront utilisés de façon égale pour exprimer les 14 catégories de comportements observées.

des vidéoscopies utilisées dans le cadre de l'étude de Puentes-Neuman (1999). Celle-ci abordait l'évaluation des mêmes enfants à une autre phase du suivi, soit à 30 mois. Ceux-ci étaient observés pendant 15 minutes en rencontre dyadique entre pairs non familiers, en présence d'un adulte silencieux pendant huit minutes, et absent pendant les sept minutes suivantes. Outre le fait qu'il n'y avait que deux enfants au lieu de six, cette mise en situation s'apparente d'une certaine façon au contexte de jeu libre de la présente étude. De plus, les observations comportementales ont été recueillies à partir de la même grille d'observation, bien que légèrement ajustée afin de tenir compte de la présence de l'adulte. Dans l'étude des enfants à 30 mois, un seul comportement rapportait les interactions avec l'adulte, soit *se référer à l'adulte*, contrairement à la présente étude où cinq comportements impliquent l'adulte. Le pourcentage d'accord entre les deux observateurs était de 85 % (le total d'accords divisé par la somme d'accords et de désaccords) et le kappa de Cohen est de 0,73. Considérant que cette mesure de validité est très sensible à détecter les sources de désaccords et les accords imputables au hasard, un accord est considéré comme bon s'il se situe entre 0,60 et 0,75, et ce, principalement lorsque le nombre de variables observées à chaque 10 secondes est appréciable (Bakeman et Gottman, 1997; Sim et Wright, 2005).

Chaque comportement de cette taxonomie a été observé pendant des intervalles de 10 secondes au cours desquels chacun était codé comme présent ou absent. Ainsi, plus d'un comportement pouvait être observé durant l'intervalle de 10 secondes. Le choix des 10 secondes reflète principalement la pratique courante dans le domaine (Puentes-Neuman, 1999; Rapp, Colby, Vollmer, Roane, Lomas et Britton, 2007). De plus, suite à une observation naïve¹¹, il a été constaté que cet intervalle permettait d'observer les comportements avec une fréquence modérée, c'est-à-dire un nombre ni trop élevé ou ni trop bas de la plupart de ceux-ci.

¹¹ La première étape de la phase descriptive implique une observation informelle où l'observateur identifie et décrit les comportements des individus à l'étude tout au long de leur cycle d'activité.

4. LA DÉMARCHE ANALYTIQUE

Dans l'ensemble, les analyses intègrent les 14 comportements manifestés tout au long de l'expérimentation. Rappelons que pour chaque comportement, la base de données est formée des observations notées absentes ou présentes à chaque intervalle de dix secondes, pour un total possible variant entre 180 et 240 intervalles pour l'ensemble de l'expérimentation, soit entre 90 et 120 intervalles par contexte selon les groupes d'enfants.

Dans un premier temps, la démarche analytique est orientée vers la mise en évidence des pourcentages obtenus pour chacun des indices de comportements. Pour obtenir ces pourcentages, les observations notées à chaque intervalle sont additionnées puis divisées par le nombre total d'intervalles valides où chaque enfant a été observé, puis multiplié par 100, et ce, pour chacun des 14 comportements. Cette étude s'intéressant spécifiquement au fondement du répertoire de *coping*, le calcul des pourcentages est préféré aux fréquences relatives considérées davantage sensibles aux variations individuelles. Ce choix analytique permet aussi de pondérer les résultats selon la durée des mises en situation variant selon les groupes observés. Les analyses portent aussi sur la mise en évidence : a) des coefficients d'asymétrie (*Skewness*); b) des coefficients d'aplatissement (*Kurtosis*); c) du nombre de sujets impliqués pour chaque comportement; d) des indices corrélationnels entre les différents comportements de *coping*. Dans un second temps, ces mêmes analyses sont effectuées selon les contextes de familiarisation et de jeu libre. De plus, les analyses sont orientées vers la mise en évidence des différences de pourcentages entre les deux contextes à l'aide de tests-t. Ces analyses tiennent aussi compte de la différence entre les garçons et les filles.

Dans un troisième temps, la base de données, déjà divisée selon les contextes, est subdivisée en trois périodes¹² de temps pour chaque contexte, pour un total de six périodes. Les deux premières périodes pour chaque contexte durent 5 minutes chacune tandis que la troisième et dernière période de chaque contexte dure entre 5 et 10 minutes selon les groupes. De là, sur la base des données obtenues, des analyses descriptives de base sont effectuées afin de documenter l'utilisation des 14 comportements pour chaque temps d'observation. Elles sont orientées vers la mise en évidence : a) des pourcentages obtenus pour les différents indices de comportements; b) des différences de moyennes de comportements en fonction des diverses périodes de temps sur la base de tests-t; c) des relations entre les différents comportements de *coping* à l'aide d'analyses de corrélation entre le temps 1 et temps 2, puis entre le temps 2 et le temps 3 et ainsi de suite.

Comme quatrième objectif, c'est la mise en évidence des stratégies utilisées par les enfants qui est privilégiée. À l'origine, le plan d'analyse était orienté vers l'analyse factorielle afin d'établir les différents regroupements de comportements. Toutefois, compte tenu des limites de la base de données, cette approche analytique ne fut pas retenue. Plusieurs études empiriques ont démontré que cette méthode d'échantillonnage absence/présence aux 10 secondes donne en pratique un estimé raisonnable du nombre de comportements par unité de temps (Leger, 1977; Rapp et al., 2007). Cependant, étant donné le peu de variabilité des données, cette approche présente beaucoup de limites lorsqu'on cherche à mettre en évidence le lien entre les différents comportements sur la base d'analyses corrélationnelles et conséquemment, sur celle d'analyses factorielles.

Afin de répondre à ce 4^e objectif nous avons donc privilégié des analyses en grappes hiérarchiques et des analyses de cohérence interne *Lambda 2*. Cependant, au préalable, pour répondre à cette finalité, les données ont subi quelques

¹² Pour simplifier l'écriture et la compréhension des résultats, les termes "période de temps" ou uniquement "temps" seront utilisés pour rendre compte des six subdivisions associées aux contextes.

transformations. Pour chaque phase, on a alors considéré les intervalles (entre 90 et 120) de 10 secondes par comportement pour les regrouper sur la base de 60 secondes. Autrement dit, les résultats obtenus pour chaque période de 60 secondes ont été cumulés pour créer une nouvelle variable. Le choix de cette méthode avait pour but de générer pour chaque variable une plus grande variabilité dans les données qui pouvait ainsi varier de 0 à 6 pour un temps de 60 secondes. Ce choix méthodologique offrait ainsi la possibilité de dégager une conception séquentielle de l'utilisation du répertoire comportemental. Ce processus de transformation a fourni pour chaque comportement des variables variant de 15 à 20 selon les groupes d'enfants. Cependant, afin d'uniformiser la comparaison entre tous les sujets, l'analyse n'a retenu que les 15 premières variables impliquant tous les groupes d'enfants. Les cinq dernières minutes ne sont donc pas comptabilisées dans ces analyses car elles ne concernent que la moitié des enfants pour lesquels la période d'observation s'est prolongée au-delà des quinze minutes prévues.

Dans un deuxième temps, afin d'établir les stratégies de *coping* pour chaque phase, les 15 variables temporelles x 14 comportements pour un total de 210 variables ont été standardisées en cote Z afin d'avoir un référentiel commun, et ce, dans le but de procéder à une analyse de type *regroupements hiérarchiques par grappes (hierarchichal cluster analysis)* de façon à créer un espace de pseudo-variation s'approchant d'une variance vraie, nécessaire à la réalisation subséquente d'une analyse en grappe hiérarchisée (Art, Gnanadesikan et Kettenring, 1982; Hartigan, 1985; Kaufmann et Rousseeuw, 1990). Cette analyse a permis d'identifier des regroupements de comportements présentant un fort degré de cohérence interne. Pour établir la cohérence des regroupements des différents comportements, les variables agglomérées composant chacune des grappes obtenues ont été soumises à un calcul du coefficient de consistance interne *Lambda-2*. Ainsi, la consistance interne de la grappe fournit un indice quant à la covariation de chacune des variables concernées, et ce, en fonction du poids d'occurrence des événements qu'ils représentent pour l'ensemble des sujets. Ces analyses ont été effectuées pour chacune

de deux phases d'observation. Le choix du coefficient *Lambda-2* de Guttman représente une alternative à l'utilisation du coefficient alpha de Cronbach étant donné les contraintes liées à l'encodage dichotomique absence-présence des comportements (Callender et Osburn, 1979; Larrison et Hadley-Ives, 2004; Sedere et Feldt, 1978; Ten Berge et Zegers, 1978).

Cette méthode d'échantillonnage absence/présence aux 10 secondes s'avère aussi peu appropriée pour faire ressortir des séquences comportementales, à moins que celles-ci soient très courtes (Martin et Bateson, 2007). En outre, cette méthodologie ne permet pas de comptabiliser un même comportement se produisant à deux ou plusieurs occasions au cours d'un même temps d'observation. Cette compression des données ne permet donc pas de mettre en évidence la variabilité et l'organisation temporelle du répertoire comportemental. Pour répondre au cinquième objectif, les analyses en grappes hiérarchisées et les analyses de cohérence *Lambda-2* ont donc été aussi privilégiées. Ce dernier objectif était d'examiner si, au cours de la mise en situation, les différents comportements présentaient une certaine constance temporelle tout au long des deux phases. Dans cette optique, des analyses en grappes hiérarchiques (*cluster analysis*) réalisées pour chacun des comportements sur la base des 90 premiers intervalles, formant ainsi 90 variables, pour chacune des deux phases d'observation. Par exemple, les 90 variables du comportement "éviter", indépendamment pour la phase A et B, ont été soumises à une analyse en grappe afin d'évaluer la constance d'utilisation de ce comportement tout au long de la session d'observation.

Ces analyses ont été réalisées à partir d'une matrice de distances euclidiennes permettant ainsi la normalisation de l'espace de variation des variables. L'analyse en grappe permet de classer un ensemble de variables par sous-regroupements hiérarchisés minimisant alors la variance intragroupe et maximisant la variance intergroupe. L'approche d'agglomération fut privilégiée, alors que chaque paire de variables est considérée en tant que grappe de base, compte tenu que le calcul de la

moindre distance entre deux variables est en mesure de définir à la fois la proximité et la cohérence de chaque grappe. La méthode de Ward a également été retenue car elle se fonde sur le calcul de la somme de ces distances au carré pour chaque sujet par rapport à la moyenne de l'ensemble des variables. Cette méthode atténue l'effet du calcul des distances propres à chaque paire de grappes formée à chaque itération du carré, et ce, en rendant compte de l'ensemble des allocations des variables ou, si on préfère, jusqu'à l'explication de la totalité de la variance observée. De fait, l'algorithme de Ward s'apparente aux méthodes associées à l'analyse de variance, les données ne correspondant cependant pas à une métrique constante réelle, comme dans le cas du traitement sur des variables d'intervalle, mais plutôt sur une métrique correspondant à des distances normalisées (Everitt, Landau et Leese, 2001; Mirkin, 2005; Ward, 1963).

Pour établir le degré de constance des différents comportements, les variables temporelles composant chacune des grappes obtenues ont été préalablement soumises à un calcul du coefficient de consistance interne *Lambda-2*. Ce type d'analyse fournit un indice de cohérence réelle quant à la covariation de chacune des variables concernées en fonction du poids réel d'occurrence des événements pour l'ensemble des sujets. Ainsi, on estime qu'une grappe représente un ensemble cohérent d'indices de variables normalement répartis dans l'échantillon si le coefficient *Lambda-2* atteint ou dépasse le seuil critique de 0,60 dans un espace de variation allant de 0 (absence de consistance interne) à 1 (cohérence parfaite). C'est justement cette logique de recherche de la cohérence du construit (Dohrenwend, Link, Kern, Shrout et Markowitz, 1987; Shrout et Fleiss, 1979) à l'intérieur des structures de grappes qui justifie la pertinence de la démarche, et ce, plus pour des impératifs conceptuels que purement statistique. En somme, à partir de chaque grappe présentant un niveau de cohérence interne $\geq 0,60$ ont été retenues les variables temporelles présentant une proximité temporelle de l'ordre de ≤ 60 secondes. Ces dernières permettront d'établir la constance temporelle pour chaque comportement.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

1. ÉTUDE DU *COPING* POUR L'ENSEMBLE DE LA SITUATION

1.1 Analyses descriptives

Cette étude a pour premier objectif de décrire l'utilisation du répertoire de *coping*. Dans cette optique, les données ont été soumises, dans un premier temps, à des analyses descriptives des comportements. L'intérêt s'est porté sur les pourcentages (écart-type), le coefficient d'asymétrie (c.as.), le coefficient d'aplatissement (c.ap.) et le nombre de sujets impliqués pour chaque comportement.

Pour aider à une meilleure compréhension des résultats, ceux-ci sont présentés sous forme de tableau divisé en trois sections sur la base de leur orientation sociale: la section 1 fait référence aux cinq comportements non orientés (*éviter, se distraire, régulation de tension, référer à maman et pleurer*); la section 2 regroupe les quatre comportements orientés vers les pairs (*observer les pairs, partenariat avec les pairs, contrôler les pairs et se soumettre au pairs*) et la section 3 réunit les cinq comportements orientés vers l'adulte (*rechercher du réconfort, observer l'adulte, partenariat avec l'adulte, contrôler l'adulte et se soumettre à l'adulte*) (voir tableau 1).

Dans la section 1, les résultats montrent que les comportements *se distraire* et *régulation de tension* apparaissent en plus grande proportion, contrairement aux comportements *éviter, référer à maman et pleurer* qui sont plus rares. Parmi les cinq comportements, seul *se distraire* se distingue par une courbe tri-modale normale de distribution des observations (c.as. = -0,47). Les quatre autres comportements présentent une courbe uni-modale asymétrique dont la distribution des observations se concentre davantage à la gauche de la moyenne.

En ce qui concerne le coefficient d'aplatissement, *se distraire* se caractérise aussi par une distribution normale (c.as. = -0,60). Pour les quatre autres comportements, la distribution des observations est plutôt pointue et homogène en sa moyenne. Parmi ces cinq comportements, seuls *se distraire* et *régulation de tension* ont été utilisés par tous les enfants: onze enfants sur 76 n'ont pas cherché à éviter la situation, 25 n'ont pas fait référence à leur maman et 56 n'ont pas pleuré.

Quant à la section 2, c'est le comportement *observer les pairs* qui est le plus utilisé. On note également que les enfants cherchent plus souvent à *contrôler les pairs* et à *entrer en partenariat* qu'à *se soumettre*. Pour ce qui est du coefficient d'asymétrie, on note qu'*observer les pairs* présente une courbe bimodale symétrique de distribution normale des observations (c.as. = 0,50). Les trois autres comportements (*partenaire avec les pairs*, *contrôler les pairs* et *se soumettre aux pairs*) forment, quant à eux, une courbe uni-modale asymétrique dont la distribution des observations se concentre davantage à gauche de la moyenne. Par rapport au coefficient d'aplatissement, *observer les pairs* (c.ap. = -0,37) et *contrôler les pairs* (c.ap. = 0,95) se caractérisent par une distribution normale. Les deux autres comportements présentent une distribution des observations plutôt pointue et homogène en leur moyenne. Parmi ces quatre comportements orientés vers les pairs, *observer les pairs* a fait partie du répertoire utilisé par tous les enfants. Par contre, cinq enfants ne sont pas entrés en partenariat avec les autres enfants, huit n'ont pas tenté de les contrôler, et trois ne se sont pas soumis à eux.

Tableau 1
Analyses descriptives des comportements de coping (n = 76)

Comportements	Total %	c.as.	c.ap.	0/nmb ^a	
Section 1	Éviter	5,5 (7,2)	2.66	8.87	11/65
	Distraire	51,2 (18,2)	-0.47	-0.60	0/76
	Régulation de tension	24,4 (13,9)	1.26	1.51	0/76
	Référent à maman	1,6 (2,7)	5.34	37.35	25/51
	Pleurer	1 (2,9)	4.73	26.39	56/20
Section 2	Observer les pairs	39,7 (16,5)	0.50	-0.37	0/76
	Partenaire avec les pairs	6,6 (5,9)	1.50	3.65	5/71
	Contrôler les pairs	6,9 (6,7)	1.21	0.95	8/68
	Se soumettre aux pairs	3,8 (2,9)	1.69	4.83	3/73
Section 3	Rechercher le réconfort	1,4 (1,9)	2.11	5.31	29/47
	Observer adulte	10,8 (5,2)	0.99	0.54	0/76
	Partenaire avec l'adulte	5,6 (5)	0.95	0.46	7/69
	Contrôler l'adulte	2,8 (2,2)	0.96	-0.05	2/74
	Se soumettre à l'adulte	6,9 (3,9)	0.93	0.50	0/76

() = écart-type * $p < ,05$ ** $p < ,01$, Un courbe est normale si c.as. et c.ap. = 0
 0/nmb^a = Cette colonne présente, d'une part, le nombre d'enfants n'ayant pas émis le comportement (0) et d'autre part, le nombre d'enfants ayant émis ce comportement (nmb) pour un total de 76.
 c.as. = coefficient s'asymétrie c.ap. = coefficient d'aplatissement

Dans la section 3, on remarque que les enfants privilégient l'utilisation du comportement *observer l'adulte* sur les autres comportements orientés envers l'adulte. Cependant, contrairement à la section 2 impliquant les pairs, *se soumettre à l'adulte* apparaît plus souvent que *contrôler l'adulte*. En termes de coefficient d'asymétrie, on note que tous les comportements présentent une courbe uni-modale asymétrique dont la distribution des observations se concentre davantage à gauche de la moyenne.

Quant au coefficient d'aplatissement, les comportements *observer l'adulte* (c.ap. = 0,54), *partenaire avec l'adulte* (c.ap. = 0,46), *contrôler l'adulte* (c.ap. = 0,05) et *se soumettre à l'adulte* (c.ap. = 0,50) présentent une courbe normale. *Rechercher du réconfort* présente une distribution des observations plutôt pointue en sa moyenne. Parmi les cinq comportements, *observer l'adulte* et *se soumettre à l'adulte* ont été utilisés par tous les enfants. Par contre, sept enfants ne sont pas entrés en partenariat avec l'adulte, 2 enfants n'ont pas cherché à les contrôler, et 29 enfants n'ont pas recherché du réconfort.

Faits saillants

- Les résultats montrent que les comportements *se distraire*, *régulation de tension* et *observer les pairs* apparaissent en plus grande proportion et ont été utilisés par l'ensemble des enfants.
- Certains comportements, soit *référer à maman* et *rechercher du réconfort*, sont peu fréquents mais touchent toutefois 60 % des enfants. Un seul comportement, soit *pleurer*, n'implique que 25 % des enfants.
- La quasi-totalité des enfants ont interagi entre eux et avec les adultes.
- Les enfants cherchent plus souvent à contrôler et à entrer en partenariat avec les pairs qu'à s'y soumettre. Par contre, envers l'adulte c'est l'inverse: les enfants exprimeront davantage de comportements de soumission que de contrôle.
- En ce qui concerne le coefficient d'asymétrie, seuls *se distraire* et *observer les pairs* présentent une courbe de distribution normale. Pour les autres comportements, on note une courbe uni-modale asymétrique dont la distribution

des observations se concentre à la gauche de la moyenne.

- Quant au coefficient d'aplatissement, plusieurs comportements, soit *se distraire*, *observer les pairs*, *contrôler les pairs*, *observer l'adulte*, *partenaire avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte* se caractérisent par une distribution normale. Les autres comportements présentent une distribution des observations plutôt pointue en leur moyenne.

1.2 Analyses corrélationnelles

Un des sous-objectifs était d'établir le degré de relation entre ces 14 comportements sur la base d'une analyse de corrélation de Pearson. Toutefois, compte tenu des limites de la base de données associées au manque de variabilité des données, ces analyses n'ont pas été retenues dans la poursuite de l'étude. On peut néanmoins s'y référer en annexe D.

2. ÉTUDE DU *COPING* POUR LES DEUX CONTEXTES

2.1 Analyses descriptives

Cette étude a pour second objectif de décrire l'utilisation du répertoire de *coping* selon les deux contextes d'observation. En d'autres mots, l'objectif était d'observer si, en phase de familiarisation (phase A) ou en phase de jeu libre (phase B), les enfants montraient des différences comportementales. Comme étape préliminaire, afin de pouvoir comparer les résultats pour chaque enfant selon les contextes, le nombre total des comportements a été calculé en proportion du nombre total d'intervalles d'observation pour chaque contexte, pour ainsi obtenir le taux fréquentiel par phase. Sur la base de ces données, l'intérêt s'est porté sur les pourcentages (écart-type), sur les différences entre les deux phases obtenues par un test de Student (voir tableau 2), le coefficient d'asymétrie, le coefficient d'aplatissement et le nombre d'enfants n'ayant pas exprimé ces comportements (voir tableau 3).

Tableau 2
Analyses descriptives des différences de moyenne
des comportements de *coping* (n =76)

Comportements	Total %	Phase A %	Phase B %	Test-T	
Section 1	Éviter	5,5 (7,2)	2,1 (5,5)	8,9 (11,3)	-5,7**
	Distraire	51,2 (18,2)	52,2 (20)	50,1 (21,1)	0,94
	Régulation de tension	24,4 (13,9)	27,7 (16,7)	21,1 (16,6)	3,16**
	Référent à maman	1,6 (2,7)	1,2 (2,1)	2 (4,5)	-17,32
	Pleurer	1 (2,9)	0,6 (2,3)	1,4 (5)	-1,23
Section 2	Observer les pairs	39,7 (16,5)	37,9 (16,7)	41,5 (20,4)	-1,82
	Partenaire avec les pairs	6,6 (5,9)	2,8 (3,7)	10,3 (9,7)	-7,40**
	Contrôler les pairs	6,9 (6,7)	4,6 (4,7)	9,2 (10,2)	-4,68**
	Se soumettre aux pairs	3,8 (2,9)	2,8 (2,4)	4,7 (4,9)	-3,32**
Section 3	Rechercher le réconfort	1,4 (1,9)	1,2 (2,6)	1,5 (2,5)	-3,32
	Observer adulte	10,8 (5,2)	14,9 (9)	6,6 (4,8)	7,12**
	Partenaire avec l'adulte	5,6 (5)	8,8 (8,6)	2,4 (3,9)	6,23**
	Contrôler l'adulte	2,8 (2,2)	4,1 (3,4)	1,4 (2,5)	5,59**
	Se soumettre à l'adulte	6,9 (3,9)	10,7 (6,3)	3,1 (4)	9,40**

() = écart-type * $p < ,05$ ** $p < ,01$

Ainsi, si on consulte le tableau 3, on observe, quant aux comportements non orientés, que les enfants cherchent davantage à *éviter* la situation en phase de jeu libre mais font, par contre, davantage de *régulation de tension* en phase A. En ce qui concerne le coefficient d'asymétrie, on note que pour les deux phases, *se distraire* suit une courbe normale de distribution des données (c. as = -1.81 et c. as = -1.23).

Quant aux autres comportements, ils présentent pour les deux phases une courbe uni-modale asymétrique dont la distribution des observations se concentre davantage à gauche de la moyenne. En ce qui concerne le coefficient d'aplatissement, on observe que pour les deux phases, *se distraire* suit une courbe normale (c.ap. = -0,50 et c.ap. = -0,79), tandis que *régulation de tension* présente une courbe normale seulement pour la phase A (c.ap. = 1,02). Pour ce qui est d'*éviter*, *référer à maman* et *pleurer*, ils présentent, pour les deux phases, une distribution des observations plutôt pointue en leur moyenne. Cependant, en phase B cette distribution est moins homogène pour *éviter*, tandis qu'elle l'est davantage pour *référer à maman* et *pleurer*.

Le comportement *se distraire* a été utilisé par tous les enfants en phase de familiarisation et en phase de jeu libre. Un enfant n'a pas fait de *régulation de tension* en phase A mais tous ont utilisé ce comportement en phase B; 42 enfants n'ont pas cherché à éviter la situation en phase A, contre 18 en phase B. Quant à *référer à maman* et *pleurer*, on note entre les deux phases de légères baisses dans le nombre de sujets n'ayant pas utilisé ce comportement, soit une baisse de 7 sujets (49 /42) pour *référer à maman*, et de 3 enfants (66/ 63) pour *pleurer*.

Quant aux comportements dirigés envers les pairs (section 2), les enfants entrent davantage en interaction avec ceux-ci (*partenariat avec les pairs*, *contrôler les pairs* et *se soumettre aux pairs*) en période de jeu libre qu'en phase de familiarisation. On ne note cependant aucune différence significative en ce qui concerne *observer les pairs*.

Tableau 3
Analyses descriptives des différences de coefficient d'asymétrie
et de coefficient d'aplatissement des comportements de *coping* (n =76)

Comportements	c. as	c. as	c. ap.	c. ap.	0/nmb ^a	0/nmb ^a	
	A	B	A	B	A	B	
Section 1	Éviter	4.28	1.97	19.82	3.73	42/34	18/58
	Distraire	-0.50 ^s	-0.34 ^s	-0.79 ^k	-0.64 ^k	0/76	0/76
	Régulation de tension	1.02	1.48	0.98 ^k	2.34	1/75	0/76
	Référent à maman	2.39	5.26	6.73	35.54	49/27	42/34
	Pleurer	4.94	6.27	26.47	46.01	66/10	63/13

Section 2	Observer les pairs	0.55 ^s	0.52 ^s	0.46 ^k	-0.44 ^k	0/76	0/76
	Partenaire avec les pairs	2.56	1.14	8.87	1.29	23/53	15/61
	Contrôler les pairs	1.31	1.48	1.49	2.25	18/58	18/58
	Se soumettre aux pairs	1.16	2.88	1.84	13.18	16/60	10/66

Section 3	Rechercher le réconfort	4.43	2.64	26.33	9.86	45/31	40/36
	Observer adulte	0.97	1.06	-0.04	0.89	0/76	2/74
	Partenaire avec l'adulte	1.19	3.32	1.24	13.71	12/64	30/46
	Contrôler l'adulte	1.31	2.48	1.59	6.39	6/70	42/34
	Se soumettre à l'adulte	0.85	2.58	-0.10	8.77	0/76	22/54

() = écart-type * $p < ,05$ ** $p < ,01$ 0/nmb^a = Cette colonne présente, d'une part, le nombre d'enfants n'ayant pas émis le comportement (0) et d'autre part, le nombre d'enfants ayant émis ce comportement (nmb) pour un total de 76.

En termes de coefficient d'asymétrie (as), observer les pairs présente une courbe normale pour les phases A et B (c.as. = 0,55 et c.as. = 0,52). *Partenariat avec les pairs*, *contrôler les pairs* et *se soumettre aux pairs* présentent, pour les deux phases, une courbe uni-modale dont la distribution des observations se concentre davantage à gauche de la moyenne. Pour le coefficient d'aplatissement, *observer les pairs* forme une courbe normale (c.ap. = 0,46 et c.ap. = 0,44), tandis que les autres comportements présentent tous une distribution des observations plutôt homogène et pointue en leur moyenne. En phase B, on note cependant une diminution de l'homogénéité pour *partenariat avec les pairs*, contrairement à une augmentation pour *contrôler les pairs* et *se soumettre aux pairs*. Tous les enfants ont observé leurs pairs durant les deux périodes. Le même nombre d'enfants, soit 18 enfants, n'ont pas tenté de contrôler les autres enfants en phase A et en phase B, tandis qu'on observe une baisse du nombre d'enfants n'ayant pas cherché à entrer en partenariat (23/15) et n'ayant pas utilisé le comportement *se soumettre aux pairs* (16/10).

Quant aux comportements dirigés envers l'adulte (section 3), les enfants interagissent davantage avec les adultes en phase A qu'en phase B (voir tableau 3). En ce qui concerne le coefficient d'asymétrie, les cinq comportements (*rechercher du réconfort*, *observer l'adulte*, *partenariat avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*) présentent, pour les deux phases, une courbe uni-modale dont la distribution des observations se concentre davantage à gauche de la moyenne. Ils se différencient cependant par leur degré de distance par rapport à une courbe normale. Par ordre croissant d'éloignement en phase A, on trouve: *se soumettre*, *observer l'adulte*, *partenaire avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *rechercher du réconfort*. En phase B, *rechercher du réconfort* présente une courbe se rapprochant davantage de la courbe normale, tandis que *partenaire avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre* présentent une courbe s'éloignant vers la gauche de la courbe normale.

En ce qui concerne le coefficient d'aplatissement, excepté pour *rechercher du réconfort*, qui présente une courbe très pointue et homogène en phase A et beaucoup

moins pointue et homogène en phase B, *partenaire avec l'adulte* et *contrôler l'adulte* suivent un mouvement inverse en présentant une courbe moins pointue et homogène en phase A, et plus pointue et homogène en phase B. En ce qui concerne *se soumettre à l'adulte*, on obtient une courbe normale (c.ap. = -0,10) en phase A et une courbe pointue et homogène en phase B. Quant à *observer l'adulte*, le comportement présente une courbe normale en termes d'homogénéité en phase A (c.ap. = -0,04) et B (c.ap. = 0,89). Tous les enfants *observent leurs pairs* en phase A, tandis que deux enfants n'utiliseront pas ce comportement en phase B. En phase A, 45 enfants ne *rechercheront pas de réconfort*, versus 40 en phase B. En phase A, 12 enfants ne chercheront pas à entrer en *partenariat avec l'adulte*, versus 30 enfants en phase B. En ce qui concerne *contrôler l'adulte*, seulement 6 enfants ne tenteront pas de contrôler l'adulte en phase A, contrairement à 42 en phase B. Pour ce qui est de *se soumettre à l'adulte*, tous les enfants ont utilisé ce comportement en phase A, tandis qu'en phase B, 22 enfants n'ont pas exprimé ce comportement.

Faits saillants

- Davantage de *régulation de tension* en phase A.
- Davantage d'*évitement* en phase B.
- Pas de différence significative entre les deux phases en ce qui concerne *se distraire*, *observer les pairs*, *référer à maman* et *pleurer et rechercher du réconfort*.
- Davantage de comportements interactifs avec les pairs en phase B.
- Tel qu'attendu par le protocole, les enfants interagissent davantage avec les adultes en phase A.
- *Se distraire*, *régulation de tension*, *observer les pairs* et *l'adulte* ont été utilisés par la quasi-totalité des enfants dans les deux phases.
- *Référer à maman*, *pleurer*, *partenaires avec les pairs*, *contrôler les pairs*, *se soumettre aux pairs* ont été exprimés par un nombre d'enfants relativement égal en phase A et en phase B.

3. ÉTUDE TEMPORELLE DU *COPING* SELON LES DEUX CONTEXTES

3.1 Analyses descriptives

Par la suite, notre troisième objectif était d'observer si, au cours de la mise situation divisée en 6 temps de 5 minutes, les enfants présentaient des différences comportementales. Comme étape préliminaire – afin de pouvoir comparer les résultats pour chaque enfant selon les périodes de temps – le nombre total des comportements a été calculé en proportion du nombre total d'intervalles d'observation pour chaque temps, et ce, multiplié par 100 pour ainsi obtenir le taux horaire par temps.

On a relevé que *partenariat avec les pairs* présente une différence significative entre le temps 1 et le temps 2 ($t = -2,51, p < ,05$). Entre le temps 2 et le temps 3, on ne constate aucune différence significative.

Par contre, entre le temps 3 et le temps 4, soit au passage de la phase A à la phase B, on relève plusieurs différences significatives. Par exemple, on observe que les enfants cherchent davantage à *éviter* la situation ($t = -2,80, p < ,01$), mais font moins de *régulation de tension* au temps 4 qu'au temps 3 ($t = 2,50, p < ,01$). En ce qui concerne les comportements dirigés vers les pairs, on signale davantage de *partenariat* ($t = -4,26, p < ,01$) et de *contrôle* ($t = -2,01, p < ,05$) au temps 4, mais aucune différence significative en ce qui concerne *observer les pairs*. Quant aux comportements dirigés vers l'adulte, on note une baisse significative de l'*observation* ($t = 2,50, p < ,05$), du *partenariat* ($t = 5,62, p < ,01$), du *contrôle* ($t = 3,61, p < ,01$) et de la *soumission* ($t = 5,24, p < ,01$) entre ces deux temps. Malgré un changement de contexte, on ne remarque pas de différence dans *rechercher du réconfort*. En ce qui concerne les temps 4 et 5, on note davantage de *régulation de tension* ($t = -1,96, p < ,05$) en temps 5. On constate que les enfants ont davantage contrôlé l'adulte en temps 5 qu'au temps 6 ($t = 2,24, p < ,05$).

