

Liliana Patricia Sequeira Amaro

Régulation Émotionnelle, Attachement et Satisfaction de vie

Traduction et validation de la version francophone de l'échelle *Regulation of Emotion Questionnaire 2* auprès de jeunes adolescents belges.

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Maître en Psychologie du Développement à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Coimbra, sous l'orientation du professeur Docteur Maria Teresa Mesquita Carvalho de Sousa Machado.

SEPTEMBRE 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Remerciements

Au professeur **Docteur Teresa Sousa Machado** qui a accepté d'orienter cette thèse. Merci pour sa disponibilité, son professionnalisme et l'intérêt démontré tout au long de l'élaboration de ce projet. Qu'elle trouve ici l'expression de ma profonde gratitude ;

À la direction et aux professeurs de l'**Institut Emile Gryzon** qui ont permis la passation des tests dans leur établissement ainsi qu'aux élèves, et à leurs parents, qui ont accepté de répondre aux questionnaires sans quoi, la réalisation de cette étude n'aurait jamais été possible ;

À **mes parents**, pour leur amour et soutien apportés tout au long de mon parcours académique. Sans vous, je ne serais sûrement pas la personne épanouie que je suis devenue ;

Aux autres membres de **la famille** qui ont cru en moi depuis le premier jour ;

À **mes amis** sans lesquels la vie n'aurait pas la même saveur. Mais particulièrement à Raphaël Saïd pour son aide et son dévouement, ainsi qu'à ma sœur de cœur, Andréa Riccardi, pour toute l'affection et complicité partagées depuis tant d'années ;

À tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à améliorer la version finale de ce travail, notamment Madame Preciosa de Almeida.

Table des matières

Résumé	7
Introduction	10
Partie Théorique	
La Régulation émotionnelle	13
I. Les émotions	13
1.1 Théories contemporaines	14
1.2 Vers une définition.....	17
1.3 Fonction des émotions	19
II. La régulation émotionnelle	19
2.1 Définition	20
2.2 Pourquoi régulons-nous nos émotions ?	21
2.3 Stratégies de la régulation émotionnelle	22
2.4 Les différences individuelles	25
2.5 Régulation émotionnelle et relation d'attachement à l'adolescence.....	27
2.6 Évaluation de la régulation émotionnelle à l'adolescence.....	29
III. Conclusion	30
L'attachement	32
I. Introduction.....	32
1.1 Les modèles internes opérants	33
II. Attachement à l'adolescence	34
2.1 Transformations internes (changements cognitifs).....	35
2.2 Transformations externes (changements affectifs dans la relation avec les pairs et avec les parents).....	36
2.3 Fonction du comportement d'attachement à l'adolescence	38
2.4 Évaluation et styles d'attachement à l'adolescence	38

2.5	Différences individuelles	41
III.	L'attachement de l'enfant unique	43
IV.	Conclusion	44
	Satisfaction de vie	46
I.	Le Bien-Être subjectif	46
II.	La Satisfaction de vie.....	47
III.	Satisfaction de vie vs régulation émotionnelle	50
IV.	Conclusion	52

Partie Pratique

	Objectifs et méthodologie de l'étude	54
I.	Objectifs	54
II.	Méthodologie	55
2.1	Échantillon	55
2.2	Instruments utilisés	56
2.2.1	Questionnaire socio-démographique	56
2.2.2	Questionnaire de la Régulation Émotionnelle 2 (REQ2).....	56
2.2.3	IPPA.....	59
2.2.4	SWLS.....	61
2.3	Procédure	62
	Présentation des résultats.....	63
I.	Traitement statistique des données	63
II.	Statistique descriptive	64
2.1	Statistiques descriptives: qualités psychométriques de l'échelle REQ.....	64
2.2	Statistique descriptive : qualités psychométriques de l'échelle IPPA	69
2.3	Statistique descriptive : qualités psychométriques de l'échelle SWLS	73
III.	Statistique inférentielle : Corrélations	74
3.1	Analyse des corrélations entre chaque instrument et leurs sous-échelles respectives.....	74
3.2	Comparaison entre les filles et les garçons dans les variables de notre étude.....	75

3.3	Corrélations en fonction de l'âge.....	76
3.4	Comparaison entre les sujets qui ont des frères et sœurs et ceux qui n'en ont pas, dans les variables de notre étude.....	77
	Discussion des résultats.....	78
	Conclusion générale	81
	Bibliographie	83
	Annexes	94

Table de références

Tableau 1 – Caractéristiques de l'échantillon	55
Tableau 2 – Statistiques descriptives de l'attachement (et sous-échelles) et de la satisfaction de vie	64
Tableau 3 – Statistiques descriptives des sous-échelles du REQ.....	64
Tableau 4 – Consistance interne des sous-échelles du REQ.....	65
Tableau 5 – Corrélation item-total corrigée et alpha de Cronbach excluant l'item pour chaque sous-échelles du REQ.....	65
Tableau 6 – Corrélation entre les sous-échelles du REQ	66
Tableau 7 – Facteurs de l'échelle REQ et saturation des items correspondant.....	67
Tableau 8 – Consistance interne de l'IPPA.....	69
Tableau 9 – Corrélation item-total corrigée et alpha de Cronbach excluant l'item	69
Tableau 10 – Corrélation entre les sous-échelles et avec la valeur totale de l'IPPA	71
Tableau 11 – Facteurs de l'échelle IPPA et saturation des items correspondants	72
Tableau 12 – Moyenne, variance, corrélation item-total et alpha de Cronbach excluant l'item pour l'échelle SWLS.....	73
Tableau 13 – Corrélation entre les sous-échelles du REQ, le SWLS total et l'IPPA total	74
Tableau 14 – Corrélation entre les sous-échelles de l'IPPA et l'IPPA total, du REQ et le SWLS total	74
Tableau 15 – Différences significatives entre sexes	76
Tableau 16 – Différences significatives entre les âges.....	76
Tableau 17 – Comparaison entre les sujets qui ont des frères et sœurs et ceux qui n'en ont pas, dans les variables étudiées	77

Résumé

Dans le but de combler le manque d'instruments qui évaluent la qualité de la régulation émotionnelle chez les adolescents, le premier objectif de ce travail fût la traduction et la validation, pour des adolescents belges, du *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips e Power, 2007). Cet instrument évalue la fréquence à laquelle les jeunes ont recours à des stratégies fonctionnelles et dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions. Le deuxième objectif fût d'analyser les relations existantes entre les différentes stratégies de régulation émotionnelle, la perception de la qualité de l'attachement aux parents (évaluée à l'aide de l'*Inventory of Parent and Peer Attachment* (Armsden & Greenberg, 1987)) et la satisfaction de vie (évaluée à l'aide du *Satisfaction With Life Scale* de Diener, Emmons, Larsen et Griffin (1985)). Dans ce sens, une étude exploratoire et l'analyse des caractéristiques psychométriques du *Regulation of Emotion Questionnaire 2* ont été effectuées sur un échantillon de 223 jeunes ayant comme âge moyen 15 ans et fréquentant tous un établissement secondaire de la Région de Bruxelles-Capitale.

Les résultats obtenus dans notre étude mettent en avant des propriétés psychométriques satisfaisantes comparables à celles de l'échelle originale. L'analyse factorielle confirmatoire a reproduit la structure interne composée par quatre facteurs liés à la fonctionnalité (interne et externe) et à la dysfonctionnalité (interne et externe) de la régulation émotionnelle, qui expliquent 56% de la variance totale. Les études de corrélation ont montré que, lorsque les adolescents ont une relation d'attachement sécuritaire à leurs parents, plus grande est leur satisfaction de vie et plus fonctionnelles sont leurs stratégies de régulation émotionnelle. Finalement, nous observons que les filles de notre échantillon ont plus souvent recours à des stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions et que plus les adolescents avancent dans l'âge, plus la relation d'attachement aux parents est perçue comme moins sécurisante.

