

Ellen Moss
Université du Québec
à Montréal

Catherine Gosselin
Université du Québec
à Montréal

Sophie Parent
Université du Québec
à Montréal

Intégration sociale à la garderie des enfants socio- culturellement déficients: Le rôle des habiletés cognitives et de l'attachement mère-enfant

Résumé

Les études sur l'intégration sociale des enfants déficients se sont limitées traditionnellement à la prédiction de l'adaptation au milieu scolaire à partir du niveau de fonctionnement intellectuel (QI). Deux critiques peuvent être adressées à ces études. Premièrement, le QI semble constituer un prédicteur insuffisant des difficultés d'adaptation scolaire. Deuxièmement, peu d'études ont cherché à vérifier si, dès l'âge préscolaire, des caractéristiques de nature sociale moins extrêmes que l'institutionnalisation interagissent avec le QI pour favoriser l'intégration sociale ultérieure des enfants déficients. A cet égard, les travaux sur l'attachement mère-enfant ont montré que, chez les populations d'enfants non-déficients, ce facteur joue un rôle important dans l'apparition de problèmes de comportements intériorisés ou extériorisés. Selon l'hypothèse des séquences similaires de développement, on peut supposer que l'attachement joue le même rôle chez les enfants déficients. Le but de cette étude est de comparer l'adaptation sociale à la garderie d'enfants socio-culturellement déficients à celle d'un groupe normatif, en fonction de la sécurité de leur attachement mère-enfant. Les résultats indiquent que les enfants socio-culturellement déficients éprouvent peu de difficultés à s'adapter à la garderie comparativement à leurs pairs non-déficients. Le rôle de l'attachement pour prédire l'intégration sociale du groupe déficient ne peut être interprété clairement, en raison de problèmes méthodologiques liés à l'utilisation de la méthode Q-Sort avec cette population particulière.

Abstract

Studies of the social integration of children with intellectual deficiencies have been limited by researchers' preoccupation with predicting adaptation as a function of level of cognitive functioning (IQ). This approach can be criticized since IQ alone is an inadequate predictor of problems in school adaptation. Few studies have verified if socio-affective characteristics of the child or the caretaking environment (other than institutionalization) interact with IQ in predicting adjustment. Moreover, there has been little focus on the preschool period. The quality of mother-child attachment has been identified as playing an important role in the development of externalizing and internalizing disorders for normal populations. According to the similar-sequence hypothesis of development, we can predict that attachment should play a similar role in the development of children with intellectual deficiencies. The objective of this study is to compare the adaptation of cultural-familial retarded children to the daycare setting as a function of security of attachment with mother. Results indicate that the low-IQ group is generally perceived by their teachers as having little difficulty with respect to social integration in the preschool setting. The role of attachment in predicting social integration could not be clearly interpreted from the results of this study owing to methodological problems related to the use of the Q-Sort Attachment procedure with cultural-familial retarded populations.

L'hypothèse des séquences similaires de développement met l'emphase sur la similarité des stades développementaux que traversent les individus déficients et normaux (Weisz & Zigler, 1979). Bien que le rythme et le niveau ultime de développement puissent être différents pour ces deux populations, les tenants de cette approche soutiennent que la trajectoire développementale est la même. Plusieurs études empiriques appuient cette position, particulièrement pour les populations d'individus dont la déficience est d'origine socio-culturelle (Hodapp, Burack, & Zigler, 1990). Bien que la majeure partie des travaux qui supportent cette hypothèse concerne l'acquisition d'habiletés cognitives particulières (Zigler, 1969; Weisz & Zigler, 1979), la littérature actuelle suggère que le développement des comportements sociaux des enfants déficients et non déficients soit aussi organisé de façon similaire (Cicchetti & Ganiban, 1990). Par exemple, les résultats obtenus par Zigler et Balla (1972) indiquent que les enfants socio-culturellement déficients réagissent de façon semblable aux enfants normaux face à l'échec et à la privation socio-affective qui accompagne généralement l'institutionnalisation.

Selon la théorie de Bowlby (1969, 1973, 1980, 1982), ce type de problèmes relatifs au contrôle des émotions tire ses origines de l'organisation du système d'attachement. A cet égard, un nombre croissant d'études montre que les systèmes d'attachement, d'affiliation et de peur/crainte des jeunes

enfants affectés du syndrome de Down sont organisés de façon semblable à ceux des enfants normaux, et qu'ils produisent un effet similaire sur le contrôle des émotions (Cicchetti & Serafica, 1981; Thompson, Cicchetti, Lamb, & Malkin, 1985). Sur la base de ces similarités entre les enfants dont la déficience est d'origine organique et les enfants normaux, on peut s'attendre à ce que les relations entre l'attachement au donneur de soins principal et les comportements socio-émotifs suivent les mêmes patrons développementaux pour les enfants dont la déficience est d'origine socio-culturelle.

Plus récemment, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux effets de l'attachement sur les habiletés autorégulatrices de l'enfant et sur son efficacité à utiliser ses pairs et les adultes de son entourage comme ressources cognitives. Un tel modèle offre des pistes potentielles intéressantes pour comprendre le rôle que jouent les problèmes socio-affectifs de la petite enfance dans la performance scolaire ultérieure. De la même façon, l'exploration de l'interdépendance développementale des fonctions cognitives et socio-affectives chez les populations déficientes pourrait contribuer à préciser leurs possibilités d'adaptation à un cadre scolaire particulier, ou à tout autre contexte social de résolution de problème au cours de l'existence.

D'un point de vue pratique, l'étude des interactions entre les niveaux de fonctionnement intellectuel et socio-émotif pourrait contribuer à éclaircir la problématique du choix de l'environnement éducatif idéal pour les enfants déficients. Dans cette perspective, une des explications possibles du peu de résultats significatifs dans les études ayant comparé l'adaptation scolaire des enfants déficients intégrés aux classes régulières ou à des programmes d'éducation spéciale (Gottlieb, Alter & Gottlieb, 1991) pourrait être que le QI à lui seul ne suffit pas pour prédire le succès de l'intégration. A QI égal, les individus qui sont capables d'utiliser leur environnement social pour répondre à leurs besoins tant cognitifs que sociaux pourraient réussir à s'intégrer aux classes normales mieux que leurs pairs dont le peu d'habiletés sociales constitue un handicap supplémentaire à leur déficience intellectuelle. Cette position émerge des études sur les populations d'adultes déficients qui montrent que des facteurs liés à la personnalité tels que la dépendance, la crainte et une faible estime de soi en combinaison avec le QI constituent de bien meilleurs prédicteurs de l'ajustement que le QI seul (Granat & Granat, 1973, 1978). Tel que le soulignent Merighi, Edison et Zigler (1990), une intégration réussie des individus déficients doit se concevoir comme étant le produit d'une interaction entre les facteurs de motivation, les expériences sociales et les capacités intellectuelles. L'importance de cette idée pour expliquer l'adaptation au contexte scolaire est illustrée par l'emphase que met Wood (1988) sur le fait de "savoir comment rendre son attention et ses actions contingentes aux requêtes, aux demandes et aux besoins des autres" (p. 215, notre traduction) comme l'une des principales habiletés sous-jacentes à la capacité d'apprendre à l'école. Meichenbaum et Biemiller (1990) résument ainsi cette position:

"Les composantes affectives et motivationnelles peuvent élargir ou interférer avec l'utilisation par un individu de ses connaissances et stratégies, avec son niveau d'expérience et de performance" (p. 10-11, notre traduction). De la même façon, la capacité d'un contexte enseignant à répondre aux besoins d'une population spéciale doit être évaluée en fonction de son habileté à tenir compte de l'interdépendance développementale des composantes motivationnelles et stratégiques et de la base de connaissances dans l'apprentissage.

