

Approche centrée sur les enfants de deux ans : profils sociaux et origines conatives, cognitives, motrices et environnementales

Approach centred on the two-year-old children: social profiles and affective, cognitive and environmental origins

Céline Barriol and Catherine Garitte

Volume 40, Number 1, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1061964ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1061964ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Barriol, C. & Garitte, C. (2011). Approche centrée sur les enfants de deux ans : profils sociaux et origines conatives, cognitives, motrices et environnementales. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 105–120. <https://doi.org/10.7202/1061964ar>

Article abstract

Young child is a social being: he must be studied as a unit (emotional, cognitive and social) integrated into his circles of life. This research, based on person-oriented approach, aims at understanding how the social, temperamental, cognitive, motor and environmental characteristics of a young child integrate to form a unit. The objectives are 1) to establish social profiles of 61 two-year-old children, based on ecological observation; and 2) to show that within the same profile the children present psychological resemblances (temperamental, cognitive, motor) and environmental (familial and extra-familial), ones. Temperament is estimated by mother questionnaire. Emotion comprehension, language and global motricity are evaluated with psychometric tools. The results bring to light five children social profiles that differ socially, psychologically and environnementally. If the notion of continuity/discontinuity is taken into account, some of these profiles seem to be precursors of later difficulties.

Approche centrée sur les enfants de deux ans : profils sociaux et origines conatives, cognitives, motrices et environnementales

Approach centred on the two-year-old children: social profiles and affective, cognitive and environmental origins

C. Barriol¹
C. Garitte¹

1. Université Paris Ouest
Nanterre La Défense, E. A.
4431

Résumé

Le jeune enfant est un être social : il doit être étudié comme un « tout » (conatif, cognitif et social) intégré dans ses milieux de vie. Cette recherche, en se fondant sur une approche centrée sur la personne, vise à comprendre comment les caractéristiques sociales, conatives, cognitives, motrices et environnementales d'un jeune enfant s'intègrent pour former un « tout ». Les objectifs sont 1) d'établir des profils sociaux (comportementaux) de 61 enfants de deux ans, et 2) de montrer qu'au sein d'un même profil les enfants présentent des similitudes psychologiques (conatives, cognitives, motrices) et environnementales (familiales et extra-familiales). Les comportements sociaux ont été observés écologiquement. Le tempérament a été évalué par la mère à l'aide de questionnaires. La compréhension des émotions, le langage et la motricité globale ont été évalués par un expérimentateur à l'aide d'échelles. Les résultats mettent en évidence cinq profils sociaux d'enfants qui se distinguent socialement, psychologiquement et environnementalement. Si l'on tient compte de la notion de continuité/discontinuité, certains de ces profils semblent être précurseurs de difficultés ultérieures.

**Mots-clés : social, conatif, cognitif, moteur,
environnemental.**

Abstract

Young child is a social being: he must be studied as a unit (emotional, cognitive and social) integrated into his circles of life. This research, based on person-oriented approach, aims at understanding how the social, temperamental, cognitive, motor and environmental characteristics of a young child integrate to form a unit. The objectives are 1) to establish social profiles of 61 two-year-old children, based on ecological observation; and 2) to show that within the same profile the children present psychological resemblances (temperamental, cognitive, motor) and environmental (familial and extra-familial), ones. Temperament is

Correspondance :

Céline Barriol
Université Paris Ouest Nanterre
La Défense, S.P.S.E., 200
avenue de la République, 92001
Nanterre Cedex
barriolceline@gmail.com

estimated by mother questionnaire. Emotion comprehension, language and global motricity are evaluated with psychometric tools. The results bring to light five children social profiles that differ socially, psychologically and environmentally. If the notion of continuity/discontinuity is taken into account, some of these profiles seem to be precursors of later difficulties.

Key words: social, temperamental, cognitive, motor, environmental.

Depuis de nombreuses décennies, la recherche fondamentale étudie l'enfant de façon fragmentaire, c'est-à-dire secteur par secteur (e.g., émotion, motricité, etc.). Quelques auteurs européens (Wallon, Zazzo, Nadel) et nord-américains (Magnusson) soulignent l'importance d'étudier l'enfant dans son unité.

Approche européenne (francophone)

En Europe, et plus particulièrement en France, Wallon (1953) considérait l'enfant comme un être essentiellement social. Il souhaitait que la recherche étudie l'enfant comme un tout et qu'elle tienne compte de ses milieux de vie de façon à mettre en exergue sa spécificité. Quant à Zazzo (1982, 1983), élève de Wallon, il reconnaissait le bien-fondé méthodologique du « morcellement » de l'enfant pour les besoins de son analyse scientifique mais il reprochait à la psychologie du développement de l'enfant de s'intéresser aux secteurs de l'enfance sans s'intéresser à l'enfant. Selon lui, les chercheurs devaient « relever le défi » d'étudier l'enfant comme un « être indivisible ». Vingt ans plus tard, Nadel (2001), élève de Zazzo, se demande à son tour, s'il est encore possible de parler d'enfance ou si celle qu'on étudie n'est pas plutôt la compilation « des enfances hétérogènes, hétérochrones, indépendantes, c'est-à-dire l'enfance de la motricité, de la perception, de la cognition, de l'émotion de la théorie de l'esprit, etc. » (p. 68).

Approche nord-américaine

Magnusson (1998) propose une perspective centrée sur la personne qui permet une approche pluridimensionnelle, c'est-à-dire contextuelle et développementale, de la personne. Cette approche complète les approches orientées vers les variables qui ont été les piliers des recherches développementales et comportementales depuis des décennies. Selon cette approche, la meilleure unité d'analyse est la personne en contexte, c'est-à-dire l'intersection entre la personne qui se développe et change tout au long de sa vie et les contextes qui ont de l'influence durant sa vie. Étudier un phénomène du développement humain revient à étudier des personnes dans leur globalité, ou des classes de personnes, pas simplement le comportement moyen d'une population dans un ensemble défini de variables. De plus, les personnes se comportant et se développant dans des contextes particuliers et à des moments particuliers, la généralisation de tout résultat ne tenant pas compte de ces éléments est forcément limitée.