Mots-clés: émotions, régulation des émotions, attachement, satisfaction de vie, adolescents, *Regulation of Emotion Questionnaire 2*.

Resumo

A fim de suprir a falta de instrumentos que avaliam a qualidade da regulação emocional em adolescentes, o primeiro objetivo deste trabalho foi a tradução e validação, para adolescentes belgas, do *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips & Power, 2007). Este instrumento avalia a frequência com que os jovens usam estratégias funcionais ou disfuncionais para regular suas emoções. O segundo objetivo consistiu em analisar a existência de relações entre as diferentes estratégias de regulação emocional, a percepção da qualidade de vinculação aos pais (avaliada através do *Inventory of Parent and Peer Attachment* (Armsden & Greenberg, 1987)) e satisfação com a vida (avaliada através do *Satisfaction With Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985))). Neste sentido, foram realizados um estudo exploratório e uma análise das propriedades psicométricas do *Regulation of Emotion Questionnaire 2*, numa amostra de 223 jovens, com uma média de 15 anos de idade, e todos frequentando uma escola secundária da Região de Bruxelas-Capital.

Os resultados obtidos neste estudo realçaram as propriedades psicométricas satisfatórias comparáveis com a escala original. A análise fatorial confirmatória replicou a estrutura interna, composta por quatro factores relativos à funcionalidade (interna e externa) e disfuncionalidade (interna e externa) de regulação emocional, que explicam 56% da variância total. Os estudos de correlação mostraram que, quanto mais segura for a vinculação dos adolescentes aos pais, maior é a satisfação com a vida e mais funcionais são as estratégias de regulação emocional utilizadas. Por fim, observamos que as raparigas da nossa amostra são mais propensas a usar estratégias funcionais para regular suas emoções e que quanto maior a idade dos adolescentes, maior é a percepção de uma vinculação aos pais como sendo menos segura.

Palavras-chave: emoção, regulação emocional, vinculação, satisfação com a vida, adolescentes, *Regulation of Emotion Questionnaire 2*

Abstract

In order to fulfill the lack of tools used to evaluate the quality of emotional regulation in adolescents, the first goal of this study was the translation and validation of the *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips & Power, 2007), applied to a population of Belgian adolescents. This tool measures the frequency with which adolescents make use of functional or dysfunctional strategies to regulate their emotions. The second goal consisted in analyzing the existence of relations between the different strategies of emotional regulation, the perception of parents' attachment quality (evaluated using the *Inventory of Parent and Peer Attachment* (Armsden & Greenberg, 1987)) and the satisfaction with life, (evaluated using the *Satisfaction With Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985))). Accordingly, an exploratory study and a psychometric proprieties analysis using the *Regulation of Emotion Questionnaire 2* were performed, in a sample of 223 adolescents, with an average of 15 years old, students from a high school in the Brussels-Capital Region.

The results obtained in this study emphasized the satisfactory psychometric proprieties when compared to the original scale. The confirmatory factorial analysis replied the internal structure, comprising four factors related to functional (internal or external) and dysfunctional (internal or external) of emotional regulation, that explain the 56% of total variance. The correlation studies showed that a safer parents' attachment results in a bigger life satisfaction and more functional strategies of emotional regulation. Lastly, we observe that the girls of our sample are more prone to use functional strategies to regulate their emotions, and as the adolescents get older there is a bigger perception of parents' attachment as being less secure.

Key words: emotion, emotional regulation, attachment, satisfaction with life, adolescents, *Regulation of Emotion Questionnaire 2*

Introduction

La volonté de vouloir attribuer une définition claire et précise aux émotions existe depuis l'époque de Darwin et, encore aujourd'hui, l'énorme diversité de points de vue ne permet pas aux auteurs d'arriver à un consensus. Néanmoins, tous reconnaissent la place centrale que les émotions occupent dans le développement mental, psychologique et social de l'être humain.

Dans le premier chapitre de ce travail, nous verrons que, même si les émotions ont un rôle crucial dans le développement humain, il est important de ne pas se laisser submerger par elles et donc, apprendre à les réguler devient un pré-requis essentiel au fonctionnement adaptatif de l'être humain (Gross, Richards & John, 2006 ; MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge 2010). La régulation émotionnelle est couramment définie comme étant la capacité d'un individu à évaluer et à contrôler la nature, l'intensité et la durée de ses émotions (Gross & Thompson, 2007) et ce, afin de favoriser son adaptation psychosocial et son développement personnel (Neault, 2011). Dans la littérature, nous retrouvons très peu d'informations sur l'évaluation de la régulation émotionnelle à l'adolescence. En effet, les études faites dans ce sens s'intéressent principalement à l'enfance et à l'âge adulte (MacDermott et al., 2010 ; Phillips & Power, 2007). Afin de remédier à ce problème, Phillips et Power (2007) ont développé le *Regulation of Emotion Questionnaire 2* qui évalue la fréquence à laquelle les adolescents ont recours à des stratégies fonctionnelles ou dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions et qui ont lieu de manière interne (intrapersonnelle) ou externe (interpersonnelle). C'est ce cadre théorique qui constitue l'un des objectifs de cette dissertation, à savoir l'adaptation et la validation du *Regulation of Emotion Questionnaire 2* chez des adolescents belges et ce, dans le but de pouvoir réaliser par la suite d'autres études qui permettent aux jeunes de mettre en avant les stratégies de régulation émotionnelle auxquelles ils font appel.

Notre deuxième chapitre met, lui, en avant le rôle crucial de l'attachement dans le développement personnel des adolescents, et plus particulièrement de la qualité de l'attachement aux parents. En effet, en plus d'influencer le développement de l'image que chaque sujet a des autres et de lui-même, une relation d'attachement sécurisante permet à l'adolescent d'acquiescer son indépendance et son autonomie de manière saine (Atger, 2004, 2007). Ainsi, le sentiment de sécurité procuré par une relation d'attachement positive est essentiel à l'exploration du monde car, au moindre problème, l'adolescent sait qu'il peut compter sur sa base sécurisée (les parents).

La satisfaction de vie sera, elle, présentée dans notre troisième chapitre. Elle est, pour nous, une des variables qui nous permet d'évaluer le bien-être d'un adolescent tout au long de son développement personnel. Ainsi, en se basant sur les dires des adolescents interrogés, nous verrons quelle place occupe la régulation émotionnelle dans l'évaluation de la satisfaction de vie globale.

C'est à la lumière de ce cadre théorique que nous entamerons la deuxième partie de ce travail, afin de répondre à notre second objectif qui est d'analyser l'existence, ou la non-existence, d'un lien entre les stratégies de régulation émotionnelle, la qualité d'attachement aux parents et la satisfaction de vie à l'adolescence. Après la présentation des objectifs et des résultats de notre étude, nous finirons ce travail en mettant en avant les principales conclusions obtenues, ainsi que les limites rencontrées qui pourront être améliorées lors de futurs travaux sur ce thème.

PARTIE THÉORIQUE

La Régulation Emotionnelle

« *N'oublions pas que les petites émotions sont les grands capitaines de nos vies et qu'à celles-là nous y obéissons sans le savoir.* » - Vincent Van Gogh.