L'interdépendance des fonctions socio-affectives et cognitives

Un élément fondamental du développement dans la théorie de l'attachement de Bowlby (1969, 1973, 1980) est le transfert graduel des fonctions exécutives sociales et cognitives d'un plan interpersonnel à un plan intrapersonnel. Selon Bowlby, les patrons de co-régulation établis dans le contexte des premières relations sociales constituent des modèles fondamentaux qui dirigent l'engagement ultérieur dans des activités de collaboration. Il décrit comment les premiers patrons d'étroite proximité physique, presque entièrement régulés par la mère durant la petite enfance, laissent graduellement la place à des patrons plus réciproques dans lesquels chacun des partenaires peut à distance attirer avec succès l'attention de l'autre. L'attachement de l'enfant au donneur de soins principal se développe dès la première année de vie et des patrons d'attachement individuels peuvent être identifiés vers l'âge de sept à neuf mois. Dans la deuxième moitié de la première année de vie, l'enfant qui a connu des soins cohérents, sensibles et attentifs à ses besoins parvient à un meilleur équilibre entre l'exploration autonome de son environnement et la dépendance. Une des manifestations de cet équilibre s'observe lorsque l'enfant initie un comportement de rapprochement physique avec le donneur de soins dans des situations où il perçoit un danger. La qualité de l'exploration des environnements nouveaux par l'enfant dépend également de ce que l'enfant a intériorisé un modèle de donneur de soins qui répond à ses besoins de protection et de régulation physiologique (Emde, 1989). L'enfant qui n'a pas cette "base de sécurité" (Bowlby, 1969) montre peu de motivation à s'engager envers les objets et à développer la maîtrise de son environnement.

Vers la troisième année de vie émerge un contexte de collaboration véritable pour la résolution de problème avec la transformation de la relation d'attachement en une relation de partenariat (Bowlby, 1973). Avec le développement du langage et des habiletés de prise de perspective, l'enfant devient capable de communiquer ses propres intentions et ses plans, il peut comprendre ceux de sa mère et s'engager dans des négociations qui visent à atteindre un but commun (Marvin, 1977). Cet établissement d'un contexte de collaboration efficace est conçu par Bowlby comme le résultat d'une relation d'attachement "sécuré" et non strictement comme la conséquence de

changements cognitifs chez l'enfant ou encore d'un enseignement particulier de la part de l'adulte. Il s'agit selon lui d'une transformation des patrons comportementaux répétés de proximité et d'exploration en une représentation mentale généralisée. Ces représentations mentales, auxquelles Bowlby (1969, 1973, 1980, 1982) a donné le nom de "modèles opérants internes", sont construites par l'enfant et reflètent l'histoire des actions de celui-ci et des réponses parentales à ses initiatives. De plus, à partir du moment où l'enfant a atteint la permanence de l'objet, la formation des modèles opérants internes se poursuit dans les situations où le parent est absent et inclut les résultats des tentatives de l'enfant pour faire revenir son parent.

La conception de Bowlby du développement pour la phase du partenariat (goal-corrected partnership) devient très complémentaire aux idées de Vygotsky (1978, 1986). Selon Vygotsky, la maturation des fonctions linguistiques, lesquelles sont alimentées par les interactions avec l'environnement socio-culturel, est accompagnée d'une différenciation croissante entre les fonctions de représentation et les fonctions interpersonnelles du discours. À l'âge préscolaire, les directives parentales ont été intériorisées par le jeune enfant et deviennent manifestes dans son discours social et privé (self-directed). Selon Wood (1988), le discours du jeune enfant remplit à la fois des fonctions de régulation et de communication. Le développement d'une plus grande expertise dans les habiletés langagières permet ainsi à l'enfant des progrès dans ses habiletés exécutives et un meilleur accès aux sources socio-culturelles d'information - il devient un participant plus actif dans les contextes de co-construction. Dans cette perspective, le développement d'habiletés de représentation plus complexes est relié au langage de deux façons: par le biais du discours d'autorégulation qui permet de diriger ses propres activités et par la compréhension du langage des autres, qui contribue à structurer et à diriger les processus de la pensée et de la formation de concept.

Comme Bowlby, Vygotsky met aussi l'emphase sur la sensibilité de l'adulte pour ajuster son niveau d'interaction au niveau développemental approprié. En introduisant le concept de zone du développement proximal, Vygotsky met l'emphase sur le rôle central de la médiation sociale dans la construction des fonctions cognitives. Il décrit la relation dialectique entre deux niveaux d'organisation mentale—le niveau actuel et le niveau potentiel—médiatisée par les échanges de l'enfant avec son environnement socio-culturel.

En résumé, la conception vygotskienne d'un contexte pédagogique cognitivement attentif et sensible est parallèle aux idées de Bowlby sur le développement d'une relation affectivement attentive entre le donneur de soins et l'enfant. Tel que l'ont noté van der Veer et van Ijzendoorn (1988), les deux requièrent une supervision attentive des habiletés de l'enfant, de ses signaux et de son état psychologique; les deux théoriciens conçoivent la

nécessité pour l'adulte de s'ajuster au point de vue de l'enfant pour parvenir à une compréhension mutuelle; et finalement, dans les deux cas l'adulte mène idéalement l'enfant à une plus grande autorégulation affective et cognitive en effectuant des demandes développementalement appropriées.

Les expériences socio-affectives et l'intégration à l'environnement scolaire

Un aspect fondamental des théories de Bowlby et de Vygotsky concerne l'idée que la qualité des expériences précoces de collaboration influence le développement ultérieur de relations tant avec les adultes qu'avec les pairs. Au cours de la petite enfance et de la période préscolaire, les connaissances sur la façon d'aborder les problèmes sont intériorisées de pair avec les modèles sur la façon d'utiliser les ressources sociales pour faciliter ses efforts cognitifs et les attentes concernant le succès de telles entreprises de collaboration. Ainsi, la qualité de la relation entre le donneur de soins et l'enfant aura des répercussions tant sur l'intégration sociale ultérieure que sur la réussite dans un contexte éducatif.