Ces deux approches (européenne et nord-américaine), holistiques et interactionnistes, selon lesquelles l'individu est compris comme un tout organisé,

fonctionnant et se développant comme une totalité, cherchent à identifier la constellation de facteurs opérant dans le fonctionnement actuel et dans le développement de l'individu. Outre une méconnaissance transatlantique, chacune de ces deux approches semblent être peu représentées sur leur propre continent. Malgré cela, la compréhension de l'enfant comme un tout organisé et spécifique a progressé.

Etat actuel des recherches

Premièrement, les recherches s'intéressent de plus en plus à l'interaction entre des secteurs psychologiques (tempérament, langage, etc.) issus de deux sphères distinctes (conation, cognition, etc.). D'une part, les recherches ont montré que le développement de la sphère sociale est lié à la sphère conative : par exemple, les comportements sociaux des enfants sont influencés par leur tempérament (Wilson, 2006; etc.). D'autre part, le développement de la sphère sociale est également lié à la sphère cognitive : par exemple, les comportements sociaux des enfants sont influencés par leur langage (Bakeman & Adamson, 1984; McCabe & Meller, 2004; Qualter & Munn, 2002; Turrette, 1994) et par leur compréhension des émotions (Barth & Archibald, 2003; Cutting & Dunn, 1999; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003; Hughes & Leekam, 2004).

Deuxièmement, la recherche en écologie sociale étudie l'enfant au sein de ses milieux de vie. Les recherches ont montré que le développement social des enfants est lié à leur environnement social et à leur environnement physique. En ce qui concerne l'environnement social, le développement social des enfants est, par exemple, influencé par la séparation du couple parental (Ambert & Saucier, 1983; Wallerstein & Kelly, 1980) et par l'existence et les caractéristiques de la fratrie (Feinman & Lewis, 1983). En ce qui concerne l'environnement physique, le comportement social des enfants est, par exemple, influencé par l'agencement spatial des salles de jeu (Burgess & Fordyce, 1989; Legendre, 1995, 1999; Legendre & Fontaine, 1991) et par la qualité et la quantité des objets disponibles (Fontaine, 2005; Fontaine & Grysielski, 2003; Nadel & Baudonnière, 1985).

Troisièmement, la recherche se dégage de plus en plus de la compréhension de l'enfant épistémique (perspective de la psychologie générale) au profit de celle des enfants spécifiques (perspective de la psychologie différentielle). La recherche en psychologie différentielle a montré, par exemple, que le développement de la sphère sociale des jeunes enfants est marqué par des différences interindividuelles (Berndt & Ladd, 1989; Blicharski & Strayer, 1994). Ces différences semblent dues à l'interaction d'un grand nombre de facteurs imbriqués et hiérarchisés. Cette conception aboutit à l'émergence de la notion systémique de « multimodalité » des compétences sociales de l'enfant. La perspective systémique accorde également une place centrale au système complexe constitué par la tâche, le contexte, les partenaires de l'interaction, les représentations et les objectifs visés. Cette perspective théorique considère que l'enfant développe un ensemble de compétences communicatives qu'il continue à ajuster aux nouveaux contextes interpersonnels (Lewin, 1951). Elle nous permet de concevoir l'enfant comme un système dynamique multimodal composé de différents secteurs. En effet, selon To, Cadarette et Liu (2001), le développement moteur, cognitif et social du jeune enfant

est influencé par des facteurs sociaux et environnementaux difficilement isolables car étroitement liés.

Ces trois cadres théoriques répondent chacun à un versant de la problématique abordée par Wallon et par Magnusson. L'objectif de cette recherche est de comprendre comment les secteurs des différentes sphères (sociale, conative, cognitive, motrice et environnementale) s'articulent chez les enfants de deux ans. Pour cela, dans un premier temps, nous allons établir des profils sociaux d'enfants grâce à l'observation objectivante de leurs comportements sociaux en garderie (dite « crèche » en France, ou « centre de la petite enfance » au Québec). Puis, dans un second temps, ces profils seront examinés au regard de leurs caractéristiques conatives, cognitives, motrices et environnementales afin d'établir la validité externe de ces profils. La démarche de cette recherche sera empirique.

Méthode

Participants

La recherche porte sur 61 enfants âgés de deux ans ($m = 31.18$; $e.t. = 4.21$) : 25 garçons ($m = 31.60$; $e.t. = 4.28$) et 36 filles ($m = 30.89$; $e.t. = 4.20$) : il n'apparaît pas de différence d'âge entre les sexes ($t = .64$; n.s.). 29 enfants sont uniques ($m = 31.83$; $e.t. = 4.11$) et 32 enfants sont germains ($m = 30.69$; $e.t. = 4.29$) il n'apparaît pas de différence d'âge entre ces groupes ($t = 1.14$; n.s.). 53 enfants ont des parents vivant ensemble ($m = 31.13$; $e.t. = 4.24$) et 8 enfants ont des parents séparés ($m = 31.50$; $e.t. = 4.31$) : le sous-échantillon d'enfants ayant des parents séparés est faible mais il est proportionnellement conforme aux données nationales (cf. Vanderschelden, 2006). De plus, il n'apparaît pas de différence d'âge entre ces deux groupes ($t = -.23$; n.s.). Les participants sont tous francophones, ils ont été recrutés dans trois garderies (crèches) de la région parisienne et sont issus de milieux socio-économiques moyens.