I. Les émotions

Avant de développer le thème de la régulation émotionnelle plus en profondeur, il nous semble important de commencer par aborder le concept des *émotions* car elles « constituent un élément essentiel de notre existence ; elles influencent nos perceptions et nos réactions » (Brunel, 1995, p.177) et sont le moteur de nos comportements (Chabot, 1998).

Dans le *Handbook of Emotions* (Lewis, Haviland-Jones, & Feldman Barret, 2008) différentes études et théories reflètent l'énorme diversité de points de vue existant dans ce domaine. Malgré les différences que nous pouvons retrouver chez ces différents auteurs, ils s'accordent tous pour dire que, de part sa complexité, l'émotion est une notion difficile à définir. En effet, le concept d'émotions est composé de plusieurs éléments qui offrent une large diversité de points de vue qui tentent d'expliquer le phénomène des émotions et qui donnent alors naissance à différentes théories qui nous conduisent vers une panoplie de définition des émotions. Nugier (2009) explique que la volonté d'attribuer une définition complète, claire et précise aux émotions existe depuis de nombreuses années et se vérifie à travers les grands courants primitifs (e.g. Darwin, James-Lange, Cannon-Bard) qui façonnent la recherche depuis l'époque de Darwin.

Actuellement, de nouvelles théories se penchent sur la question dans le but de nous fournir une explication et une définition dites plus modernes, ou actuelles, sur les émotions. Dans le point suivant nous allons développer quelques-unes de ces théories.

1.1 Théories contemporaines

Dans les années 70, les recherches dans le domaine de l'émotion prirent une grande ampleur grâce aux études faites sur les **expressions faciales émotionnelles**. À la tête de ces recherches se trouve le psychologue américain Paul Ekman qui était convaincu que les expressions faciales de l'émotion changeaient en fonction de la culture d'appartenance. Ce n'est qu'après de nombreuses études réalisées auprès de différentes civilisations à travers le monde entier, qu'il en vint à conclure que les expressions faciales sont innées et universelles. En effet, que l'on soit français, japonais, mexicain ou congolais, les émotions que l'on éprouve, et la manière de les exprimer, sont exactement les mêmes pour chacun de nous. Ses travaux lui permirent d'identifier six émotions qu'il appela « émotions de base » et qu'il retrouva chez tous les peuples côtoyés : la joie, la colère, la tristesse, la surprise, le dégoût et la peur (Ekman, 1992, 1999a, 1999b ; Ekman & Friesen, 1971).

Izard (1992) rejoint la théorie des émotions basiques en la nuancant quelque peu. Pour cet auteur, les émotions sont dites basiques de part leur fonction biologique et sociale indispensable dans l'évolution et l'adaptation de chaque être humain. En d'autres termes, les « émotions rempliraient une **fonction adaptative** en servant de signal pour l'organisme concernant les événements extérieurs » (Nugier, 2009, p.8). Afin d'illustrer cette idée, prenons l'exemple du dégoût repris par Nugier (2009) : dans le passé, la fonction du dégoût était d'éviter aux individus d'ingérer des substances toxiques, les émotions avaient donc bel et bien un rôle fonctionnel. Bien que de nos jours nous ingèrerions difficilement des substances nocives, cette association (dégoût vs expression faciale) ayant été faite dans le passé, nous la produisons encore aujourd'hui et ce, lorsque nous faisons face à des choses (autres que la nourriture) qui créent ce sentiment de dégoût. Un autre point important dans la théorie d'Izard est le **modèle structural** qui défend l'idée selon laquelle au fil du développement, les différences individuelles qui apparaissent dans l'expérimentation et le vécu des émotions, entraînent des séquences 'émotion, cognition, action' qui s'intègrent dans la personnalité (Bonnet, 2003). En d'autres termes, les émotions précèdent la cognition ; se sont elles qui vont aider l'individu à sélectionner un comportement adéquat qui lui permettra de s'adapter ou de faire face à une situation donnée. Dans ce sens, les émotions basiques ne sont donc pas uniquement le produit d'un processus d'évaluation, mais bien des motivateurs du comportement humain. Enfin, la **théorie différentielle des émotions**, qui met en avant une relation entre personnalité et émotions, défend l'idée selon laquelle une émotion est associée

positivement ou négativement à une dimension de la personnalité en fonction de l'aspect motivationnel de l'émotion. Par exemple, la joie (émotion positive) serait liée positivement à l'extraversion (Izard, 1993).

Cet aspect motivationnel se retrouve également dans les travaux de Lazarus. En effet, selon cet auteur les émotions ne surgissent que lorsqu'un évènement est jugé important et pertinent pour un individu. Cette évaluation cognitive, d'évènements ou de situations, Lazarus l'appellera '**appraisal**'. Pour lui, ce processus cognitif permet d'expliquer, de manière cohérente, pourquoi un même évènement peut entraîner l'apparition de différentes émotions chez différents individus ou parfois même chez un même individu à différents moments. En d'autres termes, lorsque nous nous retrouvons face à une situation, nous l'évaluons et lui accordons une valeur significative, ou pas. En fonction de l'importance que la situation aura pour nous, des émotions positives ou négatives apparaîtront et donneront lieu à des comportements qui nous aideront à y faire face. Ce qui est important pour nous peut ne pas l'être pour une autre personne, ce qui explique que différentes émotions et réactions peuvent apparaître chez deux individus faisant face à une même situation. La valeur attribuée à un évènement dépend aussi bien de facteurs situationnels et culturels que de l'état mental et du profil d'un individu (Lazarus, 1991a, 1991b ; Lazarus & Folkman, 1984). Bien que certains auteurs, tel que Scherer (2000), rejoignent l'idée développée par Lazarus, d'autres au contraire la réfutent. En effet, pour Zajonc (1998) les aspects motivationnel et cognitif ne suffisent pas à l'apparition d'une émotion. Pour cet auteur, les émotions sont bien plus complexes ; elles font également appel à des processus psychologiques, sociaux et culturels qui, pour lui, précèdent la cognition.

En plus de l'aspect cognitif, certains auteurs relèvent le rôle important de la neurologie lorsque l'on parle d'émotions. Comme le dit Estrada (2008), Damasio cherche à comprendre les mécanismes et fonctions de l'émotion à travers l'analyse de différentes parties du cerveau et du corps impliquées dans l'émotivité. Pour Damasio l'émotion est vue comme étant la combinaison d'un processus mental évaluatif simple ou complexe, avec des réponses inhérentes à ce processus vers le corps, ayant pour conséquence un état corporel émotionnel, et vers le cerveau, ce qui produit des changements mentaux supplémentaires. Dans cette définition nous voyons directement que pour Damasio, le corps et le cerveau/les émotions et la raison sont indissociables. Pour argumenter cette idée, il développe l'hypothèse des **marqueurs somatiques** qui mettent en avant l'existence, dans notre cerveau, d'une

connexion entre les aires somatosensorielles (où sont représentés des états corporels passés et présents) et certaines régions du cortex préfrontal qui permet d'associer des événements et des états somatiques positifs ou négatifs. Il rajoute que, contrairement au raisonnement, les émotions donnent, aux êtres vivants, la possibilité d'agir sans penser. Ceci dit, il ne prétend pas oublier que l'être humain est rationnel mais suggère que pour que toute pensée rationnelle soit possible, il est indispensable qu'elle soit accompagnée d'émotions et de sentiments (Damasio, 1999, 2006).