Globalement, si on se réfère à la figure 1, on note que certains comportements, tels que *se distraire*, *observer les pairs*, *référer à maman*, *pleurer*, *rechercher du réconfort* et *se soumettre aux pairs*, présentent une grande stabilité tout au long de la mise en situation. Par contre, la figure 2 illustre bien l'instabilité qui caractérise les autres comportements, tels qu'*éviter*, *partenariat avec les pairs*, *contrôler les pairs*, *observer l'adulte*, *partenariat avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*.

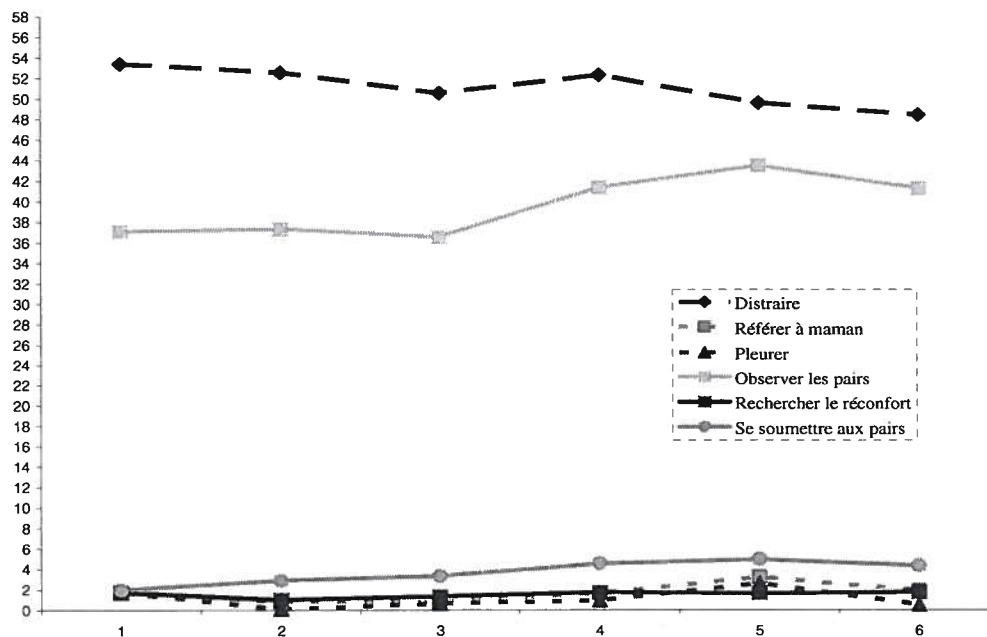


Figure 1. Représentation graphique de la progression temporelle des comportements présentant de la stabilité tout au long de l'expérimentation.

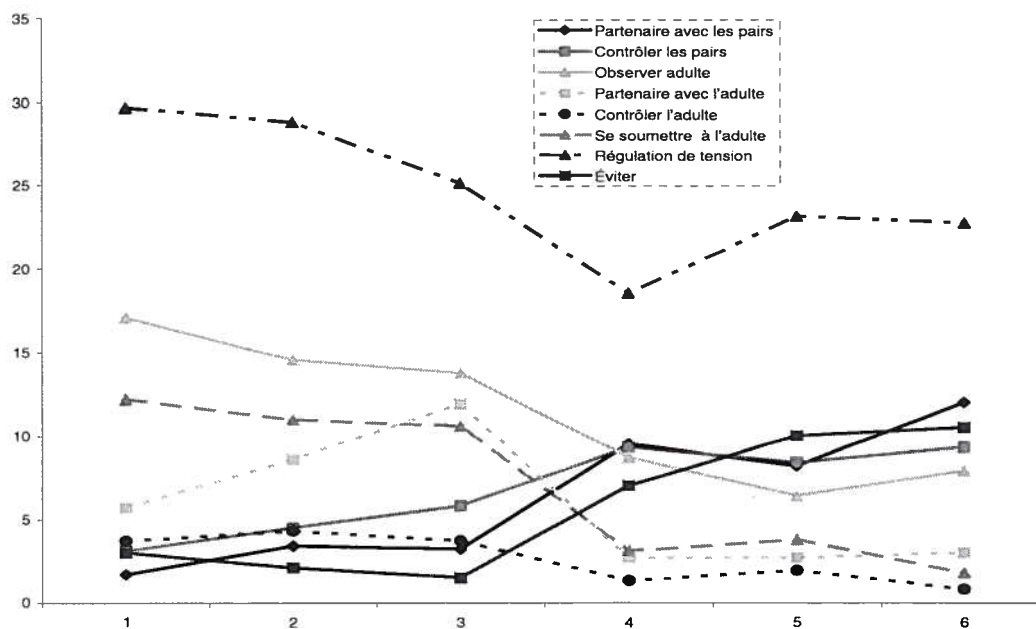


Figure 2. Représentation graphique de la progression temporelle des comportements présentant une certaine instabilité à certains moments de l'expérimentation.

Faits saillants

- Il y a des différences significatives, principalement entre les temps 3 et 4:
 - Une baisse de pourcentage pour *régulation de tension*, *observer l'adulte*, *partenaire avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*.
 - Une hausse pour *éviter*, *partenaire avec les pairs* et *contrôler les pairs*.
- On note davantage de *partenariat avec les pairs* au temps 2 qu'au temps 3.
- *Régulation de tension* présente un pourcentage plus élevé au temps 5 qu'au temps 4.
- Les enfants ont davantage contrôlé l'adulte en temps 5 qu'au temps 6.
- Certains comportements, soit *se distraire*, *référer à maman*, *pleurer*, *rechercher du réconfort*, *observer les pairs* et *se soumettre aux pairs*, ne présentent aucune différence significative.

4. ÉTUDE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES

4.1 Analyses descriptives

Une revue détaillée des études sur les différences entre les garçons et les filles chez les jeunes et les adolescents révèle des différences consistantes au point de vue de leur style relationnel et de leur expérience de stress avec des pairs (Rose et Rudolf, 2006). Cette recherche ne porte pas sur les différences individuelles ni sur les différences développementales ou comportementales associées au genre. Cependant, il s'avère approprié d'explorer la présence ou l'absence d'effet de cette variable sur nos données dans la mesure où la documentation scientifique en relève de nombreux impacts dans divers domaines de recherche portant notamment sur les profils et les modes de gestion du stress.

Cette étude s'est donc intéressée à ces différences et, en général, le constat est qu'il y en a peu. On peut cependant noter que les garçons cherchent plus souvent à se distraire, tandis que les filles optent plus souvent pour l'observation des adultes (voir tableau 4).

Lorsque l'on tient compte des contextes de familiarisation (phase A) et de jeu libre (phase B), les analyses descriptives (test-t de Student) pour les filles et les garçons, selon la phase, montrent qu'en phase A (voir tableau 5) les garçons ont tendance à se *distraindre* davantage que les filles, tandis que les filles privilégient l'observation des pairs et des adultes. En phase B, il ne persiste que la différence négative significative pour le comportement *distraindre*.

Tableau 4
Analyses descriptives des différences de moyenne
des comportements de *coping* entre les filles et les garçons

Comportements	Total (n=76) %	Filles (n= 38) %	Garçons (n= 38) %	Test-T	
Section 1	Éviter	5,5 (7,2)	5,5 (6,1)	5,5 (8,3)	-0,08
	Distraire	51,2 (18,2)	45,9 (18,3)	56,5 (16,6)	-2,64**
	Régulation de tension	24,4 (13,9)	26 (13,8)	22,8 (14,1)	1,02
	Référer à maman	1,6 (2,7)	2 (3,5)	1,3 (1,4)	1,16
	Pleurer	1 (2,9)	1,4 (3,5)	0,6 (2,1)	1,10
Section 2	Observer les pairs	39,7 (16,5)	43,3 (15,3)	36,2 (17,2)	1,89
	Partenaire avec les pairs	6,6 (5,9)	7,3 (5,9)	5,9 (5,9)	1,04
	Contrôler les pairs	6,9 (6,7)	7,5 (7,9)	6,4 (5,3)	0,72
	Se soumettre aux pairs	3,8 (2,9)	3,3 (2,1)	4,2 (3,4)	1,48
Section 3	Rechercher le réconfort	1,4 (1,9)	1,1 (1,5)	1,7 (2,2)	1,25
	Observer adulte	10,8 (5,2)	12,1 (5,5)	9,4 (4,5)	2,28*
	Partenaire avec l'adulte	5,6 (5)	4,7 (4,5)	6,5 (5,4)	1,59
	Contrôler l'adulte	2,8 (2,2)	2,9 (2,3)	2,7 (2,1)	0,40
	Se soumettre à l'adulte	6,9 (3,9)	7,2 (4,1)	6,6 (3,7)	0,75

() = écart-type * $p < ,05$ ** $p < ,0$

Tableau 5
Analyses descriptives des différences de moyenne des comportements de *coping*
entre les filles et les garçons en phase A et en phase B

Comportements	Phase A			Phase B			
	Filles (n= 38)	Garçons (n= 38)	Test-T	Filles (n= 38)	Garçons (n= 38)	Test-T	
	%	%		%	%		
Section 1	Éviter	1,9 (3,8)	2,4 (6,8)	-0,39	9,1 (11,7)	8,6 (11,1)	0,17
	Distraire	46,2 (21,6)	58,2 (16,4)	-2,71**	45,5 (20,4)	54,7 (21)	-1,94*
	Régulation de tension	31 (17,7)	24,3 (15,1)	1,77	21 (15,3)	21,2 (18)	-0,04
	Référent à maman	1,2 (2,4)	1,2 (1,8)	0,08	2,7 (5,8)	1,3 (2,4)	1,36
	Pleurer	0,61 (2,1)	0,7 (2,6)	-0,09	2,1 (6,7)	0,6 (2,1)	1,31
Section 2	Observer les pairs	42,1 (14,5)	33,7 (17,9)	2,25*	44,4 (20,3)	38,7 (20,3)	1,22
	Partenaire avec les pairs	3,4 (3,7)	2,3 (3,6)	1,30	11,2 (10)	9,5 (9,5)	0,77
	Contrôler les pairs	4,7 (5)	4,6 (4,3)	0,09	10,3 (12,5)	8,1 (7,3)	0,90
	Se soumettre aux pairs	2,7 (2,6)	2,8 (2,4)	-0,02	3,8 (2,8)	5,7 (6,2)	-1,73
Section 3	Rechercher le réconfort	1 (2)	1,5 (3,1)	-0,85	1,2 (1,9)	1,8 (2,9)	-1,03
	Observer adulte	16,9 (9,9)	12,9 (7,7)	1,97*	7,2 (4,9)	6 (4,7)	1,14
	Partenaire avec l'adulte	7,7 (8,5)	9,9 (8,8)	-1,12	1,7 (2,2)	3,1 (5)	-1,58
	Contrôler l'adulte	4,2 (3,3)	4 (3,6)	0,24	1,6 (2,7)	1,3 (2,4)	0,38
	Se soumettre à l'adulte	11,1 (6,5)	10,4 (6,2)	0,44	3,4 (4,8)	2,7 (3)	0,78

() = écart-type * $p < ,05$ ** $p < ,01$

Faits saillants

- On note peu de différence entre les garçons et les filles: les garçons cherchent plus souvent à *se distraire*, tandis que les filles *observent davantage les adultes*.
- Lorsque l'on tient compte des phases, on note en phase A que les garçons ont tendance à davantage *se distraire* que les filles, tandis que celles-ci privilégient l'observation des pairs et des adultes. En phase B, on note encore une différence négative significative pour le comportement *se distraire*.

5. ÉTUDES DES STRATÉGIES DE *COPING* SELON LES CONTEXTES

Cette étude éthologique s'intéresse aussi à l'organisation de ces différents comportements entre eux. En effet, chaque unité comportementale est susceptible de s'assembler pour former des stratégies que l'on peut définir en termes d'ensembles coordonnés de comportements. L'objectif suivant visait donc à faire ressortir les stratégies utilisées par les enfants. Dans ce sens, rappelons que, pour chaque contexte, 210 variables (15 variables x 14 comportements) transformées en cote Z ont été soumises à une analyse en grappes hiérarchisées, utilisant comme algorithmes des distances euclidiennes et la méthode *Ward*. De ces analyses, sont ressorties différentes grappes caractérisées par un $L^2 \geq 60$ soit pour la phase A, 4 grappes (voir tableau 6) et pour la phase B, 5 grappes (voir tableau 7). Dans le cadre théorique de la présente étude, chaque grappe se veut l'expression d'une stratégie. Ainsi, afin de définir les stratégies, on a repris chaque grappe et on a calculé le nombre de variables obtenues pour chaque comportement et si le nombre de variables pour un même comportement se situait entre 10 et 15, il était considéré comme représentatif de cette grappe. Par exemple, on note dans le tableau 6, que la grappe 1 est formée de *partenaire avec les pairs* (12 variables), *contrôler les pairs* (13 variables), *se soumettre aux pairs* (14 variables) et *partenaire avec l'adulte* (14 variables). Aussi, dans les tableaux 6 et 7, on retrouvera, pour chaque grappe (chaque colonne; chaque stratégie), le niveau de cohérence L^2 ainsi qu'en caractère gras, le nombre de variables de chaque comportement caractérisant chaque grappe.

En phase A, on retrouve quatre grappes (voir tableau 6). Une première grappe est formée en grande partie des variables temporelles du comportement *éviter* et d'une partie des variables temporelles de *pleurer*, *référer à maman* et *rechercher du réconfort*. La deuxième grappe est, quant à elle, formée principalement de *régulation de tension* et *observer les pairs*. Une troisième grappe regroupe essentiellement les variables temporelles du comportement *se distraire*.

La quatrième grappe réunit surtout les variables de cinq comportements orientés socialement, soit: *partenaire avec les pairs*, *contrôler les pairs*, *se soumettre aux pairs*, *partenaire avec l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*. Les variables temporelles de quatre comportements, soit *référer à maman*, *rechercher du réconfort*, *observer l'adulte* et *contrôler l'adulte*, se répartissent, quant à elles, sur les quatre grappes.

Les variables temporelles *référer à maman*, *pleurer*, *rechercher du réconfort*, *observer l'adulte* et *contrôler l'adulte* se répartissent, quant à elles, sur plus d'une stratégie. Cependant, à l'analyse de cohérence des différentes stratégies, les comportements *référer à maman*, *pleurer* et *rechercher du réconfort* s'associent surtout à la quatrième stratégie formée du comportement *éviter*. Quant à *observer l'adulte*, il s'associe à la fois à la stratégie orientée socialement et à *régulation des tensions* et *observer les pairs*. Cette association nuancée entre les comportements, *régulation de tension* et *observer les pairs* et le comportement *observer l'adulte*, suggère que les adultes ont représenté aussi un facteur de stress, mais moins grand que les pairs. D'un autre côté, l'association de ce comportement avec les comportements orientés socialement suggère que ce comportement a servi de pont vers les interactions sociales. Quant à *contrôler l'adulte*, il est surtout associé aux comportements orientés socialement.

Tableau 6
Analyse en grappes hiérarchiques
sur la base des variables temporelles agglomérées de la phase A

Comportements	grappe 1 $L^2 = .70$	grappe 2 $L^2 = .90$	grappe 3 $L^2 = .86$	grappe 4 $L^2 = .89$	
Éviter	0	0	1	14	
Distraire	0	15	0	0	
Section 1	Régulation de tension	2	0	13	0
	Référer à maman	3	1	4	7
	Pleurer	1	0	3	6

Observer les pairs	0	0	15	0	
Section 2	Partenaire avec les pairs	12	0	1	2
	Contrôler les pairs	13	1	1	0
	Se soumettre aux pairs	14	1	0	0

Rechercher le réconfort	6	0	3	5	
Observer adulte	7	0	8	0	
Section 3	Partenaire avec l'adulte	14	1	0	0
	Contrôler l'adulte	8	0	4	3
	Se soumettre à l'adulte	12	0	3	0

$L^2 = \text{Lambda}$

En phase B, on retrouve cinq grappes dont la première regroupe essentiellement les variables temporelles *régulation de tension* et *observer les pairs* (voir tableau 7). La deuxième grappe réunit une partie des variables *référer à maman*, *pleurer* et *se soumettre à l'adulte*. Dans la troisième grappe, on retrouve l'essentiel des variables temporelles de *se distraire* et une grande partie des variables temporelles de *partenaire avec les pairs* et *contrôler les pairs*. La quatrième grappe regroupe quelques variables temporelles de certains comportements orientés vers l'adulte, soit *partenaires avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*. Dans la cinquième grappe, on retrouve l'ensemble des variables temporelles de *éviter*, de nombreuses variables de *se soumettre aux pairs* et *rechercher du réconfort*, et plusieurs variables temporelles de *observer l'adulte*, *partenaires avec l'adulte*, *contrôler l'adulte*, et certaines variables temporelles de *se soumettre à l'adulte*.

Si on compare nos résultats pour la phase A et ceux de la phase B, on constate certaines constances entre les deux. Par exemple, presque toutes les variables temporelles de certains comportements se retrouvent dans une même grappe. Ce phénomène s'observe pour *éviter*, *se distraire*, *régulation de tension*, *observer les pairs*, *se soumettre aux pairs*, *partenaires avec les pairs* et *contrôler les pairs*. On note aussi que certains autres comportements se retrouvent dans presque toutes les grappes: *référer à maman*, *pleurer* et *observer l'adulte*.

En ce qui concerne les différences, les résultats de ces deux analyses se distinguent par le nombre de grappes obtenues: quatre grappes en phase A et cinq grappes en phase B. On constate aussi des différences en ce qui concerne les comportements orientés vers l'adulte, soit: *partenaire avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*. Ces trois comportements se retrouvant dans une même grappe en phase A, se répartissent sur plusieurs grappes en phase B.

Tableau 7
Analyse en grappes hiérarchiques sur la base
des variables temporelles agglomérées de la phase B

Comportements	grppe 1 $L^2 = .62$	grppe 2 $L^2 = .84$	grppe 3 $L^2 = .88$	grppe 4 $L^2 = .88$	grppe 5 $L^2 = .91$
Éviter	14	0	1	0	0
Distraire	0	0	15	0	0
Section 1 Régulation de tension	0	0	0	0	15
Référez à maman	8	0	0	6	1
Pleurer	6	0	0	8	1

Observer les pairs	0	0	0	0	15
Section 2 Partenaire avec les pairs	3	0	11	1	0
Contrôler les pairs	3	0	12	0	0
Se soumettre aux pairs	11	0	3	1	0

Rechercher le réconfort	12	0	1	2	0
Observer adulte	9	3	2	2	0
Section 3 Partenaire avec l'adulte	9	6	1	0	0
Contrôler l'adulte	9	4	0	2	0
Se soumettre à l'adulte	5	3	0	6	1

Quant aux comportements sociaux orientés vers les pairs, soit *partenaire avec les pairs* et *contrôler les pairs*, ils se retrouvent en phase B, associés à *se distraire*, contrairement à la phase A où ils sont associés aux autres comportements à caractère social. Seul *se soumettre* aux pairs demeure, en partie, lié aux comportements orientés vers l'adulte. On note aussi que *rechercher du réconfort*, dont les variables se distribuaient sur plusieurs grappes en phase A, se retrouvent presque intégralement dans la grappe 5 en phase B.

On note ainsi davantage de stabilité entre les deux contextes en ce qui concerne les comportements non orientés, soit: *éviter*, *se distraire*, *régulation de tension*, *référer à maman*, *pleurer* et aussi *observer les pairs*, *observer l'adulte* et *se soumettre aux pairs*. La disparité s'observe surtout en ce qui concerne les comportements orientés vers les autres (*partenaire avec les pairs*, *contrôler les pairs* et *partenaires avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre avec l'adulte*).

Pour étudier la stabilité des différents comportements et évaluer le niveau de cohérence des différentes grappes, on a relevé les regroupements temporels des comportements présentant une forte proximité temporelle, le plus grand nombre de regroupements devenant significatif d'une grande cohérence. Dans ce sens, on constate qu'en phase A, les grappes 2 (*se distraire*) et 3 (*régulation de tension* et *observer les pairs*) présentent beaucoup de cohérence, c'est-à-dire plus de regroupements et de plus grands regroupements. En ce qui concerne la grappe 4, on note une cohérence moyenne, c'est-à-dire que les variables se sont regroupées, mais de façon plus éparse. Dans cette grappe, on y retrouve aussi plusieurs regroupements montrant différents liens temporels entre *référer à maman*, *pleurer*, *éviter* et *rechercher du réconfort*. Quant à la grappe 1, on note peu de cohérence exprimée par peu de regroupements qui sont surtout dyadiques et répartis de façon éparse dans la grappe.

En phase B, on observe aussi de la cohérence pour les grappes impliquant *se distraire, partenaire avec les pairs* et *contrôler les pairs* (grappe 3) et *régulation de tension* et *observer les pairs* (grappe 5). La grappe 4 montre peu de cohérence, mais certains regroupements de variables suggèrent aussi certains liens temporels entre *référer à maman* et *pleurer*. Les grappes 1 et 2 présentent peu de cohérence. En effet, la grappe 1 se caractérise par un faible nombre de regroupements qui sont surtout dyadiques et répartis de façon éparse dans la grappe. Quant à la grappe 2, elle regroupe peu de variables temporelles agglomérées qui se retrouvent ensemble de façon significative.

Si l'on compare les résultats des deux phases, on note que les grappes impliquant *se distraire, régulation de tension* et *observer les pairs* démontrent le plus de stabilité dans les deux phases. Cependant, il importe de souligner que les comportements *régulation de tension* et *observer les pairs* présentent davantage d'interrelations en A qu'en B. On note aussi que les grappes regroupant les comportements orientés vers les adultes présentent peu de stabilité.

Faits saillants

- En **phase A**, on a 4 grappes:
 1. *Éviter, pleurer, référer à maman et rechercher du réconfort.*
 2. *Régulation de tension et observer les pairs.*
 3. *Se distraire.*
 4. *Partenaire avec les pairs, contrôler les pairs, se soumettre aux pairs, partenaire avec l'adulte et se soumettre à l'adulte).*
 5. *Référer à maman, rechercher du réconfort, observer l'adulte et contrôler l'adulte, répartis sur les quatre grappes.*

- En **phase B**, on a 5 grappes:
 1. *Régulation de tension et observer les pairs.*
 2. *Référer à maman, pleurer et se soumettre à l'adulte.*
 3. *Se distraire, partenaire avec les pairs et contrôler les pairs.*
 4. *Partenaires avec l'adulte, contrôler l'adulte et se soumettre à l'adulte.*
 5. *Éviter, se soumettre aux pairs et rechercher du réconfort, observer l'adulte, partenaire avec l'adulte, contrôler l'adulte et se soumettre à l'adulte.*

- **Différences entre A et B:**

1. *Partenaire avec l'adulte, contrôler l'adulte et se soumettre à l'adulte*, dans une même grappe en phase A et sur plusieurs grappes en phase B.
2. *Partenaire avec les pairs et contrôler les pairs*, associés aux autres comportements à caractère social en A et à *se distraire* en phase B.
3. *Se soumettre aux pairs*, lié aux comportements orientés vers l'adulte dans les deux phases.
4. *Rechercher du réconfort*, sur plusieurs grappes en phase A mais presque intégralement dans la grappe 5 en phase B.

6. ÉTUDE TEMPORELLE DE LA CONSTANCE DANS LE PROCESSUS D'UTILISATION DU RÉPERTOIRE COMPORTEMENTAL

Cet objectif était d'observer si, au cours de la mise situation, les différents comportements présentaient une certaine constance tout au long des deux phases. Rappelons que les 90 variables pour chaque comportement ont été soumises à une analyse en grappes hiérarchisées afin d'évaluer la constance d'utilisation de chaque comportement tout au long de la phase A. La même chose a été faite pour tous les comportements en phase A et en phase B. On a aussi utilisé comme algorithmes des distances euclidiennes et la méthode *Ward*. Dans ce sens, sont présentées dans le tableau 13, les différentes grappes obtenues pour chaque comportement et chaque contexte ainsi que le niveau de cohérence L^2 de chacune des grappes. On relève ainsi en gris foncé les grappes dont le niveau de cohérence $\geq 0,60$.

Dans le tableau 8, on note, parmi les comportements non orientés (section 1), que la grande majorité des grappes montre un fort niveau de cohérence. Cependant, parmi ces comportements, les variables temporelles *éviter*, *référer à maman* et *pleurer* se sont regroupées en peu de grappes, contrairement à *se distraire* et *régulation de tension*. Parmi ceux-ci, on relève aussi qu'*éviter* montre plus de variabilité en phase B qu'en phase A, contrairement aux autres comportements non orientés. En section 2, on note que les variables temporelles *observer les pairs* forment un plus grand nombre de grappes montrant un fort niveau de cohérence, tandis que les variables temporelles des trois autres comportements forment un moins

grand nombre de grappes et présentent proportionnellement parlant, moins de grappes non cohérentes. Toutefois, les quatre comportements montrent un peu plus de variabilité en phase B qu'en A. À la section 3, on constate que seules les variables temporelles de *partenariat avec l'adulte* forment proportionnellement le plus grand nombre de grappes cohérentes. Outre *rechercher du réconfort*, les quatre autres comportements présentent plus de variabilité en phase A qu'en phase B.

Pour chaque comportement, à l'intérieur de chaque grappe présentant un niveau de cohérence $L^2 \geq 60$, on a retenu les regroupements de variables exprimant une cooccurrence temporelle ≤ 60 secondes que l'on estime être l'expression d'une constance. Dans les tableaux 9 et 10, ces différentes variables sont présentées en différentes couleurs variant selon les catégories comportementales. Dans le tableau 9, on note que pour les comportements non orientés de la phase A, deux comportements, soit *se distraire* et *régulation de tension*, présentent de la constance tout au long de la période. La constance de *se distraire* implique plus de la moitié des sujets à chaque variable de temporelles retenues, tandis que celle de *régulation de tension* concerne près du quart des sujets. *Éviter* présente aussi de la constance tout au long de la période mais implique peu de sujets par dix secondes (≤ 4 sujets). Quant à *se référer à maman* et *pleurer*, ces deux comportements montrent de la constance principalement dans les cinq premières minutes, bien que *se référer à maman* montre aussi de la constance au temps 2. La constance de ces deux comportements touche un à deux sujets par variables temporelles retenues.

Tableau 9
Tableau synthèse des variables sur la base de leur constance temporelle en phase A

	Comportement: non orienté:					Comportement: pair:				Comportement: adulte:				
	Eviter	Dist	Tension	Amanan	Pleurer	Ob: P	Part P	Contr P	Soum P	Contr	Ob: A	Part A	Contr A	Soum A
102	1	39				14								
103	1	36	20	2		17		1		1				
104	3	16	19	1		21				1				
105	1	37			1	29				1				
106	1	33			3					1				
107		42	22		2					1				
108	3	40	22		1			2		1				
109	1		25					1		1				
110					1	36	3			2				
111	1	48			1	42	2			1				
112	1			1	1	2				1				
113	1	36	14			25	3			1				
114	1	43	17			41				1				
115		49	19	1	1	42		1		1				
116			17	2	2	46			1					
117			22	1	1	25	2			1				
118		33	19	2	2	32	2	1						
119		36	18	2	2					1				
120	3	36	18	2	2	37				3				
121	2	34		2	2	31	1		1	2				
122	2		18	2	2	31			1	1				
123	1	37	16	1	1	22	1	1		1				
124	1	39	17			43		1	1					
125	1		23		1	40		1	1	2				
126	3	34		2		29		1	1					
127		34	27	3		29			1					
128	4	34	21	3	1	22				5				
129		40	18	2	1	27			1	5				
130		37	18			32	1			1				
131			22			27	1	1		1				
132	3		20	1			1	2		2				
133	1		22	1				2		1				
134			22	1		27				1				
135	3	43	20	1		24				1				
136	1	37	21			43	1	1		2				
137	2	36		1		44			1	1				
138	2	31	19			23				1				
139		36	19			31				11			1	
140	4	24	19	1		29				10				
141	3	43		1		29		2		6				
142			15	1		27	3			1				
143		36	19			24	4			1				
144	2		18			23	2			1				
145	2	42	18	1		22	3	2	1					
146	1	34	21			22	3		1					
147	1	38	21			28			1					
148		36	22	3		29	2	2		10			1	
149		40	19			23	3			1	11		4	
150		36				26				10				
151		35	17			26				8			6	
152		43	13							1				
153		41				22				1				
154		41	14			19	3							
155	1	41	15			27	7						4	
156	1	43	15			23								
157	1	45	24	2	1					2				
158			25	1	1					4				
159	1	30				31	3	1		10				
160	3	36	17			25	1	1	1	5				
161	1	33	15			28	4		1	7				
162	3	36	18			24	2	1		11			1	
163	2	34	14	2		24			1	8				
164		34	16	1	1	24	2	2		1				
165		29	20	1	1	27	4			23				
166		32	17			27				16			2	
167		29	21			24		1		8				
168			22	1	1	22				1				
169			16	1		26				9				
170		31	22		1	26				8				
171		33	23			36								
172		33	14			25				1				
173		30	14	1	1	26	3							
174		32	11	1	1	34	2							
175		30	18			23	1							
176	1	36	19			32	1			2				
177	1	30	18		1									
178	1	31	15							1				
179		33	14			21	2			1				
180	1	35	13			23	4			1				
181	1	28	23			19	2			8				
182	3	35				17	3			7				
183	1		10			14	2			8				
184	1		10			21				5				
185	2	32	13			14	2			1				
186	2	34	17			19	2			6			2	
187			14			24							3	
188	1		14					1		7				
189	1		11							7				
190	1	23	7							6				1
191		22	12			13	1	2	1					

Chaque carreau représente une variable temporelle de 10 secondes pour un total de 90 variables subdivisées en trois périodes de 5 minutes. Chaque carreau d'une même couleur représente, pour un même comportement, les variables temporelles retenues pour leur appartenance à des grappes dont le niveau de cohérence L^2 est $\geq 0,60$ et démontrant un haut niveau de cooccurrence avec d'autres variables ayant un niveau de proximité temporelle ≤ 60 secondes. Ceci vaut pour tous les comportements représentés chacun par une couleur spécifique et subdivisés en fonction de leur orientation sociale : auto-dirigés [éviter (jaune pâle), se distraire (vert pâle), régulation de tension (bleu pâle), référer à maman (rose), pleurer (couleur chair)], orientés vers les pairs [observer les pairs (brun), partenariat avec les pairs (rouge), contrôler les pairs (ocre), se soumettre aux pairs (orangé)] et orientés vers l'adulte [rechercher du réconfort (vert kaki) observer l'adulte (vert pomme), partenariat avec l'adulte (bleu royal), contrôler l'adulte (bleu nuit), se soumettre à l'adulte (vert aqua)].

En ce qui concerne les comportements orientés vers les pairs, on note qu'*observer les pairs* présente une grande constance tout au long de la phase, et ce, pour le tiers des sujets. *Partenaire avec les pairs* montre aussi une certaine constance tout au long de la phase, mais pour beaucoup moins de sujets (en moyenne 3-4 sujets par variables de dix secondes retenues) qu'*observer les pairs*. Quant à *contrôler* et *se soumettre aux pairs*, on note de la constance, mais disséminée tout au long de la phase A. En ce qui concerne les comportements orientés vers l'adulte, *partenaire avec l'adulte* présente une certaine constance tout au long de la phase tout en impliquant 7-8 sujets par variables temporelles. La constance de *rechercher du réconfort* caractérise surtout le début de la période, tandis que celle d'*observer*, *contrôler* et *se soumettre à l'adulte* caractérisent surtout la fin de la phase A et concernent de un à deux sujets à la fois.

Dans le tableau 10, parmi les comportements non orientés en phase B, *éviter*, *se distraire* et *régulation de tension* présentent beaucoup de constance tout au long de la période. *Pleurer* et *se référer à maman* montrent moins de constance que les autres comportements et concernent peu de sujets à la fois. Pour les comportements orientés vers les pairs, on note qu'*observer les pairs* présentent une grande constance tout au long de la période. Quant à *partenaire avec les pairs*, son niveau de constance augmente au cours de la période de jeu libre pour présenter plus de constance vers la fin. On constate le même phénomène pour *contrôler les pairs*. *Se soumettre aux pairs* présente, quant à lui, peu de constance. En ce qui concerne les comportements orientés vers l'adulte, *rechercher du réconfort* caractérise principalement le début de la période. *Observer l'adulte* présente de la constance surtout en fin de période. *Partenaire avec l'adulte* montre une certaine constance tout au long, mais caractérise surtout les premiers temps. Quant à *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*, ils présentent peu de constance tout au long de la période, mais de façon régulière.