Les études sur les enfants d'âge préscolaire de niveau intellectuel normal appuient cette conception. Des travaux montrent que la sécurité de l'attachement dans la petite enfance est négativement reliée à la dépendance à l'éducateur et aux problèmes de comportements à la garderie, tandis qu'elle est reliée positivement aux compétences sociales des enfants d'âge préscolaire (Greenberg, Cicchetti, et Cummings, 1990; Lafrenière & Sroufe, 1985; Park & Waters, 1989). Erickson, Sroufe, et Egeland (1985) et Sroufe, Fox, et Pancake (1983) ont montré que les enfants dont l'attachement est insécure sont très dépendants de leur éducateur à 4 ans, et d'autres travaux relient directement l'insécurité chez les garçons à des problèmes d'anxiété et de retrait pendant la période préscolaire (Lewis, Feiring, McGuffog, & Jaskir, 1984).

Ces associations entre les états affectifs dans un contexte (la relation avec le donneur de soins principal) et les comportements sociaux dans un autre contexte (la garderie) peuvent refléter des représentations cognitives de son propre rôle et de celui des autres dans les situations collaboratives de résolution de problèmes. Nos propres travaux (Moss, Parent, & Gosselin, sous presse) indiquent que dans une situation de collaboration cognitive, les mères des enfants sécures de 3 et 5 ans donnent davantage d'informations, de feedback et de responsabilités à leur enfant dans la tâche, comparativement aux mères des enfants insécures de même âge.

En bref, à la période préscolaire, l'attachement affecte la nature des expériences de collaboration de l'enfant tant avec son donneur de soins qu'avec de nouveaux partenaires sociaux. Les habiletés autorégulatrices

supérieures des enfants sécures semblent être activement étayées durant la période préscolaire par un style maternel caractérisé par la modulation des interventions en fonction de la performance de l'enfant et de ses besoins de reconnaissance de ses compétences autorégulatrices émergentes. Ces patrons familiaux sont associés à une plus grande compétence sociale et à une meilleure intégration dans le groupe de pairs.

Selon les théories de Bowlby et de Vygotsky, il devrait être possible à la période scolaire d'étudier les différentes représentations cognitives des rôles et des fonctions de soi et des autres qui sous-tendent les différences comportementales entre les enfants d'attachement sécure et insécure. Cassidy (1990) explique ces différences en référence à la relation entre la conception de soi dans la relation d'attachement et des patrons plus globaux d'estime de soi et de sentiment de compétence. Maislin-Cole et Spieker (1990) ont obtenu des résultats qui appuient l'hypothèse du rôle médiateur de la motivation à maîtriser pour expliquer la relation longitudinale entre la sécurité de l'attachement et la compétence ultérieure (Bretherton, 1985). Nos propres résultats (Moss, 1992; Moss et al., sous presse) suggèrent une relation plus directe entre le style d'enseignement maternel et le développement de déficits de l'autorégulation, en ce que les mères des enfants insécures d'âge préscolaire exercent un excès de contrôle dans les activités dyadiques de résolution de problème, allouant ainsi peu d'opportunités aux enfants de pratiquer leurs habiletés métacognitives émergentes. En conséquence, les enfants insécures à l'âge scolaire présenteraient des déficits de l'autorégulation qui augmenteraient leur dépendance aux directives de l'adulte et qui, en retour, limiteraient leurs opportunités de développer davantage leurs habiletés autorégulatrices et de collaboration interpersonnelles (Cullen, 1985; Meichenbaum & Biemiller, 1990). A l'appui de cette hypothèse, plusieurs études ont montré l'influence du feedback et des attributions parentales dans des contextes d'apprentissage sur le développement des composantes motivationnelles dans l'apprentissage scolaire (voir par exemple, Bandura, 1986; Harter, 1978; Heckausen, 1987).

En résumé, l'ensemble de ces études suggère que les expériences précoces d'interaction des enfants avec l'adulte peuvent influencer le développement de leurs compétences tant pour s'autoréguler que pour utiliser les ressources sociales dans le cadre de leurs entreprises cognitives. Pour appliquer ces idées au développement des enfants qui présentent un retard intellectuel d'origine culturelle-familiale, il importe d'examiner dans quelle mesure les processus développementaux à l'oeuvre sont similaires et comment ces processus cognitifs et socio-affectifs interagissent dans le cas des populations intellectuellement déficientes.

L'interaction du QI et de l'attachement dans la prédiction de l'adaptation à la garderie

Plusieurs études ont examiné les effets de l'expérience sociale sur l'adaptation des populations déficientes (Balla, Butterfield, & Zigler, 1974; Butterfield & MacIntyre, 1969; Butterfield & Zigler, 1970; Clarke & Clarke, 1954; Elliot & McKay, 1971; Eyman & Call, 1977; Harter & Zigler, 1968;

Merighi et al., 1990; Richardson, Goulden, Koller, & Katz, 1990; Richardson, Katz, & Koller, 1986; Zigler, 1969; Zigler & Balla, 1972). La majorité de ces études cependant définissent l'expérience par des indices plutôt globaux tels que le type d'encadrement (par exemple, dans la communauté ou en institution) et utilisent les indices de fonctionnement socio-affectif exclusivement comme variable dépendante. On observe peu de tentatives pour comprendre comment les déficits précoces dans l'environnement éducatif contribuent au développement de patrons interactifs, ou comment l'internalisation de ces patrons affecte l'adaptation future. Cette tendance reflète à la fois une centration générale dans la littérature sur les déficits cognitifs comme prédicteur principal de l'ajustement et une conception des individus déficients comme jouant un rôle plutôt passif dans leur propre développement. La prise en compte des compétences sociales en combinaison avec les habiletés cognitives risque pourtant de contribuer à une meilleure prédiction du succès académique et social. Qui plus est, les compétences sociales requises pour une intégration réussie risquent de varier en fonction du type d'encadrement particulier. Tel que le souligne Simeonsson (1978), dans l'étude du développement des individus déficients, il est nécessaire de vérifier s'ils ont reçu à la fois la quantité et la qualité d'expériences nécessaires pour l'apprentissage incident des règles et des comportements socialement adéquats. De telles expériences optimiseraient les opportunités des individus déficients "d'assumer les rôles, de prendre les risques et de faire les choix qui favorisent les comportements socialement compétents" (p.163).