Caractéristiques des garderies

Les trois garderies dont sont issus les participants sont similaires dans l'agencement spatial des salles de jeu, le *ratio* adulte/enfants pour cette tranche d'âge (1/8), le *ratio* enfant/m², le nombre et type de jeux disponibles, etc. Les auxiliaires de puériculture présentes étaient toutes des femmes de formation similaire. Les trois garderies se distinguent toutefois sur deux dimensions :

- la taille du groupe d'enfants : le groupe est défini comme grand quand le nombre d'enfants qu'il comprend est égal ou supérieur à 20, et comme petit quand il est inférieur à 20 (Travers & Ruopp, 1978);
- la gestion des activités des enfants : les auxiliaires de puériculture laissent les enfants choisir leurs activités (activités libres) ou elles dirigent leurs activités (activités dirigées).

La garderie 1 se caractérise par un grand groupe et des activités libres; la garderie 2 se caractérise par un grand groupe et des activités dirigées; et la garderie 3 se caractérise par un petit groupe et des activités libres. Nous n'avons pas réussi, dans la même ville, à trouver une garderie se caractérisant par un petit groupe et des activités dirigées.

Il n'y a pas de différence d'âges entre les enfants des trois garderies ($\chi^2 = .80$; n.s.) : garderie 1 ($m = 30.64$; e.t. = 4.46), garderie 2 ($m = 31.22$; e.t. = 4.71) et garderie 3 ($m = 30.09$; e.t. = 3.14). De plus, la proportion garçon/fille n'est pas différente en fonction des trois garderies ($\chi^2_p = 3.55$; n.s.).

Mesures

1) Comportements sociaux

A l'aide de trois caméscopes installés dans la salle (deux fixes aux angles de la pièce et un balayant pour lever un éventuel doute sur le comportement des enfants enregistré par les deux autres caméras), les enfants ont été filmés en situation collective dans leur salle habituelle de jeu. Les films ont eu lieu vers 10h du matin (cinq séquences de 10 minutes, à compter d'une séquence hebdomadaire) au moment du temps de jeu libre. Les observations ont été codées grâce à un éthogramme, adapté aux jeunes enfants en garderie et inspiré de celui de Legendre et Fontaine (1991). Il comporte sept types de comportements classés hiérarchiquement en fonction de leur orientation sociale (pour soi, vers l'environnement physique et/ou social), à savoir du moins élaboré ou plus élaboré socialement :

- comportement autocentré : le comportement de l'enfant est soit non-orienté, soit orienté sur son propre corps (e.g., l'enfant est en inactivité motrice; il a un comportement solitaire autocentré; il a un comportement solitaire sans utilisation effective d'objets ou de supports matériels);
- jeu solitaire : l'enfant joue seul et son comportement est orienté vers l'environnement physique, c'est-à-dire que l'enfant utilise un support matériel;
- jeu parallèle : l'enfant utilise un support matériel semblable à celui utilisé par un pair. Son comportement est orienté à la fois vers l'environnement physique et social, c'est-à-dire que l'activité est accompagnée d'une attention sociale de l'enfant à l'égard du pair, exprimée par un regard inférieur à trois secondes;
- observation : le comportement de l'enfant est orienté vers une cible sociale (adulte ou pair). Il est défini par une attention sociale de l'enfant exprimée par un regard vers la cible d'au moins trois secondes;
- émission : le comportement de l'enfant est orienté vers une cible sociale. Il correspond à une initiative de l'enfant qui, dans les trois secondes, ne suscite pas de réponse de la part du destinataire;
- interaction verticale : le comportement de l'enfant est orienté vers une cible sociale experte (adulte). L'interaction est définie comme l'articulation de comportements socialement orientés et réciproques de deux ou plusieurs partenaires dans les trois secondes. Elle se poursuit tant que les comportements sociaux mutuellement orientés des partenaires se succèdent sans interruption supérieure à six secondes;
- interaction horizontale : le comportement de l'enfant est orienté vers une cible sociale non experte (pair). L'interaction est définie comme précédemment.

L'intervalle habituellement retenu pour coder les comportements sociaux des jeunes enfants est de trois secondes : c'est le pas temporel du codage. Un seul comportement est attribué à l'enfant pour chaque pas temporel, s'il effectue deux types de comportements (e.g., jeu parallèle et interactions horizontales), c'est le comportement défini comme le plus élaboré socialement qui lui est attribué (codage

exclusif). Certains enfants ont été absents durant certaines séquences filmées (maladie, change, etc.), pour participer à cette recherche ils devaient cumuler au minimum 500 pas temporels ou comportements (soit 25 minutes filmées). Les participants cumulant entre 500 et 1000 comportements, les fréquences de comportements sont transformées en pourcentage de comportements. Chaque enfant obtient donc un pourcentage de temps passé dans chacun des sept comportements sociaux. L'accord inter-codeur est supérieur à 95 %.

2) Facteurs conatifs

Le tempérament de chaque participant est évalué à l'aide de la version réduite de la *Temperament Assessment Battery for Children* de Presley et Martin (1994) (Newman, Noel, Chen & Matsopoulos, 1998). Les cinq dimensions du tempérament sont évaluées par la mère :

- l'activité motrice qui est la composante motrice du fonctionnement de l'enfant;
- l'adaptation à la nouveauté qui est la capacité à produire une réponse adéquate face à un stimulus nouveau;
- l'émotivité négative qui est la tendance à avoir un comportement désagréable et rejetant et/ou à être colérique;
- l'empan attentionnel qui est la capacité à maintenir une activité dans le temps et à persévérer en dépit d'obstacle;
- la sociabilité qui est la tendance à avoir un comportement dirigé vers autrui.

Chaque participant obtient un score par dimension qui s'étend de 0 à 4. Plus le score est élevé, plus la dimension est marquée.