Tableau 10
Tableau synthèse des variables sur la base de leur constance temporelle en phase B

Comportement auto-dirigé					Comportement pairs				Comportement adulte				
Eviter	Dist	Tranq	Maman	Pleurer	Obs P	Part P	Contr P	Soum P	Contr	Obs A	Part A	Contr A	Soum A
302													
303	10	37											
304	7	32											
305	8	36	14										
306	5	42	16										
307	7	42	14										
308	4	30	10										
309	2	41	20										
310	2	37	13										
311													
312	5	46	10										
313													
314													
315	2	47	10										
316	3	51	17										
317	4	42	16										
318	4	43	15										
319	6	37	14										
320	8	33											
321	8	34	13										
322	6	36	12										
323	5	41											
324	5	36	12										
325	9	45	11										
326	8	36	13										
327	6	35	15										
328	8	35	10										
329	7	30	11										
330	3	43	11										
331	3	48	12										
332													
333	6	33											
334													
335	4	31	16										
336	6	28	20										
337	5	37	18										
338	6	33	14										
339	6	38											
340													
341	8	30											
342	9	36											
343	9	35	21										
344	9	41	22										
345	7	43	21										
346	5	32	18										
347	8	34	14										
348	9	39	16										
349	9	35											
350													
351	6	40	16										
352	7	42	18										
353	9	40	15										
354	8	37											
355	5	41											
356													
357	8		12										
358	8												
359	2												
360	6	34	16										
361	6	34	19										
362													
363	5	36	16										
364	5	30	13										
365													
366	7	28											
367	7	28											
368	4	31	11										
369	5	27	12										
370	5	39	15										
371	2		20										
372	1	23	13										
373	2	21											
374	2	13	13										
375	6	24	13										
376	8	15											
377	8	13	10										
378	7	17	9										
379	3	10	9										
380	4	14											
381	4	14	11										
382	9	18	9										
383	4		8										
384	9		2										
385	8	17	10										
386	4		8										
387	3	22	8										
388	2	24	7										
389	4	20	8										
390	4	17	3										
391	4		5										

Chaque carreau représente une variable temporelle de 10 secondes pour un total de 90 variables subdivisées en trois périodes de 5 minutes. Chaque carreau d'une même couleur représente, pour un même comportement, les variables temporelles retenues pour leur appartenance à des grappes dont le niveau de cohérence L^2 est $\geq 0,60$ et démontrant un haut niveau de coccurrence avec d'autres variables ayant un niveau de proximité temporelle ≤ 60 secondes. Ceci vaut pour tous les comportements représentés chacun par une couleur spécifique et subdivisés en fonction de leur orientation sociale : auto-dirigés [éviter (jaune pâle), se distraire (vert pâle), régulation de tension (bleu pâle), référer à maman (rose), pleurer (couleur chair)], orientés vers les pairs [observer les pairs (brun), partenariat avec les pairs (rouge), contrôler les pairs (ocre), se soumettre aux pairs (orangé)] et orientés vers l'adulte [rechercher du réconfort (vert kaki) observer l'adulte (vert pomme), partenariat avec l'adulte (bleu royal), contrôler l'adulte (bleu nuit), se soumettre à l'adulte (vert aqua)].

Si on compare les deux phases, trois comportements présentent une grande constance, soit *se distraire*, *régulation de tension* et *observer les pairs*. *Éviter* présente une plus grande constance et implique plus de sujets par séquence de 10 secondes en B qu'en A. *Référer à maman* présente une constance assez similaire, et ce, en début des deux phases. Pour *pleurer*, on note plus de constance en B qu'en A, où celui-ci présente de la constance surtout au début. *Partenaire avec les pairs* et *se soumettre aux pairs* présentent autant de constance en A qu'en B. *Contrôler les pairs* montre plus de constance en B qu'en A. Quant aux comportements orientés vers l'adulte, *rechercher du réconfort* présente plus de constance au début et à la fin en phase A qu'en phase B. *Observer l'adulte* caractérise davantage la phase A que la B, même chose que *partenaire avec l'adulte*, tandis que *contrôler* et *se soumettre à l'adulte* caractérisent davantage la phase B.

Faits saillants

Selon les phases:

- *Régulation de tension* et *observer les pairs* présentent un niveau de constance légèrement plus élevé en phase A.
- *Référer à maman*, *pleurer*, *se distraire* et *éviter* montrent un niveau de constance plus élevé en phase B.
- *Rechercher du réconfort*, *observer l'adulte* et *partenaire avec l'adulte* présentent davantage de constance en phase A, tandis que pour *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*, c'est en B.
- Quant aux comportements orientés vers les pairs, le niveau de constance est assez stable entre les deux contextes, bien qu'il soit supérieur en phase B.

Faits saillants (suite)

Selon les différents temps:

-Phase A

- Constance plus élevée au temps 1 de la phase A pour *référer à maman, pleurer et rechercher du réconfort.*
- Plus de constance au temps 3 pour *réguler les tensions, observer les pairs et l'adulte, se soumettre à l'adulte, entrer en partenariat avec les pairs et contrôler l'adulte.*
- Un niveau stable de constance pour *se distraire.*
- Plus de constance au temps 2 pour *partenariat avec l'adulte.*
- Plus de constance aux temps 1 et 2 pour *éviter et se soumettre aux pairs.*
- Plus de constance aux temps 1 et 3 pour *contrôler les pairs.*

-Phase B

- Plus de constance au temps 4 pour *se distraire.*
- Plus de constance au temps 6 pour *observer l'adulte, entrer en partenariat et contrôler les pairs et éviter.*
- Un niveau stable de constance pour *se soumettre aux pairs.*
- Plus de constance aux temps 4 et 5 pour *référer à maman et partenaire avec l'adulte.*
- Plus grande constance au temps 5 pour *pleurer, rechercher du réconfort, contrôler l'adulte et se soumettre à l'adulte.*
- Plus de constance aux temps 4 et 6 pour *régulation de tension et observer les pairs.*

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Cette étude visait à cerner comment des enfants âgés de trois ans géraient leur stress. Ils ont donc été observés face à un double stress potentiel, soit suite à une séparation d'avec leur mère et en situation de nouveauté sociale. La démarche s'inscrivant dans une perspective évolutionniste, l'objectif était de décrire l'utilisation du répertoire de *coping* de base des enfants de cet âge sans référence à l'apport des différences individuelles.

1. 1^o OBJECTIF : ÉTUDE DE L'ENSEMBLE DU RÉPERTOIRE DE *COPING*

Nous avons procédé, dans un premier temps, à des analyses descriptives des comportements exprimés durant l'ensemble de la mise en situation. De ces premières analyses, on constate que les quatorze comportements ciblés ont tous été observés durant cette mise en situation. Trois de ces comportements semblent particulièrement faire partie du répertoire de tous les enfants de notre étude, soit: *se distraire*, *régulation de tension* et *observer les pairs*.

Parmi ceux-ci, *se distraire* a été le plus souvent observé, et ce, pour l'ensemble des enfants. Ce comportement fait référence à l'évitement du partenaire par certains comportements qui n'impliquent ni l'isolement ni de l'évitement comme tels, mais par des comportements qui lui permettent d'être occupé sans avoir à échanger avec les partenaires, tels que l'exploration de l'environnement, le jeu solitaire ou parallèle. Le constat d'une forte fréquence rejoint assez bien les observations de Skinner et Zimmer-Gembeck (2007) qui soulignent – suite à l'analyse de 25 études ayant inclus cette variable – que ce comportement fait partie des comportements les plus communément utilisés en situation de stress, que ce soit chez les enfants d'âge préscolaire ou scolaire ou encore chez les adolescents. Par exemple, Parritz (1996)

rapporte que les enfants de 12 et 18 mois se distraient fréquemment face à un défi, même en présence de la mère, et ce, surtout face à un étranger. Nos résultats rejoignent aussi les résultats de Grolnick et *al* (1996), ayant trouvé qu'à deux ans les enfants utilisent beaucoup la distraction en situation d'attente. Cournoyer et Trudel (1991) ont observé qu'à 33 mois la distraction représentait le meilleur moyen d'attendre avec succès un objet convoité. Kopp (1989) a qualifié le comportement *se distraire* comme majeur dans la régulation des émotions. Elle fait référence à ce comportement comme un moyen de se retirer un peu de la situation menaçante ou stressante tout en conservant une interaction avec l'environnement. Ce comportement a en plus la valeur de permettre à l'enfant d'affirmer une autonomie par rapport aux adultes. En effet, dans la toute petite enfance ce comportement s'est développé en interaction avec la mère, incitant l'enfant à se distraire avec un objet lors d'une situation générant un inconfort. Avec la maturation cognitive et physique, l'enfant peut maintenant se distraire par lui-même en situation de stress.

Régulation de tension fait aussi partie des comportements les plus fréquemment observés. Cette catégorie fait référence à des comportements tels que manipuler ses vêtements, une partie de son corps ou un objet de façon rythmée ou répétitive sans avoir de but, ou tels que rire nerveusement, glousser, se tortiller, sans orientation sociale envers les partenaires. On considère aussi comme de la régulation de tension lorsque l'enfant court ou bouge sans but autour de la pièce, touchant différents objets sans un intérêt apparent pour un objet particulier. Il ne s'engage alors dans aucune activité; il n'a aucun comportement exploratoire. Ces comportements sont souvent accompagnés par un discours solitaire. On notera aussi comme de la régulation de tension lorsque l'enfant vient près de pleurer mais ne le fait pas.

Nos résultats rejoignent ainsi les observations de Parritz (1996) montrant que les comportements d'autoréconfort sont aussi parmi les plus exprimés en présence d'étrangers chez les enfants de 12 et 18 mois. Selon Campos (1988), la régulation de tension permet aux enfants de rediriger leur attention de façon à diminuer les effets

anxiogènes de la situation. Ces résultats soutiennent aussi ceux de McGrew (1972) dans une étude d'observation d'enfants âgés de trois à cinq ans n'ayant jamais fréquenté une garderie, réunis à des enfants ayant une expérience de garderie. Leur étude a montré que tous les nouveaux enfants ont sucé leur pouce, et ce, durant plusieurs minutes, et que 90 % des enfants ont exprimé des comportements d'automanipulation qui ont même persisté pendant les sept jours de l'étude. Les comportements de régulation de tension peuvent être considérés comme des signes de détresse et de frustration exprimant un niveau d'anxiété élevé lors d'une première rencontre entre enfants dans une garderie étrangère (Blurton-Jones, 1972; McGrew, 1972; Washburn, 1932). Pour Hinde (1966), les activités de régulation de tension sont des activités de déplacement se produisant en cas de situations ambivalentes. Dubon-Rougier (1983) a noté qu'elles sont très présentes chez des enfants lorsqu'ils arrivent à la garderie le matin et qu'ils ne savent pas ce qu'ils vont faire; ces activités diminuent beaucoup lorsqu'une activité est mise en place. On peut dire que peu importe la position conceptuelle de la fonction d'un tel comportement, il est clairement lié à de la libération de tension et que, dans notre étude, il a été utilisé par l'ensemble des enfants.

En ce qui concerne le comportement *observer les pairs*, là encore il a été fréquemment observé, et ce, chez l'ensemble des enfants. Nos résultats rencontrent là encore les constatations de McGrew (1972) qui rapporte que, suite à leur entrée dans la garderie et au départ des parents, de nombreux enfants vont passer beaucoup de temps en exploration passive. Ils s'assoient quelque part, font le tour de la pièce et observent intensément les autres enfants sans entrer en relation avec eux. D'un point de vue éthologique, le comportement d'observer s'apparente fortement aux stratégies de surveillance de l'environnement remarquées chez de nombreux animaux pénétrant dans un environnement inconnu (Johnson et Karin-D'Arcy, 2006). Les individus gardent un œil sur la source possible de danger. Chez le singe rouge ou pleureur, l'observation fait partie de leurs comportements de vigilance (Hall, 1965). Dans le contexte de notre étude, il est plausible de penser que chaque enfant ressentait le

besoin, tout en explorant l'environnement physique, de conserver un regard alerte sur les autres enfants représentant un risque inconnu et imprévisible (Blurton-Jones, 1972; McGrew, 1972). De plus, il fait sens de supposer que l'entrée dans un milieu inconnu exige une attention qui permettra un meilleur apprentissage des règles régissant ce nouveau milieu (Crick et Dodge, 1996; Johnson et Karin-D'Arcy, 2006). Chez les primates, la vision est un mode fondamental pour acquérir des informations. À travers celle-ci, un enfant connaîtra autant les intentions des autres qu'il transmettra ses propres intentions. De plus, un regard partagé permet de solidifier les coalitions. Le synchronisme des regards entre les deux partenaires permet l'établissement des échanges sociaux harmonieux qui sont à la base d'une relation réciproque. Chance (1967, 1976) suggère que la structure attentionnelle d'un groupe, c'est-à-dire la distribution des regards, peut refléter et même déterminer les relations de dominance dans un groupe. Dans un contexte de nouveauté physique et sociale, le regard à travers ses différentes fonctions joue donc un rôle important dans la gestion du stress; ce qui se vérifie assez bien par les résultats obtenus dans la présente étude. Cependant, dans une future étude il serait aussi intéressant de nuancer les résultats obtenus en fonction des différentes sortes de regards, partagés ou non.

Parmi les comportements non orientés, on constate une faible fréquence du comportement *éviter*. Rappelons-nous que ce dernier faisait référence, lors de l'établissement du protocole d'observation, soit à l'enfant qui va à la porte et essaie de quitter ou soit à l'enfant qui évite activement les initiatives et les approches des partenaires en se détournant, s'éloignant ou se cachant le visage. Ici, pour bien comprendre nos résultats, il importe de préciser que l'action la plus souvent observée a été celle des enfants allant à la porte et s'intéressant à ce qui se passe dans la salle adjacente. Il importe aussi de rappeler que la porte n'était pas fermée complètement; une simple barrière empêchant la sortie. Dans ce sens, nos résultats nous indiquent surtout que les enfants ont passé beaucoup moins de temps à *aller vers la porte et à s'intéresser à ce qui se passe de l'autre côté* qu'à se distraire, qu'à réguler leur tension et qu'à observer les autres enfants. Il est cependant intéressant de noter que

seulement onze enfants n'ont jamais tenté d'éviter la situation. Autrement dit, plus des trois quarts des enfants (65 enfants) ont voulu éviter la situation au moins une fois, montrant ainsi que l'évitement fait partie intégrante du répertoire d'adaptation d'enfants de trois ans.

Il est cependant difficile ici de comparer nos résultats à ceux obtenus dans d'autres recherches car de façon générale sous le mot "évitement" se retrouve différentes conceptions plus ou moins floues (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007) qui permettent difficilement de tirer des conclusions. En effet, parfois le terme "évitement" fait référence à vouloir quitter la pièce, tandis que d'autres fois il englobe tous les comportements servant à ne pas affronter une situation telle que jouer avec un jouet ou rechercher le support d'un tiers, comme le propose la théorie du *coping* approche/évitement de Roth et Cohen (1986). On peut toutefois contraster nos résultats avec ceux obtenus dans l'étude de Parritz (1996), qui a utilisé une grille d'observation relativement semblable à la nôtre. L'auteur rapporte que les enfants de 12 mois n'ont pas cherché à sortir de la pièce, tandis que ceux de 18 mois ont tenté à l'occasion d'éviter la situation. Nos résultats présentent une plus grande fréquence d'utilisation de ce comportement; ce qui peut possiblement s'expliquer – du moins en partie – par l'absence de la mère n'offrant pas le même soutien que dans l'étude de Parritz (1996). On peut aussi expliquer cette différence par la plus grande autonomie locomotrice des enfants de trois ans, leur permettant davantage d'éviter physiquement la situation que des enfants de 12 mois et de 18 mois (Kopp, 1989).

Parmi ces comportements non orientés, on retrouve une très faible fréquence de *se référer à maman* et de *pleurer*, bien que les deux tiers des enfants se soient référés à cette dernière, tandis que seulement un quart des enfants ont pleuré. Il importe de souligner que *se référer à maman* était noté à chaque fois que les enfants mentionnaient le mot *maman* soit en présence d'un adulte ou d'un autre enfant. Ce comportement ne recevait donc aucune limitation de la part des adultes, tandis que *pleurer* attirait immédiatement l'attention de ceux-ci; réduisant ainsi la possibilité

d'apparition d'un tel comportement. Ceci dit, on peut penser qu'à trois ans, avec le développement du langage, *se référer à maman* devient un moyen de gérer le stress en créant un lien symbolique par la parole (Kopp, 1989). Quant à nos résultats sur les pleurs, ils rejoignent les observations de McGrew (1972), qui rapporte que 25 % des enfants inexpérimentés à la garderie et âgés de 45 mois ont pleuré durant les premières minutes de leur entrée à la garderie.

Parmi les comportements orientés vers l'adulte, le plus fréquemment relevé est *observer l'adulte*, qui présente toutefois une plus faible fréquence qu'*observer les pairs*. Ce fait renforce d'une certaine façon l'idée avancée précédemment sur l'importance du regard. D'un autre côté, l'adulte, bien qu'étranger, pour chaque enfant a certainement représenté davantage une sécurité qu'une menace. Leur participation très active – parfois intrusive en première partie de la session – aurait indiqué aux enfants qu'ils pouvaient être principalement une source de sécurité. De plus, s'adressant à eux selon des règles davantage connues par les enfants, les adultes diminuaient l'effet de l'incertitude, contrairement aux autres enfants qui, quant à eux, représentaient surtout de l'inconnu et de l'imprévisibilité (Hartup, 1989).

Les résultats qui concernent les comportements activement orientés vers l'adulte soutiennent la conception d'une relation adulte-enfant asymétrique (verticale) puisque l'action de l'adulte s'oriente principalement vers des comportements de soutien ou de contrôle, tandis que l'action de l'enfant fait généralement référence à de la soumission ou de la demande de soutien (Hartup, 1989; Youniss, 1980). Par exemple, dans notre étude on observe que *soumission à l'adulte* a été le plus fréquemment observé, et ce, chez tous les enfants. Ce résultat traduit bien cette relation directive entre l'adulte et l'enfant. Cette hypothèse est aussi soutenue par les résultats obtenus pour *contrôler l'adulte*, dont la faible fréquence est assez vraisemblable dans une telle relation verticale. D'autre part, il est intéressant de constater que la dynamique entre l'adulte et l'enfant fut assez positive car on note que *partenariat avec l'adulte* a été presque aussi fréquent que *se soumettre à l'adulte*. Par

contre, les enfants ont peu fréquemment recherché du réconfort auprès des adultes, bien que 60 % des enfants aient exprimé ce comportement. Il importe cependant de se rappeler que ce comportement faisait référence à la fois au besoin de réconfort affectif mais aussi à la recherche d'information, telle que se renseigner sur le fonctionnement d'un jouet. Dans ce sens, on peut penser que ce comportement présente une plus faible fréquence parce que dans un contexte de participation active des adultes, ceux-ci répondaient immédiatement à leur besoin de réconfort affectif ou d'information en les incitant au jeu, tel que représenté par le lien corrélationnel fort entre *rechercher du réconfort* et *partenariat avec l'adulte*.

Les résultats nous informent que les enfants sont entrés activement en relation avec les autres enfants, et ce, même s'ils ne se connaissaient pas. Cette étude s'appuyait sur l'idée que l'entrée dans un milieu étranger où les adultes et les enfants sans expérience de garderie étaient inconnus pouvait représenter un grand stress pour des enfants de trois ans, assez important pour se questionner sur la probabilité d'apparition de ces comportements. Plus précisément, il était envisageable que les autres enfants représenteraient certainement un défi, une source d'imprévisibilité (McGrew, 1972) pouvant limiter, à court terme, les interactions. Autrement dit, on peut dire que ces résultats nous indiquent clairement que la grande majorité des enfants ont fait face à l'agent stressant. En fait, une étude détaillée du répertoire de chaque enfant nous a montré que la presque totalité des enfants ont interagi avec au moins un pair, que ce soit par le contrôle ou sous forme de partenariat. Les fréquences obtenues dans notre étude ne sont évidemment pas élevées si on compare ces résultats avec ceux des études auprès d'enfants familiaux (Strayer, 1995), bien qu'il soit difficile de contraster des résultats des deux études; les deux modes de collectes de données n'étant pas identiques.

D'autre part, si l'on porte un regard éthologique sur ces trois comportements orientés activement vers les pairs, il est intéressant de constater qu'en accord avec les travaux en éthologie sociale (Strayer, 1978, 1980; Trudel, Gauthier, Jacques et

Strayer, 1983), nos résultats mettent en évidence les deux principes de cohésion (partenariat et se soumettre) et de dispersion (contrôler) souvent avancés pour décrire les rapports sociaux dans un groupe. En effet, nos résultats nous indiquent que les enfants sont autant entrés en partenariat avec les pairs qu'ils les ont contrôlés. Par contre, ils ont démontré beaucoup moins de soumission face au contrôle. Si on tient compte des fortes corrélations entre ces trois comportements, cette plus faible fréquence peut s'expliquer soit par le fait que certaines tentatives de contrôle se sont terminées par une soumission, tandis que certaines autres se sont terminées par du partenariat.

On relève également que les comportements d'agressivité ont été très rares, et même absents; ce qui diffère des résultats obtenus auprès d'enfants familiers pour qui les comportements agressifs comptent pour 3.6 % d'utilisation du répertoire comportemental d'enfants de trois ans (Noël, Leclerc et Strayer, 1995). Nos résultats rejoignent les observations de McGrew (1972), qui a constaté qu'à la différence de certains primates non-humains, les enfants humains exprimaient peu d'agressivité en début de formation d'un groupe.

Par contre, on observe des comportements de contrôle visant à monopoliser des jouets ou un espace physique sans demander la permission; ce qui diffère de l'étude de McGrew (1972). Rappelons-nous que cette dernière portait sur les comportements de 12 enfants entrant à la garderie suite aux vacances d'été. Parmi ceux-ci, huit enfants étaient de nouveaux venus sans expérience de garderie tandis que cinq enfants fréquentaient déjà la garderie avant les vacances. L'auteur rapporte surtout de la soumission de la part des enfants inexpérimentés pendant la première journée de garderie. En effet, il a observé que si un enfant expérimenté dit qu'un jouet lui appartient, l'enfant inexpérimenté se soumet. Il a noté que ces derniers démontrent peu de comportements agonistiques. Leurs actions sont même l'antithèse de l'agressivité; ils semblent éviter la compétition et les situations de chicane. En général, ils abandonneront si on leur réclame un jouet. Il importe cependant de

nuancer car, bien que ce soit le début de l'année pour tous, l'étude de McGrew (1972) réunit certains enfants connaissant déjà les lieux et se connaissant déjà un peu. Ceux-ci avaient donc certaines connaissances leur donnant une certaine assurance par rapport aux autres (Hartup, 1989). Les enfants de l'étude de McGrew (1972) arrivaient dans un milieu ayant déjà certaines règles établies où observer les partenaires potentiels peut assurer une meilleure insertion dans le groupe de pairs que de les confronter sur une base agonistique. Dodge (1983) a observé que les tactiques, telles qu'attendre et rôder autour des enfants ou de l'activité en cours sans attirer l'attention, semblent les meilleurs prédicteurs du succès lors de l'entrée dans un groupe. Le contexte de McGrew (1972) diffère fortement de celui de notre étude, qui porte essentiellement sur des enfants ne se connaissant pas et fréquentant un milieu de garderie pour la première fois. Les enfants de notre étude se retrouvaient donc à former un nouveau groupe sans règles établies préalablement.

Cette première partie d'analyse a donc permis de constater que certains comportements, tels que *se distraire*, *régulation de tension* et *observer les pairs*, jouent un rôle important au cours d'une première rencontre sociale entre enfants du même âge sans leur mère. Les enfants ont principalement occupé l'espace physique et ludique tout en gardant un œil sur les autres. De plus, tel que l'on pouvait s'attendre à cet âge pour une grande part des enfants, la *référence à la mère*, la *recherche de réconfort*, et pour quelques-uns les *pleurs*, participent à la régulation émotionnelle. Aussi, pour beaucoup d'enfants l'*évitement* permet de gérer cette situation sociale imprévisible. Les adultes sont aussi une ressource notable pour les enfants âgés de trois ans. Il importe toutefois de souligner leur gestion sociale proactive du stress entre enfants. En seulement trente minutes les interactions sociales entre pairs ont pris une part aussi importante de l'utilisation du répertoire que les interactions avec l'adulte. Ils ont joué entre eux, ont tenté de contrôler le jouet ou l'espace et parfois se sont soumis face à l'intrusion d'un autre, mais ce avec peu ou sans agonisme. Ces observations expriment bien la prédisposition des enfants de trois ans à entrer en relation sociale entre eux-mêmes s'ils ne se connaissent pas et en absence du soutien

d'une figure familière. Plus globalement, ce constat rejoint l'idée d'une propension naturelle de l'être humain à aller vers les autres même s'ils représentent à la fois l'agent de stress et le soutien possible face à celui-ci (Darwin, 1872).

2. 2^e OBJECTIF : ÉTUDE DU *COPING* SELON LES CONTEXTES

Dans cette démarche visant à mieux documenter comment les enfants de trois ans utilisent leur répertoire comportemental face au stress, il semblait important d'évaluer si cette utilisation variait en fonction de différents contextes (familiarisation et jeu libre). Dans un premier temps, le questionnement a porté particulièrement sur la stabilité comportementale, et ce, malgré les changements dans le soutien des adultes. Les résultats montrent que c'est le cas pour les comportements *se distraire*, *observer les pairs*, *référer à maman*, *pleurer* et *rechercher du réconfort*.

En ce qui concerne *se distraire*, nos résultats rejoignent ce qui a été démontré par de nombreuses études, à savoir que ce comportement est utilisé par une grande majorité d'individus de tous âges dans différentes situations de stress (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Toutefois, la variation entre les différents âges se retrouve davantage dans le mode de distraction que dans la fréquence d'expression. Cette stabilité entre les contextes ne s'est cependant pas observée dans l'étude de Parritz (1996). Rappelons-nous que cette recherche portait sur les réactions des tout-petits confrontés à trois situations distinctes, soit un lapin vivant en cage, un jouet mécanique et un étranger, et ce, en présence de leur mère. Les résultats montraient que les enfants de 12 et 18 mois ont davantage cherché à *se distraire* face à l'étranger que face au lapin ou au jouet. Il importe toutefois de nuancer cette différence en soulignant que dans cette dernière étude *se distraire* était noté spécifiquement lorsque l'enfant montrait un intérêt vers le stresser tout en jouant avec un autre objet pour éviter d'entrer en contact direct avec celui-ci. Il redirigeait son attention du stresser potentiel vers un autre objet pour éventuellement rediriger son attention vers le stresser, tandis que dans la présente étude *se distraire* se rapportait à des

comportements qui lui permettent d'être occupé sans avoir à échanger avec les partenaires: exploration de l'environnement, jeu solitaire ou parallèle. Dans la présente étude, une telle définition plus large s'est élaborée sur la base du fait que les agents potentiellement stressants étaient multiples et moins facilement identifiables lors du décodage que dans l'étude de Parritz (1996). Les enfants de la présente étude étaient entourés de stressseurs potentiels. Il était alors difficile de noter tous leurs mouvements d'intérêt vers le stressseur tel qu'il a été fait à 12 et 18 mois face à un stressseur bien particulier. Il demeure toutefois intéressant qu'à 12, 18 ou 36 mois ce comportement fasse partie des comportements présentant les plus hautes fréquences, peu importe le stressseur. Ce comportement semble donc jouer un rôle important dans la gestion du stress, peu importe l'âge.

Dans la présente étude, *l'observation des pairs* présente aussi une grande stabilité entre les deux contextes. Ce constat soutient encore davantage l'idée du rôle important de l'observation dans la gestion du stress, principalement en situation de nouveauté sociale où la surveillance du milieu et la recherche d'information sont primordiales pour l'adaptation (Johnson et Karin-D'Arcy, 2006). On note aussi une grande stabilité pour trois autres comportements, soit *référer à maman*, *pleurer* et *rechercher du réconfort*. Dans une vision adaptative, cette grande stabilité comportementale entre les deux contextes suggère que ces différents comportements fassent partie intégrante du répertoire adaptatif de base des enfants de trois ans, et que leur expression dépende davantage des caractéristiques liées au niveau de maturation socioaffective des enfants et soient peu sensibles à des différences dans le soutien disponible de la part des adultes inconnus. Les résultats mettent ainsi en évidence l'importance de ce répertoire dans la gestion du stress chez les enfants de trois ans et laisse à penser que peu importe le contexte, ces comportements présenteraient une même stabilité à cet âge.

Si on se réfère à la théorie de l'attachement mère-enfant de Bowlby (1969), ces différents comportements font partie intégrante du répertoire de base de l'attachement

qui coordonne la recherche de proximité au service de la protection et du soin. L'activation de ce système apparaît lorsque l'enfant perçoit du danger et ressent de la peur. Dans ce sens, il semble que cette stabilité soit le reflet d'un sentiment d'incertitude qui a habité les deux tiers des enfants, assez du moins pour qu'ils se réfèrent à leur mère et recherchent du réconfort de façon stable entre les deux contextes. Toutefois, pour 25 % des enfants, le niveau d'insécurité fut assez important pour stimuler l'expression d'un comportement révélant l'urgence de fuir cette situation, et ce, dans les deux contextes.

De nos résultats on relève toutefois certains comportements présentant des différences entre les contextes. Ainsi, les enfants ont davantage cherché à éviter la situation en période de jeu libre. Il importe ici de souligner qu'en phase A les adultes laissaient peu les enfants se retourner vers la sortie puisqu'ils allaient souvent les chercher pour les inciter à jouer avec les autres. Cependant, en phase B l'adulte présent s'impliquant très peu n'a mis que peu de limites aux enfants dans l'expression de ce comportement. Cette différence comportementale chez les adultes peut en partie expliquer la plus faible fréquence en phase A. D'une certaine façon, cette hypothèse soutient que ce comportement fait partie intégrante du répertoire comportemental des enfants de trois ans et qu'il n'a varié qu'en fonction d'une contrainte externe. D'un autre côté, si on considère le comportement des adultes comme non intrusif et davantage soutenant, on peut penser que la conduite de ces derniers dans la première phase permettait aux enfants de diminuer leur état de stress en leur offrant jeu et assistance, et ce, contrairement à la phase B où l'adulte n'offrait plus cette aide spontanée. Ainsi, on peut supposer que les enfants de trois ans, lorsqu'ils reçoivent le soutien d'un adulte (même si celui-ci n'est pas un parent), vivront un stress moins grand; diminuant ainsi leur propension à fuir physiquement la situation (Gunnar, Brodersen, Nahmias, Buss et Rigatuso, 1996).

On relève cependant une baisse significative de régulation de tension. On peut expliquer cette baisse par la hausse concomitante des comportements d'évitement. En

effet, les enfants surpris par le changement de contexte se retrouvent plus souvent devant la porte, ce qui a engendré une baisse des comportements de régulation de tension au profit de l'évitement; les enfants voulant suivre les adultes. En phase A, les enfants ne pouvant se rendre librement à la porte, ont utilisé des comportements de régulation de tension pour gérer leur stress tandis qu'en phase B, en absence de contraintes de la part de l'adulte, ils ont opté pour l'évitement. Pour Hinde (1966) et Campan et Scapini (2001), les activités de régulation de tension sont des activités de déplacement se produisant en cas de situations ambivalentes. Dans cette optique, les enfants en phase A étant pris entre le goût de ne pas vouloir participer activement à la situation et la contrainte de ne pas pouvoir l'éviter, ou du moins signifier leur intention de l'éviter, régulaient leur tension par certains comportements répétitifs, contrairement à la phase B où l'ambivalence était moins grande, la contrainte étant en partie levée.