Etant donné les relations entre la qualité de l'attachement précoce et l'adaptation sociale et cognitive des populations d'enfants dont les habiletés cognitives sont normales, on peut supposer que la combinaison de l'attachement et du QI constitue un prédicteur plus puissant d'une intégration réussie dans les programmes réguliers que les habiletés cognitives seules. Cette hypothèse est d'autant plus plausible compte tenu de la plus grande dépendance à la situation d'apprentissage des enfants déficients comparativement à leurs pairs de QI normal. Dans ce contexte, leur capacité d'obtenir un étayage approprié de la part de leurs professeurs et de leurs pairs dans les classes régulières pourrait dépendre non seulement de la volonté de ces personnes à les accepter mais aussi de l'habileté des enfants déficients à prendre des initiatives sociales. Ce modèle interactionniste de la prédiction du succès dans le programme scolaire régulier est appuyé par les études qui indiquent qu'à l'intérieur de populations cognitivement homogènes d'enfants déficients, on observe une importante hétérogénéité en ce qui a trait aux compétences sociales individuelles telles que le concept de soi et les habiletés de prise de perspective de même qu'aux compétences interactives telles qu'indiquées par le statut sociométrique et par les habiletés de collaboration. Une compréhension plus précise des mécanismes par lesquels les relations antérieures facilitent ou interfèrent avec les processus cognitifs collaboratifs pourrait contribuer à clarifier les processus qui favorisent l'adaptation au contexte de la classe ou à d'autres situations sociales de résolution de problèmes au cours de l'existence.

Une deuxième raison nous incite à comparer l'intégration des enfants déficients d'âge préscolaire en fonction de leur attachement: nous souhaitons préciser l'origine des troubles reliés à l'anxiété qui caractérisent les enfants déficients d'âge scolaire. Lorsqu'ils atteignent l'âge de neuf ans, les jeunes déficients sont évalués par leur professeur comme significativement plus démunis et beaucoup plus sensibles aux feedback négatifs que leurs pairs non déficients (Baroff, 1974). Il n'est pas clair jusqu'à maintenant dans quelle mesure ces différences observées à l'âge scolaire sont fonction des expériences telles que les échecs répétés et l'attribution d'une étiquette de faibles habiletés, d'une plus grande prise de conscience due à des habiletés intellectuelles plus développées, ou encore de caractéristiques déjà présentes lors de l'entrée dans le milieu scolaire. Ainsi, une faible intégration des compétences sociales, émotionnelles et cognitives nécessaires à l'adaptation au cours des premières étapes du développement contribue à l'émergence de problèmes ultérieurs (Cicchetti & Schneider-Rosen, 1986; Sroufe, 1989). Il est possible que certains enfants déficients soient plus susceptibles de développer un sentiment d'impuissance dès leur entrée à l'école et que des précurseurs de cette vulnérabilité sont déjà apparents dans les évaluations que font les éducatrices de garderie du profil socio-affectif des enfants déficients. Si les enfants déficients qui présentent un attachement insécure se distinguent déjà de leurs pairs en ce qui concerne l'évaluation de leur adaptation par leur éducateur avant même leur entrée à l'école, ils pourraient alors constituer un sous-groupe à risque quant au développement d'un sentiment d'impuissance à l'âge scolaire. Cette information pourrait contribuer aux prises de décision concernant l'encadrement éducatif le plus approprié pour différents sous-groupes d'enfants déficients.

Méthodologie

Sujets

Les 46 sujets de cette étude ont été choisis parmi un échantillon plus vaste de 161 enfants qui participent à un projet de recherche longitudinale. Les sujets ont été recrutés parmi sept garderies de milieux socio-économiques divers à l'intérieur de la communauté francophone de Montréal. Tous les enfants fréquentaient la garderie au moins trois jours par semaine. Deux groupes de 23 sujets ont été formés sur la base du niveau de fonctionnement intellectuel des enfants. Un groupe d'enfants déficients (15 filles et 8 garçons, moyenne d'âge= 49 mois) et un groupe d'enfants normatifs (14 filles et 9 garçons, moyenne d'âge=49 mois).

Mesures et procédures

Niveau intellectuel. Le niveau de fonctionnement intellectuel de l'enfant a été mesuré lors d'une visite au laboratoire. Deux instruments ont été utilisés: 1) *l'échelle de vocabulaire audio-visuel (EVA)* (Dunn, Dunn, & Whalen, 1984) qui est la version française du *Revised Peabody Picture Vocabulary*

Test (Dunn & Dunn, 1981) et 2) l'échelle verbale de la version française du *Weschler Preschool And Primary Scale Of Intelligence (WPPSI)*. Le EVA a été administré aux enfants âgés entre 30 et 53 mois tandis que les enfants de 54 mois et plus ont répondu au *WPPSI*. Le QI verbal moyen des 14 enfants du groupe déficient ayant répondu au EVA est de 83,2 et celui des 9 enfants ayant répondu au *WPPSI* est de 87,2 ; pour le groupe d'enfants normatifs, le QI verbal moyen des 14 enfants ayant répondu au EVA est de 111,3 et celui des 9 enfants répondu au *WPPSI* est de 123,9.

Qualité de la relation d'attachement. La qualité de la relation d'attachement a été évaluée à l'aide de la méthode Q-Sort sur l'attachement (Waters & Deane, 1985). Le Q-Sort est composé de 90 énoncés qui décrivent des aspects variés des comportements du bébé et de l'enfant d'âge préscolaire. Les comportements évalués sont ceux reliés à l'exploration, à la dépendance, à la sociabilité et à la sécurité. Les critères de Park et Waters (1989) ont été utilisés pour identifier les enfants sûres et les enfants insécures. Des points de coupure différents sont utilisés en fonction du sexe de l'enfant (pour plus détails voir l'étude de Park & Waters, 1989). Cette mesure a été complétée par la mère lors d'une visite au laboratoire.

Profil Socio-Affectif. Le Profil Socio-Affectif (PSA) (LaFrenière, Dubeau, Janosz, & Capuano, 1989) a été complété par les éducatrices à la garderie pour l'ensemble des enfants faisant partie de l'étude longitudinale. Le PSA est un questionnaire de type "likert" et compte 80 énoncés. L'instrument mesure la compétence sociale, les comportements interiorisés et les comportements exteriorisés de l'enfant, lorsqu'il est en interaction avec les pairs ou avec l'adulte. Ces trois dimensions sont réparties en huit échelles: dépression-joie, anxiété-confiance, irritabilité-tolérance, isolement-intégration, agressivité-négociation, égoïsme-prosocialité, résistance-coopération, dépendance-autonomie. Par la suite, le PSA permet d'obtenir une classification globale des enfants en quatre catégories: normatif, compétent, agressif et anxieux. Parmi les 161 sujets participants à l'étude longitudinale, 24% des sujets sont classés compétents, 43% sont classés normatifs, 21% sont classés agressifs et 12% sont classés anxieux.

Résultats et discussion

Dans un premier temps, deux analyses associatives ont été effectuées. La première concerne les relations entre le niveau de fonctionnement intellectuel de l'enfant et son adaptation en garderie et la deuxième porte sur les problèmes d'adaptation à la garderie, le niveau de fonctionnement intellectuel et la sécurité de l'attachement. Dans un deuxième temps, nous avons subdivisé les groupes d'enfants déficients et normatifs selon leur qualité d'attachement et nous avons comparé les scores de ces sous-groupes sur les pôles positifs et négatifs des huit échelles du PSA.