3) Facteurs cognitifs

1) La compréhension des émotions de chaque participant est évaluée grâce aux deux premières composantes du *Test of Emotion Comprehension* (TEC) de Pons et Harris (2000). Ces deux composantes sont accessibles aux enfants de deux ans dans la mesure où il s'agit de désigner la bonne réponse en pointant du doigt un visage parmi plusieurs exprimant des émotions différentes :

- la reconnaissance des expressions émotionnelles qui est la capacité à désigner l'expression faciale émotionnelle énoncée par l'expérimentatrice;
- l'attribution de causes externes aux émotions qui est l'attribution d'une émotion au protagoniste principal d'une histoire illustrée et racontée par l'expérimentatrice.

Chaque participant obtient un score qui s'étend de 0 (échec) à 5 (réussite de tous les items) pour chacune des dimensions.

2) Le langage formel de chaque participant est évalué par la Batterie d'Evaluation Psycholinguistique (BEPL forme A) de Chevrié-Muller, Simon, Le Normand et Fournier (1997). Les trois dimensions évaluées sont :

- l'expression verbale qui est la capacité à nommer des objets et des couleurs;
- la compréhension verbale qui est la capacité à reconnaître des objets et des couleurs, et à comprendre des prépositions spatiales;
- l'empan mnésique qui est le nombre de mots rappelés.

Chaque participant obtient un pourcentage de bonnes réponses par dimension.

4) Facteurs moteurs

La motricité globale de chaque participant est évaluée avec une échelle motrice élaborée par nos soins (cf. Barriol & Garitte, 2008) qui évalue des mouvements locomoteurs et non locomoteurs. Les trois dimensions sont :

- l'adresse qui est la capacité à réceptionner une balle avec le pied, l'attraper avec les mains et la lancer;
- la qualité des déplacements qui est la capacité à courir sur une ligne droite, à passer sous un pont et monter un escalier en alternant les pieds;
- la rapidité des déplacements qui est le temps utilisé pour passer sous le pont, monter l'escalier et enfourcher un tricycle.

Chaque participant obtient un score qui s'étend de 0 (échec) à 1 (réussite) en adresse et en qualité des déplacements. La rapidité de ses déplacements est mesurée en secondes.

Traitement statistique des données

La méthode utilisée est l'analyse hiérarchique car cette méthode permet de donner une image statistique instantanée des caractéristiques et comportements distinctifs des personnes qui suivent des cheminements de développement différents : elle se prête bien à la création de profils (Bergman, 1998; Magnusson, 1998). Elle permet d'identifier des groupes de sujets se différenciant sur la base d'un ensemble de caractéristiques au niveau de la personne et/ou du contexte. L'objectif de cette analyse est de produire de l'hétérogénéité intergroupe et de l'homogénéité intragroupe sur la base d'un ensemble de variables. Elle est fondée sur l'estimation de la distance euclidienne entre les sujets sur les facteurs relatifs aux comportements sociaux et elle cherche à répartir les résultats sur des clusters ou des groupes discontinus. L'analyse hiérarchique est cohérente avec l'approche orientée sur la personne (Gustafson & Magnusson, 1991) car elle peut servir à localiser des classes particulières de sujets, et par conséquent étudier comment ces groupes spécifiques, mathématiquement déduits, prédisent ou sont prédits par d'autres facteurs. Les facteurs (conatifs, cognitifs et environnementaux) qui ne sont pas utilisés pour dériver les profils d'enfants serviront à déterminer leur validité externe (Skinner, 1981).

Résultats

Les scores obtenus par les enfants de l'échantillon sur l'ensemble des facteurs étudiés reflètent ce qui est habituellement observé sur une population tout-venante d'enfants de deux ans.

Profils sociaux

La classification hiérarchique met en évidence cinq classes statistiques d'enfants comprenant les 61 participants. Les différences statistiques entre les cinq profils (validité interne puis validité externe) ont été analysées avec une analyse de la variance (ANOVA). Les effectifs des profils n'étant pas égaux, nous avons utilisé le test post-hoc de Tukey ($\alpha = .05$).

Validité interne de la classification obtenue

Seuls les facteurs présentant des différences statistiquement significatives entre les profils sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Validité interne et validité externe (conative et cognitive) de la classification obtenue

	Classification (Profils sociaux)						ANOVA	
	Pragma- social n = 14	Equi- social n = 30	Socio- dépen- dants n = 6	Ego- social n = 7	Socio- indépen- dants n = 4	F	p	
Comportements sociaux	Comportements autocentrés	14,40 (10,61)	21,99 (10,86)	13,64 (8,88)	41,72 (17,00)	9,04 (5,51)	9,16	,001
	Jeu solitaire	8,11 (8,79)	16,43 (12,71)	7,98 (4,97)	8,96 (17,37)	55,87 (8,42)	10,96	,001
	Jeu parallèle	44,17 (11,19)	14,73 (9,27)	14,18 (8,72)	4,12 (6,29)	4,40 (1,60)	34,98	,001
	Observation	14,34 (8,53)	15,90 (6,29)	7,57 (4,78)	26,85 (11,28)	11,13 (8,34)	6,39	,001
Tempérament	Interaction verticale	5,32 (5,01)	6,06 (5,37)	37,19 (9,79)	9,95 (7,47)	6,87 (4,26)	35,34	,001
	Interaction horizontale	9,67 (6,64)	22,23 (14,02)	14,75 (6,31)	5,87 (4,73)	10,05 (7,38)	5,53	,001
Compréhension des émotions	Adaptation à la nouveau	2,83 (,58)	2,89 (,64)	2,61 (,39)	2,50 (,47)	2,00 (,67)	2,14	,09
	Sociabilité	2,93 (,54)	2,87 (,66)	2,72 (,95)	2,46 (,69)	1,89 (,84)	2,03	,10
	Reconnaissance des émotions	1,86 (1,70)	2,65 (1,37)	3,00 (2,12)	1,29 (1,98)	4,67 (,58)	3,19	,02

Les cinq classes se différencient sur six comportements sociaux, seul le temps passé en émission ne diffère pas. Les classes ont été nommées en terme de profils en fonction de ces disparités comportementales (cf. tableau 1 : validité interne) :

1. Les enfants « pragma-sociaux » regroupent 23 % (n = 14) des enfants de l'échantillon. Ce sont les enfants qui passent le plus de temps en jeu parallèle (41,17 %; $\alpha = .05$), activité caractérisée par une double orientation environnementale (physique et sociale). Leurs comportements sociaux semblent définis par leur pragmatisme, c'est-à-dire qu'ils sont médiatisés par l'environnement physique.