Certains comportements présentent cependant d'importantes différences entre les différents contextes. Parmi ceux-ci, on observe les comportements orientés vers les adultes, tels que: *observer, partenariat, contrôler et se soumettre à l'adulte*. En effet, la fréquence de ces comportements diminue de façon significative en période de jeu libre. Cette baisse pouvait être anticipée étant donné le peu de disponibilité des adultes en phase B. Il importe cependant de nuancer ce résultat. En phase A la responsabilité des interactions appartenait à la fois aux enfants et aux adultes, tandis qu'en phase B elle reposait principalement sur l'initiative des enfants. On peut donc supposer que cette différence ne serait pas aussi importante si on avait tenu compte de l'initiateur des comportements en phase A. Ce constat vient donc nuancer l'interprétation associée aux différences significatives entre les deux contextes. Ceci dit, il est intéressant de noter que malgré la passivité de l'adulte, certains enfants ont persisté à requérir leur participation par la recherche de partenariat ou par le contrôle. La fréquence de ces comportements est évidemment faible étant donné le peu de réponses de la part de l'adulte, ce qui expliquerait d'autant plus une plus haute fréquence de soumission. Ce fait suggère donc l'importance de ces comportements

dans la gestion du stress chez les enfants de trois ans. Il suggère ainsi une étude plus détaillée de l'utilisation de ces comportements en tenant compte de l'initiateur de l'action.

On relève aussi des différences significatives pour les trois comportements orientés activement vers les pairs, tels que *partenaire*, *contrôler* et *se soumettre aux pairs*. En effet, si on compare les pourcentages obtenus dans les deux contextes, on constate que les enfants ont été socialement actifs entre eux davantage en phase B qu'en phase A. Ceci rend compte de l'objectif visé par le protocole concernant l'étude de la capacité des enfants de trois ans à entrer rapidement en interaction avec des enfants inconnus. Mais comment interpréter cette différence? Elle peut s'expliquer par le fait que les enfants sont naturellement enclins à entrer en interaction sociale avec leurs pairs. En d'autres mots, on parlera de l'attrait de l'autre, l'autre porteur d'inconnu, d'imprévisibilité mais aussi un attrait par sa nouveauté (Hartup, 1989). Ce fait a souvent été observé chez les jeunes enfants qui, même en présence de leur mère, privilégieront l'activité avec un pair inconnu. Par exemple, Gunnar, Senior et Hartup (1984) rapportent qu'à 30 mois la présence d'un pair, même inconnu, a motivé les enfants à s'éloigner davantage de leur mère pour explorer une salle de jeu. Le cas échéant, comment expliquer cette plus faible fréquence en phase A? D'une certaine façon, on peut penser qu'en phase A, les adultes proactifs gérant beaucoup les activités des enfants ont restreint la propension naturelle de ces derniers à aller les uns vers les autres. Lors du changement de contexte, les enfants qui n'attendaient que cette opportunité se sont dirigés rapidement vers les autres enfants. À première vue, les résultats de la présente étude soutiennent cette idée d'une propension naturelle des êtres humains à entrer en relation avec les autres humains. En effet, Vayer et Trudelle (1996) racontent que, dans une cours d'école, les enfants libérés après une journée d'école sortent excités en criant et courant en tout sens. C'est alors que les enfants se dirigent les uns vers les autres pour constituer des groupes ponctuels qui vont se stabiliser à moyen terme.

D'un point de vue éthologique, on peut se référer aussi à la propension naturelle de l'espèce humaine à former des groupes. C'est inné chez l'espèce humaine de former des groupes, de se lier aux autres humains (Darwin, 1872), et quand on les laisse faire, ils le font naturellement. Des mécanismes internes assurent la recherche de contacts sociaux entre les membres d'une même espèce (Eibl-Eibesfeldt, 1970). On parle alors d'un mécanisme de motivation interne qui sert à maintenir le lien entre les animaux pour la survie; un mécanisme qui est d'ailleurs indépendant de ceux impliqués dans la sexualité et dans les soins des parents. La théorie de l'attachement mère-enfant de Bowlby (1969) parlera d'une dimension "prosociale" qui se rapporte au système biologique d'affiliation qui contrôle l'interaction sociale et au système biologique d'exploration qui gère l'investigation du nouvel environnement. L'activation de ce dernier système apparaît lorsque l'enfant se sent en sécurité et prêt à explorer le milieu qui l'entoure. Dans cette optique, on peut penser qu'en phase B plusieurs enfants ont ressenti une assez grande sécurité les incitant à entrer en interaction sociale entre eux.

Globalement, il est intéressant de noter qu'en fonction des contextes les comportements orientés vers les pairs (prosociaux) ont nettement augmenté malgré un potentiel de stress généré par l'indisponibilité de l'adulte, tandis que les comportements de recherche de proximité présentent une grande stabilité. Dans la vision de Bowlby (1969), ce fait suggère, d'une part, que l'expression de ces comportements d'attachement – peu fréquente bien que stable et touchant un grand nombre d'enfants – reflète un répertoire comportemental déjà mature à trois ans et intrinsèquement lié à son image interne de sécurité. En effet, dans la théorie de l'attachement mère-enfant, l'auteur considère que déjà il s'est développé chez l'enfant de trois ans un modèle interne de sa relation d'attachement avec sa mère lui permettant d'explorer en sécurité tout en sachant que celle-ci sera présente si l'expérience est trop éprouvante pour ses capacités (Ainsworth et Wittig, 1969). Cette vision n'implique pas que l'enfant n'aura pas besoin de sa mère, elle signifie surtout qu'il y aura l'établissement d'un équilibre entre les besoins liés à l'exploration et à la

recherche de proximité comme base de sécurité. Dans le cas de notre étude, on peut supposer qu'en général cette image interne était assez solide pour permettre l'exploration, peu importe le contexte.

Lorsqu'on compare les résultats de l'étude de Puentes-Neuman (1999) et ceux de la phase B, certains éléments intéressants sont à retenir. Par exemple, *se distraire* se révèle également l'un des comportements les plus exprimés, ce qui est aussi le cas pour *observer les pairs* et *régulation de tension*. Ce constat soutient l'idée que ces comportements font partie intégrante du répertoire de base dans la régulation du stress. Il y a cependant une différence marquée en ce qui concerne le comportement *référer à maman*, dont la fréquence est plus élevée en rencontre dyadique. Ceci s'explique probablement par le plus jeune âge des enfants de l'étude de Puentes-Neuman (1999) suggérant qu'à 30 mois l'image interne d'attachement est beaucoup moins consolidée (Bowlby, 1969) qu'à 36 mois. Cependant, *pleurer* est moins fréquent dans l'étude dyadique; ce qui est peut-être l'expression d'un état de stress moins grand (Puentes-Neuman, 1999) comparativement au contexte de rencontre en groupe qui générerait plus d'imprévisibilité qu'en contexte dyadique. Cette hypothèse est aussi soutenue par le fait inverse, à savoir que les enfants à 36 mois ont démontré une moins grande propension à entrer en partenariat en comparaison aux rencontres dyadiques. Il s'avère certainement plus inquiétant pour les enfants de rencontrer plusieurs pairs inconnus à la fois. De fait, pour documenter cette hypothèse il aurait été approprié de tenir compte dans nos observations du nombre d'enfants avec lesquels chaque enfant est entré en interaction.

On note aussi chez Puentes-Neuman (1999) que les enfants se réfèrent moins souvent à l'adulte qu'en groupe de six, si on ne tient compte que du comportement *rechercher le réconfort*. Cette différence s'explique peut-être par le fait qu'en phase A la participation active des adultes a établi une certaine familiarité permettant aux enfants de les considérer comme des ressources actives de *coping*, contrairement à l'étude dyadique où l'adulte était moins intrusif et sortait généralement au bout de

huit minutes. Par sa passivité, celui-ci envoyait aux enfants un message moins clair de sa disponibilité en cas de besoin.

Suite à cette deuxième partie d'analyse, on note que l'expression des comportements ne présente pas la même versatilité selon les contextes. Ainsi, certains comportements tels que *se distraire*, *observer les pairs*, *référer à maman*, *pleurer* et *rechercher du réconfort* semblent peu sensibles aux changements de contextes. Ce constat met de l'avant le rôle fondamental de ces comportements dans la gestion du stress des enfants de trois ans. Par contre, l'instabilité des autres comportements fait ressortir la capacité de se réajuster suite à la sortie de l'adulte. À la sortie de ce dernier, on assiste à un ajustement comportemental des enfants. Ceux-ci cherchent davantage à éviter la situation tout en montrant une baisse des comportements répétitifs de régulation de tension, bien qu'au même temps ils montrent un intérêt plus marqué envers les pairs comparativement à une baisse des comportements orientés vers l'adulte. Cette analyse plus poussée de l'utilisation du répertoire incite donc à considérer le *coping* avec plus de nuances. Certains changements simultanés touchant *éviter* et *régulation de tension* ou les comportements orientés socialement vers les adultes et vers les pairs suggèrent davantage une réorganisation qu'une instabilité.

3. 3^e OBJECTIF : ÉTUDE DE L'ÉVOLUTION TEMPORELLE DU *COPING*

La majorité des études s'intéressant au *coping* ou à la régulation des émotions chez les enfants tentent généralement d'identifier la fréquence globale d'apparition des comportements (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). De plus, certains travaux de recherche s'appliquaient à mettre en évidence les variations comportementales selon différents contextes de stress (Bridges et Grolnick, 1995; Grolnick, Bridges et Connel, 1996; Parritz, 1996;). Cependant, à notre connaissance aucune étude observationnelle n'a tenté de décrire l'évolution temporelle de l'utilisation du répertoire comportemental. L'objectif de la thèse s'appuyait sur l'idée proposée par

Lazarus et Folkman (1984) et par Skinner et Zimmer-Gembeck (2007), à l'effet que le *coping* se réfère à un processus temporel d'ajustement et de réajustement progressant et variant en fonction du déroulement de la situation dont le but est d'atténuer les effets du stress, facilitant ainsi le rétablissement d'un équilibre interne.

Dans ce sens, et ce, sur la base des analyses descriptives, on relève que certains comportements ont été utilisés avec beaucoup de stabilité au cours des différents contextes. C'est le cas pour les comportements *se distraire*, *observer les pairs*, *référer à maman*, *pleurer* et *rechercher du réconfort*, pour lesquels les enfants n'ont pas ou ont peu modifié l'expression de ces comportements malgré la progression contextuelle. Ce constat renforce ainsi l'hypothèse de la présence d'un répertoire de base moins sensible à l'évolution d'une situation. Quant à *se soumettre aux pairs*, qui démontrait une différence significative entre les contextes, l'étude par période de temps nous fait constater qu'en fait il y a eu une augmentation plutôt régulière de l'utilisation de comportements suggérant davantage une progression naturelle associée au développement d'une dynamique interactive sociale plutôt qu'à une réorganisation rapide suite au départ de l'adulte, tel que suggéré par l'analyse par contexte. Cette constatation appuie l'idée de l'importance de tenir compte de l'évolution temporelle des comportements pour mieux décrire l'utilisation des stratégies de *coping* telle que proposée par Skinner et Zimmer-Gembeck (2007).

Cette étude met également en évidence que pour plusieurs autres comportements tels *qu'éviter*, *partenaires avec les pairs*, *contrôler les pairs*, *observer l'adulte*, *partenaire avec l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*, le départ de l'adulte a nécessité une réorganisation immédiate du répertoire social. Tout le mouvement engendré par la période de collecte de salive suivie par le départ des adultes, sauf un qui demeure passif, a incité les enfants à davantage chercher à sortir ou à entrer en interaction avec les pairs tout en sollicitant moins l'attention de l'adulte. Autrement dit, les enfants fondamentalement sociaux ont voulu rejoindre leur mère ou, attirés par les autres enfants, se sont retournés vers eux pour établir le contact social, bien

que recherchant encore le contact avec l'adulte. Ce constat met en évidence la capacité des enfants de gérer leur stress en entrant en relation avec d'autres enfants du même âge mais aussi la nécessité d'un contact social malgré un environnement physique riche en jouets se voulant favorables à l'activité ludique et à la participation sociale (Legendre, 2003).

Certains comportements ont participé au réajustement des enfants à d'autres moments. Par exemple, en ce qui concerne *régulation de tension*, on relève suite au changement de contexte une baisse de fréquence qui, probablement, a été compensée par une plus forte tendance à l'*évitement*. Cependant, il est intéressant de noter que cette baisse de fréquence est suivie d'une hausse au temps 5 qui ne semble plus accompagnée d'une baisse de l'*évitement*; phénomène pouvant traduire un état encore plus prononcé de stress. De plus, en phase A on note qu'en dedans des dix premières minutes les enfants ont augmenté significativement leur partenariat avec les pairs. Ce fait suggère la propension des enfants à entrer en relation avec les pairs, et ce, sans la participation active des adultes (Eckerman, Whatley et Kutz, 1975; Strayer, 1978, 1980). Cependant, au temps 3 ce mouvement progressif vers les autres enfants semble arrêté, contrairement à ce qu'on aurait pu s'attendre étant donné l'élan du début. Toutefois, l'analyse des résultats concernant les interactions avec les adultes amène à penser que ceux-ci, très actifs, ont entraîné les enfants à jouer davantage avec eux qu'avec les enfants. En phase B, on ne note qu'une baisse significative de *contrôler l'adulte* au temps 6, exprimant à l'évidence le réajustement des enfants face à un adulte peu participatif.

Dans son ensemble, en phase A il est intéressant de noter que la fréquence de certains comportements diminue graduellement. Parmi ceux-ci on retrouve *éviter*, *régulation de tension*, *observer l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*. En contrepartie, pour *partenariat avec les pairs*, *partenariat avec l'adulte*, *contrôler les pairs* et *se soumettre aux pairs*, on observe une hausse progressive. Dans l'ensemble, ces baisses et ces hausses ne se révèlent pas significatives (excepté pour *partenariat avec les*

pairs) mais elles inspirent l'idée d'un mouvement interactif d'ajustement entre ces comportements. Ce mouvement laisse à penser que d'une certaine façon l'objectif de familiarisation visé a été atteint, bien que les adultes semblent avoir été trop intrusifs pour laisser place à une dynamique interactive entre enfants plus substantielle.

Lorsque l'on analyse la phase B, on relève une hausse graduelle du comportement d'*évitement*, tandis que *se distraire* continue à diminuer progressivement. Quant à *partenaire avec l'adulte*, il augmente légèrement entre les deux temps, contrairement à *rechercher du réconfort* qui demeure stable. Il est intéressant de relever le mouvement d'ajustement des comportements entre les temps 5 et 6. En fait, certains comportements ont d'abord augmenté pour ensuite diminuer, tandis que les autres ont suivi le chemin inverse. Ainsi, on observe une légère augmentation de la fréquence de *régulation de tension*, *référer à maman*, *pleurer*, *observer les pairs*, *se soumettre aux pairs*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*. En contrepartie, les comportements *partenariat avec les pairs*, *contrôler les pairs* et *observer l'adulte* présentent une diminution au temps 5. Ces ajustements se passent à environ trente minutes du début de toute l'expérimentation. Dans une perspective de réactions physiologiques face au stress, une telle période de trente minutes correspond environ au temps que prend le cortisol sécrété par les glandes surrénales en situation de stress pour atteindre un niveau maximum de sécrétion. Le cortisol est un indice physiologique d'une réaction au stress (Gunnar, 1992) vécue trente minutes auparavant, soit lors de la séparation d'avec les parents. Dans le contexte de la présente étude, on peut supposer que ce réajustement comportemental est lié à une sécrétion optimale de cortisol. D'ailleurs, plusieurs études tendent à démontrer un lien étroit entre les comportements et les sécrétions neurohormonales suggérant que les comportements participent à la gestion de cette activation du système hormonal dans le sang (Gunnar, 1994; Gunnar et Quevedo, 2007). Cependant, ces recherches ne visaient pas à évaluer le lien entre le taux de cortisol et l'expression comportementale à un moment précis d'une situation de stress. Dans le contexte de notre étude, ces pics comportementaux associés chronologiquement aux

pics de cortisol généralement observés en situation de stress suggèrent une dynamique interactive temporelle encore plus étroite entre les deux. Évidemment, la présente étude ne s'appuyant pas sur des données physiologiques, il est difficile de documenter cette hypothèse.

D'un autre côté, si on se réfère plutôt à la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), on peut supposer qu'après trente minutes, les enfants n'ayant toujours pas oublié l'absence de leur mère, ont pu se recentrer sur leur détresse, ressentie surtout suite à un second bouleversement dans l'environnement. Il faut se rappeler que cinq minutes auparavant s'installait une mise en situation de collecte de salive qui se voulait très attrayante pour les enfants. Un autre adulte se joignait à eux pour jouer à prendre le thé afin de favoriser une meilleure collecte de salive. Cette période de jeu prit fin assez rapidement avec le départ du nouveau venu ainsi que d'un des deux adultes. Cette mi-temps semble représenter une étape où les enfants ont été confrontés à leurs propres ressources pour faire face à la situation; les adultes n'étant plus là pour les inciter au jeu. La fréquence des comportements observés à cette période exprime, d'une certaine façon, l'enjeu entre l'insécurité et l'exploration, tel que l'on retrouve dans la théorie de l'attachement de Bowlby (1969). Pour certains enfants, en dernière étape le besoin de sécurité a dépassé celui de l'exploration, augmentant ainsi leur recherche d'évitement, tandis que certains autres ont eu la capacité relationnelle de se retourner vers les autres enfants. De plus, ce phénomène a possiblement été aussi amplifié par une baisse de l'attrait des nouveaux jouets; ceux-ci, après un certain temps, ayant perdu la capacité de faire oublier la situation aux enfants moins habiles socialement.

Cette troisième partie d'analyse a permis de jeter un regard différent sur la stabilité temporelle des différents comportements au cours des deux contextes. On constate que les comportements tels que *se distraire*, *observer les pairs*, *référer à maman*, *pleurer* et *rechercher du réconfort*, présentant une grande stabilité entre les contextes, montrent encore une grande stabilité entre les différents temps. Ces

comportements semblent davantage jouer un rôle de régulateur interne. Par contre, on note que les autres comportements, plus sensibles aux changements de contextes, sont aussi utilisés avec moins de régularité. Ce fait suggère davantage une utilisation de ces comportements dans un processus de réorganisation permettant un ajustement à un environnement social interactif en mouvance.

4. 4^e OBJECTIF : ÉTUDE DES STRATÉGIES DE *COPING*

Cette étude considérait que le *coping* s'envisageait aussi en termes de stratégie définie comme un ensemble coordonné et parfois complexe de réactions comportementales permettant l'adaptation (Berg, 1989). Le quatrième objectif visait donc à établir les stratégies utilisées par les enfants au cours de différents contextes.

En phase de familiarisation, les résultats font ressortir quatre stratégies bien définies utilisées par les enfants au cours de la période de familiarisation pour la gestion de stress. La première stratégie regroupe une grande partie des comportements orientés socialement: *partenaire avec les pairs, contrôler les pairs, se soumettre aux pairs, observer l'adulte, partenaire avec l'adulte, contrôler l'adulte et se soumettre à l'adulte*. Une deuxième stratégie est composée de *se distraire*, mettant ainsi de l'avant l'importance de la dimension physique et ludique dans la gestion du stress. Une troisième stratégie est formée des comportements davantage impliqués dans la dimension attentionnelle, soit: *observer les pairs, observer l'adulte et régulation de tension*. La quatrième stratégie est formée des comportements tels qu'*éviter, référer à maman, pleurer et rechercher du réconfort*, reflétant un mode de gestion associé à la séparation d'avec la mère.

En ce qui concerne la phase de jeu libre, les résultats de l'étude ont contribué à préciser cinq stratégies de *coping*. Une première stratégie regroupe les comportements *éviter, se soumettre aux pairs, rechercher le réconfort, observer l'adulte, partenaire avec l'adulte, contrôler l'adulte, se soumettre à l'adulte, référer*

à *maman* et *pleurer*, faisant ressortir un mode de gestion axé sur la recherche de soutien, tandis que la deuxième stratégie impliquant aussi *observer l'adulte*, *partenaire avec l'adulte*, *contrôler l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*, démontre la persistance des enfants à rechercher l'adulte comme partenaire social. Une troisième stratégie, formée des comportements *se distraire*, *partenaire avec les pairs* et *contrôler les pairs*, s'inscrit dans une utilisation sociale du jeu pour gérer la situation. Une quatrième stratégie, regroupant *référer à maman*, *pleurer* et *se soumettre à l'adulte*, se caractérise par la recherche de sécurité. Et la cinquième stratégie, engagée dans la surveillance de l'environnement, réunit *régulation de tension* et *observer les pairs*.

On constate donc que la phase de jeu libre a exigé pour certains comportements une organisation différente et beaucoup plus complexe que la phase de familiarisation. Si on compare les deux phases, une seule stratégie, formée de *régulation de tension* et *observer les pairs*, présente de la stabilité. Les autres comportements se réorganisent autrement. Ce constat soulève la question de la fonction d'un comportement. En langage courant, ce terme se rapporte à la tâche qu'un comportement est supposé remplir. En éthologie, la fonction d'un comportement fait référence à l'accroissement de la survie qui lui est conférée (McFarland, 2001). Dans ce sens, on peut dire que le choix comportemental des enfants avait pour fonction d'assurer leur survie, et plus spécifiquement dans le cas de la présente étude, d'assurer la gestion du stress. Pour remplir cette fonction les enfants ont donc réorganisé leurs stratégies, démontrant ainsi une plasticité, une flexibilité comportementale (Lerner, 1998). L'auteur définit la plasticité en termes de processus développemental (phylogénétique et ontogénétique) qui contribue à l'organisation comportementale, de sorte qu'il est capable de flexibilité pour rencontrer les besoins contextuels. Il est à noter que pour faciliter la lecture des résultats, le mot "fonction" sera utilisé pour signifier le changement de rôle plus immédiat du comportement. Par exemple, on parlera de fonction de régulation de détresse ou de fonction de régulation sociale

Par exemple, le fait que *se distraire* forme une seule stratégie suggère qu'en phase A ce comportement participait à la gestion du stress en permettant l'exploration de l'environnement tout en évitant les pairs et en restant dans la pièce, tandis qu'en phase B son association à *partenaire avec les pairs* et à *contrôler les pairs* laisse à penser que pour gérer leur stress, les enfants ont intégré leur intérêt pour le jouet aux interactions entre enfants pour remplir une fonction surtout sociale.

On retrouve aussi cette indication de plasticité en ce qui concerne les comportements orientés activement vers l'adulte. En effet, en phase A ces derniers forment une stratégie différente de celle regroupant *éviter, référer à maman, pleurer* et *rechercher du réconfort*. Les comportements orientés vers l'adulte participaient surtout à la dynamique sociale de familiarisation tandis que l'utilisation des autres comportements avait surtout pour fonction la régulation de la détresse. Par contre, en phase B les comportements orientés activement vers l'adulte se retrouvent associés à deux stratégies dont une regroupe aussi les comportements *éviter, référer à maman, pleurer* et *rechercher du réconfort*. Ce constat fait ressortir que la recherche de l'adulte comme partenaire de jeu participe à deux stratégies dont les fonctions diffèrent, l'une servant la régulation de la détresse et l'autre la régulation sociale, telle qu'initiiée en phase A.

Le comportement *se soumettre aux pairs*, quant à lui, semble aussi avoir contribué de façon différente à la gestion du stress en s'associant différemment aux autres comportements selon les contextes. En phase A, associé aux autres comportements orientés activement vers les pairs, il semble avoir rempli une fonction sociale active et participant à la formation du groupe tandis qu'en phase B, son association avec les comportements orientés vers l'adulte, avec *éviter* et *rechercher du réconfort*, inspire surtout une fonction de soutien de la part de l'adulte, permettant une distanciation du groupe. Dans ce sens, rappelons l'étude de McGrew (1972) soulignant d'une certaine façon l'association de ces différents comportements. Il rapporte que les enfants inexpérimentés passaient davantage de temps à observer les

adultes que les autres. Ils initiaient davantage d'interactions avec les adultes et jouaient le plus souvent près d'eux. Ils se laissaient généralement mener par les enfants expérimentés et suivaient les ordres sans protester. On peut penser que recevant le support actif des adultes en phase A, la soumission aux pairs associée aux autres comportements interactifs remplissait une fonction sociale plus active tandis qu'en phase B, ce comportement acquérait davantage une fonction de repli et de recherche de protection auprès de l'adulte.

Dans le processus d'exploration des données afin de mieux cerner l'utilisation du répertoire comportemental, ces dernières analyses ont permis de dépasser le débat entre la stabilité et l'instabilité pour constater l'aspect multidimensionnel de l'organisation comportementale et rejoindre, d'une certaine façon, la position théorique de Lerner (1972). L'auteur propose une vision plus nuancée de ces concepts et suggère que l'instabilité entre deux contextes peut s'exprimer sous forme quantitative mais aussi qualitative. Dans ce sens, les résultats montrent que certains comportements, tels que *se distraire* et *se soumettre aux pairs*, bien qu'étant quantitativement stables présentent par leurs liens avec différents comportements selon les contextes une grande labilité fonctionnelle, tandis que certains comportements tels *référer à maman*, *pleurer*, *rechercher du réconfort* et *observer les pairs* présentent à la fois une stabilité quantitative et fonctionnelle. À l'inverse, certains comportements quantitativement instables (*partenariat avec les pairs*, *contrôler les pairs*, *régulation de tension*) servent une même fonction selon les contextes, et ce, contrairement aux comportements orientés vers les adultes, contribuant à deux fonctions au sein d'un même contexte.

5. 5^e OBJECTIF : ÉTUDE DU PROCESSUS DE *COPING* SUR LA BASE DE LA CONSTANCE COMPORTEMENTALE

L'objectif général de la présente étude visait à établir les composantes stables de l'utilisation du répertoire de stratégies de *coping* qui caractérisent l'enfant de trois ans et qui sont mises en œuvre en situation de nouveauté sociale en absence de la mère.

S'inscrivant dans une pensée éthologique et dans une perspective telle que proposée par Skinner et Zimmer-Gembeck (2007), la présente étude s'intéressait aussi au processus temporel d'ajustement. Dans cette optique, c'est la constance dans l'utilisation du répertoire comportemental qui a été abordée tout au long des deux contextes. Une telle approche a l'avantage de ne considérer que les séquences comportementales qui traduisent une consistance dans la conduite des enfants, éliminant du même coup les aspects plus ponctuels ou accidentels du *coping*. L'objectif était de discerner une certaine organisation temporelle dans l'utilisation des comportements.

Lorsque l'on compare les niveaux de constance des différents comportements selon les contextes (voir annexe C), on note que parmi les comportements non orientés, un seul comportement, soit *régulation de tension*, présente un niveau de constance légèrement plus élevé en phase A, tandis que pour les quatre autres indices, soit *référer à maman*, *pleurer*, *se distraire* et *éviter*, la constance s'avère plus élevée en phase B. Ce résultat suggère qu'en phase de familiarisation les enfants ont régulé leurs tensions et observé les autres enfants avec plus de constance, tandis qu'en phase de jeu libre ils ont fait référence à leur maman, ont pleuré, ont cherché à éviter la situation et se sont distraits avec les éléments de l'environnement avec plus de régularité. Cette différence entre les deux phases suggère que la situation de la phase B représentait un contexte induisant plus de stress et incitant à une plus grande régularité dans les comportements non orientés.

Quant aux comportements orientés vers l'adulte, les enfants recherchent du réconfort, observent l'adulte et entrent en partenariat avec celui-ci avec beaucoup plus de constance en phase A, tandis qu'en phase B celle-ci apparaît surtout au niveau du contrôle et de la soumission. Cette différence entre les contextes exprime bien cette différence de disponibilité de l'adulte. En phase A, les adultes plus nombreux et plus actifs instaurent une situation incitant les enfants à s'ajuster de façon plus

amicale qu'en phase B, alors que l'adulte réagissait surtout en fonction des exigences des enfants.

Quant aux comportements orientés vers les pairs, le niveau de constance est assez stable entre les deux contextes, bien qu'il soit supérieur en phase B. On note particulièrement que les enfants contrôlent les pairs avec plus de constance en période de jeu libre. Ce fait laisse à penser que les enfants ont investi avec plus d'insistance dans la formation du groupe lorsqu'ils ont été laissés à eux-mêmes, sans interférence des adultes.

Si on analyse l'évolution du niveau de constance dans l'utilisation des comportements en fonction des contextes, on observe qu'il varie en fonction du déroulement de la situation. Toutefois, si l'on ne prend en compte que les périodes de temps où le niveau de constance est le plus élevé, et ce, pour chaque comportement, on relève une organisation temporelle des comportements. Ainsi, au début les enfants tentent d'éviter la situation, réfèrent à leur maman, pleurent, recherchent du réconfort, contrôlent et se soumettent aux pairs. À la mi-temps, ils entrent surtout en partenariat avec l'adulte tout en continuant à tenter d'éviter la situation et à se soumettre aux pairs. À la fin, ils régulent leurs tensions, observent les pairs et l'adulte, contrôlent et se soumettent à celui-ci et entrent en partenariat avec les pairs, le tout sur une toile de fond de distraction avec les éléments de l'environnement.

D'une certaine façon, les résultats de l'analyse de l'organisation temporelle de ces différents comportements semblent appuyer l'hypothèse du modèle à double processus de Skinner et Zimmer-Gembeck (2007). Rappelons que selon ces auteurs, un premier processus implique d'abord l'activation d'un système rapide, réactif et impulsif qui évalue et réagit aux stimuli externes de façon relativement automatique et avec peu de contrôle conscient. Ainsi, ces réactions peuvent correspondre à la peur face à la nouveauté, la manifestation de la colère face à la contrainte, la recherche de rapprochement des gens, à la tendance à être attentif à la menace. Ce système a de

fortes assises biologiques et incorpore l'expérience issue de l'apprentissage passée. Il est plus flexible et différencié que les réflexes innés mais il est plus rapide qu'un système cognitif.

Dans la présente étude, le processus initial de *coping* fait notamment référence aux comportements exprimés lors de l'entrée dans la salle de jeu. Ainsi, les enfants veulent éviter la situation, ils se réfèrent à maman, pleurent et recherchent du réconfort. Ces comportements ont comme fonction principale la recherche de proximité de la mère ou des adultes leur offrant une base de sécurité. Selon le modèle d'attachement proposé par Bowlby (1969), la manifestation de ce comportement représente la première réaction faisant suite au départ de la mère. D'autre part, on relève aussi une grande constance dans la manipulation des ressources physiques de l'environnement, et plus particulièrement des jouets. Les enfants explorent l'environnement qui leur est offert et persistent à le faire tout au long de la session. Socialement, ce sont surtout le contrôle et la soumission aux pairs que l'on voit s'exprimer en début de rencontre. Dans l'ensemble, ces comportements qui s'expriment au début de l'expérimentation sont associés tant à l'attachement qu'au processus de formation de groupe, et sont le reflet des assises biologiques et expérientielles exprimées spontanément comme réaction à l'insertion dans un nouveau groupe.

En second lieu, le modèle suggère un deuxième processus de régulation dont la tâche est d'interagir avec ce système réactif pour le guider, le rediriger, l'activer, le contrecarrer, l'organiser selon la nécessité ou les exigences de la situation. Ce processus de régulation implique à la fois les systèmes cognitifs, neurophysiologiques, d'attention et sociaux déjà présents à la naissance (Kopp, 1989). Dans la présente étude on fait l'hypothèse de la présence d'un second processus mais aussi d'un troisième processus exigeant un niveau de prise de décision encore plus important. En effet, le second processus implique que les enfants s'orientent d'une façon un peu plus consciente et un peu moins réactive en

recherchant la proximité des adultes pour jouer avec eux, et ce, tout en montrant une constance à *vouloir éviter la situation, se soumettre aux pairs, contrôler les pairs* et à *se distraire* avec les jouets disponibles. En référence au troisième processus, les enfants démontreront une grande constance à *réguler les tensions, à observer les pairs* et *l'adulte, à contrôler et se soumettre à l'adulte* mais aussi à *entrer en partenariat* et à *contrôler les pairs*. Les enfants démontrent alors une dynamique sociale basée sur l'interrelation entre l'observation, les relations avec les adultes et les relations avec les pairs. Ceux-ci seraient l'expression d'un réajustement plus conscient via une plus grande implication sociale au fur et à mesure que la situation progresse. D'une certaine façon, les résultats de l'analyse jettent un éclairage sur la complexité du processus de régulation en contexte de nouveauté sociale mais aussi sur son enchaînement dans le temps. Rappelons la teneur du débat conceptuel entourant l'organisation temporelle des deux processus, à savoir si leur expression était concomitante ou successive (Skinner et Zimmer-Gembeck, 2007). Dans le cadre de la présente étude, on parlera surtout d'expression successive des différents processus, bien que la distinction ne soit pas aussi exclusive ou tranchée que le rapportent ces auteurs. En effet, le fait que les enfants se soient distraits avec les jouets fait davantage ressortir une organisation plus complexe qui se veut à la fois parallèle et successive entre des comportements "réactifs" et les comportements "conscients".