Selon la littérature, l'adaptation sociale des enfants socio-culturellement déficients est caractérisée par un manque d'intégration, par des compétences émotionnelles réduites et par une forte dépendance à l'éducatrice. La prise en considération de ces caractéristiques nous amène à postuler qu'au sein de notre groupe de sujets déficients la répartition du nombre de sujets en fonction des quatre classifications du PSA différera de celle du groupe normatif. Plus particulièrement, on peut s'attendre à ce que la proportion de sujets anxieux et agressifs soit plus élevée dans le groupe d'enfants déficients et qu'à l'inverse, la proportion de sujets compétents soit moins élevée comparativement au groupe normatif.

Le tableau 1 présente le nombre de sujets par groupes (déficient ou normatif) en fonction de leur classification au PSA. Nous avons vérifié la présence de relation entre le niveau de fonctionnement intellectuel de l'enfant et son adaptation en garderie à l'aide du test de Bartholomew pour échantillon ordonné qualitativement. Cette analyse permet de vérifier l'hypothèse selon laquelle la répartition des sujets déficients varie de façon ordonnée en fonction du niveau d'intégration sociale (dans l'ordre: anxieux, agressif, normatif, compétent). Le test de Bartholomew est une analyse plus puissante que le khi carré pour analyser ce type de données (Fleiss, 1981). Les résultats obtenus indiquent une association marginalement significative entre la déficience et l'adaptation à la garderie ($X^2(0,045 ; 0,34) = 3,51 p < 0,10$). Cette association indique que les enfants déficients ont tendance à être moins bien intégrés à la garderie que les enfants non-déficients.

Tableau 1

Nombre total de sujets dans chacune des classifications du PSA et proportions de sujets du groupe déficient.

Classification au PSA	N Total	Proportions d'enfants déficients
Anxieux	5	0,80
Agressif	11	0,55
Normatif	20	0,50
Compétent	10	0,30
Total	46	0,50

Ces résultats obtenus avec le test de Bartholomew appuient partiellement l'hypothèse proposée d'une proportion plus élevée d'enfants anxieux ou agressifs et d'une proportion plus faible d'enfants compétents dans le groupe déficient. Cet appui partiel peut s'expliquer par l'insuffisance du QI pour mettre en évidence, à lui seul, les différences interindividuelles reliées à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire. Tel que discuté, il est possible que l'adaptation sociale soit associée d'une part au niveau de

fonctionnement intellectuel de l'enfant et d'autre part à la qualité de l'attachement mère-enfant. Par exemple, une relation d'attachement insécure est caractérisée chez l'enfant par un déficit sur le plan des habiletés autorégulatrices, par une augmentation de la dépendance à l'adulte en situation de collaboration et par un répertoire limité d'habiletés interpersonnelles. À l'inverse, la sécurité de l'attachement favorise le développement des compétences autorégulatrices et la capacité de faire appel aux ressources sociales. Par conséquent, la prise en compte simultanée de la sécurité de l'attachement et du niveau de fonctionnement intellectuel de l'enfant devrait fournir des informations plus spécifiques sur l'adaptation sociale de l'enfant à la garderie que ces deux caractéristiques séparées.

Afin d'investiguer davantage la possibilité d'identifier un sous-groupe à risque en ce qui a trait au développement d'un sentiment acquis d'impuissance à l'âge scolaire, nous avons effectué une analyse log-linéaire pour vérifier l'existence d'une association entre l'adaptation sociale des enfants (en regroupant les enfants sans problème d'adaptation sociale (compétents et normatifs) et les enfants avec problèmes (agressifs et anxieux), le niveau de fonctionnement intellectuel (sujets déficients, sujets normatifs) et la qualité d'attachement (sécure, insécure). L'analyse ne révèle aucune correspondance entre les trois caractéristiques, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun effet d'interaction significatif entre l'adaptation sociale et le QI, entre l'adaptation sociale et la qualité de l'attachement, ou entre l'adaptation sociale, le fonctionnement intellectuel et la qualité de l'attachement ($LRX^2(4) = 3,8; ns$). La non-correspondance entre l'adaptation sociale des enfants à l'âge préscolaire, le niveau de fonctionnement intellectuel et la qualité de l'attachement peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'un indice trop global d'adaptation sociale et qu'il est nécessaire de procéder à l'examen des profils d'adaptation plus spécifiques. À cet égard, nous avons investigué l'hypothèse d'une trajectoire parallèle mais différée du développement social des enfants en comparant les pôles positifs et négatifs des huit échelles du PSA (dépression-joie, anxiété-confiance, irritabilité-tolérance, isolement-intégration, agressivité-négociation, égoïsme-prosocialité, résistance-coopération, dépendance-autonomie) en fonction du niveau de fonctionnement intellectuel et de la qualité de la relation d'attachement. En considérant les caractéristiques reliées à la qualité de la relation d'attachement, nous posons l'hypothèse que les sujets du groupe d'enfants déficients insécures seront évalués plus négativement par l'éducatrice à la garderie quant à l'autonomie et les habiletés interpersonnelles comparativement à l'évaluation des enfants déficients sécures. La même distinction devrait se retrouver au sein du groupe d'enfants normatifs.

Les tableaux 2 et 3 présentent les scores des sujets des groupes déficient et normatif pour chacune des huit échelles du PSA en distinguant le pôle positif du pôle négatif. Les deux groupes de sujets sont subdivisés en fonction de la qualité de leur attachement (sécure/insécure). De manière générale, on

remarque que les enfants déficients sécures obtiennent les scores les plus faibles sur les pôles positifs et ils sont aussi perçus plus négativement par l'éducatrice, tandis que dans l'ensemble, les enfants déficients insécures se comparent aux enfants du groupe normatif. Contrairement à l'hypothèse des séquences similaires de développement, ces résultats indiquent la possibilité d'une interaction entre le niveau de fonctionnement intellectuel et la sécurité de l'attachement.

Deux analyses de la variance multivariée 2(déficient/normatif) X 2(sécure/insécure) ont été effectuées. La première analyse concerne les scores des pôles positifs des échelles et indique l'absence d'effet global significatif de la variable groupe ou de la variable attachement et l'absence d'effet d'interaction. Toutefois, compte tenu du petit nombre de sujets par groupe et de la nature exploratoire de cette étude, nous avons procédé à un examen plus détaillé des résultats. On observe deux tendances marginales. Premièrement, les enfants déficients sont évalués comme étant moins bien intégrés que les enfants du groupe normatif ($F(1,35)= 3,13$ $p<0,10$). Deuxièmement, on observe une interaction pour l'échelle de coopération, indiquant que les enfants du groupe déficient insécure sont perçus comme plus coopératifs que les enfants du groupe déficient sécure alors que c'est l'inverse pour le groupe d'enfants normatifs ($F(1,35)=3,54$ $p<0,10$). La seconde analyse de variance porte sur les scores des pôles négatifs des échelles du PSA. Les résultats ne révèlent aucun effet significatif du niveau de fonctionnement intellectuel et de la qualité de l'attachement des enfants, ni aucun effet d'interaction. L'examen détaillé des résultats n'ajoute aucune information supplémentaire.