Abordons maintenant les aspects psychologiques des émotions. D'un point de vue historique, et pour continuer dans la dualité corps/esprit, Sigmund Freud, parlait déjà dans ses travaux de l'existence d'un lien entre des facteurs psychologiques (esprit) et l'émergence de troubles somatiques (corps) (Luminet, 2002). Pour Freud, nos souffrances et émotions, non exprimées verbalement, se reflètent d'une manière ou d'une autre à travers notre corps. Certains événements douloureux vécus dans le passé sont refoulés, deviennent inaccessibles à notre conscience et ce n'est qu'à travers le langage que nous pouvons accéder à la signification, consciente, de leur valeur émotionnelle (Luminet, 2002). Cette signification apportée à nos émotions/souffrances permettra à « l'affect 'coincé' d'être débloqué » (Brunel, 1995, p.189). Anna Freud, influencera également les théories contemporaines de l'émotion en développant la théorie du '**coping**', dont nous parlerons dans le deuxième point de ce chapitre, et qui a également été étudiée par Lazarus¹.

Un autre concept apparaît avec Frijda, celui de la '**tendance à l'action**'. Pour cet auteur, les émotions seraient des tendances à la réalisation d'un intérêt, d'un but ; se sont des dispositions internes qui permettent d'accomplir des actions ou des changements relationnels avec l'environnement. En d'autres termes, lorsqu'un individu se retrouve face à une situation, une évaluation cognitive se fait afin de savoir si la situation est pertinente ou pas (elle l'est lorsqu'elle touche une ou plusieurs préoccupations du sujet) et dans le cas où elle l'est, l'organisme réagit immédiatement (fuir, se cacher, etc) pour faire face au défi que constitue le caractère émotionnel de la situation. En conclusion, pour Frijda l'émotion est donc un système de réponses qui couvre trois sphères différentes : (1) les réactions cognitives et expérientielles, (2) les réactions physiologiques, (3) les réactions comportementales et expressives (Frijda, 1986, 2006, 2008 ; Philippot, 2007). Philippot (2007) met en avant huit

¹ Coping = ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeant, mis en œuvre pour gérer des demandes externes et/ou internes spécifiques qui sont évaluées comme menaçant ou excédant les ressources de la personne » (Lazarus & Folkman, 1984).

tendances à l'action de base identifiées par Frijda, « ces tendances seraient innées et apparaîtraient assez tôt dans le développement humain » (p.19) : (1) l'approche positive, (2) l'agression, (3) la peur, (4) le jeu, (5) l'inhibition, (6) le rejet, (7) la soumission et (8) la dominance. Philippot rajoute que, en plus de ces huit tendances innées, chaque individu développe son propre bagage de tendances à l'action et ce, grâce aux apprentissages et expériences personnelles, ou en modifiant ou en combinant les tendances à l'action innées.

L'on constate que même s'il existe de nombreuses théories qui défendent des points de vue différents (cognitif, psychologique, neurologique, motivationnel, etc.), prises ensemble, elles nous permettent d'avancer vers une définition plus complète de ce qu'est une émotion. Dans ce sens, le point suivant développe le point de vue de Gross (2008) qui met, lui, en avant trois caractéristiques fondamentales que l'on retrouve dans la définition d'une émotion.

1.2 Vers une définition

Nous constatons donc que la littérature nous offre un large éventail de points de vue sur le thème des émotions et bien qu'il existe de nombreuses différences dans chacune des théories présentées, il y a différents points sur lesquels elles se rejoignent. Afin de continuer ce travail en ayant une idée de ce que nous entendons par 'émotion', nous avons choisi de mettre en avant le point de vue de Gross (2008) qui a identifié trois caractéristiques que l'on retrouve dans les théories contemporaines et qui sont importantes pour définir l'émotion : premièrement, face à une situation donnée, l'individu évaluera la situation et en fonction de la signification attribuée (est-ce important pour mes objectifs personnels ?) surgira une émotion qui permettra à l'individu de faire face aux exigences situationnelles. Retenons ici que, au fil du temps, les objectifs personnels, et donc la signification, changent et qu'un même individu face à une même situation peut avoir des émotions différentes selon son développement personnel. Deuxièmement, l'émotion fait appelle à plusieurs facettes de l'individu à savoir, « l'expérience subjective – ce que l'on ressent lorsque nous avons une émotion –, le comportement et la psychologie périphérique » (Gross, 2008, p. 498). Philippot (2007) nous dit encore que l'émotion inclut « l'organisation d'une réponse immédiate en mobilisant toutes les facettes nécessaires de l'individu » (p.51). L'émotion nous donne également des impulsions qui nous permettent de réaliser des tâches qui nous semblent infaisables en temps normal et ce, grâce à des changements autonomes et neuroendocriniens qui précèdent ou succèdent les comportements associés (Gross, 2008). Troisièmement, les émotions sont malléables c'est-à-dire, des « tendances à l'action qui peuvent être modelées de diverses

manières » (James in Gross, 2008, p. 499). En d'autres termes, face à un évènement, des émotions surgissent tout en laissant place à d'autres émotions susceptibles d'apparaître par après. Toutes ces émotions différentes apparaissent dans le but d'une bonne adaptation aux circonstances vécues.

Nous pouvons donc conclure que la signification personnelle donnée à une situation, suite à une évaluation cognitive, est extrêmement importante lorsque nous parlons d'émotions. En effet, c'est l'émotion ressentie qui nous permettra une bonne adaptation. Par exemple, la peur nous fera fuir face à une situation de danger. Les aspects cognitif et motivationnel sont très souvent mis en avant car ils permettent une action, un comportement en réponse à des stimuli internes ou externes. Tout au long du développement humain les émotions, et donc les comportements, vont se diversifier en fonction de notre vécu et de nos objectifs. Certaines situations gagneront de l'importance et d'autres en perdront ce qui fera naître de nouvelles émotions en chacun de nous.

Bien que les thèmes de l'adolescence et de la famille soient développés de manière plus détaillée dans notre deuxième chapitre, il nous paraît important d'introduire le fait que, en plus des aspects individuels, la famille a également un rôle primordial dans le développement émotionnel d'un adolescent. En effet, c'est une période où ont lieu de multiples changements (corporels, émotionnels, psychologiques, relationnels) et face auxquels l'adolescent se voit parfois démuné. Il est donc important que, pendant cette phase de quête d'autonomie, dans différents domaines, l'adolescent puisse maintenir un attachement sécurisant avec sa famille car c'est cet attachement sécurisant qui va lui permettre de développer son autonomie de manière positive (Machado, 2007). L'adolescence est une période où apparaissent affects et émotions différentes auparavant méconnues du jeune. L'adolescent passera donc en très peu de temps, et sans aucune raison apparente, d'un sentiment de joie à un sentiment de tristesse ou d'un sentiment de tranquillité à un sentiment de colère. Dans ces moments là, il est important que son entourage, et particulièrement sa famille, puisse traduire en mots ce que le jeune n'arrive pas toujours à exprimer autrement que par des comportements ou paroles agressives (Braconnier & Marcelli, 2000).

1.3 Fonctions des émotions

Suite à nos lectures, nous retenons que les émotions ont un aspect motivationnel qui va informer une personne sur la qualité de l'expérience qu'elle vit (positive ou négative). Les émotions ont également un aspect comportemental et physiologique. En effet, l'individu évalue les situations dans lesquelles il se trouve (plaisir ou douleur) afin de mettre en place des comportements efficaces et adaptés. Pour finir, les émotions nous permettent de faciliter la communication de nos intentions, c'est-à-dire informer les autres sur ce que nous ressentons afin qu'ils puissent également agir. Cette fonction est primordiale tant pour l'enfant qui communique ses envies et besoins aux personnes de référence, que pour les adolescents et adultes dans leurs interactions sociales tout au long de leur vie (Ekman & Davidson, 1994 ; Lazarus in Beaulieu, 2006).