En phase B, l'évolution du niveau de constance dans l'utilisation des comportements suivant le déroulement de la situation ne suit pas le même modèle qu'en phase A, et ce, pour la plupart des comportements. Effectivement, si on ne prend en compte que les temps présentant le plus haut niveau de constance, on observe que les enfants suivent un processus légèrement différent qu'en phase A. Suite au départ des adultes, comme en A, ils se réfèrent à maman mais ils régulent aussi leur tension, se distraient avec les objets de l'environnement, tentent d'entrer en partenariat avec l'adulte et observent les pairs. Par contre, à la mi-temps on note une augmentation des comportements associés à la recherche de soutien. Ainsi, ils se

réfèrent à maman, pleurent, recherchent du réconfort, entrent en partenariat avec l'adulte, tentent de contrôler celui-ci et s'y soumettent. Cependant, vers la fin ils régulent leurs tensions, tentent d'éviter la situation, observent les pairs et l'adulte, entrent en partenariat et contrôlent les pairs, le tout sur un fond de soumission aux pairs et à l'adulte.

Pour décrire et comprendre le processus de gestion de stress en phase B, on peut difficilement utiliser le modèle à double processus successif comme cela a été fait en phase A alors que les enfants ne se connaissaient pas et que la présence des adultes était assidue. On remarque toutefois que le processus de gestion du stress débute par une certaine constance des enfants à *référer à maman* et à *éviter* la situation, telle qu'au début de la phase A. Les enfants présentent aussi une grande constance à *se distraire* avec les jouets et à *se soumettre aux pairs et à l'adulte*. Cependant, ils observent les pairs et régulent leur tension tels qu'ils le faisaient à la fin de la phase A. Cette distinction illustre possiblement d'une part la réaction de surprise des enfants face au changement rapide de contexte (*éviter et référer à maman*), et d'autre part une conduite plus consciente témoignant du léger niveau d'assurance que les enfants ont acquis face aux autres enfants. Ensuite, le processus continue au temps 5 par les comportements tels que *référer à maman, pleurer, rechercher du réconfort et se soumettre aux pairs*, considérés comme réactifs en phase A, et les comportements orientés activement vers les adultes, qui en phase B avec un adulte passif illustrent surtout une recherche de support de la part des enfants que l'on peut probablement estimer comme plutôt réactive face au départ impromptu de l'autre adulte. Quant au temps 6, le processus continue par une constance à *réguler leur tension* et à *observer les pairs et l'adulte* et à interagir avec les pairs tout en cherchant avec beaucoup de constance à *éviter* la situation.

Cette différence comportementale assez marquante entre le temps 5 et le temps 6 soutient avec plus de précision les observations faites lors des analyses par périodes de temps. Au temps 5, les enfants sont face à un sentiment d'insécurité les

poussant à rechercher avec plus d'insistance de soutien de leur mère ou de l'adulte disponible. Cependant, suite à cet épisode il y a réajustement pour revenir au jeu et entrer en interaction sociale avec les autres enfants malgré un vouloir d'évitement toujours constant. Pour expliquer cette dichotomie comportementale au temps 6, il est difficile de ne pas revenir à des différences de groupes puisque les données ont montré que sept groupes semblaient, au bout de quinze minutes en phase B, impatients de sortir de la salle de jeu, tandis que les autres groupes ont continué à jouer jusqu'à ce que les adultes mettent fin à la session de jeu, et ce, souvent au-delà du temps imparti pour l'expérimentation. Il est aussi intéressant de noter – malgré les lacunes méthodologiques relevées dans la première partie des analyses descriptives – que le phénomène observé au temps 5 est encore aussi manifeste à la suite de cette étude des constances.

En ce qui concerne l'organisation temporelle des deux processus proposés par Skinner et Zimmer-Gembeck (2007), il demeure difficile de la faire ressortir en phase B, d'autant plus que tel qu'il est suggéré par les auteurs, certains comportements qui se veulent de type plus réactif de prime abord peuvent être exprimés consciemment à d'autres moments. Dans le cas de la présente étude, l'organisation comportementale en phase B se veut complexe et inscrite dans une dynamique temporelle qui ne semble pas aussi explicite qu'en phase A.

6. CONCLUSION

Le questionnement concernant l'utilisation du répertoire au cours de deux mises en situation différentes s'inscrit, d'une certaine façon, en continuité avec celui qui a marqué la recherche sur le *coping* au cours du 20^e siècle, à savoir l'étude de la stabilité ou l'instabilité dans le choix comportemental entre deux contextes différents. Rappelons-nous que les tenants des visions centrées sur la personne postulaient une grande stabilité dans l'utilisation du répertoire de comportements des individus, et ce, peu importe les contextes; le *coping* étant surtout lié aux caractéristiques stables de la

personne (Costa, Somerfield et McCrea, 1996). Par contre, le modèle transactionnel considèrerait, quant à lui, que le choix des comportements dépendait surtout des caractéristiques du stresser et de la perception individuelle du degré de stress associé à l'événement et des ressources disponibles pour y faire face; celles-ci pouvant varier selon les conditions du moment (Lazarus et Folkman, 1984). Évidemment, ces différentes approches conceptuelles abordaient l'étude du *coping* selon un point de vue plus individualiste et distinct de celui préconisé dans la présente étude. Il demeure cependant que si on porte un regard au répertoire et à son utilisation selon les contextes ou tout au long de leur déroulement, les analyses ont permis de constater que l'on ne peut cerner d'une façon aussi catégorique la distinction entre stabilité ou instabilité. La stabilité dans l'expression de certains comportements, dont *se distraire*, *observer les pairs*, *se soumettre aux pairs*, *référer à maman*, *pleurer* et *rechercher du réconfort*, suggère une utilisation visant à assurer un certain équilibre à travers les fluctuations qui marquent le processus de formation d'un groupe. Par contre, en ce qui concerne le comportement *éviter*, et plus particulièrement les autres comportements orientés socialement, l'instabilité évoque surtout un processus d'ajustement en fonction de la versatilité propre à la dynamique interactive entre enfants et adultes qui ne se connaissent pas. Toutefois, suite aux analyses des liens entre les comportements, et principalement après les analyses des stratégies et des niveaux de constance, les différents constats laissent à penser que la question ne s'inscrit pas dans un débat entre stabilité et instabilité. Les résultats font ressortir, d'une part, l'aspect multidimensionnel de l'utilisation du répertoire, la gestion du stress impliquant une expression dynamique de comportements plus stables et de comportements plus labiles dont l'organisation, la désorganisation et la réorganisation servent l'ajustement et le rajustement aux changements environnementaux.

Selon Werner (1957), ce phénomène décrirait davantage un processus développemental s'inscrivant dans un mouvement de va-et-vient entre la continuité et la discontinuité comportementale. Pour l'auteur, lorsque l'on s'intéresse au comportement dans une perspective développementale, on se réfère aux notions de

stabilité et d'*instabilité* que si on veut positionner le développement d'une personne par rapport au développement des membres d'un groupe. Dans le cas de la stabilité, on dira qu'elle est présente si la position d'une personne par rapport à son groupe de référence reste la même au cours de son développement. Ce phénomène de stabilité et d'instabilité ne renseigne donc pas sur l'apparition ou non de changements absolus.

Cette perspective de continuité et de discontinuité s'inscrit dans une vision organismique qui considère que ces concepts décrivent bien les changements qui englobent le développement et leurs interrelations (Werner, 1957). L'auteur avance l'idée d'un principe régulateur général de développement qu'il qualifie d'orthogénétique. Ce principe établit qu'à chaque fois qu'il se produit un développement, le changement va d'un état de globalité relative et de manque de différenciation vers un état de différenciation, d'organisation et d'intégration hiérarchique. Ainsi, les changements qui caractérisent le développement suivent une séquence spécifique. Dans le présent projet, en phase de familiarisation le processus évolutif entrevu sur la base des niveaux de constance en est un bon exemple. Au début, les enfants moins organisés utilisent des comportements plus réactifs dont les assises sont probablement plus associées aux prédispositions biologiques; certains auteurs contemporains, dont Thomas et Chess (1977), se référeraient alors au tempérament de l'enfant. Par la suite, les enfants en viennent à davantage évaluer les ressources de l'environnement et à se référer à l'adulte comme partenaire et comme source potentielle de soutien. Subséquemment, ils commencent à organiser d'une façon hiérarchique les informations perçues de la situation. Ils font alors graduellement la distinction entre les caractéristiques de l'environnement physique, les adultes et les pairs. Sur le plan comportemental, cela se traduit par des activités ludiques impliquant à la fois les pairs et les adultes. Par la suite, et ce, bien que la présente étude ne permet pas de le vérifier, les enfants ont possiblement été capables d'identifier les pairs avec qui ils partagent certaines compatibilités ou des préférences sur le plan interactif.

Selon cette vision, le développement se caractérise par une synthèse de deux tendances opposées (Werner, 1957). La première est de se différencier, c'est-à-dire une tendance à l'émergence de nouvelles caractéristiques à partir de caractéristiques globales. La différenciation s'avère alors synonyme de discontinuité. Par exemple, ce phénomène s'observerait à travers la présence de changements quantitatifs survenus entre la phase A et la phase B par rapport aux comportements tels qu'*éviter* et *régulation de tension* et les comportements orientés socialement.

La seconde tendance rend compte de l'organisation hiérarchique des nouvelles caractéristiques lors de changements entre deux phases de développement. L'organisation hiérarchique est alors définie comme traduisant une continuité. Par exemple, ce phénomène s'observe notamment par la réorganisation des comportements orientés vers l'adulte en phase B. On relevait d'abord une grande discontinuité quantitative qui se réorganise maintenant en intégrant à la fois la stratégie observée en phase A et de nouvelles stratégies faisant suite à un réajustement comportemental après le départ d'un des adultes. Ainsi, une utilisation différente du répertoire comportemental n'entraîne pas le chaos mais le remplacement d'une forme relativement rudimentaire du répertoire par une forme plus précise et mieux adaptée. Ainsi, le matériel issu d'une expérience passée n'est jamais perdu quand une stratégie est remplacée par une autre. Il y a alors transfert d'une à l'autre (Werner, 1957) qui s'apparenterait en quelque sorte à la notion d'*accommodation* chez Piaget.

Dans l'ensemble, cette approche explique la continuité et la discontinuité par différents concepts qui sont interreliés: interactionnisme, épigénèse, plasticité, flexibilité, probabilisme et canalisation. Tous ces concepts définissent en quelque sorte les bornes ou les frontières à l'expression des variations individuelles tout en reconnaissant l'apport dynamique des contraintes qui proviennent du groupe social visant à assurer sa survie ou son adaptation. Il se dégage de ces notions une vision interactionniste du développement de la personne impliquant des relations

systematiques et réciproques entre les individus organisés et actifs, de même qu'un contexte social également organisé et actif (Magnuson et Allen, 1983). Dans cette optique, pour comprendre l'utilisation du répertoire il est primordial de cibler simultanément les comportements des enfants, les facteurs associés à l'écologie sociale et l'interaction entre les deux. Cette perspective met l'accent sur le caractère réciproque ou bidirectionnel de l'interaction personne-environnement. Dans la présente étude la réciprocité implique que les enfants sont influencés par l'environnement à chaque étape du déroulement de la situation, et ce, en même temps qu'ils influencent l'environnement social en constante évolution. De fait, cette conception de l'interaction ne se réduit pas à une conception circulaire du développement entre l'individu et le milieu mais bien à une approche où le groupe est en processus dynamique de construction sociale. Selon cette perspective, les enfants ne représentent pas des récepteurs passifs des stimulations provenant de l'environnement mais plutôt des acteurs actifs et volontaires. Ainsi, ils interprètent les conditions environnementales puis agissent sur celles-ci à travers une grille de référence basée de leur propre système de transaction et avec leurs propres plans, motifs, buts qui, dans le cas présent, rendent compte des impératifs biologiques et adaptatifs liés à la formation d'un groupe.

L'utilisation du répertoire s'envisage en termes d'épigénèse, c'est-à-dire impliquant de constants changements qualitativement discontinus en fonction de l'interaction de la personne (maturation génétique) et de l'environnement (expérience) (Lerner, 1972). Dans ce sens, l'épigénèse participe au développement de la plasticité et de la flexibilité comportementale (Lerner, 1998). Rappelons que la plasticité fait référence à la capacité, chez une espèce ou un groupe social, à démontrer des réponses variées à un même stimulus. Cette plasticité comportementale n'est pas seulement liée à la génétique ou à l'évolution mais est aussi soumise à un processus de développement ontogénétique. La flexibilité implique, quant à elle, une aptitude à modifier le comportement pour pouvoir s'adapter aux circonstances. Dans la présente étude, la nature des transformations dans les conduites observées chez les

enfants, sur le plan de la complexité et des changements dans la fonction même de certains comportements, fait écho de cette plasticité du répertoire individuel et social des enfants. Par exemple, rappelons le comportement *se distraire* qui en phase A paraît remplir la fonction de retrait par rapport aux pairs tandis qu'en phase B, de par son association à *partenaire avec les pairs* et à *contrôler les pairs*, remplit davantage une fonction sociale.

Cette position fait référence à l'être humain en termes d'organisme vivant. Ce modèle suggère un organisme actif avec une organisation inhérente à des fonctions biologiques et psychologiques construisant activement sa réalité autour de lui, le tout se développant suivant un principe de croissance (Weems, 1999). Contrairement à la vision d'un système comportemental inscrite dans une approche stimulus-réponse, l'organisme vivant est un système ouvert avec des échanges continus avec son environnement (Gottlieb, 1992). Cette position fait référence à l'être humain en termes de système en relation avec d'autres systèmes (Lerner, 1984). En somme, cette position théorique postule la présence de constants changements à tous les niveaux systémiques impliquant notamment que chaque système est emboîté l'un dans l'autre, ce qui entraîne inévitablement que les changements dans l'un occasionnent des ajustements dans les autres. Les phénomènes ne sont pas vus comme statiques mais comme des processus de changement dynamiques (Lerner, 1998).

7. LA CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

7.1 La contribution de l'étude sur le plan conceptuel

L'innovation de cette étude a été de ne plus envisager le *coping* sous l'angle exclusif des différences individuelles mais de tenter de décrire ce qui caractérise l'utilisation du répertoire de base de l'espèce humaine qui se veut le produit de la biologique mais aussi de l'aboutissement d'un processus de socialisation typique à une culture donnée, soit la culture nord-américaine dans le cas des enfants de cette

thèse. Par nature, la culture crée une interface écologique artificielle entre les individus et leur environnement. Cependant, lorsqu'il est stabilisé et intégré, cet environnement culturel devient une seconde nature (Miermont, 2005). L'intérêt de privilégier une telle approche est né du constat de la présence d'une grande confusion dans le domaine de recherche du *coping* et que, malgré les nombreuses études dans le domaine, il est toujours difficile de statuer sur ce que représente le répertoire comportemental de base de l'espèce humaine et les mécanismes sous-jacents à l'utilisation face au stress. Évidemment, depuis de nombreuses années la recherche dans le domaine du stress et du *coping* cherche ardemment à sortir de ce chaos conceptuel. Toutefois, on doit reconnaître qu'emprunter invariablement la même conception théorique centrée sur les différences individuelles intra ou interpersonnelles, et ce, en négligeant de documenter le répertoire de base de l'espèce et sa fonction, cela ne peut qu'entraîner une confusion ne permettant pas, en bout de piste, de nuancer le lien entre le *coping* et l'état de santé physique ou psychologique. De plus, adopter systématiquement la même approche méthodologique qui se réfère presque exclusivement à la perception des gens de leur propre mode de *coping* ne peut que nuire à une connaissance exhaustive et nuancée du répertoire de *coping*. Une contribution de la présente étude a donc été d'offrir un point de vue différent à partir d'une approche l'éthologie en inscrivant le *coping* dans une vision évolutionniste à l'étude du répertoire comportemental d'ajustement face au stress. En somme, à l'heure actuelle l'étude du *coping* a été trop orientée vers l'adoption de paradigmes associés au stress au détriment d'une conception amplifiant plutôt son rôle adaptatif, et ce, dans une perspective qui accentue la transaction dynamique entre l'individu et l'écologie du groupe. En documentant l'utilisation du répertoire comportemental de base des enfants, cela a permis de mieux connaître comment les groupes en arrivent à établir une première forme de cohésion sociale capable d'assurer l'adaptation de chacun des enfants.

7.2 Bilan critique sur le plan méthodologique

7.2.1 *Observation comportementale*

Cette étude observationnelle a permis d'apporter un nouveau regard sur le répertoire comportemental d'ajustement face au stress. Il a été possible d'étudier le *coping* en fonction des différents contextes mais aussi en fonction du déroulement de l'expérimentation sans craindre d'induire un biais au niveau de la validité interne. Cette méthodologie offrait donc l'accessibilité à des données documentant les changements comportementaux au cours du processus de *coping* sans interférer avec la période d'observation tout en conservant leur spontanéité face à l'événement et en maintenant une distance objective par rapport aux observateurs. De plus, contrairement aux travaux s'appuyant sur le rapport verbal, l'étude a été réalisée en s'appuyant sur des observations recueillies en concomitance avec une situation potentiellement stressante chez des enfants de trois ans incapables de raconter avec beaucoup de nuances leur mode de réaction en face du stress.

Il importe cependant de mentionner, qu'au plan conceptuel, cette grille d'observation présente certaines limites si l'on veut réellement rendre compte de l'utilisation d'un répertoire comportemental tel qu'envisagé en éthologie. En effet, il faut se rappeler que la grille d'observation retenue dans cette étude est issue, principalement, d'un processus de construction prenant ses racines dans une vision théorique de *coping* et dans une perspective de régulation des émotions. Cette procédure est alors assez contraire à celle prônée par l'éthologie qui considère la nécessité de l'observation directe en milieu naturel afin d'établir l'éthogramme du répertoire comportemental. Il faut tout même souligner qu'en dernière étape du développement de la grille, les comportements retenus ont aussi été soumis à un processus de validation empirique afin d'estimer leur pertinence dans le contexte de notre étude. Cependant, un point important à préciser est, que conséquemment à ce choix de grille, les catégories comportementales utilisées prenaient davantage leur

signification fonctionnelle en psychologie théorique qu'en éthologie dont l'estimation de la fonction naît, à la fois de l'observation et du regroupement statistique des différents gestes observés. Toutefois à la faveur de notre choix méthodologique, soulignons que le décodage des différentes catégories comportementales (cf. annexe A) ne s'appuyait pas sur une fonction accordée à certains comportements par l'observateur mais bien sur l'observation de gestes bien concrets. Par exemple, on codait, entre autres, *régulation de tension* si l'enfant manipulait ses vêtements ou une partie de son corps de façon rythmée ou répétitive. Donc, d'une certaine façon, les résultats obtenus ne sont pas mis en doute quant à leur contenu. Par contre, si on se réfère à l'éthologie et à la fonction pouvant être attribuée à un comportement, les conclusions sont moins claires et mériteraient d'être vérifiées dans une future étude, et ce, suivant un protocole éthologique rigoureux de construction et de validation d'une grille d'observation. Néanmoins, rappelons que l'intention première de cette étude n'était pas de rejeter tout ce qui avait été fait avant dans le domaine du *coping* et de la régulation des émotions. L'objectif était surtout de proposer un regard théorique adaptatif différent en s'intéressant aux invariants pouvant caractériser l'utilisation du répertoire comportemental de l'espèce humaine.

Toutefois, il semble aussi pertinent de souligner l'originalité de la présente étude se caractérisant par le fait d'avoir estimé, sans à *priori*, que chaque catégorie de comportements (auto-dirigés, orientés vers les pairs ou orientés vers l'adulte) participe potentiellement à la gestion de stress, et ce, contrairement à d'autres études dont celle de Jeunier (1996) qui ne considéraient le *coping* qu'en termes d'activités collatérales d'auto-gestion (*régulation de tension*). Pourtant, notons que celle-ci, d'une certaine façon, soutient notre position conceptuelle en faisant ressortir que le taux de cortisol variait en fonction, à la fois, des comportements orientés socialement et les comportements d'auto-gestion. Cependant, notre choix est surtout appuyé par nos propres observations quant aux différents regroupements comportementaux, et ce, selon les contextes et le déroulement de la situation. Rappelons, par exemple, les variations fonctionnelles caractérisant le comportement *se distraire* qui par son

rapprochement, en phase B, avec certains comportements orientés socialement, questionne sa propre fonction mais aussi celle des comportements associés. Cette interrogation touche aussi l'association entre *régulation de tension* et *observer les pairs* dont les fonctions n'apparaissent pas aussi clairement établies selon le déroulement de la situation. Bien que la signification fonctionnelle de cette organisation et réorganisation temporelle soit encore confuse, elle incite à tout le moins de jeter un regard beaucoup moins catégorique sur la fonction théoriquement allouée à différents comportements et suggère évidemment de poursuivre l'étude du *coping* dans ce sens.

Cet outil ne se veut pas la réponse à tous les problèmes de mesure. Il s'avère complémentaire et possède certaines qualités que les autres n'ont pas. Toutefois, il serait opportun, pour une prochaine étude, de prévoir compléter les données observationnelles en demandant aux parents de rapporter sous la forme de questionnaires ou d'entrevues les comportements des enfants depuis leur réveil jusqu'à leur arrivée à la garderie. Le but de la démarche n'est pas de considérer le rapport verbal du *coping* comme impropre; la littérature ayant clairement démontré le rôle de la perception dans la gestion du stress (Bruchon-Schweitzer, 2002). Il serait aussi instructif de relever les comportements des enfants en période d'accueil, soit avant la séparation d'avec la mère et lors de la phase intermédiaire de collecte de salive. Avoir accès à ces renseignements apporterait un soutien de plus à l'analyse et à la compréhension des résultats.

Quant à la grille d'observation elle-même, bien que l'analyse des données montre qu'elle a permis de tracer un portrait assez détaillé des comportements des enfants, il serait opportun que certains comportements soient relevés avec plus de précision. Par exemple, il serait plus optimal de coder la catégorie *rechercher du réconfort* en prenant en compte le but recherché. Les enfants recherchent-ils un support affectif, des informations ou du soutien technique? En ce qui concerne le partenariat avec l'adulte, la connaissance de l'initiateur de l'interaction contribuerait

probablement à une meilleure compréhension des différences associées aux effets contextuels. De plus, lorsque l'on porte un intérêt à l'utilisation des comportements associés à la recherche de proximité, telle qu'abordé dans les travaux sur l'attachement mère-enfant, il serait utile de rendre compte du sexe de l'adulte impliqué dans les interactions. Par exemple, l'adulte de genre féminin, comparativement à l'adulte masculin, est-il plus recherché pour obtenir du réconfort ou son implication dans les activités ludiques.

Il serait aussi judicieux d'identifier les jouets impliqués pour chacun des comportements observés car la fonction de ces derniers est susceptible d'influencer la nature des interactions entre les enfants (Vayer, Duval et Roncin, 1991). Il est alors plausible de supposer que certains jouets, tels qu'une balançoire nécessitant la participation de deux enfants pour être fonctionnelle, engendrent davantage d'interactions sociales qu'un casse-tête. De plus, un petit train mécanique risque d'obliger les enfants à demander davantage de soutien technique. Une telle connaissance aiderait certainement à mieux documenter le contexte d'utilisation du répertoire de base.

Il serait aussi intéressant de noter les déplacements des enfants en fonction des autres. Cette observation permettrait probablement de mieux cerner l'expression de certains comportements tels que *se distraire*. En effet, s'amuser avec un jouet sans se préoccuper des autres autour de soi exprime certainement une autre réalité que si l'on modifie son comportement en fonction des allées et venues des autres. Enfin, dans une prochaine étude il serait instructif, à l'instar de l'étude de Jennings, Curry et Connors (1986), de compléter la grille d'observation de Parten (1932) décrivant la qualité des activités ludiques des enfants. Par exemple, les enfants demeurent-ils inoccupés ou jouent-ils en solitaire, en parallèle, en association ou en coopération ou adoptent-ils simplement le rôle de spectateurs?

7.2.2 *Choix des sujets*

Une force de l'étude a été son échantillonnage, c'est-à-dire l'accès à une population d'enfants n'ayant jamais fréquenté la garderie publique. Ce fait a contribué à augmenter les chances que la mise en situation représente réellement un agent de stress, contrairement à des enfants ayant déjà vécu cette expérience. Ceci soulève toutefois la question liée à la nature des expériences sociales précédentes des enfants. Par exemple, peut-on penser que cette situation ne représentait pas un aussi grand stress pour des enfants ayant vécu de nombreuses expériences sociales en famille, notamment auprès de la fratrie ou des enfants du voisinage? En effet, l'exigence sociale ne semble pas exactement la même pour tous les enfants dépendamment de leur vécu. Il demeure cependant que le stress généré par l'expérimentation ne venait pas seulement de la nouveauté sociale mais aussi du fait que les enfants devaient apprendre à gérer leurs comportements dans un environnement social et cognitif complexe auprès de pairs du même âge (Watamura, Donzella, Alwin et Gunnar, 2003), et ce, en particulier pour des enfants âgés de trois ans dont les interactions sociales risquent d'être restreintes par leurs habiletés de communications verbales encore rudimentaires et par leurs difficultés à prévoir les comportements des pairs inconnus (Eckerman, Davis et Didow, 1989; Legendre et Trudel, 1998). Dewey (1916) décrit que pour les enfants d'âge préscolaire, le fait de jouer avec des pairs du même âge s'apparente davantage à un travail. Ainsi, négocier constamment des interactions entre pairs en situation de groupe peut être un véritable défi pour des enfants de cet âge (Watamura, Sebanc et Gunnar, 2002), et ce, dans un contexte où les règles ne sont pas encore établies (Strayer, 1980). La présente recherche se caractérise aussi par son choix d'étude en milieu naturel pour un enfant c'est-à-dire la garderie. Dans une optique de validité écologique, le choix méthodologique visait à reproduire l'environnement de vie des enfants autant au niveau physique en choisissant une vraie garderie comme milieu d'expérimentation qu'en établissant un protocole reproduisant le plus fidèlement possible ce que

pouvaient vivre des enfants lors d'un premier jour d'entrée à la maternelle où personne ne se connaît.

Un point positif de la présente étude est aussi d'avoir formé des groupes avec une proportion égale de garçons et de filles, soit trois filles et trois garçons. L'objectif visait à éviter les biais apportés potentiellement par un déséquilibre au niveau cette variable dans la formation des groupes. De plus, réaliser cette étude en regroupant les enfants selon un même genre risquait, d'une part, d'imposer des limites qui ne correspondent pas à la réalité du milieu de garderie et d'autre part, de limiter la type de comportements et d'activités dans lesquelles ils s'engagent sachant que le jeu entre des filles divergent de celui observé chez les garçons (Serbin, Moller, Gulko, Powlischta et Colburne, 1994)

À cet égard, dans le cadre de la présente étude, il importe de souligner le peu de différences comportementales entre les garçons et les filles. Globalement, on a noté que les garçons ont été davantage distraits par les éléments de l'environnement, tandis que les filles ont davantage observé les adultes. Si on analyse les différences entre les contextes, on relève que les garçons se sont davantage amusés avec les jouets, et ce, dans les deux contextes tandis que les filles ont davantage observé les pairs et les adultes en phase A, mais non en phase B. Ce peu de différence, surtout en phase B où le stress était probablement plus grand, renforce l'idée que les comportements observés reflètent bien l'utilisation du répertoire de base, tout genre confondu. Il importe toutefois de souligner que le fait que les garçons sont plus distraits par les éléments de l'environnement que les filles correspond à ce qui est généralement rapporté dans la littérature sur le *coping* (Rose et Rudolf, 2006). De plus le fait que les filles aient davantage observé l'adulte en phase A rejoint d'une certaine façon les observations de Fabes, Martin et Hanish (2003) qui rapportent que celles-ci vont davantage rechercher la proximité des adultes que les garçons. En contrepartie, ce peu de différence en ce qui concerne les interactions sociales ne correspond pas aux conclusions de Rose et Rudolf, 2006 qui rapportent des variations

en faveur des garçons se rapportant à leur plus grande participation sociale dans les groupes de pairs. Il importe toutefois de noter que ces constats découlaient d'une recension des écrits s'appuyant de façon générale sur des données recueillies à partir de questionnaires et complétés par des enfants plus âgés.

Il importe toutefois de souligner que malgré la bonne volonté d'obtenir des groupes égaux, au moment des mises en situation, quelques-uns ont été formés d'un nombre inégal de garçon et de fille puisque certains enfants ne se sont pas présentés à la rencontre ou encore sont sortis dès le début de la session. Idéalement, il aurait été opportun de ne conserver que les enfants dont le groupe est resté intact. Cependant, compte tenu que l'étude ne portait pas explicitement sur les variations entre les groupes et sur les dynamiques interactives entre les enfants d'un même groupe, on fait l'hypothèse que l'utilisation du répertoire comportemental de base est assez représentative du répertoire de *coping* des enfants.

À la lumière de nos observations, le choix initial de six enfants semble pertinent. Vayer et Trudelle (1996) relatent que naturellement, en situation sociale stable, les enfants vont se rassembler en sous-groupes de quatre ou cinq enfants. Dans le cas d'une étude sur le *coping*, le nombre de cinq d'enfants n'aurait probablement pas permis de générer assez d'incertitude et d'imprévisibilité sur le plan social. De plus, un tel protocole avec des enfants dont le niveau d'amitié n'est pas établi n'aurait pas offert assez de choix de partenaires intéressants et attirants.

7.3 Forces et limites sur le plan analytique

Tel que mentionné précédemment, le plan d'analyse s'orientait au départ vers l'analyse factorielle afin d'établir les différents regroupements de comportements. Toutefois, compte tenu des limites de la base de données, cette avenue d'analyse ne fut pas retenue. Le choix analytique s'est donc porté sur un modèle d'analyse en grappe sur matrice de distances euclidiennes en se basant sur l'algorithme de Ward.

Ce modèle représente une solution novatrice si on veut prendre en compte la séquentialité dans la construction des comportements complexes ou des éléments de conduites. En effet, le nombre de sujets disponibles en fonction du nombre de variables dichotomiques (présence ou absence du comportement sur une courte séquence temporelle de dix secondes) ne permettait pas le recours aux modèles factoriels (Darlington, Weinberg et Walberg, 1973). Cela car, premièrement, les modèles factoriels basés sur l'analyse en composante principale ne s'appliquent pas aux variables nominales et devraient être évités dans le cadre de l'analyse des structures de covariation de variables ordinales de moins de cinq catégories (Harwell et Gatti, 2001) et, deuxièmement, parce que l'exclusion des notations de fréquences réelles induit un biais en matière de prise en compte d'une pseudo-variance. Cette seconde condition excluait d'emblée le recours aux séries chronologiques, qu'elles soient stationnaires ou non stationnaires pour ce qui est de la prise en compte de l'évolution des conduites enfantines à l'intérieur de chacune des deux séquences temporelles retenues ou entre ces dernières (Hamilton, 1994). La catégorisation binaire excluait aussi la transformation des données d'observation sous forme de ratio, éliminant ainsi la seule alternative méthodologiquement acceptable aux séries chronologiques, l'application d'un modèle d'analyse factoriel d'opérateurs (Larose, Grenon, Bédard, Dezutter, Hasni, Lebrun, Morin, Samson, Theis, Thomas et Savoie, 2008). Dans ce sens, la présente thèse présente un modèle fonctionnel, méthodologiquement acceptable, de traitement de données discontinues issues de l'analyse vidéoscopique qui permet notamment de poser les bases d'une modélisation des dimensions évolutives des conduites enfantines, leurs dimensions contextuelles, et éventuellement d'identifier la base d'une éventuelle théorisation de la construction des stratégies de *coping* chez des jeunes d'âge préscolaire en situation de nouveauté sociale. Ce modèle méthodologique présente aussi l'avantage de permettre l'analyse séquentielle de données d'observation sur des petits nombres – situation caractéristique en éthologie sociale ou humaine – tout en respectant les contraintes d'application de modèles statistiques fondamentalement descriptifs et non inférentiels.