Ces résultats sur les sous-échelles du PSA peuvent paraître étonnants puisque, contrairement aux analyses globales sur les relations entre le QI et le PSA et à la littérature sur les enfants non-déficients, aucun effet significatif n'a été obtenu pour le niveau de fonctionnement intellectuel de l'enfant ni pour la qualité de l'attachement mère-enfant. Cette absence de résultats significatifs peut provenir du fait que ces deux variables ont tendance à être en interaction et que la taille de nos groupes limite la puissance statistique des analyses. Toutefois, ces résultats se rapprochent de ceux obtenus par Baker et Cantwell (1984) et Cunningham, Siegel, van der Spuy, Clark, et Bow (1985). Ceux-ci montrent en effet que, bien qu'on observe une prévalence plus élevée de problèmes socio-affectifs chez les enfants qui présentent des déficits au niveau du langage, aucun patron particulier de symptômes ne caractérise cette population.

Les résultats montrent que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant affecte de manière générale l'adaptation sociale de l'enfant à la garderie. En considérant le niveau de fonctionnement intellectuel des enfants, on remarque que la qualité de l'attachement n'affecte pas les enfants de la même façon. Les enfants du groupe normatif insécure tel que prévu (à l'exception

Tableau 2

Moyennes et écart-types des pôles positifs du PSA selon le niveau de fonctionnement intellectuel (déficient/normatif) et selon la qualité de l'attachement (sécuré/insécuré) des enfants.

Pôles positifs du PSA	Fonctionnement intellectuel	Qualité de l'attachement	M	E.T.
Joie	déficient	sécuré	3,94	0,58
		insécuré	4,61	0,99
	normatif	sécuré	4,59	0,58
		insécuré	4,50	1,30
Confiance	déficient	sécuré	3,83	0,72
		insécuré	4,33	0,86
	normatif	sécuré	4,37	0,67
		insécuré	4,31	1,18
Tolérance	déficient	sécuré	3,21	0,80
		insécuré	3,98	0,80
	normatif	sécuré	3,93	1,06
		insécuré	3,65	0,97
Intégration	déficient	sécuré	3,50	0,56
		insécuré	4,30	0,91
	normatif	sécuré	4,35	0,55
		insécuré	4,34	1,08
Négociation	déficient	sécuré	3,37	0,69
		insécuré	4,12	0,92
	normatif	sécuré	3,75	1,06
		insécuré	3,54	0,78
Prosocialité	déficient	sécuré	3,03	1,00
		insécuré	3,82	0,78
	normatif	sécuré	3,63	0,97
		insécuré	3,50	0,94
Coopération	déficient	sécuré	3,62	0,97
		insécuré	4,38	0,97
	normatif	sécuré	4,15	1,03
		insécuré	3,74	1,11
Autonomie	déficient	sécuré	3,63	0,69
		insécuré	4,11	0,90
	normatif	sécuré	3,82	0,62
		insécuré	4,10	0,76

Tableau 3

Moyennes et écart-types des pôles négatifs du PSA selon le niveau de fonctionnement intellectuel (déficient/normatif) et selon la qualité de l'attachement (sécure/insécure) des enfants.

Pôles négatifs du PSA	Fonctionnement intellectuel	Qualité de l'attachement	M	E.T.
Dépression	déficient	sécure	2,26	0,53
		insécure	1,86	0,71
	normatif	sécure	1,77	0,35
		insécure	1,81	0,72
Anxiété	déficient	sécure	2,19	0,18
		insécure	2,14	0,94
	normatif	sécure	1,85	0,48
		insécure	1,95	0,88
Irritabilité	déficient	sécure	2,68	1,01
		insécure	2,30	1,31
	normatif	sécure	2,42	0,84
		insécure	2,42	0,95
Isolement	déficient	sécure	1,98	0,70
		insécure	1,89	1,12
	normatif	sécure	1,69	0,51
		insécure	1,86	1,19
Agressivité	déficient	sécure	1,70	0,65
		insécure	1,80	0,92
	normatif	sécure	1,68	0,45
		insécure	1,94	1,05
Egoïsme	déficient	sécure	2,24	0,57
		insécure	2,36	1,19
	normatif	sécure	2,43	0,94
		insécure	2,48	1,00
Résistance	déficient	sécure	1,91	0,76
		insécure	1,84	0,90
	normatif	sécure	1,77	0,76
		insécure	1,99	0,54
Dépendance	déficient	sécure	2,21	0,50
		insécure	1,88	0,71
	normatif	sécure	1,92	0,51
		insécure	1,75	0,38

de l'échelle de dépendance) sont évalués comme étant plus déprimés, plus anxieux, plus isolés, plus agressifs et plus résistants. Le patron comportemental n'apparaît pas aussi clairement pour les enfants du groupe déficients. Pour le groupe d'enfants déficients, contrairement aux enfants normatifs, ce sont les enfants sécures qui sont évalués comme les plus dépendants, les plus déprimés, les plus irritables, les plus isolés et les plus résistants.

Concernant l'adaptation sociale des enfants déficients à la garderie, il importe de souligner que la mesure utilisée (le PSA) reflète davantage les perceptions des éducatrices que l'adaptation réelle des enfants déficients dans ce milieu. Une explication possible du peu de différences observées concerne les attentes des éducatrices. Il est probable qu'elles n'aient pas les mêmes attentes ni les mêmes demandes pour les enfants déficients que pour les enfants compétents sur le plan intellectuel. Cette distinction influence sans doute l'évaluation qu'elles font de l'adaptation sociale des enfants déficients.

Une seconde explication concerne elle aussi le domaine des perceptions, mais se rapporte cette fois à la perception des mères dans l'évaluation qu'elles font de la qualité de la relation d'attachement des enfants. Il semble possible que les mères ayant des enfants socio-culturellement déficients entretiennent des attentes moins élevées pour leur enfant. Pour expliquer ces différences de perception, les chercheurs ont invoqué à la fois des facteurs socio-affectifs et des déficits cognitifs chez ces parents d'enfants socio-culturellement déficients. Par exemple, les parents ressentent souvent des sentiments négatifs intenses envers eux-mêmes, envers l'enfant et envers la situation stressante que représente l'éducation d'un enfant intellectuellement déficient (Baroff, 1974). De plus, l'insularité qui caractérise souvent les familles d'enfants avec déficits intellectuels peut contribuer à la dépression maternelle et aux patrons associés de faible sensibilité et de distorsion des perceptions (Dumas & Wahler, 1983).