Retenons donc que les émotions ont des fonctions motivationnelles, qu'elles font appelle à des changements physiologiques et comportementaux afin que notre organisme réponde de manière adaptée et ont aussi des fonctions interpersonnelles qui nous permettent la communication avec les autres.

II. La régulation émotionnelle

Cela fait un moment maintenant que la régulation des émotions occupe une place importante dans la recherche scientifique. En effet, de Darwin à Freud se soulevait déjà la question de savoir quels processus mettent en avant les émotions, les inhibent et les contrôlent (Garber & Dodge, 1991). En plus de la psychanalyse, qui a accordé toute son attention à la régulation de l'anxiété [terme utilisé par Freud pour décrire les émotions négatives], des études faites sur le stress et le coping, dans les années 80, ont permis une grande avancée dans le domaine de la régulation émotionnelle. (Gross, 1999). Folkman et Lazarus (cité in Gross, 1999) définissent le stress comme étant une relation, entre un individu et son environnement, évaluée par l'individu lui-même comme étant importante pour son bien-être et dans laquelle ses ressources sont dépassées ou surchargées ; et le coping est défini comme étant un effort cognitif et comportemental fourni par une personne afin de gérer (dominer, réduire ou tolérer) une relation difficile, entre elle et son environnement, engendrée par le stress. Deux types de *coping* sont mis en avant : (1) le coping centré sur le problème (problem-focused coping) dont le but est de résoudre ou modifier la situation stressante ; (2) coping centré sur l'émotion (emotion-focused coping) dont le but est de gérer la perturbation émotionnelle

entraînée par la situation stressante (Folkman & Lazarus, 1988). C'est ce dernier, le coping centré sur l'émotion, qui se rapproche bien évidemment de la théorie de la régulation émotionnelle (Gross, 1999). Alors que le coping ne va se centrer que sur la régulation des émotions négatives, la régulation émotionnelle va en plus réguler les émotions positives. Afin d'atteindre un objectif, émotionnel ou non, le coping peut faire appel à des actions non-émotionnelles alors que la régulation des émotions est toujours liée aux émotions, quel que soit le contexte où elles surgissent (Gross & Thompson, 2007).

De nombreuses théories contemporaines s'accordent sur le fait que la capacité à réguler les émotions est une tâche primordiale dans le développement humain (Cole, Michel & Teti, 1994). En effet, dès son plus jeune âge, l'être humain développe des stratégies qui l'aideront à faire face à des situations qui provoquent en lui d'intenses émotions telles que l'angoisse ou l'insatisfaction (Newman & Newman, 2003). Bien que dans un premier temps l'enfant ait besoin de l'aide et du soutien de ses parents pour apaiser ses angoisses, en grandissant l'adolescent, lui, deviendra émotionnellement indépendant et sera alors capable de faire face à ses émotions sans le soutien constant de l'adulte (Sroufe, 1997). En effet, l'adolescent aura appris à faire de la distinction entre ses processus émotifs et ceux des autres, il aura pris conscience que ses expériences émotionnelles peuvent être différentes de celles de ses pairs (Thompson, 1991). Dans ce sens la régulation émotionnelle est un processus lié aux changements dans le fonctionnement d'un individu, lesquels sont associés à leur tour à l'activation d'une émotion (Cole, Martin, & Dennis, 2004).

2.1 Définition

La régulation des émotions est un phénomène complexe et multidimensionnel dont il est bien difficile de rendre compte dans une seule définition. Néanmoins, et afin d'arriver à un consensus, nous décidons d'avancer selon l'idée que la régulation émotionnelle est un ensemble des processus par lesquels l'individu va surveiller, évaluer et modifier, consciemment ou non, son émotion dans sa valence [positive ou négative], son intensité, sa durée et/ou une de ses facettes (physiologique, cognitive, comportementale-expressive) dans le but d'atteindre ses objectifs. Nous distinguons deux processus : (1) **processus intrinsèques** (le sujet tente de modifier ses propres émotions), (2) **processus extrinsèques** (le sujet cherche à modifier les facteurs qui lui sont externes et qui influencent ses propres émotions, par exemple le bruit) (Gross & Thompson, 2007 ; Thompson, 1991).

À travers cette définition, différentes caractéristiques de la régulation des émotions sont mises en avant. Premièrement, la régulation émotionnelle peut promouvoir ou inhiber une excitation émotionnelle. En effet, même si dès son plus jeune âge l'être humain apprend à calmer son excitation et son agitation, il est également capable de mettre en place des stratégies de gestion émotionnelle qui vont maintenir ou promouvoir l'excitation et ce, parfois dans le but de gérer un affect négatif. Deuxièmement, en plus des stratégies acquises d'autorégulation des émotions, la régulation émotionnelle englobe également une panoplie d'influences externes qui vont réguler les émotions et ce parce que la régulation des émotions se fait très souvent à travers l'interaction avec les autres. Troisièmement, la régulation émotionnelle affecte les caractéristiques intensives et temporelles d'une émotion c'est-à-dire que la gestion émotionnelle va dominer ou promouvoir l'intensité d'une émotion vécue, retarder ou accélérer son apparition, limiter ou encourager sa durée dans le temps, réduire ou augmenter l'instabilité de l'émotion. Tout ceci fera donc apparaître de nouvelles stratégies pour la régulation émotionnelle. Finalement, la régulation émotionnelle a un but fonctionnel, cela veut dire que les stratégies mises en place dépendront des objectifs que nous voulons atteindre (Thompson, 1991).

Même s'il est encore aujourd'hui difficile d'arriver à un accord quant à sa définition, l'on admet que la régulation émotionnelle a un rôle très important dans l'adaptation psychosociale des individus ainsi que dans leur développement personnel (Neault, 2011).

2.2 Pourquoi régulons-nous nos émotions ?

Diamond et Aspinwall, (in Estrada, 2008) ainsi que Krauth-Gruber (2009) expliquent qu'il existe deux raisons qui nous poussent à vouloir réguler nos émotions : (1) les conséquences négatives de la non-régulation, pour le sujet lui-même ainsi que pour le monde qui l'entoure. (2) Les conséquences positives bio-psycho-sociales qu'apporte la régulation au sujet. D'un point de vue biologique, la régulation émotionnelle est donc importante afin de permettre à l'organisme de répondre rapidement et efficacement à des changements internes tout en maintenant l'excitation interne dans une limite acceptable (Thompson, 1991). En d'autres termes, même si l'être humain est constitué d'émotions dites basiques et primaires qui peuvent engendrer une excitation extrême en lui, il est également doté d'un équipement biologique très flexible qui lui permettra de réguler ses émotions afin de rester dans une limite émotionnelle acceptable. Il est également important que les émotions soient régulées de manière adéquate et ce, par le biais de stratégies cognitives (par exemple, en diminuant le

stress), afin de promouvoir une bonne santé psychologique (Gross, 1998). D'un point de vue psychologique et social, l'augmentation de la capacité à réguler ses émotions est extrêmement importante pour le développement émotionnel. En effet, plus l'adolescent est capable d'autoréguler ses émotions, plus l'expérience émotionnelle devient socialisable (Thompson, 1991). En d'autres termes, l'adolescent devient capable de vivre ses propres expériences émotionnelles et de les gérer seul et se rendra compte que la manière dont chacun vit une situation diffère d'une personne à une autre. Au fil de son développement, l'adolescent attribuera également une signification différente à une expérience émotionnelle vécue et mettra au point de nouvelles stratégies pour y faire face. Même si l'adolescent arrive à autoréguler ses émotions, l'aspect social des émotions peut par moment avoir une grande importance aussi. Par exemple, il devra parfois aider un ami endeuillé ou au contraire, cet ami l'aidera à faire face à une situation plus difficile en étant présent pour lui (Thompson, 1994).