2. Les enfants « équi-sociaux » regroupent 49 % (n = 30) des enfants de l'échantillon. Ils répartissent équitablement leur temps entre des comportements autocentrés (21.99 %), des comportements tournés vers l'environnement physique (jeu solitaire + jeu parallèle : 31.16 %) et des comportements tournés vers leurs pairs (22.23 %). Ce sont les enfants qui passent le plus de temps en interactions horizontales, lequel est le comportement social le plus élaboré de l'éthogramme. De plus, les enfants « équi-sociaux » passent plus de temps en interactions avec leurs pairs que les enfants « pragma-sociaux » et « égociaux » (test de Bonferroni, $p < .01$).

3. Les enfants « socio-dépendants » regroupent 10 % (n = 30) des enfants de l'échantillon. Ils passent la majorité de leur temps libre en interactions sociales (51.94 %), en particulier avec l'adulte (37.19 %; $\alpha = 0.05$). Ces enfants semblent plus avides de contacts sociaux avec l'adulte (partenaire expert) que de jeux.

4. Les enfants « égo-sociaux » regroupent 13 % (n = 7) des enfants de l'échantillon. Ce sont les enfants qui passent le plus de temps en comportements autocentrés (41.72 %; $\alpha = .05$) et en observation (26.85 %; $\alpha = .05$).

5. Les enfants « socio-indépendants » regroupent 5 % (n = 4) des enfants de l'échantillon. Ces enfants passent la majorité de leur temps libre en jeu solitaire (55.87 %; $\alpha = .05$).

Validité externe de la classification obtenue

Afin de tester la validité externe de la classification obtenue, les cinq profils sociaux ont été comparés dans un premier temps sur les facteurs conatifs, cognitifs et moteurs, et dans un second temps sur les facteurs environnementaux.

Les enfants des cinq profils ont un âge moyen similaire et des compétences langagières et motrices homogènes. Parmi tous les facteurs mesurés, seules deux dimensions tempéramentales (conatives) et une compétence socio-cognitive diffèrent. Les scores moyens obtenus et les écart-types relatifs à ces différences sont présentés dans le tableau 1 (cf. validité externe) et illustrés par la figure 1. Il apparaît que ce sont les enfants « socio-indépendants » qui se distinguent le plus des quatre autres profils. Tempéramentalement, ils sont moins sociables que les enfants des autres profils et ils s'adaptent moins facilement à la nouveauté. Par ailleurs, ce sont les enfants qui reconnaissent le mieux les émotions sur le visage d'autrui.