En ce qui concerne les déficits cognitifs des mères d'enfants socio-culturellement déficients, Bernstein (1967) a décrit leur style linguistique restreint, caractérisé par une sous-utilisation de concepts abstraits. A la base de ces déficits maternels, Baroff (1974) a souligné la présence d'une faible compréhension de la causalité et des séquences temporelles passé-présent. A cet égard, notons que la passation du questionnaire Q-Sort sur l'attachement exige de la mère des capacités de compréhension sémantique, de catégorisation et de mémorisation car elles doivent bien saisir le sens des 90 énoncés, parfois formulés négativement, avant de procéder à leur classement en trois catégories. Pendant l'administration de ce questionnaire, nous avons effectivement observé à quelques reprises que les mères des enfants du groupe déficients éprouvaient davantage de difficultés, comparativement aux mères du groupe normatif, à comprendre les consignes et les énoncés et à les mémoriser. A l'appui de ces observations, la comparaison des niveaux de scolarité des mères des deux

groupes indique que la majorité des mères du groupe d'enfants déficients n'ont pas d'études post-secondaires (61%) comparativement à seulement 23% des mères du groupe normatif.

L'adaptation sociale des enfants à la garderie telle qu'évaluée par le PSA ainsi que l'évaluation de la relation d'attachement à l'aide de la méthode Q-Sort ne semblent pas tout à fait appropriés pour mesurer les caractéristiques relatives à la déficience d'origine socio-culturelle chez l'enfant. En dépit de ces limites de nature méthodologique, il semble que l'étude de l'adaptation sociale en fonction de la qualité de l'attachement mère-enfant et du niveau de fonctionnement intellectuel des enfants d'âge préscolaire mérite plus d'attention. Lors d'une prochaine recherche, il serait intéressant d'utiliser des données observationnelles pour évaluer le comportement de l'enfant à la garderie et tout particulièrement, pour mesurer la qualité de la relation d'attachement mère-enfant.

Conclusion

La principale conclusion qui se dégage de nos résultats est qu'en général, au niveau préscolaire, les enfants ayant un faible QI ne présentent pas de problèmes majeurs d'intégration sociale. Ils sont généralement perçus positivement par leurs éducatrices et ne se distinguent pas des enfants normatifs par la présence de taux élevés d'anxiété ou d'agressivité et de dépendance à l'adulte. Ce type de problèmes, habituellement observés à l'école primaire, est probablement associé aux exigences académiques accrues de cet environnement, comparativement à l'environnement préscolaire. Compte tenu des limites méthodologiques déjà discutées, l'interprétation du rôle de l'attachement et de son interaction avec les habiletés intellectuelles pour prédire l'intégration sociale est pour le moins difficile. Toutefois, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour examiner les effets de variables socio-affectives moins extrêmes que l'institutionnalisation sur l'intégration sociale des enfants à faible QI. Les effets de l'institutionnalisation dépassent largement la déprivation sociale; les enfants institutionnalisés sont aussi à divers degrés sous-stimulés sur le plan cognitif. Peu d'études jusqu'à maintenant concernant l'environnement précoce des enfants déficients ont distingué les effets du manque de stimulation cognitive, de ceux des styles d'affection et de contrôle des donneurs de soins sur le développement de fonctions cognitives et sociales particulières. De plus, il n'est pas clair dans quelle mesure les caractéristiques individuelles cognitives et socio-affectives des donneurs de soins et des enfants contribuent à la mise en place de patrons d'interaction dysfonctionnels particuliers (Sameroff, 1989). Les études futures devront s'efforcer d'identifier les facteurs socio-affectifs et environnementaux qui, au-delà des déficits intellectuels, favorisent ou nuisent à l'intégration sociale des enfants socio-culturellement déficients.

RÉFÉRENCES

- Baker, L., & Cantwell, D.P. (1984). Primary prevention of the psychiatric consequences of childhood communication disorders. *Journal of Preventive Psychiatry*, 2, 75-97.
- Balla, D., Butterfield, E.C., & Zigler, E. (1974). Effects of institutionalization on retarded children: A longitudinal, cross-institutional investigation. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 530-549.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baroff, G.S. (1974). *Mental Retardation: Nature, Cause and Management*. New York: John Wiley.
- Bernstein, B. (1967). Social structure, language and learning. In A. Passow, M. Goldberg & A. Tannenbaum (Eds.), *Education of the Disadvantaged* (pp. 225-244). New York: Holt.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, vol.1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, vol.2: Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, vol.3: Loss, Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (1-2, serial no. 209).
- Butterfield, E.C., & MacIntyre, A. (1969). Cognitive and motivational factors in concept switching among the retarded. *American Journal of Mental Deficiency*, 74, 235-241.
- Butterfield, E.C., & Zigler, E. (1970). Preinstitutional social deprivation and IQ changes among institutionalized retarded children. *Journal of Abnormal Psychology*, 75, 83-89.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cicchetti, D., & Ganiban, J. (1990). The organization and coherence of developmental processes in infants and children with Down syndrome. In R. Hodapp, J. Burack & E. Zigler (Eds.), *Issues in the Developmental Approach to Mental Retardation*. New York: Cambridge.
- Cicchetti, D., & Schneider-Rosen, K. (1986). An organizational approach to childhood depression. In M. Rutter, C. Izard & P. Read (Eds.), *Depression in Young People: Clinical and Developmental Perspectives* (pp. 71-134). New York: Guilford.
- Cicchetti, D., & Serafica, F. (1981). The interplay among behavioral systems: Illustrations from the study of attachment, affiliation and manners in young Down syndrome children. *Developmental Psychology*, 17, 36-49.
- Clarke, A.D., & Clarke, A.M. (1954). Cognitive changes in the feeble-minded. *British Journal of Psychology*, 45, 173-179.