8. APPORT DE NOTRE ÉTUDE LA CONNAISSANCE SUR LE *COPING*

Cette étude de par ses différents niveaux d'analyse du répertoire comportemental permet de jeter un regard différent sur le *coping* et bien que cette étude ne concerne qu'un petit échantillon d'enfants âgés de trois ans, certains éléments mériteraient d'être plus explorés dans de futures études. Les différentes analyses font ressortir que l'utilisation des différents comportements n'est pas linéaire mais multidimensionnelle intégrant à la fois des comportements présentant davantage de stabilité ou d'instabilité selon les exigences contextuelles. Encore que de nombreux indices, nuanciant ces notions, annoncent une dynamique interactive entre les enfants et le milieu sociale davantage révélatrice de continuité et discontinuité et inscrivant ainsi l'étude du *coping* dans une approche développementale. De plus, les analyses mettent notamment en évidence l'importance de tenir compte du processus de *coping* pour comprendre comment les enfants gèrent leur stress. Évidemment, une seule étude ne présente qu'une première étape dans cette démarche de recherche. Il serait donc intéressant de la poursuivre en reproduisant une même situation observationnelle impliquant des enfants du même âge mais aussi d'âges différents. Des adultes impliquant trois hommes et trois femmes inconnus pourraient également être invités dans une salle de sport équipée et contraints à y demeurer ensemble en présence d'instructeurs. On peut faire l'hypothèse que cette grille (avec de légères modifications telles que *râler* ou *rouspéter* au lieu de *pleurer*) serait aussi utilisable dans un tel contexte.

La présente thèse suggère cependant une approche différente du processus de *coping* que celle développée par Lazarus et Folkman (1984) mettant l'accent principalement sur la dimension cognitive de la gestion du stress. Les préoccupations de notre étude se veulent beaucoup plus près de l'éthologie, concernées par l'observation des interactions comportementales entre l'individu et son environnement. Plus spécifiquement, elle apporte un regard particulier sur le répertoire comportemental de base, sur ses variations temporelles et sur son

organisation en fonction des changements environnementaux. D'une certaine façon, à l'instar de différentes études chez les animaux (McFarland, 2001; Miermont, 2005), la présente recherche propose une approche biologique du comportement et soumet l'idée d'une exploration approfondie de l'existence d'un rituel comportemental de gestion du stress s'exprimant lors de la formation d'un groupe.

À la lumière des résultats, on considère que la recherche sur le *coping* autant chez les adultes que les enfants, néglige trop la dimension comportementale, principalement en ce qui a trait au répertoire de base de l'espèce humaine (Skinner et Zimmer-Gembeck (2007) autant conscient qu'inconscient. Elle sous-estime aussi l'apport de l'observation en situation réelle, car même si les individus autant adultes qu'enfants racontent ce qu'ils font pour gérer leur stress, leur rapport verbal est décontextualisé et ne permet pas l'accès à tout ce qui est spontané. En effet, certains comportements qu'ils soient autocentrés ou à caractère social font partie intégrante du répertoire biologique de base de l'espèce humaine et s'expriment naturellement en situation d'adversité tout en n'étant pas nécessairement mémorisés. Par exemple, lors d'une insécurité, plusieurs personnes vont spontanément rechercher l'appui d'un pair et se cramponner à lui pour faire face à la situation, cette réaction n'étant en aucune façon réfléchie et conscientisée. De fait, l'idéal est une étude holistique considérant à la fois la dimension cognitive motivationnelle et la dimension biologique comportementale.

9. RETOMBÉES EN ÉDUCATION

Dans le contexte d'un programme d'études doctorales caractérisé par la prise en compte du lien entre la recherche, la formation et la pratique, la présente étude veut apporter de nouvelles connaissances sur le mode de *coping* des enfants de trois ans qui peuvent aider à concevoir des milieux d'éducation mieux adaptés aux diverses caractéristiques de ces enfants et à leur dynamique sociale (Rocque, 1999). La présente étude vise à donner un fondement à la fois théorique et empirique à la

réflexion des éducateurs intéressés à faciliter l'intégration sociale des enfants. Dans ce sens, les résultats montrent l'importance de tenir compte du processus d'ajustement comportemental lorsque les enfants entrent à la garderie pour la première fois. Ils indiquent que l'adaptation se fait graduellement, progressivement en interaction avec le milieu physique et social et surtout, suivant un processus qui n'est pas linéaire mais fondamentalement multidimensionnel et à la limite, selon un certain rituel impliquant graduellement avec plus ou moins de constance une dynamique intégrant naturellement la continuité et la discontinuité (Werner, 1957).

Toutefois, cette étude propose aux éducateurs de s'interroger sur leur rôle dans le processus adaptatif des enfants et questionne à la fois son propre protocole. Rappelons que, lors de l'entrée des enfants, les adultes se veulent rassurants et cherchent à permettre une familiarisation avec le milieu physique et entre les enfants. Ils le font en incitant beaucoup les enfants au jeu, en les recherchant à la porte lorsqu'ils veulent éviter la situation et les présentant avec beaucoup d'insistance aux autres. Ce protocole ne se veut pas unique et est souvent utilisé lors d'étude sur les interactions sociales entre enfants (voir Jennings *et al.*, 1986) et ce choix est soutenu par les différentes études soulignant le rôle important de l'adulte dans le processus de socialisation des jeunes enfants (Gunnar, Brodersen, Nahmias, Buss et Rigatuso, 1996). De plus, les résultats de la présente étude démontrent le rôle important que les adultes ont joué auprès des enfants.

Ceci dit, quelques réactions comportementales des enfants questionnent la pertinence de ce protocole, d'autant plus, si l'on veut cerner comment les enfants âgés de trois ans gèrent leur stress sans induire au préalable une nécessaire utilisation de l'adulte comme ressources. En effet, on remarque d'une part, que dès le début de la phase de familiarisation, certains enfants ont joué entre eux. Par contre, à la mi-temps, on observe un plafonnement pour ce comportement mais une augmentation des comportements orientés vers les adultes. Ce fait donne l'impression que les enfants ont été limités dans leur élan. D'autre part, au départ d'un des adultes en

phase de jeu libre, on relève une hausse rapide des comportements de partenariat suggérant que certains enfants présentaient une grande impatience à jouer entre eux. Ce constat laisse à penser que les adultes ont pris trop de place, bloquant par le fait même la propension naturelle des enfants à aller vers les autres pairs. Que se serait-il passé si les adultes n'avaient tenu qu'un rôle de soutien et avait laissé les enfants s'organiser entre eux? Selon Vayer et Trudelle (1996), il faut considérer qu'un groupe d'enfants est d'abord et avant tout un système social qui, pour être fonctionnel, doit être un système vivant. Or, il existe des lois qui président à l'organisation et à la fonctionnalité des systèmes vivants, des lois qui ont valeur générale puisqu'elles sont ancrées dans la biologie, c'est-à-dire dans la vie même. Dans cette optique, une future étude permettrait certainement davantage de constater la capacité des enfants à entrer en interaction entre eux et d'évaluer la place que les enfants donnent eux-mêmes à l'adulte dans leur dynamique adaptative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainsworth, M.D.S. et Wittig, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-old in Strange Situation. In B. M. Foss (dir.), *Determinants of infant behavior* (Vol. 4, p. 111-136). London: Methuen.
- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, coping, and development. An integrative perspective*. New York, NY: The Guildford Press.
- Anthony, E.J. (1974). The Syndrome of the Psychologically Invulnerable Child. In E.J. Anthony et C. Koupernick (dir.), *The Child in his Family* (Vol. 3, p. 201-230). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Art, D., Gnanadesikan, R. et Kettenring, R. (1982). Data-based Metrics for Cluster Analysis. *Utilitas Mathematica*, 21(1), 75-99.
- Aspinwall, L.G. et Taylor, S.E. (1997). A stitch intime: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417-436.
- Bakeman, R. et Gottman, J.M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Band, E.B. et Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New-York, NY: Henry Bolt et Co.
- Barglow, P., Vaughn, B.E. et Molitor, N. (1987). Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample. *Child Development*, 58(4), 945-954.
- Barnett, S.A. (1958). Exploratory behaviour. *British Journal of Psychology*, 40, 289-310.
- Bateson, P.P. et Hinde, R.A. (1976). *Growing points in ethology*. Oxford: Cambridge University Press.
- Baudet, J. (2005). *Penser le vivant. Histoire de la médecine et de la biologie*. Paris: Les Éditions Vuibert.

- Berg, C.A., Strough, J., Calderone, K.S., Meegan, S.P. et Sansone, C. (1997). The social context of planning and preventing everyday problems from occurring. In S. L. Friedman et E. K. Scholnick (dir.), *Why, how and when do we plan? The developmental psychology of planning*, (p. 334-370). Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Berg, C.A. (1989). Knowledge of strategies for dealing with everyday problems from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 25(4), 670-618.
- Berg, C.A., Meegan, S.P. et Deviney, F.P. (1998). A social-contextual model of coping with everyday problems across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 239-261.
- Bettelheim, B. (1960). *The informed heart*. New York, NY: The Free Press.
- Biderman, A.D. et Zimmer, H. (1961). *The manipulation of human behavior*. New York, NY: Wiley.
- Blurton-Jones, N. (1972). Categories of child-child interactions. In N. Blurton-Jones (dir.), *Ethological studies of child behaviour*, (p. 97-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1: *Attachment*). London: Basic Books.
- Bridges, L.J. et Grolnick, W.S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (dir.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 15: *Social Development*, p. 185-211). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Concepts, stress, *coping*. Le *coping* et stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 68-82.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé, modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- Callender, J.C. et Osburn, H.G. (1979). An Empirical Comparison of Coefficient Alpha, Guttman's Λ -2, and MSPLIT Maximized Split-Half Reliability Estimates. *Journal of Educational Measurement*, 16(2) 89-99.
- Campan, R. et Scapini, F. (2002). *Éthologie: approche systémique du comportement*. Bruxelles: Éditions DeBoeck Université.
- Campos, J.J., Barret, K.C., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H. et Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In M.M. Haith (dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 2: *Infancy and Developmental Psychobiology*, p. 783-917). New York, NY: John Wiley & Sons.

- Campos, R. (1988). Comfort measures for infant pain. *Zero to three*, 9, 6-13.
- Campos, J.J., Frankel, C.B. et Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.
- Cannon, W.B. (1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage*. Oxford: Appleton.
- Cannon, W.B. (1939). *The Wisdom of the Body*. New York, NY: WW Norton et Company.
- Carver, C.S. et White, T.L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 319-333.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. et Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Caspi, A. et Moffitt, T.E. (1993). When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4(4), 247-271.
- Chance, M.R.A. (1967). Attention structure as the basis of primate rank order. *Man*, 2(4), 503-518.
- Chance, M.R.A. et Larsen, R.R. (dir.). (1976). *The social structure of attention*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Coe, C.L., Mendoza, S.P., Smotherman, W.P. et Levine, S. (1978a). Mother-infant attachment in squirrel monkey: Adrenal response to separation. *Behavioral Biology*, 22, 256-263.
- Cohen, S et Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Cole, P.M., Martin, S.E. et Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research, *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Compas, B.E. (1998). An agenda for coping research and theory: Basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 231-237.

- Compas, B.E., Connor, J.K., Osowiecki, D. et Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. In B. H. Gottlieb (dir.), *Coping with chronic stress* (p. 105-130). New-York, NY: Plenum.
- Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A. et Wadsworth, M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Costa, P.T.J., Sommerfield, M.R. et McCrea, R.R. (1996). Personality and coping: A reconceptualization. In M. Zeidner et N.M. Endler (dir.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (p. 44-61). Toronto: John Wiley & Sons.
- Cournoyer, M. et Trudel, M. (1991). Behavioral correlates of self-control at 33 months. *Infant Behavior et Development*, 14(4), 497-503.
- Cournoyer, M., Solomon, C.R. et Trudel, M. (1998). Je parle donc j'attends?: Langage et autocontrôle chez le jeune enfant. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(2), 69-81.
- Crick, N.R. et Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Crook, J.H. (1970). Social organization and the environment: Aspects of contemporary social ethology. *Animal Behavior*, 18, 197-209.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotion in man and animals*. London: Murray.
- Darlington, R.B., Weinberg, S. et Walberg, H. (1973). Canonical variation analysis and related techniques. *Review of Educational Research*, 43(4), 453-454.
- De Haan, M., Gunnar, M.R., Tout, K, Hart, J. et Stanbury, K. (1998). Familiar and novel contexts yield different associations between cortisol and behavior among 2-year-old children. *Development Psychobiology*, 33, 93-101.
- De Ridder, D. (1997). What is wrong with *coping* assessment? A review of conceptual and methodological issues. *Psychology et Health*, 12(3), 417-431.
- Dewey, J. (1917). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: MacMillian.
- Dodge, K.A., (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

- Dohrenwend, B.P., Link, B.G., Kern, R., Shrout, P.E. et Markowitz, J. (1987). Measuring life events: The problem of variability within event categories. In B. Cooper (dir.), *Psychiatric epidemiology: Progress and prospects* (p.103-119). London: Croom Helar.
- Doyle, A.B., Connolly, J. et Rivest, J.P. (1980). The effect of playmate familiarity on social interactions of young children. *Child Development*, 51, 217-223.
- Dubon-Rougier, C.D. (1983). Les comportements rythmés répétitifs du jeune enfant. *Enfance*, 3, 233-243.
- Dufresne, M. (2001). *Étude descriptive des cultures de groupes de pairs: La régulation des conflits et des distances physiques interpersonnelles chez des enfants d'âge préscolaire en milieu de garderie*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dumont, M. (2001). Les stratégies adaptatives. In M. Dumont et B. Plancherel (dir.), *Stress et adaptation chez l'enfant* (p. 55-68). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Dumont, M. et Plancherel, B. (2001). Stress et adaptation chez l'enfant dans ses environnements. In M. Dumont et B. Plancherel (dir.), *Stress et adaptation chez l'enfant* (p. 3-8). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Durbin, C.E., Hayden, E.P., Klein, D.N. et Olino, T.M. (2007). Stability of laboratory-assessed temperamental emotionality traits from ages 3 to 7. *Emotion*, 7(2), 388-399.
- Easterbrooks, M.A., Cummings, E.M. et Emde, R.N. (1994). Young children's responses to constructive marital disputes. *Journal of Family Psychology*, 8(2), 160-169.
- Eckerman, C.O., Davis, C.C. et Didow, S.M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 60(2), 440-453.
- Eckerman, C.O., Whatley, J.L. et Kutz, S.L. (1975). The growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11, 42-49.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1972). *Ethology the biology of behavior*. New York, NY: Holt, Rinehart et Winston Inc.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. et Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal Study. *Child Development*, 66, 1239-1261.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A. et Guthrie, L. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. In J.N. Sandler et S.A. Wolchik (dir.), *Handbook of children's coping with common stressors: Linking theory, research, and intervention* (p. 41-72). New York, NY: Plenum.
- Everitt, B.S., Landau, S. et Leese, M. (2001). *Cluster Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Fabes, R.A., Martin, C.L. et Hanish, L.D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74, 921-932.
- Folkman, S. et Lazarus, R. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Garnier, C. et Latour, A. (1994). Analysis of group process: Cooperation of preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(3), 365-384.
- Gauthier, B. (2003). La structure de la preuve. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 129-158). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Golberg, J. (1998). *Les Sociétés animales. Communication, hiérarchie, territoire, sexualité*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Gottlieb, G. (1992). *Individual development and evolution. The genesis of novel behavior*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gottman, M.T. et Parkhurst, J.T. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintanceship process. In A. Collins (dir.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 13, p. 197-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gouin-Décarie, T. et Poulin-Dubois, D. (1985). Les premières adaptations mutuelles. In R.R. Tremblay, M.A. Porvost et F.F. Strayer (dir.), *Éthologie et développement de l'enfant* (p. 165-185). Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- Granger, D. A., Stanbury, K. et Henker, B. (1994). Preschoolers' behavioral and neuroendocrine responses to social challenge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(2), 190-211.
- Graziani, P., Hautekèete, M., Rusinek, S. et Servant, S. (2001). *Stress, anxiété et trouble de l'adaptation*. Paris: Acanthe/Masson.

- Grolnick, W.S., Bridges, L.J. et Connell, J.P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67(3), 928-941.
- Gunnar, M.R. (1994). Psychoendocrine studies of temperament and stress in early childhood: Expanding current models. In J.E. Bates et T.D. Wachs (dir.), *Temperament: individual differences at the interface of biology and behaviour* (p. 175-198). Washington, DC: APA.
- Gunnar, M.R., Brodersen, L., Nahmias, M., Buss, K. et Rigatuso, J. (1996). Stress reactivity and attachment security. *Developmental Psychobiology*, 29(3), 191-204.
- Gunnar, M.R., Connors, J. et Isensee, J. (1989). Lack of stability in neonatal adrenocortical reactivity because of rapid habituation of adrenocortical response. *Developmental Psychobiology*, 22(3), 221-233.
- Gunnar, M.R., Connors, J., Isensee, J. et Wall, L. (1988). Adrenocortical activity and behavioral distress in human newborn. *Developmental Psychobiology*, 21(4), 297-310.
- Gunnar, M.R., Fish, R.O. Korsvik, S. et Donhowe, J. (1981b). The effects of circumcision on serum cortisol and behavior. *Psychoneuroendocrinology*, 6(3), 269-276.
- Gunnar, M.R., Gonzalez, C.A., Goodlin, B. L. et Levine, S. (1981). Behavioral and pituitary-adrenal responses during a prolonged separation period in infant Rhesus macaques. *Psychoneuroendocrinology*, 6(1), 65-75.
- Gunnar, M. et Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145-173.
- Gunnar, M.R., Larson, M., Hertzgaard, L., Harris, M. et Brodersen, L. (1992). The stressfulness of separation among 9-month-old infants: Effects of social context variables and infant temperament. *Child Development*, 63, 290-303.
- Gunnar, M.R., Malone, S., Vance, G. et Fish, R.O. (1985). Coping with aversive stimulation in the neonatal period: Quiet sleep and plasma cortisol during recovery from circumcision. *Child Development*, 56, 824-834.
- Gunnar, M.R., Mangelsdorf, S., Kestenbaum, R., Lang, S., Larson, M. et Andreas, D. (1989). Stress and coping in early development. In D. Cicchetti (dir.), *The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology* (Vol. 1, p. 119-138). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gunnar, M.R., Marvinney, D., Isensee, J. et Fish, R.O. (1989). Coping with uncertainty: New models of the relations between hormonal, behavioral, and cognitive processes. In D.S. Palermo (dir.), *Coping with uncertainty: Behavioral and developmental perspectives* (p. 101-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gunnar, M., Senior, K. et Harthup, W. W. (1984). Peer presence and the exploratory behavior of eighteen- and thirty-month-children. *Child Development*, 55, 1103-1109.
- Gunnar, M.R., Tout, K., deHaan, M., Pierce, S. et Stansbury, K. (1997). Temperament, social competence, and adrenocortical activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 31(1), 65-85.
- Haal, K.R.L. (1965). Behaviour and ecology of the wild patas monkey, *Erythrocebus patas*, in Uganda. *Journal of Zoology*, 148, 15-87.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending*. New York, NY: Academic Press.
- Hamilton, J.D. (1994). *Time Series Analysis*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Harlow, H.F. (1958). The nature of love. *American Psychology*, 13, 673-685.
- Hartigan, J.A. (1985). Statistical Theory in Clustering. *Journal of Classification*, 2(1), 63-76.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hartup, W.W., Glazer, J. A. et Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38, 1017-1024.
- Harwell, M.R. et Gatti, G.G. (2001). Rescaling ordinal data into interval data in educational research. *Review of Educational Research*, 71(1), 105-131.
- Hazanov-Boskovitz, O. (2003). *Étude du coping des adolescents dans un contexte expérimental*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève, Genève.
- Hinde, R.A. (1966). *Animal Behaviour: A synthesis of ethology and comparative psychology*. London: McGraw-Hill.
- Hinde, R.A. (1975). The concept of function. In C.P. Baerends, C. Beer et A. Mannings (dir.), *Function and evolution in behaviour* (p. 3-15). Oxford: Oxford University Press.

- Hinde, R.A. (1982). *Ethology: Its nature and relations with other sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinde, R.A. (1991). Relations, attachment, and culture: A tribute to John Bowlby. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 154-163.
- Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing Conservation of Resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337-370.
- Holmes, T.H. et Rahe, R.H. (1967). The social readjustment of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Jennings, K. D., Curry, N.E. et Connors, R. (1986). Toddlers' social behaviors in dyads and groups. *The Journal of Genetic Psychology*, 147(4), 515-528.
- Jeunier, B.S. (1996). *Étude psychobiologique des modes d'adaptation des enfants de trois ans à l'entrée en groupe de pairs*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Toulouse II, Toulouse.
- Jeunier, B., Trudel, M. et Legendre, A. (1997). Étude biosociale des modes d'adaptation en groupe de pairs. *Enfance*, 2, 247-267.
- Johnson, C.M. et Karin-D'Arcy, M.R. (2006). Social attention in non-human primates: A behavioral review. *Aquatics Mammals*, 32(4), 423-442.
- Kagan, J. (1992). Behavior, biology, and the meanings of temperamental constructs. *Pediatrics*, 90(3), 510-513.
- Kagan, J. et Snidman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46(8), 856-862.
- Karraker, K.H. et Lake, M.A. (1991). Normative stress and coping processes in infancy. In E. M. Cummings, A. L. Greene et K. L. Karraker (dir.), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (p. 85-108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaufmann, L. et Rousseeuw, P.J. (1990). *Finding Groups in Data*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Knapp, L., Stark, L. J., Kurkjian, J. et Spirito, A. (1991). Assessing coping in children and adolescents: Research and practice. *Educational Psychology Review*, 3, 309-334.

- Knorr, K. et Lieberman, A.F. (2007). The impact of trauma: A development framework for infancy and early childhood. *Psychiatrics Annals*, 37(6), 416-422.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Krasnor, L.R. et Rubin, K.H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54(6), 1545-1558.
- Kuo, Z.Y. (1967). *The dynamics of behavior development: An epigenetic view*. New York, NY: Random House.
- Laborit, H. (1986). *L'inhibition de l'action. Biologie comportementale et psychopathologie*. Paris: Masson.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., Morin, M.-P., Samson, G., Theis, L., Thomas, L. et Savoie, A. (2008). *Étude des motifs d'utilisation et des profils d'adoption de matériel scolaire informatisé (MDI) par des enseignantes et enseignants du primaire au Québec. Rapport final*. Sherbrooke/ Québec: Université de Sherbrooke: Centre de recherche sur l'intervention éducative/Ministère de l'éducation, direction des ressources didactiques. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.crie.ca/enligne/mdi/mdi.htm>>.
- Larrison, C.R. et Hadley-Ives, E. (2004). Examining the relationship between Community Residents' Economic Status and the Outcomes of Community Development Programs. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 31(4), 37-57.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- Lazarus, R. (1995b). Emotions express a social relationship but it is an individual mind that creates them. *Psychological Inquiry*, 6(3), 253-265.
- Lazarus, R. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York, NY: Springer.
- Legendre, A. (2003). Environmental features influencing toddlers' bioemotional reactions in day care centers. *Environment and Behavior*, 35, 523-549.

- Legendre, A. et Trudel, M. (1996). Cortisol and behavioral responses of young children in a group of unfamiliar peers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(4), 554-577.
- Legendre, A. et Trudel, M. (1998). Adult support and adrenocortical response of three-year-old children in a novel playgroup context. *Current Psychology of Cognition*, 17(3), 635-665.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin / Paris: Eska
- Leger, D.W. (1977). An empirical evaluation of instantaneous and one-zero sampling of chimpanzee behavior. *Primates*, 18(2), 387-393.
- Lerner, R.M. (1972). *Concepts and theories of human development*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Lerner, R.M. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lerner, R.M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Theoretical models of human development*. (5 ed., Vol. 1, p. 1-24). New York: John Wiley & Sons.
- Levine, S. (1993). The psychoendocrinology of stress. In Y. Taché et C. Rivier (dir.), *Corticotropin-releasing factor and cytokines: Role in the stress response, Hans Selye symposium on neuroendocrinology and stress* (p. 61-69). New York, NY: The New York Academy of Science.
- Levine, S. et Wiener, S. G. (1989). Coping with uncertainty: A paradox. In D. S. Palermo (dir.), *Coping with uncertainty: Behavioral and developmental perspectives* (p. 1-16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipsitt, L. (1983). Stress in infancy: Toward understanding the origins of coping behavior. In N. Garmezy et M. Rutter (dir.), *Stress, coping, and development in children* (p. 161-190). New York, NJ: McGraw-Hill.
- Lorenz, K. (1957). *Comparative study of behavior Instinctive behavior*. New York, NY: International Press.
- Magnuson, D. et Allen, V.L. (1983). An interactional perspective for human development. In D. Magnuson et V.L. Allen (dir.), *Human development, an interactional perspective*. New York, NY : Academic Press.

- Maier, N.R.F. et Schneirla, T.C. (1935). *Principles of Animal Psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. et Cyrulnik, B. (2001). La résilience, état des lieux. In M. Manciaux (dir.), *La résilience, résister et se construire* (p. 13-20). Genève: Médecine et Hygiène.
- Martin, P. et Bateson, P. (2007). *Measuring behaviour: An introductory guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mason, J.W. (1968). A review of psychoendocrine research on pituitary-adrenal cortical system. *Psychosomatic Medicine*, 30, 576-608.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Master, J. et Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology*, 17, 344-350.
- Maturana, H. et Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley.
- McFarland, D. (1990). *Dictionnaire du comportement animal*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- McFarland, D. (2001). *Le comportement animal: psychobiologie, éthologie et évolution*. Paris: De Boeck.
- McGrew, W.C. (1972). *An ethological study of children's behavior*. New York, NY: Academic Press.
- Menninger, K. (1963). *The vital balance: The life process in mental health and illness*. New York, NY: Viking.
- Miermont, J. (2005). Liens et complexité dans la clinique de l'enfant et de sa famille. Le projet éco-étho-anthropologique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 53, 354-368.
- Meyer, F. (1967). Le concept d'adaptation. In P. Fraisse (dir.), *Les processus d'adaptation* (p. 3-17). Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Miller, S.M. (1987). Monitoring and blunting: validation of questionnaire to assess styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 345-353.

- Millon, T. (1982). On the nature of clinical health psychology. In T. Millon, C. Green et R. Meagher (dir.), *Handbook of clinical health psychology* (p. 1-27). New York, NY: Plenum.
- Mirkin, B. (2005). *Clustering for Data Mining: A Data Recovery Approach*. Boca Raton, FL: Chapman et Hall/CRC.
- Moos, R.H. et Schaefer, J.A. (1993). Coping resources and processes: Current concepts and measures. In S. Breznitz (dir.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspect* (2^e éd., p. 234-257). New York, NY: Free Press.
- Murphy, L.B. (1974). Coping, vulnerability and resilience in childhood. In G.V. Coelho, D.H. Hamburg et J.E. Adams (dir.), *Coping and adaptation* (p. 47-68). New York, NY: Basics Books.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Hornik Parritz, R. et Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity: the moderating role of attachment security. *Child Development*, 67, 508-522.
- Noël, J.M., Leclerc, D. et Strayer, F.F. (1995). Le développement du répertoire social dans les groupes d'enfants d'âge préscolaire. In F. F. Strayer (dir.), *La socialisation du jeune enfant* (p. 135-152). Toulouse, France: CeRF.
- Olds, J. et Milner, P.M. (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of the septal area and other regions of the rat brain. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 47, 419-427.
- Overskeid, G. (2008). They should have thought about the consequences: The crisis of cognitivism and a second chance for behavior analysis. *Psychological Record*, 58(1), 131-151.
- Parker, J.D. et Endler, N.S. (1996). Coping and defence: A historical overview. In M. Zeinder et N.M. Endler (dir.), *Handbook of coping: Theory, Research, Applications* (p. 3-23). Toronto: John Wiley & Sons.
- Parritz, R.H. (1996). A descriptive analysis of toddler coping in challenging circumstances. *Infant Behavior and Development*, 19, 171-180.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Paulhan, I. et Bourgeois, M. (1995). *Stress and coping: les théories d'ajustement à l'adversité*. Paris: Presse Universitaire de France.

- Pearlin, L. et Schooler, G. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Powell, R.A., Symbaluk, D.G. et Macdonald, S.E. (2002). *Introduction to learning et behavior*. Belmont: Wadsworth.
- Provost, M.A. (1985). Perspective historique de l'éthologie. In R. E. Tremblay, M. A. Provost et F. F. Strayer (dir.), *Éthologie et développement de l'enfant* (p. 29-40). Paris: Stock / Laurence Pernoud.
- Puentes-Neuman, G. (1999). *Toddlers' social coordination with unfamiliar peer: Patterning of attachment, temperament, and coping during dyadic exchange*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, Montréal.
- Rapp, J.T., Colby, A.M., Vollmer, T.R., Roane, H.S., Lomas, J. et Britton, L.N. (2007). Interval recording for duration events: A re-evaluation. *Behavioral Interventions*, 22, 319-345.
- Reilly, W.A. (1934). Some endocrine observations in advanced ossification in children. *Endocrinology*, 18, 117-122.
- Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation: assises d'une pédagogie du succès*. Montréal: Guérin.
- Roopnarine, J.L. et Field, T.M. (1984). Play interactions of friends and acquaintances in nursery school. In T. Field, J.L. Roopnarine et M. Segal (dir.), *Friendship in normal and handicapped children* (p. 89-99). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Rose, A.J. et Rudolf, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship process: A potential trade-off for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.
- Rossmann, B.B.R. (1992). School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(8), 1373-1397.
- Roth, S. et Cohen, L.J. (1986). Approach, avoidance and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813-819.
- Rothbaum, F., Weisz, J.R. et Snyder, S.S. (1982). Changing the world and changing the self: A two process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 2-37.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. et Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology* (5^e éd., Vol. 3, p. 571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ryan-Wenger, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(2), 256-263.
- Sapolsky, R. (1990). Le stress chez les babouins. *Pour la science*, 151, 58-64.
- Sapolsky, R. (2004). Social status and health in humans and other animals. *Annual Review of Anthropology*, 33, 393-418.
- Schneirla, T.C. (1957). The concept of development in comparative psychology. In D. B. Harris (dir.), *The concept of development* (p. 78-108). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Schwarzer, R. et Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. In M. Zeidner et N.M. Endler (dir.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (p. 107-132). Toronto: John Wiley & Sons.
- Schwarzer, R. et Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In E. Frydenberg (dir.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (p. 19-35). New York, NY: Oxford University Press.
- Sedere, M.U. et Feldt, L.S. (1977). The sampling distributions of the Kristof Reliability Coefficient, the Feldt Coefficient, and Guttman's Λ -2. *Journal of Educational Measurement*, 14(1), 53-62.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by divers nocuous agents. *Nature*, 2, 138.
- Selye, H. (1956). *Le stress de la vie*. Paris: Gallimard.
- Shrout, P.E. et Fleiss, J.L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86, 420-428.
- Sim, J. et Wright, C.C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257-268.
- Serbin, L.A., Moller, L.C., Gulko, J., Powlishta, K.K. et Colburne, K.A. (1994). The emergence of gender segregation in toddler playgroups. *New Directions in Child Development*, 65, 7-17.

- Skinner, E.A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E.A. (1999). Action regulation, coping, and development. In J.B. Brandstädter and R.M. Lerner (dir.), *Action and self-development* (p. 464-503). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E.A., Edge, K., Altman, J. et Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269.
- Skinner, E.A. et Zimmer-Gembeck, M.J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Sowa, A.J. (2003). Emotion regulation and coping development in infancy. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(3-B), 1528.
- Stanbury, K. et M. Sigman (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies of emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 182-202.
- Stanbury, K. et Gunnar, M.R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. In N. A. Fox (dir.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* (Vol. 59, serial no 240, p. 250-283). Monographs of the Society for Research in Child Development. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Strayer, F.F. (1978). L'organisation sociale chez les enfants d'âge préscolaire. *Sociologie et Sociétés*, 10(1), 43-64.
- Strayer, F.F. (1980). Child ethology and the study of preschool social relations. In H. Foot, T. Chapman et J. Smith (dir.), *Childhood friendship and peer relationship* (p. 235-265). Londres: John Wiley & Sons.
- Strayer, F.F. (1985). *Histoire de la psychologie du développement*. Manuscrit non publié.
- Strayer, F.F. (1989). Co-adaptation within the early peer group: A psychological study of social competence. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel et R.P. Weissberg (dir.), *Social competence in developmental perspective* (p. 145-174). Dordrecht: Kluwer.