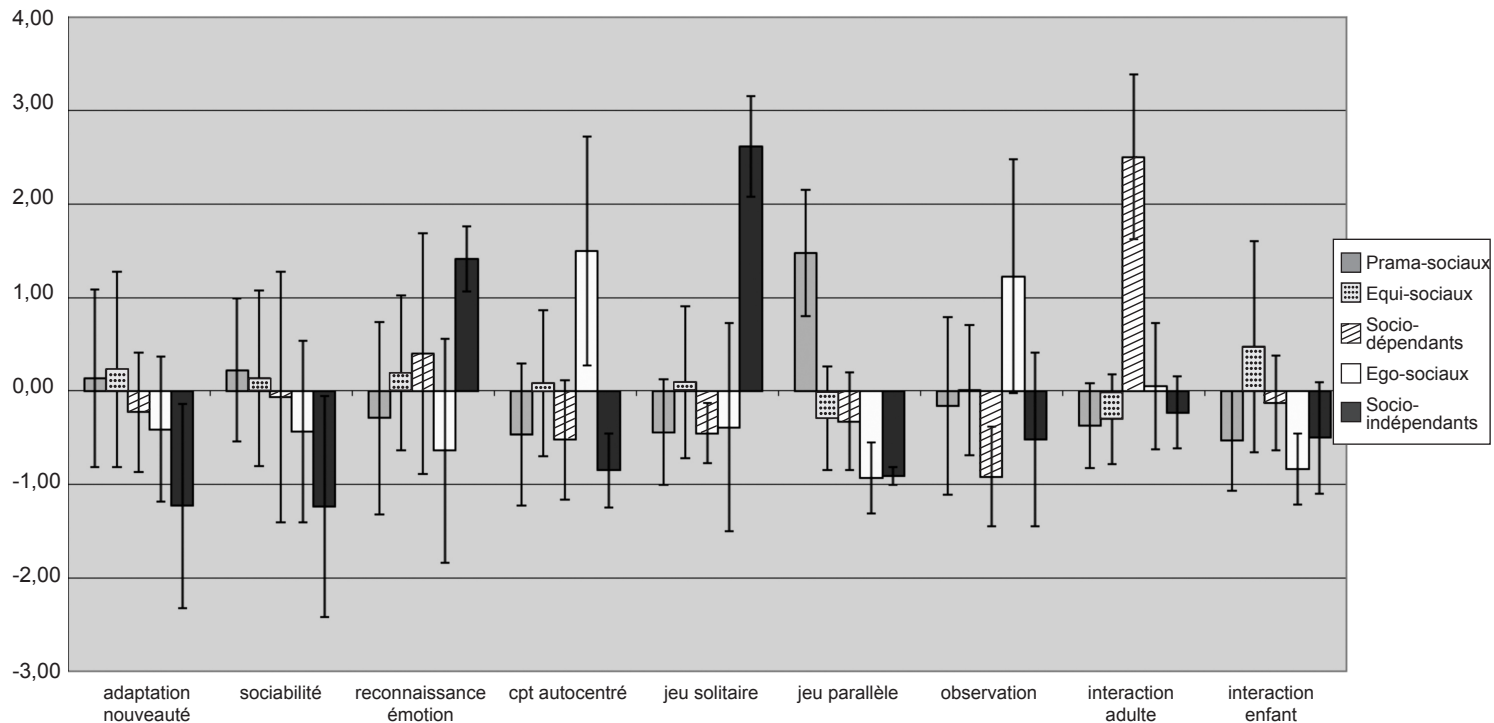


Figure 1. Caractéristiques des profils sociaux

Afin de comprendre ces différences intergroupes, la figure 2 présente les caractéristiques environnementales des cinq profils. Il apparaît que les enfants des cinq profils ne présentent pas de caractéristiques environnementales significativement différentes. Toutefois, elle met en lumière un profil environnemental des enfants « socio-indépendants ». Par rapport aux quatre autres profils, ces enfants sont plus fréquemment des enfants uniques et plus particulièrement des garçons. Par ailleurs, leurs parents sont plus fréquemment séparés que ne le sont ceux des enfants des autres profils et ce profil n'apparaît que dans les grands groupes de garderie.

Discussion

Cette recherche a mis en lumière cinq profils sociaux d'enfants de deux ans qui s'échelonnent d'un retrait social, ayant une origine tempéramentale (socio-indépendants) ou pas (égo-sociaux), à une « avidité » sociale (socio-dépendants), en passant par une sociabilité médiatisée par l'objet (pragma-sociaux) et par une sociabilité qui se répartit équitablement entre la centration sur soi et sur l'environnement physique et social (équi-sociaux). Il semble important de préciser que les enfants de ces cinq profils sociaux ne présentent pas de différences langagières et motrices.

Par ailleurs, ces profils se différencient au niveau du tempérament et de la reconnaissance des émotions. Une bonne régulation du tempérament semble liée, chez les enfants de deux ans, à un intérêt environnemental double : leurs environnements physique (jeux) et social (pairs). Néanmoins, cet intérêt social s'exprime différemment selon les compétences socio-cognitives et le contexte environnemental des enfants. En effet, les enfants « pragma-sociaux » jouent fréquemment en parallèle des autres enfants sans toutefois interagir avec eux, ils tentent parfois d'entrer en contact avec eux mais fréquemment en vain (émissions sociales). Ces échecs peuvent être la conséquence de leur faible reconnaissance des émotions d'autrui qui entraînerait des tentatives inadaptées.

Les enfants « égo-sociaux », présentant également une faiblesse des compétences socio-cognitives, ne se risquent pas à ces tentatives, ils se contentent d'observer leurs pairs. Cette différence semble pouvoir être imputable soit à un tempérament régulé mais plus difficilement que les premiers et/ou au contexte familial. En effet, les premiers sont majoritairement issus de famille nucléaire, alors que les seconds de famille éclatée. Par ailleurs, il semblerait que les activités libres (contexte extra-familial) soient défavorables à ces deux profils d'enfants.

Quant aux enfants « équi-sociaux », ils régulent également bien leur tempérament mais leurs compétences cognitives et socio-cognitives semblent meilleures que celles des deux autres profils (*cf.* figure 1). Cette différence semble être favorable à l'expression de leur intérêt social. En effet, ce sont les enfants qui passent le plus de temps en interactions avec leurs pairs (comportement défini, dans notre éthogramme, comme le plus élaboré socialement). Ce profil, représentant la moitié des enfants de l'échantillon, permet d'en déduire un constat positif : les garderies françaises semblent permettre à la grande majorité des enfants de deux ans de s'épanouir.