2.3 Stratégies de la régulation des émotions

Selon Gross et John (2003, 2004), chaque individu a recours à des stratégies afin de modifier leurs états émotionnels. Ces auteurs distinguent deux stratégies : (1) La **réévaluation cognitive** (axée sur les antécédents de la réponse émotionnelle) qui désigne le processus cognitif par lequel l'évaluation d'une situation permet d'en atténuer ou d'en accroître le caractère émotionnel. Concrètement, cette stratégie consiste à modifier les informations en entrée du traitement émotionnel avant l'émergence des tendances des réponses. Par exemple, éviter des situations ou personnes qui pourraient lui procurer des émotions négatives ou au contraire, approcher celles qui procurent des émotions positives. L'objectif de cette stratégie est donc de « *réduire les émotions négatives, d'augmenter les émotions positives et le bien-être psychologique suscités par une situation* » (Christophe, Antoine, Leroy & Delelis, 2008, p.60). (2) La **suppression expressive** (axée sur la réponse émotionnelle) qui consiste à inhiber l'expression des émotions afin de ne pas transmettre d'informations aux autres sur les états émotionnels. Ici, l'individu cherche à modifier la réponse émotionnelle elle-même après qu'elle ait été engendrée. Pour cela, il faut modifier au moins une des composantes de la réponse émotionnelle (expressive, cognitive ou physiologique). Le but recherché est donc de « *diminuer l'expression comportementale des émotions négatives et d'atténuer l'expression des émotions positives. (...) cela aura pour conséquence de diminuer le bien-être psychologique des personnes qui en ont recours et de favoriser l'émergence de troubles*

émotionnels tels que l'anxiété ou la dépression dans les cas les plus extrêmes » (Christophe et al., 2008, p.60).

Sur base de cette dichotomie, le modèle de la régulation émotionnelle de Gross (2008) met en avant cinq stratégies auxquelles les adolescents et adultes peuvent recourir pour faire face à une émotion. Les quatre premiers agissent sur les antécédents de la réponse émotionnelle et le dernier sur la réponse elle-même (Christophe et al., 2008) : (1) **la sélection de la situation**, qui apparaît au début du processus émotionnel, et a pour but de mettre en œuvre des comportements ou actions qui donneront lieu, ou pas, à l'apparition d'une situation qui selon nous, nous mènera à une émotion désirable ou indésirable. En d'autres termes, nous favorisons l'approximation ou l'évitement de personnes, lieux ou objets afin de réguler nos propres émotions (Gross, 2008 ; John & Gross, 2004). (2) **La modification de la situation**, également appelée 'coping basé sur le problème' par Lazarus et Folkman (1984), consiste à déployer un effort afin de modifier une situation potentiellement désagréable et ce, dans le but de modifier l'impact émotionnel de cette même situation sur nous. La modification effectuée est externe au sujet, c'est-à-dire changer l'environnement en créant de nouvelles et différentes situations (Gross, 2008 ; Gross & Thompson, 2007). (3) **Le déploiement attentionnel**, permet de réguler les émotions sans en modifier leur contexte, c'est-à-dire l'environnement ou la situation. En effet, ici l'on parle de redirectionner notre attention sur un aspect spécifique d'une situation afin d'influencer la réaction émotionnelle (Gross, 2008 ; Gross & Thompson, 2007). Il existe trois stratégies de déploiement attentionnel souvent utilisées. La première est la *distraction* et consiste à orienter notre attention vers des aspects non-émotionnels d'une situation ou hors de la situation elle-même. La deuxième est celle où l'on oriente notre attention vers les caractéristiques émotionnelles d'une situation et est appelée la *concentration*. Enfin, la *rumination* est la troisième stratégie et consiste à focaliser notre attention de manière répétée sur les pensées, sentiments et conséquences associées à l'évènement déclencheur de l'émotion (Gross, 2008 ; Gross & Thompson, 2007). (4) **Le changement cognitif** se fait après que notre attention se soit focalisée sur un aspect particulier d'une situation et fait référence à l'évaluation d'une situation dans le but d'en changer sa signification et d'opérer un changement dans notre réaction émotionnelle. Par exemple, si lorsque l'on sourit à une personne celle-ci nous ignore, au lieu d'être blessé par son comportement il est préférable de se dire qu'elle était distraite ou préoccupée et ne nous a donc peut-être pas vu (Gross, 2008 ; Gross & Thompson, 2007). Étant une stratégie focalisée sur les antécédents de la réponse émotionnelle, elle peut complètement altérer la trajectoire

émotionnelle qui suit. Des études ont montré que le changement cognitif est une stratégie qui diminue aussi bien l'expérience que l'expression comportementale des émotions négatives, sans qu'il y ait pour autant une augmentation de l'activité physiologique, et que cette stratégie n'a aucun effet négatif sur le fonctionnement social des individus (John & Gross, 2004). (5) Enfin, **la modulation de la réponse** a lieu plus tard dans le processus émotionnel et plus exactement après que les réactions émotionnelles se soit déclenchées. Nous faisons donc référence, ici, aux différentes réactions physiologiques, expérimentales ou comportementales, déjà expérimentées, qui ont pour but de tenter d'influencer la réponse émotionnelle (Gross, 2008 ; Gross & Thompson, 2007). La stratégie de modulation de la réponse la plus connue est la 'suppression expressive' qui tente de diminuer le comportement espressivo-comportemental en cours (Gross, 2002) ; comme dit plus haut, lors de la suppression expressive l'individu cherche à modifier la réponse émotionnelle elle-même après qu'elle ait été engendrée mais sans en atténuer la sensation d'émotion négative (John & Gross, 2004). Des études ont démontré que, contrairement à la réévaluation cognitive, la suppression expressive a des conséquences sociales, cognitives et affectives. En effet, les résultats obtenus montrent que, d'un point de vue social, la suppression expressive diminue l'expression des émotions positives ainsi que l'utilisation d'émotions négatives ce qui donne lieu à une diminution de l'expression et de la réactivité, et à des difficultés à établir et à maintenir de nouvelles relations (Butler, et al., 2003, *in* Gross, 2008). D'un point du vue cognitif, la suppression expressive diminue les ressources cognitives disponibles pour laisser place à d'autres tâches, ayant un impact négatif sur la mémoire verbale de l'information sociale. Enfin, d'un point de vue affectif, la suppression expressive ne diminue pas l'expérience subjective mais réduit l'expérience et l'expression comportementale des émotions positives (John & Gross, 2004).

Dans leur article sur la construction d'une nouvelle mesure de régulation émotionnelle spécifiquement destinée aux adolescents, Phillips et Power (2007) mettent en avant que les fonctions importantes des émotions sont de « *fournir des informations utiles sur la situation et d'augmenter la capacité des individus à gérer ces informations* » (p.146). Donc, une stratégie de régulation qui utilise l'information fournie par l'émotion sera une stratégie dite adaptative ou **fonctionnelle**. En effet, elle implique l'exploration et le traitement de l'émotion, ce qui facilitera le comportement de bien-être. Au contraire, les stratégies qui n'utilisent pas les informations émotionnelles de manière utile, seront considérées comme **dysfonctionnelles**. Enfin, Phillips e Power (2007) disent que lorsque l'on veut évaluer la régulation émotionnelle,

il est important de prendre en compte la **nature des ressources** utilisées pour réguler les émotions. Il existe deux types de ressources: (1) ressources **internes** (intra-personnelles) et (2) ressources **externes** (interpersonnelles). Pour notre étude nous nous intéresserons principalement aux ressources internes.