- Strayer, F.F. (1995). Une étude psychobiologique de la co-adaptation en groupe de pairs. In F.F. Strayer (dir.), *La socialisation du jeune enfant* (p. 167-186). Toulouse, France: CeRF.
- Strayer, F.F. et Blicharski, T. (1995). Perspectives bio-sociales sur le développement. In F.F. Strayer (dir.), *La socialisation du jeune enfant* (p. 3-14). Toulouse, France: CeRF.
- Strayer, F.F., Cazenave-Tapie, P. et Winegar, L.T. (1995). La régulation de l'accès différentiel aux objets dans un groupe d'âge. In F.F. Strayer (dir.), *La socialisation du jeune enfant* (p. 261-272). Toulouse, France: CeRF.
- Strayer, F.F., Chapeskie, T.R. et Strayer, J. (1978). The perception of preschool social dominance relations. *Aggressive Behavior*, 4, 183-192.
- Strayer, F.F. et Gauthier, R. (1985). Concepts et méthodes. In R.R. Tremblay, M.A. Provost et F.F. Strayer (dir.), *Ethologie et développement de l'enfant* (p. 41-59). Paris: Stock / Laurence Pernoud.
- Strayer, F.F. et Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children. *Ethology et Sociobiology*, 5(4), 279-295.
- Suls, J. et Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis. *Health Psychology*, 4, 249-258.
- Suls, J. et David, J.P. (1996). Coping and personality: Third time's the charm? *Journal of Personality*, 64, 993-1005.
- Ten Berge, J.M.F. et Zegers, F.E. (1978). A series of lower bounds to the reliability. *Psychometrika*, 43, 575-579.
- Tennes, K., Downey, K. et Vernadakis, A. (1977). Urinary cortisol excretion rates and anxiety in normal 1-year-old infants. *Psychosomatic Medicine*, 39(3), 178-187.
- Thomas, A. et Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (dir.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* (Vol. 59 serial no 240, p. 25-52): Monographs of the Society for Research in Child Development. Chicago, IL: University of Chicago Press

- Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. London: Oxford University Press.
- Tortora, G.J. et Anagnostakos, N.P. (1988). *Principes d'anatomie et de physiologie*. Montréal: Centre éducatif et culturel.
- Trudel, M., Chaussegros de Léry, É. et Puentes-Neuman, G. (2001). Régulation biocomportementale des réponses d'adaptation au stress chez les jeunes enfants. In M. Dumont et B. Plancherel (dir.), *Stress et adaptation chez l'enfant*, (p. 31-52). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Trudel, M., Gauthier, R., Jacques, M. et Strayer, F.F. (1983). L'organisation sociale chez les jeunes enfants en garderie: I- Les rapports et les rôles affiliatifs au sein du groupe. *Apprentissage et socialisation*, 6(4), 233-247.
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G. et Ntebutse, J.G. (2004). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 27(3), 173-194.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little Brown.
- Vandell, D.L. et Mueller, E.C. (1979). Infant-infant interaction. In J.D. Osofsky (dir.), *Handbook of infant development* (p. 591-622). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Vandell, D.L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.
- Vayer, P., Duval, A. et Roncin, C. (1991). *Une écologie de l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vayer, P. et Trudelle, D. (1996). *Logique du vivant et éducation*. Montréal: Éditions du CRP.
- von Greyerz, W. (1962). *Psychology of survival*. Amsterdam: Elsevier.
- Ward, J.H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 301, 236-244.
- Washburn, R.W. (1932). A scheme for grading the reactions of children in a new social situation. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 84-99.
- Watamura, S.E., Donzella, B., Alwin, J. et Gunnar, M.R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development*, 74(4), 1006-1020.

- Watamura, S.E., Sebanc, A.M. et Gunnar, M.R. (2002). Rising cortisol at childcare: Relations with nap, rest, and temperament. *Developmental Psychobiology*, 40(1), 33-42.
- Weems, C.F. (1999). Psychological inquiry and the role of world views. *Behavior and Philosophy*, 27, 147-163.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris (dir.), *The concept of development*. Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press.
- Wethington, E. et Kessler, R.C. (1991). Situations and processes of coping. In J. Eckenrode (dir.), *The social context of coping* (p. 13-29). New York, NY: Plenum.
- White, R.W. (1974). Strategies of adaptation: an attempt at systematic description. In G.V. Coelho, D.H. Hamburg et J.E. Adams (dir.), *Coping and adaptation* (p. 47-68). New York, NY: Basics Books.
- Wolff, H. (1953). *Stress and disease*. Springfield, MA: Thomas.
- Wortman, C.B. et Silver, R.C. (1989). The myth of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 349-357.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Zeitlin, S. (1980). Assessing coping behavior. *American Orthopsychiatry Association*, 50(1), 139-144.

ANNEXE A

LA GRILLE DE COMPORTEMENTS DE *COPING*

GRILLE DE COMPORTEMENTS DE *COPING*

Traduction d'une grille de comportements
développée par Puentes-Neuman (1999) à partir des travaux de Parritz (1996)

Catégorie	Description	Comportement
Éviter	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant va à la porte, dit bye-bye ou autre chose. Il essaie de quitter. • L'enfant évite activement les initiatives et les approches des partenaires: il se détourne, s'éloigne ou se cache le visage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quitte/Veut partir • Évitement du partenaire
Distraire	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant évite le partenaire par certains comportements (ni de l'isolement ni de l'évitement comme tels), soit des comportements qui lui permettent d'être occupé sans avoir à échanger avec les partenaires: exploration de l'environnement, jeu solitaire ou parallèle. (Il faut tenir compte du centre d'attention de l'enfant). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements de distraction
Régulation de tension	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant manipule ses vêtements ou une partie de son corps de façon rythmée ou répétitive. • L'enfant rit nerveusement, glousse, se tortille (non orienté socialement envers les partenaires). • L'enfant court ou bouge sans but autour de la pièce, touchant différents objets, sans un intérêt apparent pour un objet particulier. Il ne s'engage dans aucune activité. Il n'a aucun comportement exploratoire. Souvent accompagné par un discours solitaire. • L'enfant vient près de pleurer mais ne le fait pas. On se base sur son expression ou sur le ton de la voix. • Utilisation répétitive d'un objet sans avoir de but. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autostimulation • Libération de tension • Inoccupé • Faire la moue • Acte répétitif sur l'objet

Catégorie	Description	Comportement
Référence à la mère	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant appelle sa mère ou s'inquiète d'elle. • L'enfant parle à sa mère comme si elle était présente. <p>En présence de la mère, coder toutes références à la mère: approcher, contact physique initié par l'enfant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Appel de la mère • Attention va vers la mère
Observer les pairs Observer l'adulte	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant observe les activités ou les mouvements du partenaire ou de l'adulte. Il n'a aucune stratégie pour établir contact. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation d'un ou des partenaires • Observation de l'adulte
Recherche le réconfort chez l'adulte	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant approche, interagit, touche, étreint l'adulte, recherchant le réconfort, demandant de l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réconfort
Pleure	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant a raté ses tentatives de <i>coping</i>, entraînant des pleurs: ceci inclut les pleurs de frustration suite à l'interaction avec les partenaires ou suite à l'absence de la mère. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pleurs
Partenaire avec les pairs Partenaire avec l'adulte	<ul style="list-style-type: none"> • Ni soumission ni acquiescement. • L'enfant est activement impliqué dans une interaction affiliative avec le ou des partenaires ou l'adulte. • L'enfant offre du réconfort ou tente de distraire le ou les partenaires en détresse. • Ni soumission ni acquiescement. • L'enfant est activement impliqué dans une interaction affiliative avec l'adulte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement social envers le ou les pairs • Engagement social envers l'adulte

Catégorie	Description	Comportement
<p>Contrôler les pairs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant tente de contrôler l'autre en imposant ou forçant ses désirs, en contrôlant ou monopolisant l'utilisation du matériel, en dirigeant le jeu du partenaire ou en bloquant les actions du ou des partenaires. • L'enfant réplique pour tenter de contrôler le partenaire, pour s'opposer aux volontés du partenaire. • Ex.: essayer de mettre le chapeau sur la tête du partenaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentatives de contrôle des pairs
<p>Contrôler l'adulte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant tente de contrôler l'autre en imposant ou forçant ses désirs, en contrôlant ou monopolisant l'utilisation du matériel, en dirigeant le jeu de l'adulte ou en bloquant ces actions. • L'enfant réplique pour tenter de contrôler l'adulte, pour s'opposer aux volontés de l'adulte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentatives de contrôle de l'adulte
<p>Se soumettre aux pairs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant endure les situations stressantes sans contrôler activement ou avoir un effet sur elles. • Acquiescement de paix, coopère, se soumet, abandonne le contrôle. • L'enfant reste à la même place, sans bouger (> 3 sec.). Il ne s'implique dans aucune interaction sociale ou dans aucun jeu avec les jouets. 	<ul style="list-style-type: none"> • Endure • Soumission • Fige
<p>Se soumettre à l'adulte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant endure les situations stressantes sans contrôler activement ou avoir un effet sur elles. • Acquiescement de paix, coopère, se soumet, abandonne le contrôle. • L'enfant reste à la même place, sans bouger (> 3 sec.). Il ne s'implique dans aucune interaction sociale ou dans aucun jeu avec les jouets. 	<ul style="list-style-type: none"> • Endure • Soumission • Fige

Code de référence: se code lorsque l'enfant s'adresse à un adulte (mère ou expérimentateurs).

10 = Expérimentatrice

11 = Expérimentateur (habituellement présent)

12 = Expérimentateur (impliqué dans la collecte de salive)

Lorsque l'enfant s'adresse à sa mère, on code **le no de l'enfant de celle-ci**.

Lorsqu'on code "partenaire", "contrôle" et "se soumettre", on code **le ou les nos des partenaires impliqués (enfant ou adulte)**.

Contexte: se code pour indiquer les expérimentateurs présents.

00: Situation où les deux expérimentateurs sont présents.

10: Situation où l'expérimentatrice est sortie.

11: Situation où l'expérimentateur (habituellement présent) est sorti.

12: Situation où l'expérimentateur impliqué dans la collecte de salive entre.

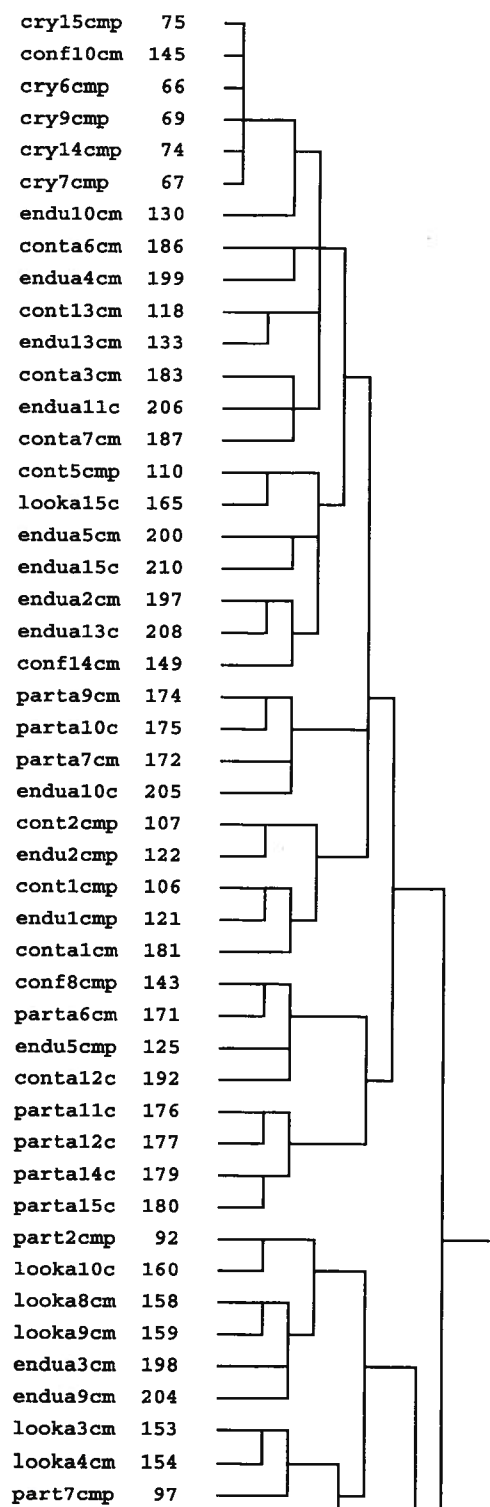
99: L'enfant cible est sorti.

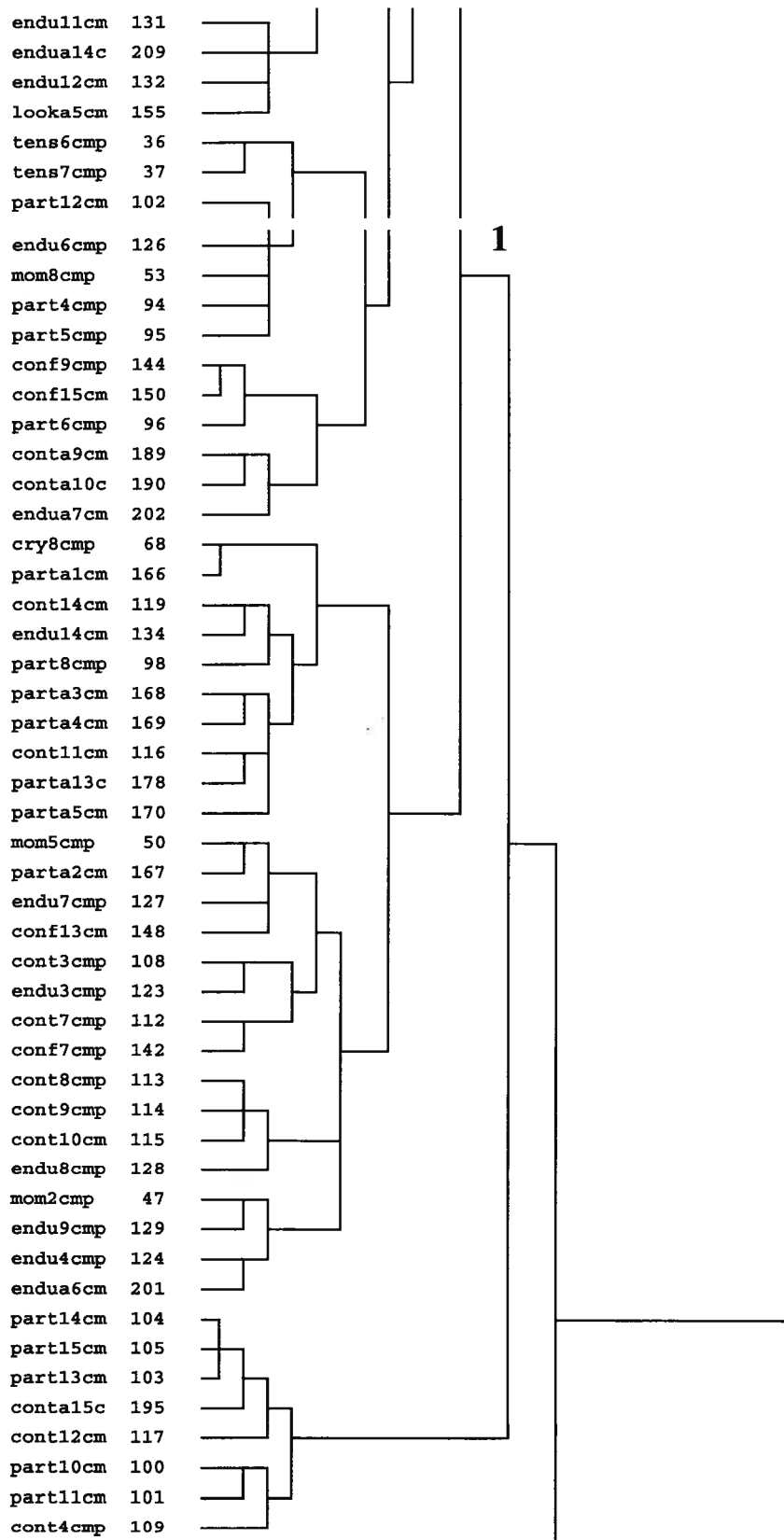
Le code de l'enfant: Une mère est présente.

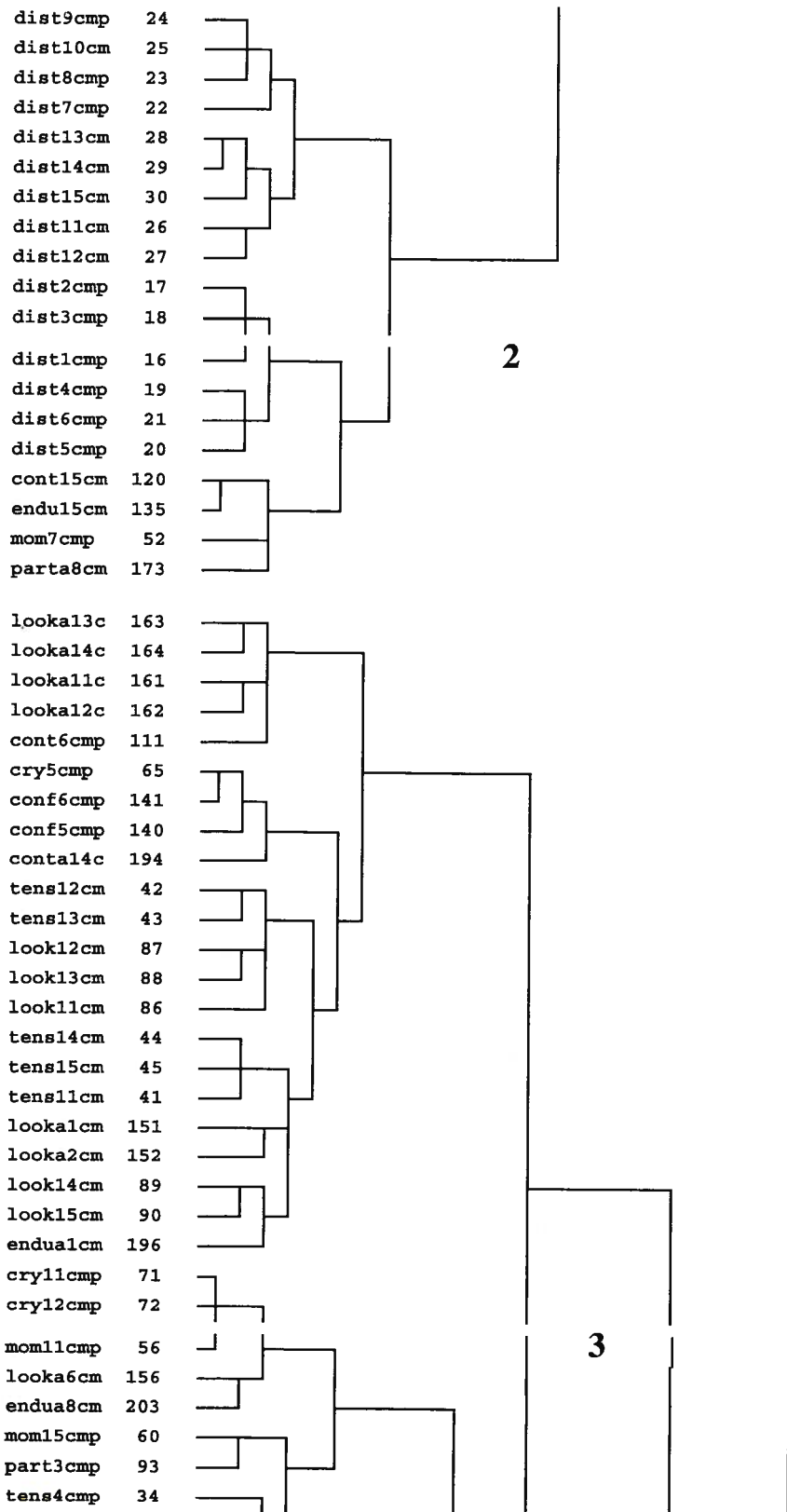
ANNEXE B

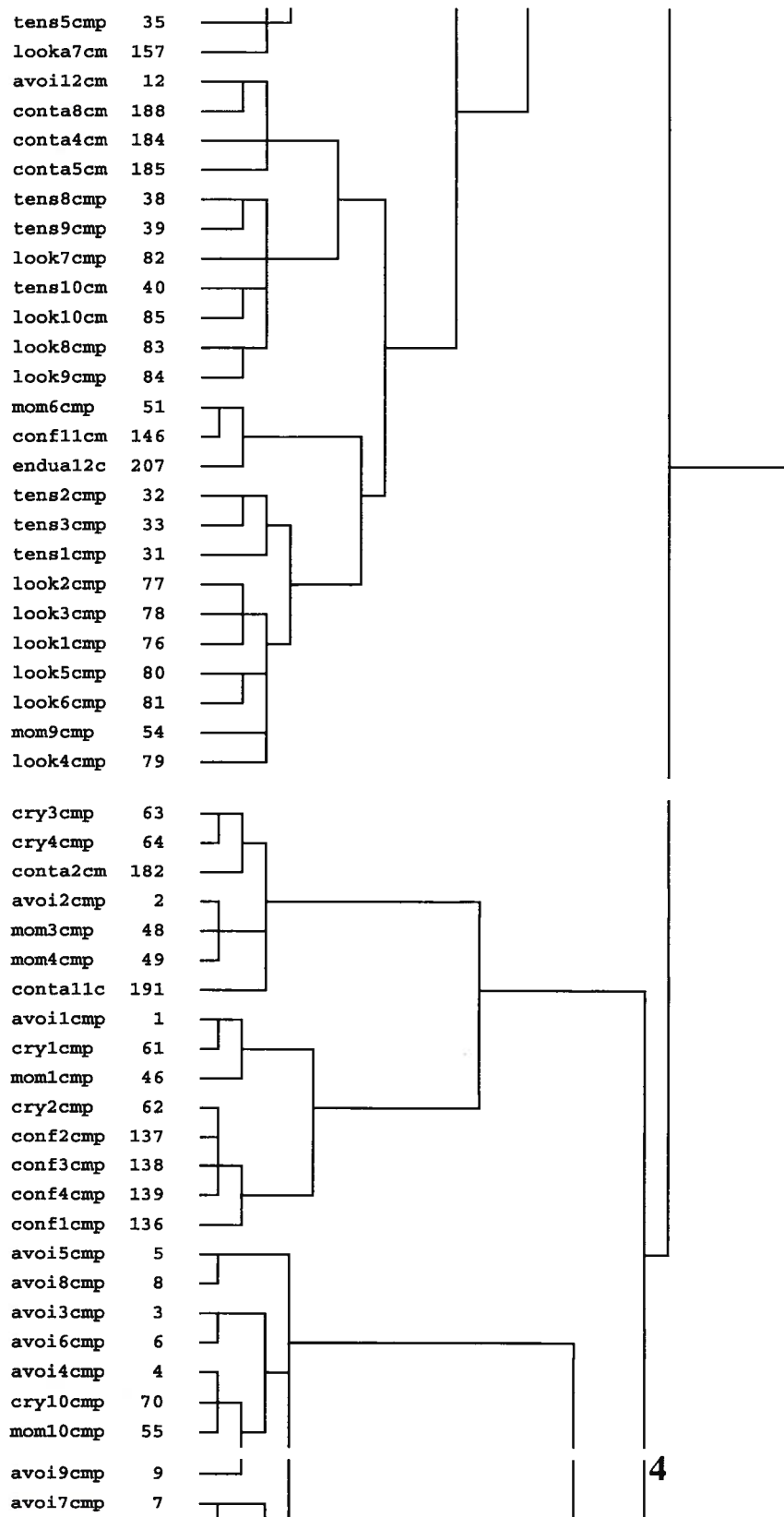
**ANALYSES EN GRAPPES HIÉRARCHIQUES
SUR LA BASE DES VARIABLES TEMPORELLES**

Figure 4 Analyse en grappes hiérarchiques sur les variables temporelles agglomérées de la phase A.









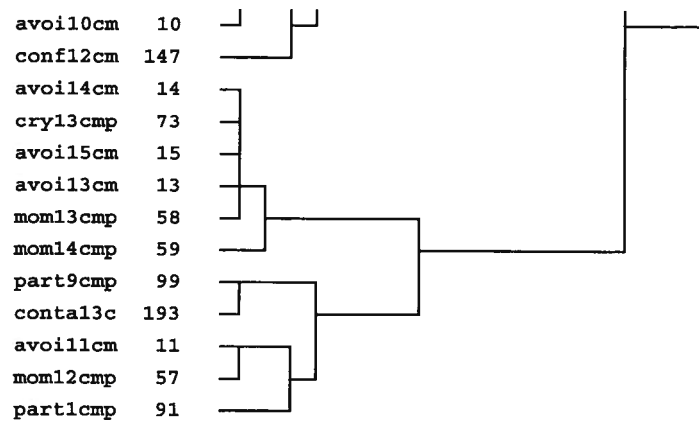
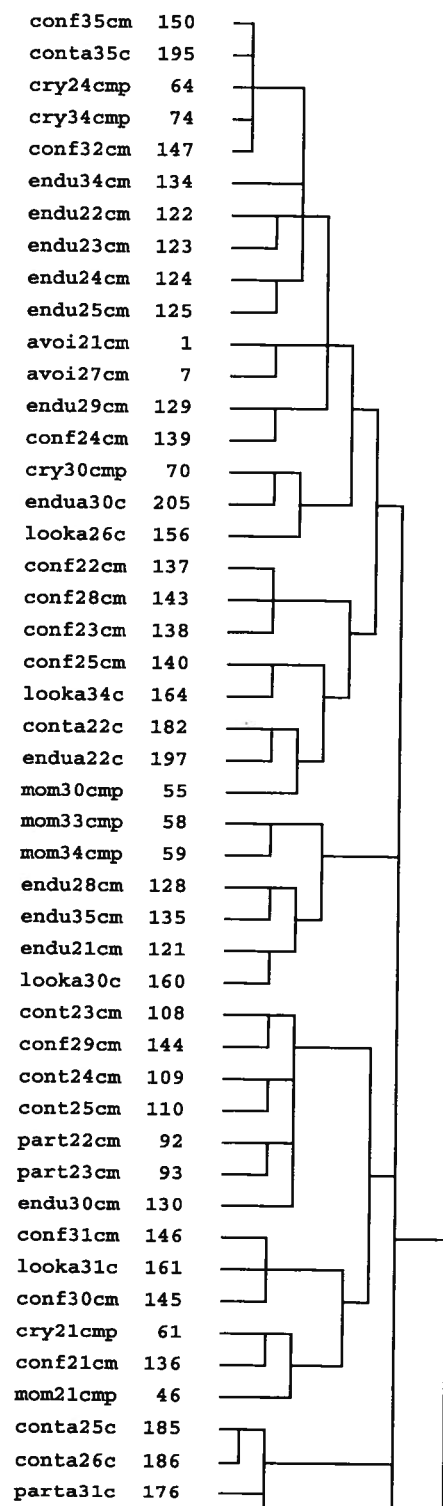
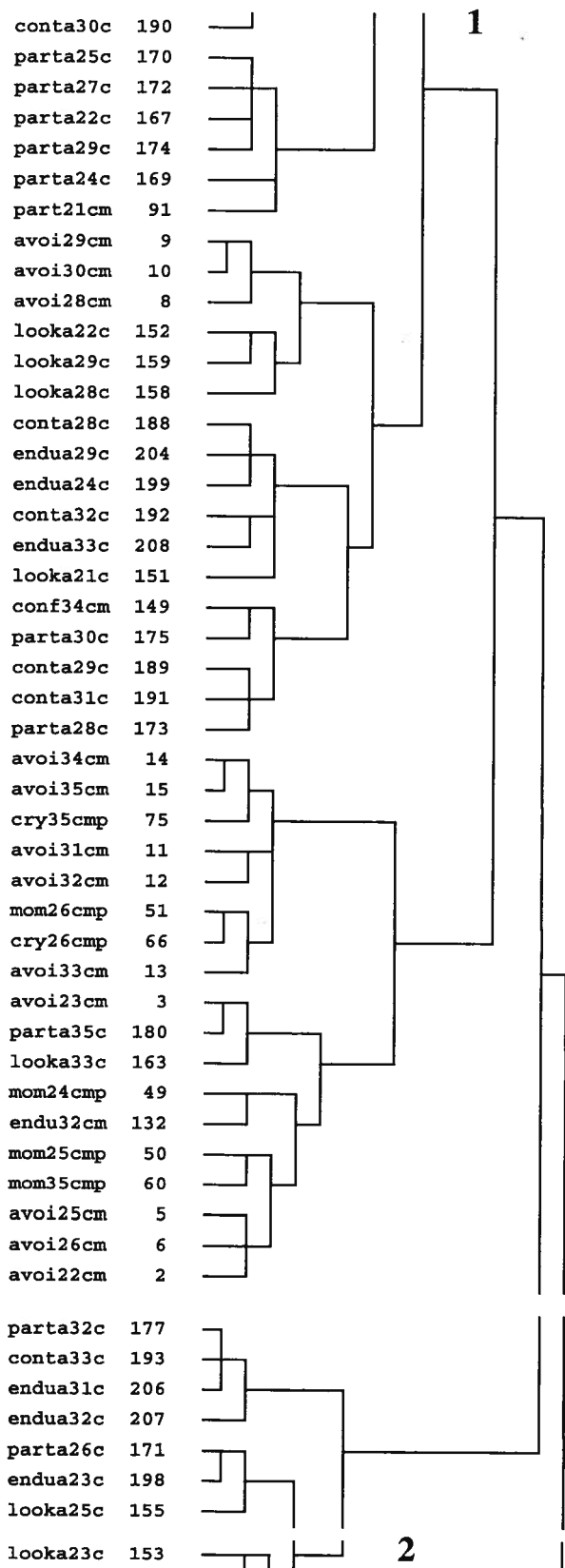
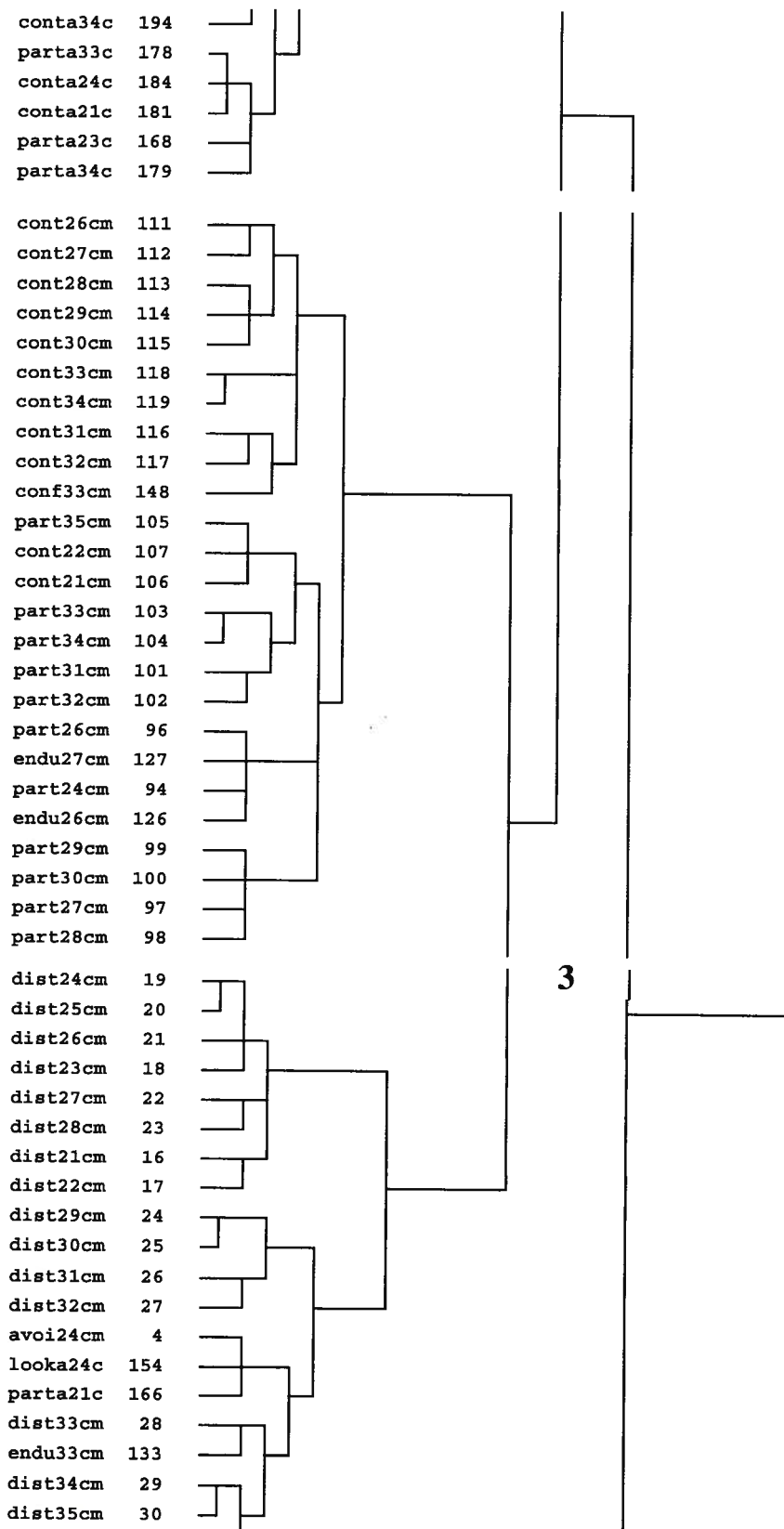
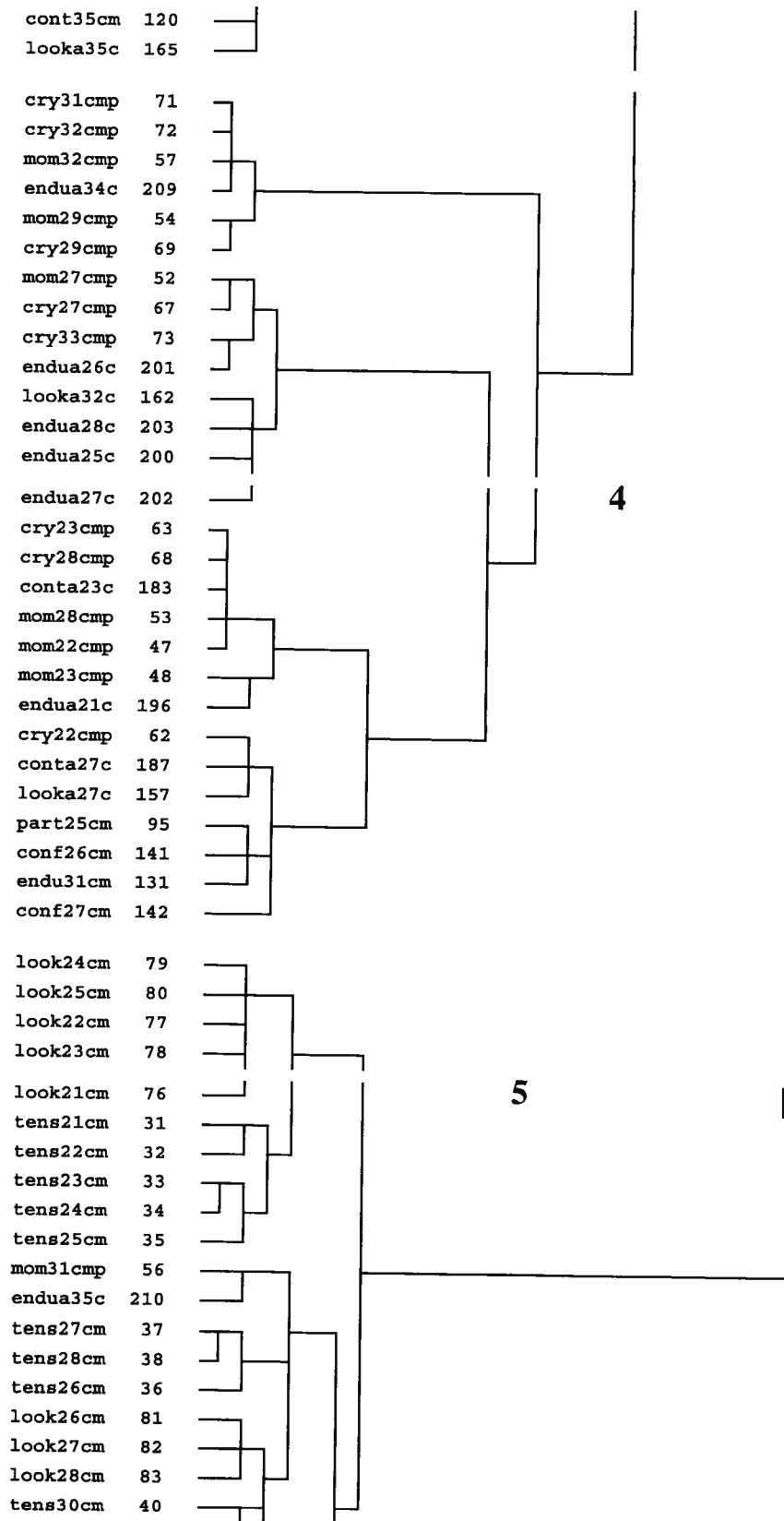


Figure 5 Analyse en grappes hiérarchiques sur la base des variables temporelles agglomérées de la phase B.