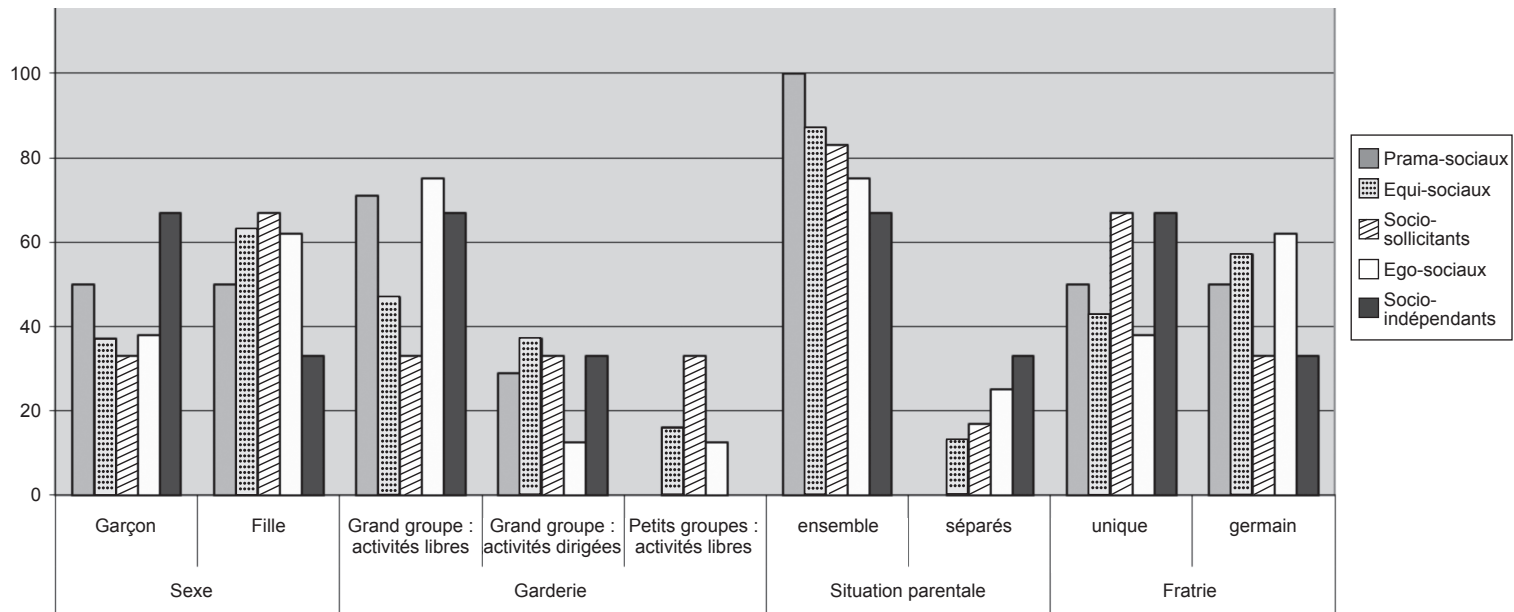


Figure 2 - Validité externe (biologique et environnementale) de la classification obtenue

Toutefois, deux profils sociaux d'enfants semblent être plus préoccupants, il s'agit des enfants régulant mal leur tempérament, c'est-à-dire, entre autres, les enfants qui s'adaptent difficilement à la nouveauté. Ces deux profils ont également une autre similitude, ils sont majoritairement constitués d'enfants uniques. Les enfants « socio-dépendants » passent la majorité de leur temps libre à rechercher le contact avec autrui, en particulier avec les éducatrices, alors que les enfants « socio-indépendants » passent la majorité de leur temps libre en jeu solitaire. Ces enfants ont toutefois plus de difficultés à réguler leur tempérament. Hormis, cette différence tempéramentale, la différence entre leurs comportements sociaux pourrait avoir une origine contextuelle. Les enfants « socio-indépendants » sont plus fréquemment issus 1) de famille éclatée que les enfants « socio-dépendants ». Nous faisons l'hypothèse que lorsque le parent doit assumer seul le quotidien, il est peut-être moins disponible pour les jeux de son enfant qui apprend à être plus autonome voire indépendant; 2) d'un grand groupe de garderie. Il semblerait que la taille du groupe social soit un facteur crucial dans l'émergence de ce profil : les enfants uniques qui ont des parents séparés et qui régulent difficilement leur tempérament semble se retirer socialement en situation de grand groupe. Le risque est qu'en passant la majorité de leur temps seul, ces enfants n'apprennent pas à réguler leur tempérament ce qui est un obstacle à leur épanouissement personnel, à leur insertion sociale et à leur devenir professionnel.

L'appartenance à un profil social semble impliquer des similitudes dans les caractéristiques psychologiques et environnementales. Ces profils sociaux présentant une validité interne (comportementale) et une validité externe (psychologiques et environnementales) sont assimilables aux multiples modalités du système « enfant compris comme une unité » : l'enfant serait un système multimodal. Ainsi, selon l'approche centrée sur la personne, nous faisons l'hypothèse que la modification de la qualité d'une caractéristique psychologique et/ou environnementale du système « enfant » peut modifier le produit de ce système. Ces modifications peuvent être liées à des événements de la vie (changement de lieu de garde, séparation parentale, maladie, etc.) et/ou au développement normal de l'enfant (régulation tempéramentale, maturation cognitive, etc.).

Toutefois, selon Kagan (2000, p. 88), une des critiques essentielles formulées à l'égard de l'approche centrée sur la personne est que l'on ne peut pas décrire les processus du développement comme si c'étaient des qualités inhérentes à la personne, c'est-à-dire qui seraient immuables à la fois dans le temps et dans l'espace. En effet, les résultats obtenus dans cette recherche sont une image statique d'un groupe d'enfants dans un contexte donné. Nous regrettons que certains facteurs certainement cruciaux dans la formation de ces profils n'aient été ni opérationnalisés ni contrôlés (e.g., l'entente entre les éducatrices, celle entre les parents qu'ils soient ensemble ou séparés, l'attachement de l'enfant à sa famille et ses éducatrices, etc.). L'objectif de comprendre l'enfant dans la complexité totale de son système est semble-t-il utopique car il est compris comme un système multimodal dont la liste des modalités ne pourra *a priori* jamais être exhaustive : c'est le fondement même du concept de résilience.

Conclusion

Cette recherche témoigne de l'intérêt du contextualisme développemental, car c'est un cadre méta-théorique qui permet d'appréhender quasi-totalement la complexité de la personne en développement et en interaction dynamique avec des contextes qui changent rapidement et qui se composent de niveaux multiples et organisés hiérarchiquement (Vondracek & Porfeli, 2004). Il serait intéressant, dans une perspective de recherche fondamentale, d'étudier longitudinalement le devenir de chacun de ces cinq profils dans des contextes différents. Une telle recherche, associée aux recherches relatives aux facteurs de protection et de risque (Trudel, Puentes-Neuman & Ntebutse, 2002), permettrait aux éducatrices de dépister certains profils à risque et d'ajuster ainsi leurs pratiques professionnelles (solliciter les enfants en retrait social, leur proposer des activités en petits groupe, etc.). Une intervention psychologique devient nécessaire lorsqu'une configuration particulière de contraintes sur la santé et le bien-être de l'enfant est avérée.