- Cullen, J. (1985). Children's ability to cope with failure: Implications of a metacognitive approach for the classroom. In D. Forrest-Pressley, G. MacKinnon & T. Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol. 2 (pp. 267-300). New York: Academic.
- Cunningham, C.E., Siegel, L.S., van der Spuy, H.I.J., Clark, M.L., & Bow, S.J. (1985). The behavioral and linguistic interactions of specifically language-delayed and normal boys with their mothers. *Child Development*, *56*, 1389-1403.
- Dumas, J.E., & Wahler, R. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: Mother insularity and socio-economic disadvantage. *Behavioral Assessment*, *5*, 301-313.
- Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised Manual for Forms L and M*. Minnesota: American Guidance Service.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M., & Whalen, C. (1984). *Echelle de vocabulaire audiovisuelle*. Toronto: Psycan.
- Elliot, R., & McKay, D.N. (1971). Social competence of normal and subnormal children living under different types of residential care. *British Journal of Mental Subnormal*, *17*, 48-53.
- Emde, R.N. (1989). The infant's relationship experience: Development and affective aspect. In A.J. Sameroff & R.N. Emde (Eds.), *Relationship Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach* (pp. 33-51). New York: Basic Books.
- Erickson, E., Sroufe, A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in a preschool high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*, (1-2, serial no. 209).
- Eyman, R.K., & Call, T. (1977). Maladaptive behavior and community placement of retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*, *82*, 137-144.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: Wiley.
- Gottlieb, J., Alter, M., & Gottlieb, B. (1991). Mainstreaming mentally retarded children. In J.L. Matson & J.A. Mulick (Eds.), *Handbook of Mental Retardation* (pp. 63-73). New York: Pergamon Press.
- Granat, K., & Granat, S. (1973). Adjustment of below-average men not identified as mentally-retarded. *Scandinavian Journal of Psychology*, *19*, 41-51.
- Granat, K., & Granat, S. (1978). Below-average intelligence and mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, *78*, 27-32.
- Greenberg, M., Cicchetti, D., & Cummings, M. (1990). *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, *1*, 34-64.
- Harter, S., & Zigler, E. (1968). The assessment of achievement motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, *10*, 169-180.
- Heckhausen, H. (1987). Causal attribution patterns for achievement outcomes: Individual differences, possible types and their origins. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 143-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hodapp, R. M., Burack, J., & Zigler, E. (1990). *Issues in the Developmental Approach to Mental Retardation*. New York: Cambridge.

- Lafrenière, P.J., Dubeau, D., Janosz, M., & Capuano, F. (1989). Profiles of socio-affective growth among preschoolers: Reliability, validity and utility of a new instrument. Document de travail. Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psycho-Sociale chez l'enfant. Montréal: Université de Montréal.
- Lafrenière, P.J., & Sroufe, A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, *21*, 58-68.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, *55*, 123-136.
- Maislin-Cole, C., & Spieker, S. (1990). Attachment as a basis for independent motivation: A view from risk and non-risk samples. In M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (pp. 245-272). Chicago: University of Chicago Press.
- Marvin, R.S. (1977). An ethological-cognitive model for attenuation of mother-child attachment behavior. In T. Alloway, L. Krames & P. Pliner (Eds.), *Advances in the Study of Communication and Affect: Attachment Behavior*, vol. 3 (pp. 25-60). New York: Plenum.
- Meichenbaum, D., & Biemiller, A. (1990, May). *In Search of Student Expertise in the Classroom: A Metacognitive Analysis*. Paper presented to the Conference on Cognitive Research for Instructional Innovation, Maryland.
- Merighi, J., Edison, M., & Zigler, E. (1990). The role of motivational factors in the functioning of retarded individuals. In R. Hodapp, J. Burack & E. Zigler (Eds.), *Issues in the Developmental Approach to Mental Retardation* (pp. 114-136). New York: Cambridge.
- Moss, E. (1992). The socio-affective context of joint cognitive activity. In L. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's Development Within Social Contexts*, vol. 2: *Research and Methodology* (pp. 117-154). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moss, E., Parent, S., & Gosselin, C. (sous presse). Attachment and the development of metacognitive strategies. *International Journal of Educational Research*.
- Park, K., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, *60*, 1076-1081.
- Richardson, S.A., Goulden, K.J., Koller, H., & Katz, M. (1990). The longterm influence of the family of upbringing on young adults with mental retardation. In W. Fraser (Ed.), *Key Issues in Mental Retardation Research* (pp. 190-202). London: Routledge.
- Richardson, S.A., Katz, M., & Koller, H. (1986). Relationship of upbringing to later behavior disturbance of mildly retarded young people. *American Journal of Mental Deficiency*, *90*, 1-8.
- Sameroff, A.J. (1989). Principals of development and psychopathology. In A.J. Sameroff & R.N. Emde (Eds.), *Relationship Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach* (pp. 17-32). New York: Basic Books.
- Simeonsson, R.J. (1978). Social competence. In J. Wortis (Ed.), *Annual Review of Mental Retardation and Developmental Disabilities* (pp. 130-172). New York: Brunner/Mazel.
- Sroufe, A. (1989). Relationships, self, and individual adaptation. In A.J. Sameroff & R.N. Emde (Eds.), *Relationship Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach* (pp. 70-94). New York: Basic Books.
- Sroufe, A., Fox, N., & Pancake, V. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, *54*, 1615-1627.
- Thompson, R., Cicchetti, D., Lamb, M., & Malkin, C. (1985). The emotional responses of Down syndrome and normal infants in the strange situation: The

- organization of affective behavior in infants. *Developmental Psychology*, 21, 828-841.
- van der Veer, R., & van Ijzendoorn, M.H. (1988). Early childhood attachment and later problem solving: A Vygotskian perspective. In J. Valsiner (Ed.), *Child Development within Culturally Structured Environments, vol.1: Parental Cognition and Adult-Child Interaction* (pp. 215-246). Norwood, NJ: Ablex.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waters, E., & Deane, E. K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q- methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, serial no. 209).
- Weisz, J.R., & Zigler, E. (1979). Cognitive development of retarded and nonretarded persons: Piagetian tests of the similar structure hypothesis. *Psychological Bulletin*, 86, 831-851.
- Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn: The Social Context of Cognitive Development*. Oxford: Basic Books.
- Zigler, E. (1969). Development vs. difference theories of mental retardation and the problem of motivation. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 536-556.
- Zigler, E., & Balla, D. (1972). Developmental course of responsiveness to social reinforcement in normal children and institutionalized retarded children. *Developmental Psychology*, 6, 66-73.
- Zigler, E., Balla, D., & Butterfield, E.C. (1977). A longitudinal investigation of the relationship between preinstitutional social deprivation and social motivation in institutionalized retardates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 437-445.

Ellen Moss is currently assistant professor in the Department of Psychology at the Université du Québec à Montréal. Her research and teaching interests center on the relationship between socio-affective and cognitive developmental processes.

Sophie Parent is currently a doctoral student at the Université du Québec à Montréal and lecturer at the Université de Montréal. Her doctoral research focuses on the social origins of cognitive and metacognitive development.

Catherine Gosselin is also completing her doctoral studies and lecturing at the Université du Québec à Montréal. She is pursuing doctoral studies which examine the relation between parent-child attachment and metacognitive home practices and authority in the family.

Ellen Moss occupe présentement un poste de professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches et son enseignement portent sur l'interdépendance des processus développementaux socio-affectifs et cognitifs.

Sophie Parent est étudiante au niveau doctoral à l'Université du Québec à Montréal et chargée de cours à l'Université de Montréal. Ses recherches doctorales portent sur les origines sociales du développement cognitif et métacognitif.

Catherine Gosselin poursuit aussi des études au niveau du doctorat et enseigne comme chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de ses recherches doctorales, elle étudie la relation entre l'attachement parent-enfant, les pratiques métacognitives à la maison et l'autorité au sein de la famille.