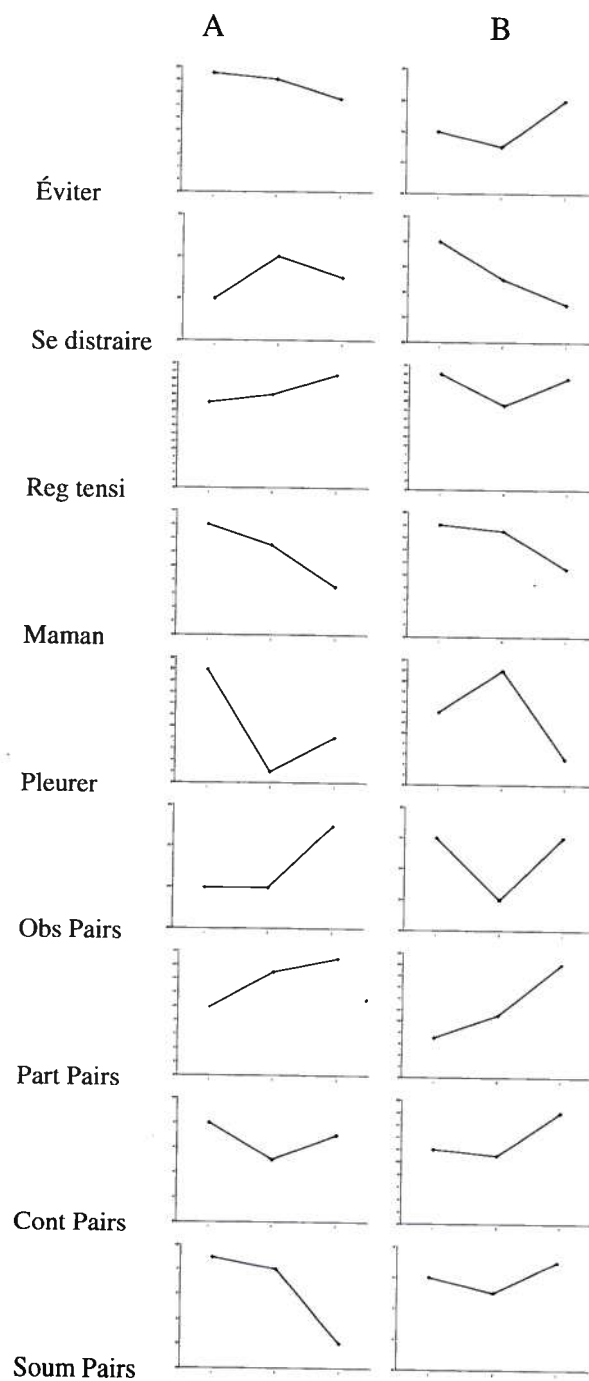


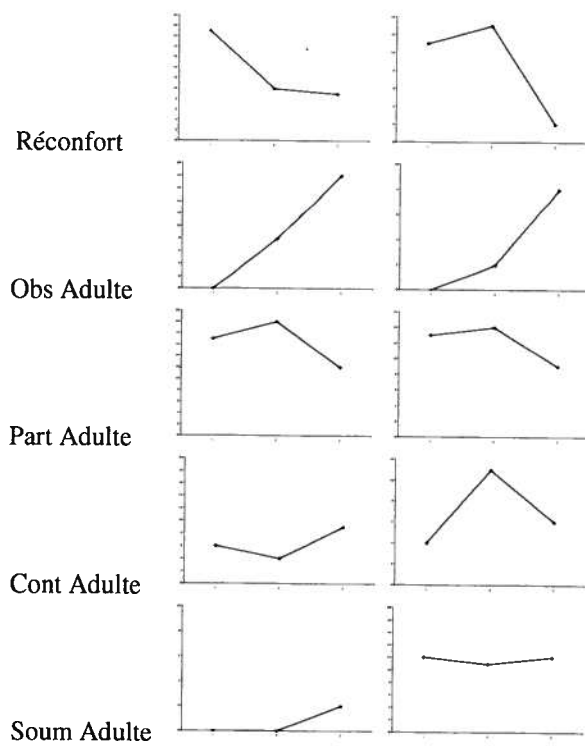


ANNEXE C

**COURBES REPRÉSENTATIVES DE LA PROGRESSION
DES NIVEAUX DE CONSTANCE DE CHAQUE COMPORTEMENT**

Figure 3 Courbes représentatives de la progression des niveaux de constance de chaque comportement au cours des phases A et B.





ANNEXE D

RÉSULTATS DES ANALYSES CORRÉLATIONNELLES

Le degré de relation entre ces 14 comportements s'est établi sur la base d'une analyse de corrélation de Pearson. Si on se réfère au tableau 11, on note dans la section 1, que les enfants qui ont tendance à se référer à maman cherchent à éviter la situation ou pleurent. Cette analyse met en évidence que ces enfants sont peu enclins à se centrer sur les jouets disponibles. À l'inverse, les enfants actifs dans l'environnement utilisent peu les autres comportements non orientés socialement. Dans la section 2, les enfants qui privilégient l'observation des pairs cherchent peu à interagir avec eux. On observe que plus les enfants entrent en partenariat avec les pairs, plus ils cherchent à les contrôler, et plus il y a de contrôle, plus il y a de soumission. Dans la dernière section, on observe que les enfants qui ont tendance à rechercher du réconfort entrent en partenariat et se soumettent à l'adulte mais cherchent peu à les contrôler. Par contre, les enfants qui observent l'adulte – bien qu'ayant peu tendance à entrer en partenariat avec l'adulte – sont plus enclins à se soumettre à ceux-ci.

Les corrélations entre les comportements de la section 1 et ceux de la section 2 mettent en évidence que les enfants qui privilégient l'observation des pairs n'ont pas tendance à se distraire avec les objets. Ils présentent cependant une propension à utiliser des comportements de régulation de tension pour gérer la situation. Par contre, les enfants qui manipulent davantage les objets contrôlent les pairs. Quant aux comportements de régulation de tension, ils sont négativement reliés aux comportements socialement orientés (partenariat et contrôle). De plus, les enfants qui ont tendance à éviter la situation n'ont pas tendance à contrôler les pairs. En résumé, dans la mesure où les enfants tendent à entrer en relation avec les pairs, ils ont tendance à jouer avec le matériel disponible, tandis que ceux qui ont tendance à observer les pairs manifestent davantage de régulation de tension.

Tableau 11
Matrice de corrélation des comportements de coping (n = 76)

	Ev.	Di.	Rg.	Ma.	P.	O.P.	P.P.	C.P.	S.P.	Réc.	O.A.	P.A.	C.A.	S.A.
Section 1														
Éviter	-	-0,35*	0,15	0,29*	0,24	-0,10	0,11	-0,26*	-0,24*	-0,11	0,15	-0,09	-0,05	0,04
Distraire	-	-	-0,67**	-0,33**	-0,33**	-0,71**	0,15	0,22	0,17	0,10	-0,57**	0,36**	-0,07	-0,34*
Rég. tension	-	-	-	0,18	0,14	0,63**	-0,37**	-0,29*	-0,19	-0,19	0,44**	-0,36**	0,05	-0,04
Réf. mama	-	-	-	-	0,81**	0,03	-0,12	-0,21	-0,21	0,05	0,07	-0,10	0,21	0,46**
Pleurer	-	-	-	-	-	0,04	-0,13	-0,24*	-0,19	0,28*	0,05	-0,07	0,21	0,40**
Section 2														
Obs. pairs	-	-	-	-	-	-	-0,43**	-0,35**	-0,19	-0,26*	0,53**	0,49**	-0,02	0,13
Part pairs	-	-	-	-	-	-	-	0,53**	0,33**	0,05	-0,29*	0,19	-0,05	-0,15
Cont. pairs	-	-	-	-	-	-	-	-	0,34**	0,06	-0,50**	0,17	-0,02	-0,25*
Soum. pairs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,05	-0,26*	-0,01	-0,21	-0,08
Section 3														
Réconfort	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,16	0,30**	0,26*	0,22
Obs. adulte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,29*	0,10	0,27*
Part. adulte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,14	-0,22
Cont. adulte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,18
Soum. adulte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

• $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Lorsqu'on analyse la relation entre les comportements non orientés et ceux dirigés envers l'adulte, on remarque que les enfants qui utilisent davantage le matériel disponible entrent beaucoup en partenariat avec l'adulte. Les enfants qui pleurent recherchent du réconfort.

L'enfant qui s'affilie à l'adulte utilise peu les comportements de régulation de tension. L'enfant qui fait de la régulation de tension observe davantage l'adulte. L'enfant qui fait référence à sa mère se soumet plus volontiers à l'adulte. L'enfant qui pleure contrôle plus l'adulte et s'y soumet. Finalement, quant aux relations entre les comportements orientés envers les pairs et envers l'adulte, on note que l'enfant qui observe l'adulte a tendance à observer les pairs mais entre peu en relation avec ceux-ci. D'autre part, l'enfant qui entre en partenariat avec l'adulte aura aussi tendance à observer les pairs. L'enfant qui contrôle les pairs ne se soumettra pas à l'adulte.

Faits saillants

- Les enfants qui font référence à leur maman pleurent et tentent d'éviter la situation.
- Les enfants qui régulent leur tension observent les pairs et l'adulte.
- On retrouve aussi une covariation entre partenariat avec les pairs, *contrôler* et *se soumettre aux pairs*.
- Les enfants qui entrent en partenariat avec l'adulte se distraient avec un objet de l'environnement.
- Les enfants qui recherchent du réconfort entrent en partenariat avec l'adulte, le contrôlent ou pleurent.
- L'observation des adultes est fortement liée à la soumission à l'adulte, qui quant à elle est associée à *référer à maman* et *pleurer*.

Par la suite, les données de *coping* pour chaque phase ont été soumises à une analyse corrélacionnelle de Pearson. Dans un premier temps, il semble important de

décrire ce que l'on peut observer quant à la stabilité dans l'utilisation du répertoire comportemental entre les deux phases (voir tableau 12). On note ainsi des corrélations fortes pour les comportements *éviter, distraire, régulation de tension, observer les pairs, partenaire avec les pairs, contrôler les pairs*, tandis qu'on n'observe aucune corrélation significative pour les comportements dirigés envers l'adulte.

Dans un deuxième temps, les différences relationnelles entre les 14 comportements ont été examinées selon leur contexte d'expression. Pour ce qui est des comportements non orientés (section 1), dans les deux phases les enfants qui évitent la situation ont tendance à réclamer leur maman, à pleurer, tout en se distrayant peu dans l'environnement physique. Inversement, les enfants se distrayant avec les jouets auront peu tendance à faire de la régulation de tension, à réclamer leur maman et à pleurer. On note cependant qu'en phase A, les enfants qui évitent la situation auront plus significativement tendance à réguler leur tension qu'en phase B.

Au regard des comportements orientés vers les pairs (section 2) durant les deux phases, les enfants entrant en partenariat avec les pairs auront tendance à les contrôler. Il importe cependant de souligner que la relation la plus forte est en phase B. Par contre, les enfants ayant tendance à observer les pairs entreront peu en partenariat avec les pairs et chercheront peu à les contrôler. On remarque toutefois qu'en phase A les enfants contrôlant les pairs auront aussi tendance à se soumettre à ceux-ci.

Tableau 12
Matrice de corrélation des comportements de coping phase A/phase B (n = 76)

ph.A/phB	Ph B/ ph B												
	Di.	Rg.	Ma.	P.	O.P.	P.P.	C.P.	S.P.	Réc.	O.A.	P.A.	C.A.	S.A.
Section 1													
Éviter	0,41**	-0,37**	0,08	0,29*	0,26*	-0,16	-0,07	-0,28*	-0,12	0,19	-0,06	0,07	0,25*
Distraire	-0,30**	0,56**	-0,58**	-0,26*	-0,32**	-0,54**	-0,03	0,12	0,10	-0,19	0,20	-0,01	-0,27*
Rég. tension	0,34**	-0,60**	0,41**	0,14	0,19	0,54**	-0,33**	-0,28*	-0,15	0,17	-0,26*	-0,10	-0,04
Réf. mama	0,42**	-0,35**	0,31**	0,25*	0,87**	-0,09	-0,05	-0,15	-0,06	0,01	-0,16	0,17	0,40**
Pleurier	0,26*	-0,29*	0,09	0,42**	0,12	-0,05	-0,03	-0,18	0,00	0,04	-0,12	0,23*	0,48**
Section 2													
Obs. pairs	-0,04	-0,70**	0,43**	0,05	-0,05	0,58**	-0,47**	-0,39**	-0,19	0,34**	-0,24*	-0,16	-0,07
Part pairs	-0,05	0,18	-0,28*	-0,07	-0,10	-0,27*	0,43**	0,53**	0,11	-0,30**	0,17	-0,01	-0,05
Cont. pairs	-0,15	0,32**	-0,29*	-0,14	-0,17	-0,23*	0,29*	0,57**	0,07	-0,36**	-0,01	-0,12	-0,17
Soum. pairs	-0,17	0,17	-0,14	-0,16	-0,18	-0,03	0,05	0,45**	0,11	0,00	-0,34**	-0,04	-0,07
Section 3													
Réconfort	-0,0001	-0,03	-0,10	0,06	0,002	-0,16	0,11	0,07	0,001	0,13	-0,08	0,16	0,18
Obs. adulte	-0,03	-0,60**	0,25*	0,04	0,09	0,39**	-0,09	-0,40**	-0,11	-0,17	0,02	0,09	0,27*
Part. adulte	-0,18	0,24*	-0,28*	-0,09	0,04	-0,41**	0,01	0,09	0,07	0,18	-0,15	0,15	0,45**
Cont. adulte	0,02	-0,27*	0,14	0,19	0,26*	0,05	0,003	0,10	-0,07	0,25*	0,19	0,08	0,06
Soum. adulte	-0,01	-0,35**	-0,03	0,22	0,11	0,14	-0,16	-0,24*	-0,18	-0,06	0,35**	-0,20	0,10

* p<0,05 ** p<0,01

En ce qui concerne les comportements orientés vers l'adulte (section 3), on note peu de similitude entre les deux phases. En effet, seuls les enfants observant l'adulte auront tendance à se soumettre à celui-ci durant les deux phases. Par contre, les enfants recherchant du réconfort auprès de l'adulte auront tendance à le contrôler en première phase mais non en phase B. À l'inverse, l'enfant contrôlant l'adulte en phase B aura tendance à observer, à entrer en partenariat et à se soumettre à l'adulte.

Quant à la relation entre les comportements non orientés (section 1) et ceux orientés envers les pairs (section 2), durant les deux phases on note que les enfants régulant leur tension tendent à observer les pairs mais à peu entrer en partenariat et à peu contrôler ceux-ci. En phase A, les enfants évitant la situation auront peu tendance à contrôler les pairs. En phase B, les enfants se distrayant dans l'environnement auront tendance à contrôler les pairs.

En ce qui concerne le lien entre les comportements non orientés (section 1) et les comportements orientés envers l'adulte (section 3), durant les deux phases les enfants se soumettant à l'adulte auront peu tendance à se distraire dans l'environnement, et les enfants entrant en partenariat avec l'adulte auront peu tendance à faire de la régulation de tension. Par contre, en phase A, les enfants se distrayant dans l'environnement auront tendance à entrer en partenariat avec l'adulte mais à ne pas chercher à le contrôler et à ne pas l'observer. Cependant, l'enfant ayant tendance à observer l'adulte régulera ses tensions. En phase B, l'enfant se soumettant à l'adulte aura tendance à pleurer, à réclamer sa maman et à éviter la situation. L'enfant réclamant sa maman aura tendance à contrôler l'adulte.

Au regard du lien entre les comportements orientés vers les pairs (section 2) et ceux orientés vers l'adulte (section 3), durant les deux phases les enfants observant les pairs auront tendance à observer l'adulte mais à ne pas entrer en partenariat avec lui. Les enfants contrôlant les pairs auront peu tendance à observer l'adulte. En phase A, les enfants contrôlant les pairs n'auront pas tendance à se soumettre à l'adulte. En

phase B, les enfants entrant en partenariat et se soumettant aux pairs auront peu tendance à observer l'adulte.

Faits saillants

- Le comportement *se distraire* présente un lien positif avec *contrôler les pairs* en phase A, tandis qu'en phase B il n'est lié à aucun autre comportement.
- *Partenariat avec l'adulte* est associé à *se distraire* en phase A, tandis qu'il est relié à *contrôler l'adulte* en phase B.
- *Régulation de tension* est associé à *éviter* et *référer à maman* en phase A, tandis qu'en phase B il n'est associé qu'à *observer les pairs*.
- En phase A, les comportements orientés activement vers les pairs sont associés, tandis qu'en phase B, seul *partenariat avec les pairs* et *contrôler les pairs* sont associés; *se soumettre aux pairs* n'étant lié à aucun comportement. *Contrôler l'adulte* n'est relié qu'à *pleurer* et *rechercher du réconfort* en phase B.

Par la suite, les données de *coping* pour chaque temps ont été soumises à une analyse corrélationnelle de Pearson. Dans ce contexte de travail intéressé à cerner l'évolution temporelle de l'utilisation du répertoire, il semblait surtout important de décrire la stabilité dans l'utilisation du répertoire comportemental au cours des 6 temps (voir tableau 13). En ce qui concerne les comportements non orientés, il est intéressant de noter de la stabilité au cours des 6 temps pour les comportements *distraire* et *régulation de tension*. Le comportement *éviter* montre de la stabilité entre les temps 1 et 2, et entre les temps 4, 5 et 6. Pour les comportements *maman* et *pleurer*, ils ne présentent aucune stabilité au début de la rencontre (soit les temps 1 2 3), contrairement aux temps 4, 5 et 6.

Tableau 13
Matrice corrélationnelles entre les différents
comportements de coping par période de temps

Comportements		T1/T2	T2/T3	T3/T4	T4/T5	T5/T6
		n = 76	n = 70	n = 70	n = 76	n = 70
Section 1	Éviter	0,59**	0,23	-0,01	0,33**	0,41**
	Distraire	0,57**	0,60**	0,39**	0,55**	0,58**
	Régulation de tension	0,36**	0,50**	0,39**	0,44**	0,49**
	Référent à maman	0,13	-0,10	0,00	0,32**	0,07
	Pleurer	-0,03	-0,02	-0,04	0,56**	0,51**

Section 2	Observer les pairs	0,41**	0,46**	0,35**	0,61**	0,62**
	Partenaire avec les pairs	0,06	0,31**	0,12	0,38**	0,42**
	Contrôler les pairs	0,22	0,31**	0,25*	0,47**	0,58**
	Se soumettre aux pairs	0,06	-0,11	0,02	0,33**	0,43**

Section 3	Rechercher le réconfort	-0,05	0,31**	0,20	0,30**	0,03
	Observer adulte	0,22	0,33**	-0,04	0,24**	-0,05
	Partenaire avec l'adulte	0,17	0,42**	0,26*	0,69**	0,10
	Contrôler l'adulte	0,12	0,10	0,12	0,37**	0,43**
	Se soumettre à l'adulte	0,14	0,25*	-0,13	0,30**	0,18

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Quant aux comportements orientés vers les pairs, on remarque qu'*observer les pairs* présente de la stabilité tout au long des 6 temps. Le comportement *se soumettre aux pairs* ne montre aucune stabilité au début de la rencontre (soit les temps 1, 2 et 3), contrairement aux temps 4, 5 et 6. *Contrôler les pairs* n'est pas stable entre le temps 1 et le temps 2 mais devient stable tout au long des autres temps. Le comportement *partenariat avec les pairs* démontre de la stabilité entre les temps 2 et 3, et entre les temps 4, 5 et 6.

Pour ce qui est des comportements orientés vers l'adulte, *rechercher du réconfort*, *observer l'adulte* et *se soumettre à l'adulte* montrent une stabilité entre les temps 2 et 3, et entre les temps 4 et 5. Le comportement *contrôler l'adulte* ne présente aucune stabilité au début de la rencontre (soit les temps 1, 2 et 3), contrairement aux temps 4, 5 et 6. Le comportement *partenaire avec l'adulte* présente une stabilité entre les temps 2, 3, 4 et 5. Il importe de noter que tous les comportements démontrent de la stabilité entre le temps 4 et le temps 5.

Faits saillants

- On note de la stabilité au cours des 6 temps pour les comportements *distraire*, *régulation de tension* et *observer les pairs*.
- *Rechercher de réconfort*, *observer l'adulte*, *partenaire avec l'adulte* et *se soumettre à l'adulte* montrent une stabilité entre les temps 2 et 3, et entre les temps 4 et 5.
- *Pleurer*, *se soumettre aux pairs* et *contrôler l'adulte* présentent de la stabilité entre les temps 4, 5 et 6.
- *Éviter* montre de la stabilité entre les temps 1 et 2, et entre les temps 4, 5 et 6.
- *Référent à maman* présente de la stabilité entre les temps 3 et 4.
- *Contrôler les pairs* est stable entre les temps 2, 3, 4, 5 et 6.
- *Partenariat avec les pairs* démontre de la stabilité entre les temps 2 et 3, et entre les temps 4, 5 et 6.

L'intérêt s'est aussi porté aussi sur les différences sexuelles dans les relations entre les différents comportements (voir tableau 14). Dans ce sens, un constat a été fait qu'en ce qui concerne les comportements non orientés, les filles qui tendent à éviter la situation feront de la régulation de tension, feront référence à maman et pleureront, mais auront peu tendance à se distraire avec les jouets. Chez les garçons, quant à eux, on n'observe aucune corrélation entre éviter la situation et les autres comportements non orientés.

On note cependant que les garçons qui tendent à se distraire avec les jouets, à l'instar de filles, feront peu de régulation de tension. Également, les garçons qui réclament maman ont aussi tendance à pleurer, mais significativement moins que les filles. En ce qui concerne les comportements orientés vers les pairs, les filles et garçons qui observent les pairs entrent peu en partenariat avec eux et tendent peu à les contrôler. On constate cependant une relation réciproque entre *partenariat avec les pairs* et *contrôler les pairs*, et ce, pour les deux genres. Toutefois, les garçons qui entrent en *partenariat avec les pairs* se différencient des filles par leur tendance à *se soumettre aux pairs*. Les garçons et les filles qui ont tendance à *contrôler les pairs* auront tendance à *se soumettre aux pairs*.

Quant aux comportements des filles orientés vers l'adulte, on n'observe qu'un seul lien positif entre *observer l'adulte* et *se soumettre à l'adulte*, contrairement aux garçons chez qui on observe un lien plus significatif. Ainsi, si les garçons cherchent du réconfort, ils ont tendance à entrer en *partenariat* et à *se soumettre à l'adulte*. De plus, lorsqu'ils entrent en partenariat, ils tendent à *contrôler l'adulte*. D'autre part, s'ils observent les adultes, ils n'ont pas tendance à entrer en *partenariat*.

Tableau 14
Matrice de corrélation des comportements de *coping* filles/filles (n = 38); garçons/garçons (n = 38)

	Ev.	Di.	Rg.	Ma.	P.	O.P.	P.P.	C.P.	S.P.	Réc.	O.A.	P.A.	C.A.	S.A.
Section 1														
Éviter	-	-0,32	-0,02	0,15	0,12	-0,09	-0,19	-0,27	-0,31	-0,08	0,00	-0,20	-0,25	-0,09
Distraire	-0,44**	-	-0,58**	-0,19	-0,15	-0,78**	0,15	0,35*	0,22	0,12	-0,50**	0,41*	0,23	-0,20
Rég. tension	0,39*	-0,76**	-	0,06	-0,03	0,67**	-0,33*	-0,46**	-0,18	-0,22	0,38*	-0,32	-0,08	-0,07
Réf. maman	0,46**	-0,38*	0,23	-	0,36*	0,12	-0,31	-0,16	-0,35*	0,07	-0,06	-0,04	0,13	0,22
Pleurer	0,38*	-0,40*	0,22	0,93**	-	0,02	-0,22	-0,26	-0,26	0,50**	-0,01	0,04	0,08	0,18
Section 2														
Obs. pairs	-0,12	-0,61**	0,56**	-0,06	0,00	-	-0,36*	-0,42**	-0,24	-0,29	0,60**	-0,47**	-0,13	0,12
Part pairs	0,00	0,24	-0,45**	-0,08	-0,11	-0,59**	-	0,61**	0,45**	-0,03	-0,25	0,13	-0,02	-0,16
Cont. pairs	-0,28	0,20	-0,20	-0,24	-0,25	-0,37*	0,49*	-	0,36*	0,02	-0,51**	0,27	0,20	-0,15
Soum. pairs	-0,12	0,00	-0,17	-0,17	-0,14	-0,01	0,25	0,44**	-	-0,06	-0,31	-0,02	-0,24	-0,03
Section 3														
Réconfort	-0,19	-0,01	-0,13	0,09	0,20	-0,16	0,21	0,14	-0,12	-	-0,18	0,39*	0,24	0,37*
Obs. adulte	0,33*	-0,57**	0,48**	0,07	0,03	0,42**	-0,40*	-0,56**	-0,15	-0,09	-	-0,40*	-0,19	0,13
Part. adulte	0,09	0,25	-0,38*	-0,10	-0,11	-0,46**	0,33*	0,13	-0,09	0,10	-0,12	-	0,34*	-0,19
Cont. adulte	0,19	-0,31	0,17	0,25	0,29	0,08	-0,09	-0,16	-0,18	0,32	0,31	-0,06	-	0,06
Soum. adulte	0,20	-0,44**	0,11	0,58**	0,52**	0,10	-0,16	-0,32*	-0,13	0,08	0,35*	-0,24	0,27	-

p<0,05 ** p<0,01

Pour ce qui est des corrélations entre les comportements non orientés (section 1) et ceux orientés envers les pairs (section 2), les filles qui tendent à réguler leur tension auront tendance à *observer les pairs* mais à peu entrer en *partenariat avec les pairs*. Si elles ont tendance à *se distraire* dans l'environnement, elles ont peu tendance à *observer les pairs*. Quant aux garçons, s'ils se distraient dans l'environnement, ils observent peu les pairs mais ont tendance à les contrôler. Par contre, s'ils régulent leur tension, ils observent les pairs mais entrent peu en partenariat avec les pairs et à les contrôler. S'ils réclament leur maman, ils ne se soumettent pas aux pairs.

Relativement aux corrélations entre les comportements non orientés (section 1) et ceux orientés envers les adultes (section 3), les filles qui évitent la situation ont tendance à *observer les adultes*. Lorsque les filles se distraient, elles ont peu tendance à *observer l'adulte* et à *se soumettre à l'adulte*. Si elles régulent leur tension, elles ont tendance à *observer l'adulte* mais à peu à entrer en partenariat avec lui. Si elles se réfèrent à leur maman et pleurent, elles ont tendance à se soumettre à l'adulte. Chez les garçons, lorsqu'ils ont tendance à se distraire, ils ont tendance à entrer en partenariat avec l'adulte mais à ne pas les observer. À l'instar des filles, s'ils régulent leur tension, ils ont aussi tendance à observer les adultes. Par contre, s'ils pleurent, ils ont tendance à demander du réconfort auprès des adultes.

Quant aux liens entre les comportements orientés vers les pairs (section 2) et ceux dirigés envers l'adulte (section 3), on note que les filles et les garçons qui observent les pairs, observent aussi les adultes mais n'entrent pas en partenariat avec eux. Par contre, s'ils contrôlent les pairs, ils observent peu les adultes. Si les filles entrent en partenariat avec les pairs, elles ont aussi tendance à entrer en partenariat avec les adultes mais à ne pas observer les adultes. Si elles contrôlent les pairs, elles ont peu tendance à se soumettre aux adultes. En résumé, ces résultats mettent en évidence chez les filles une plus grande interrelation dynamique entre les comportements orientés vers les pairs et les comportements orientés vers les adultes

que pour les garçons qui, comme il a été relevé antérieurement, présentent davantage de liens entre les comportements orientés vers l'adulte entre eux que les filles.