2.4 Les différences individuelles

Tout comme il existe différentes stratégies auxquelles les individus peuvent avoir recours pour réguler leurs émotions, il existe également des différences individuelles dans l'utilisation de ces mêmes stratégies. Bien qu'il existe peu d'informations sur ce sujet, John et Gross (2004) défendent l'idée selon laquelle les différences individuelles sont des stratégies acquises socialement et sensibles au développement individuel. En d'autres termes, au long du développement, chaque sujet acquiert et développe des stratégies qui lui sont propres et qui peuvent changer avec le temps. Afin d'évaluer les différences individuelles dans la régulation des émotions, John et Gross (2004) centre leur attention sur deux stratégies : la réévaluation cognitive et la suppression expressive. Comme dit plus haut, la réévaluation cognitive est le fait de changer notre manière de penser face à une situation qui déclencherait une émotion et la suppression expressive c'est le fait de changer la réponse à une situation qui provoquerait une émotion. Dans ce sens, l'on peut dire que la réévaluation cognitive est une stratégie de contrôle qui favorise l'adaptation et la suppression expressive est plutôt une stratégie d'inadaptation (Phillips & Power, 2007).

Dans ce sens, les résultats obtenus par Gross et John (2003) montrent que les sujets ayant recours à la réévaluation cognitive ont un meilleur fonctionnement interpersonnel c'est-à-dire qu'ils sont plus aptes à échanger leurs émotions, positive ou négatives, avec les autres et seront ainsi, en général, plus appréciés et admirés par autrui qui, à leur tour, partageront également leurs émotions. Dans cette même étude, l'utilisation fréquente de la stratégie de réévaluation cognitive est associée émotionnellement à une plus grande expérience et expression comportementale des émotions positives (Gross & John, 2003). Inversement, l'utilisation de la suppression expressive est associée à un partage émotionnel moins important avec les autres. En effet, les sujets ayant recours à cette stratégie se sentent en général moins à l'aise avec les relations affectives étroites et auront donc un soutien social également plus faible. L'utilisation de la suppression expressive se manifeste en général chez les sujets qui ressentent plus souvent des émotions négatives et par conséquent, qui montrent moins leurs émotions positives (Gross & John, 2003). Dans des études plus récentes, et dans

le but de comprendre comment les individus régulent leurs émotions au quotidien, Gross, Richards et John (2006) ont conclu que les efforts visant à réguler la réponse émotionnelle sont principalement orientés vers le comportement expressif et les expériences subjectives, plutôt que sur les aspects physiologiques de l'émotion et ont tendance à se produire dans les relations interpersonnelles plus proches émotionnellement. Ils constatent également que la régulation émotionnelle se fait principalement avec des émotions négatives telles que l'anxiété, la tristesse ou la rage. Pour ce qui est des émotions positives, la régulation émotionnelle se fait surtout pour l'amour et l'orgueil. Dans leur recherche, Gross et ses collaborateurs (2006) ont utilisé cinq stratégies de régulation émotionnelles et leurs résultats ont confirmé que celles qui sont les plus utilisées au quotidien sont la suppression expressive et la réévaluation cognitive.

Parmi les différences individuelles quant à la qualité de la régulation émotionnelle, l'âge et le sexe sont des variables souvent reprises dans la littérature. Pour ce qui est de l'âge, il a fallu quelques années avant de comprendre que l'idée selon laquelle en vieillissant notre capacité à réguler nos émotions diminuait n'était pas correcte (Charles & Carstensen, 2007). Dans ce sens, Gross, Carstensen, Tsai, Skorpen et Hsu (1997) ont mené une étude chez des sujets âgés entre 19 et 101 ans, et de culture différente, dont le but était d'analyser l'expérience, l'expression et le contrôle émotionnel. Les résultats obtenus ont montré que nos compétences de régulation émotionnelle augmentent bien en fonction de l'âge. Plus tard John et Gross (2004) ont également suggéré qu'avec l'avancée en âge des stratégies plus adaptées se mettent en place lorsque l'on parle de régulation émotionnelle. Cette suggestion a été faite sur base d'une enquête fondée sur l'*Emotion Regulation Questionnaire* (Gross & John, 2003) où les résultats démontrent que plus on avance dans l'âge plus on utilise une stratégie de régulation émotionnelle basée sur la réévaluation cognitive plutôt que sur la suppression expressive. L'explication trouvée dans la littérature pour ce phénomène est qu'en avançant dans l'âge, on ne serait pas meilleurs pour réguler nos émotions sur base de la réévaluation cognitive ou de la suppression expressive mais on privilégierait une stratégie de redéploiement attentionnel motivée par une forte disposition à éviter les situations ou événements désagréables (Vieillard & Harm, s.d.). En d'autres termes, en vieillissant le sujet aura tendance à diriger plus souvent son attention sur des éléments ou des pensées positives. Dans ce sens, Zeman et Garber (1996) expliquent également que cette différence d'âge dans la régulation des émotions renvoie aux changements dans la capacité sociale et cognitive à penser aux conséquences des

expressions émotionnelles, à distinguer ses propres émotions de celles des autres et à être capable d'appliquer ces connaissances dans les situations appropriées.

Par rapport au sexe, il est souvent démontré que les filles régulent leurs émotions de manière plus adaptée que les garçons et cette constatation s'expliquerait par les différences des niveaux de réactivité innée (Gross & John, 2003 ; Silk, Steinberg & Morris, 2003) ou par le contexte social et culturel des individus (John & Gross, 2007). En d'autres termes, les femmes présentent des niveaux d'irritabilité, de tristesse, de dépression et d'anxiété plus élevés que les hommes. Néanmoins, on retrouve chez les adolescentes un niveau de tristesse élevé mais aucune altération au niveau de l'irritabilité (Silk et al., 2003 ; Suarez, 2006). Dans l'étude de MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge (2010), les résultats obtenus mettent également en avant le fait que les sujets de sexe féminin sont plus expressifs et ce pour le facteur lié à la sensibilité sociale et aux réponses émotionnelles socialement appropriées.

Après avoir développé et défini la régulation émotionnelle en général, nous allons maintenant nous concentrer sur la régulation émotionnelle des adolescents, et son implication dans la relation d'attachement aux parents, afin de répondre à l'objectif de notre étude développée dans la deuxième partie de ce travail.

2.5 Régulation émotionnelle et relation d'attachement à l'adolescence

Bien que l'attachement soit le sujet de notre deuxième chapitre, nous faisons ici une brève introduction au thème afin de le mettre en relation avec la régulation émotionnelle à l'adolescence.

Même si certains auteurs parlent de l'adolescence comme étant une période de *crise* (Braconnier & Marcelli, 2000) et d'autres comme étant une période de *changements* (Atger, 2007 ; Delage, 2008), tous s'accordent pour dire que c'est une période où le jeune passe par de nombreuses transformations qu'elles soient sociales, physiques, cognitives, psychologiques, sexuelles, émotionnelles ou affectives. Cette période est également caractérisée par une recherche d'indépendance et d'autonomie qui ne sera possible que si, paradoxalement, le jeune sait qu'au moindre problème il peut compter sur ses figures d'attachement qui lui procurent la stabilité et la sécurité nécessaires à l'exploration du monde et à la création de nouvelles relations d'attachement hors de la structure familiale (Atger, 2007 ; Delage, 2008 ; Machado & Oliveira, 2007). En d'autres termes, c'est grâce à la relation

d'attachement 'secure' aux parents, qui aura été développée durant l'enfance, que l'adolescent pourra s'ouvrir au monde extérieur afin de développer son indépendance et autonomie, alors qu'un attachement 'insecure' sera susceptible de l'en empêcher.