Références

- Ambert, A.M., & Saucier, J.F. (1983). Adolescents' perceptions of their parents and parents' marital status. *Journal of Social Psychology, 120*, 101-110.
- Bakeman, R., & Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-interaction. *Child Development, 55* (4), 1278-1289.
- Barriol, C., & Garitte, G. (2008). Les compétences motrices et la compréhension des émotions chez les enfants de deux ans. *Evolutions Psychomotrices, 20* (79), 33-39.
- Barth, J.M., & Archibald, A. (2003). The relation between emotion production behaviour and preschool social behavior: in the Eye of the beholder. *Social Development, 12* (1), 67-90.
- Bergman, L.R. (1998). A pattern-oriented approach to studying individual development: Snapshots and processes. In R.B. Cairns, L.R. Bergman, and J. Kagan (eds.), *Methods and Models for Studying the Individual* (pp. 83-122). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Berndt, T.J., & Ladd, G.W. (1989). *Peer relationships in child development*. New York, US: Wiley & Sons.
- Blicharski, T., & Strayer, F.F. (1994). L'éthologie sociale des relations interpersonnelles chez les jeunes enfants. *Psychologie et Education, 16*, 17-31.
- Burgess, J.W., & Fordyce, W.K. (1989). Effects of preschool environments on nonverbal social behavior: toddlers' interpersonal distances to teachers and classmates change with environmental density, classroom design, and parent-child interactions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30* (2), 261-276.
- Chevrié-Muller, C., Simon, A.M., Le Normand, M.T., & Fournier, S. (1997). *Batterie d'Evaluation Psycho-Linguistique*. A. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Cutting, A.L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development, 70* (4), 853-865.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J. Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development, 74* (1), 238-256.

- Feinman, S., & Lewis, M. (1983). Social referencing at ten months: A second-order effect on infants' responses to strangers. *Child Development*, 54, 878-887.
- Fontaine, A.M. (2005). Ecologie développementale des premières interactions entre enfants: Effet des matériels de jeu. *Enfance*, 57 (2), 137-154.
- Fontaine, A.M., & Grygielski, V. (2003). Développement des interactions entre pairs à la garderie: Rôle des matériels de jeu. In M. de Léonardis, V. Rouyer, H. Féchant-Pitavy, C. Zaouche-Gaudron & Y. Prêteur (Eds.), *L'enfant dans le lien social. Perspectives de la Psychologie du Développement* (pp. 118-123). Ramonville : Erès.
- Gustafson, S. B., & Magnusson, D. (1991). *Female life careers: A pattern approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations ? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13 (4), 590-619.
- Kagan, J. (2000). La part de l'inné. Paris : Bayard.
- Legendre, A. (1995). The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (2), 297-313.
- Legendre, A. (1999). Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. *Environment and Behavior*, 31 (4), 463-486.
- Legendre, A., & Fontaine, A.M. (1991). The effects of visual boundaries in two-year-olds' playrooms. *Children's Environments Quarterly*, 8 (1), 2-16.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York, US: Harper and Row.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. In R.B. Cairns, L.R. Bergman and J. Kagan (eds.), *Methods and Models for Studying the Individual* (pp. 33-64). Thousand Oaks: Sage Publications.
- McCabe, P.C., & Meller, P.J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth ? *Psychology in the Schools*, 41 (3), 313-321.
- Nadel, J. (2001). Chercher l'enfant, trouver l'humain. *Enfance*, 53(1), 67-74.
- Nadel, J., & Baudonnière, P.M. (1985). L'objet : moyen d'étude des compétences à communiquer. *Comportements*, 3, 139-163.
- Newman, J., Noel, A., Chen, R., & Matsopoulos, A.S. (1998). Temperament, selected moderating variables and early reading achievement. *Journal of School Psychology*, 36 (2), 215-232.
- Pierrehumbert, B., Mühlemann, I., Antonietti, J.P., Sieye, A., & Halfon, O. (1995). Etude de validation d'une version francophone du Q-Sort d'Attachement de Waters et Deane. *Enfance*, 3, 293-315.
- Pons, F., & Harris, P.L. (2000). *Test of Emotion Comprehension*. Oxford, UK: University of Oxford.
- Presley, R., & Martin, R.P. (1994). Toward a structure of preschool temperament: Factor structure of the Temperament Assessment Battery for Children. *Journal of Personality*, 62 (3), 415-447.
- Qualter, P., & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233-244.
- Skinner, B.F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213 (4507), 501-504.
- To, T., Cadarette, S.M., & Liu, Y. (2001). Biological, social and environmental correlates of preschool developmental. *Child: Care, Health and Development*, 27 (2), 187-200.

- Tourrette, C. (1994). Compétence cognitive et compétence sociale dans la petite enfance : qu'en est-il des différences individuelles ? : Facettes de l'intelligence sociale. *European Review of Applied Psychology, 44* (4), 289-298.
- Travers, J., & Ruopp, R.R. (1978). *National day care study: Preliminary findings and their implications*. Cambridge, US: Abt Associates.
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G., Ntebutse, J.G. (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue Canadienne de l'Education, 27* (2-3), 153-173.
- Vanderschelden, M. (2006). Les ruptures d'unions : plus fréquentes, mais pas plus précoces. Division Enquêtes et études démographiques, I.N.S.E.E., 1107. Retrieved from http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1107®_id=0.
- Wallerstein, J.S., & Kelly, J.B. (1980). *Surviving the break-up: How children and parents cope with divorce*. New York, US: Basic Book.
- Wallon, H. (1953/1985). Sur la spécificité de la psychologie. *Enfance, numéro spécial : Henri Wallon (7ème édition)*, 329-333.
- Wilson, B.J. (2006). The entry behavior of aggressive/rejected children: The contributions of status and temperament. *Social Development, 15* (3), 463-478.
- Zazzo, R. (1982). L'enfance de la psychologie de l'enfant et son devenir. In P. Fraisse (Ed.), *Psychologie de demain* (pp. 167-189). Paris : Presses Universitaires de France.
- Zazzo, R. (1983). *Où en est la Psychologie de l'enfant ?* Neuchâtel : Denoël-Gonthier.