Dans ce sens, les auteurs qui abordent la question de la régulation émotionnelle chez les adolescents s'accordent également pour dire qu'elle est fortement influencée par la relation d'attachement que le jeune aura eu durant ses premières années de vie avec ses parents et plus précisément avec sa mère (Fox & Calkins, 2004 ; Carvalho, Martins, Neves & Soares, 2007). En effet, durant la relation d'attachement primaire, l'enfant va intérioriser le style d'attachement que la mère établit avec lui et lorsqu'il est synonyme de réciprocité, réactivité et coopération, l'enfant intériorise un sentiment de *sécurité* (sentir que les autres prennent soin de lui, que son *Self*² a de la valeur et que le monde est sécurisant) et d'*agent* (sentir qu'il a un effet sur le monde) qui sont deux sentiments nécessaires pour la régulation émotionnelle (Sroufe, 1997). Bien qu'au début la régulation des émotions de l'enfant soit totalement l'affaire du parent, avec le temps l'enfant devient capable de solliciter lui-même de l'aide pour la régulation de ses propres émotions et ce, par exemple, via les pleurs (Sroufe, 1997). Au moment de l'adolescence, le jeune aura alors acquis les capacités cognitives nécessaires à la réflexion de certains aspects de sa propre régulation émotionnelle (Phillips & Power, 2007).

Pour Thompson (1991), le développement de la régulation émotionnelle à l'adolescence est lié au fait que la théorie de l'émotion personnelle ait atteint de hauts niveaux de cohérence. En d'autres termes, l'adolescent devient capable de comprendre comment fonctionnent les émotions, comment elles apparaissent à l'intérieur de lui et comment il peut les gérer. Ainsi, d'après Gross et Muñoz (1995), au début de l'adolescence, apparaissent de nouvelles stratégies de régulation émotionnelle et ce, grâce à l'attribution de nouvelles significations, en tenant compte du point de vue de l'autre et à travers une représentation adéquate des buts temporellement distants. Pendant cette période, nous observons également une augmentation de la possibilité de changer les circonstances contextuelles, telles que le choix des amis et des activités qui suscitent de l'intérêt. En d'autres termes, les stratégies adaptées de régulation émotionnelle mises en place incluent, entre autres, des activités culturellement acceptables

² Dans son livre « *La mère suffisamment bonne* », Winnicott (2006) explique que la mère a un rôle de représentation continue du monde. Elle permet à l'enfant de se forger un vrai self, c'est-à-dire de passer de la non-intégration primaire et archaïque à l'intégration du *je*. Lorsque l'environnement ne s'adapte pas au self, l'enfant se soumet aux exigences de cet environnement et développe un *faux self*, c'est-à-dire une personnalité d'emprunt qui sera adaptée à la société mais qui laissera au sujet un sentiment de vide, d'inutilité et de futilité de l'existence.

telles que la musique, le sport ou la participation aux activités scolaires. Ainsi, l'adolescence est une période durant laquelle les jeunes acquièrent une connaissance de leur style émotionnel et interpersonnel ainsi que des stratégies de régulation émotionnelle auxquelles ils préfèrent avoir recours (Gross & Muñoz, 1995).

2.6 Évaluation de la régulation émotionnelle à l'adolescence

Silk, Steinberg et Morris (2003) défendent l'idée selon laquelle l'adolescence est le meilleur moment pour explorer les processus et variables associées à la régulation émotionnelle. D'une part, parce que c'est une période lors de laquelle s'opèrent de grandes transformations physiques, psychologique et sociales qui favorisent de nouvelles expériences émotionnelles. D'autre part, parce que les systèmes cognitifs, hormonaux et neuronaux sous-jacents à la régulation émotionnelle semblent mûrir durant l'adolescence.

Bien qu'il existe quelques études sur la régulation émotionnelle réalisées auprès d'adolescents (Garnefski, Kraaij & Van Etten, 2005; Silk et al., 2003), la plupart s'intéressent principalement à l'enfance et à l'âge adulte. L'explication donnée à ce phénomène est le fait qu'il existe très peu de mesures valides (Shields & Cicchetti, 1997; Waldens et al., 2003; Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006 dans MacDermott et al., 2010). Afin de combler cette lacune, Phillips et Power (2007) ont développé un questionnaire d'auto-évaluation, *The Regulation of Emotions Questionnaire*³, qui évalue la fréquence avec laquelle les adolescents ont recours à des stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles ou dysfonctionnelles et qui ont lieu de manière interne (intrapersonnelle) ou externe (interpersonnelle). C'est ce cadre théorique qui dirige l'un des objectifs de notre étude, à savoir l'adaptation et la validation du questionnaire de la régulation des émotions chez les adolescents belges. Plus récemment, MacDermott et ses collaborateurs (2010) ont présenté, à partir de la révision et adaptation du « *Self-report Emotion Regulation Checklist for Adolescents* » (Biesecker & Easterbrooks', 2001, cité dans MacDermott et al., 2010) une nouvelle version, l'échelle « *The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA).

Comme le disent Lewis, Zinbarg et Durbin (2010), il est important d'avoir des mesures plus sophistiquées pour évaluer les stratégies de régulation émotionnelle. Une telle mesure devra alors être fondée sur les théories pertinentes relatives aux processus de régulation

³ Ce questionnaire a été utilisé dans notre étude et est donc détaillé dans notre quatrième chapitre.

émotionnelle ainsi que sur ce qui constitue la régulation fonctionnelle et dysfonctionnelle des émotions (Phillips & Power, 2007). Simultanément, elle devra tenir compte de la nature des ressources utilisées pour réguler les émotions (Eisenberg, Champion & Ma, 2004) et les classer selon les modèles psychologiques existants à savoir, les stratégies de régulation émotionnelle internes et externes (Phillips & Power, 2007).

III. Conclusion

Après ce premier chapitre, nous pouvons conclure que les émotions jouent un rôle important dans le développement humain. En effet elles vont permettre à l'individu de développer des compétences cognitives, en stimulant les connaissances et les représentations émotionnelles, et des compétences sociales, en favorisant des relations interpersonnelles plus adéquates et pertinentes. Les émotions peuvent être vues comme un processus à multifacettes dans le sens où, pour être activées, elles font appel à différents composants qui sont liés entre eux et qui détermineront l'émotion à expérimenter. Ce processus implique des changements au niveau comportemental, physiologique et au niveau de l'expérience subjective (Mauss, Bunge & Gross, 2008). Bien que les émotions se produisent de manière inconsciente et automatique, leur activation ne se fait qu'après l'attribution d'une signification à un événement ou à une situation et donne lieu à des stimuli comportementaux et physiologiques qui, ensemble, déterminent la façon dont l'individu répond à un événement en utilisant des stratégies de régulation (Gross, 2002).

Nous remarquons également que l'intérêt développé pour les différentes formes et conséquences de la régulation émotionnelle est très récent et principalement étudié chez les adultes. Plusieurs stratégies sont mises en place par les sujets afin de réguler leurs émotions et qu'elles soient fonctionnelles ou dysfonctionnelles, l'important est de se rendre compte que chacune des stratégies adoptées a une fonction adaptative qui fait de la régulation émotionnelle une activité essentielle dans la relation 'cognition-émotion'. En d'autres termes, face à une situation, et dans le but d'y répondre de la meilleure manière possible, un individu aura recours à une stratégie de régulation émotionnelle, fortement influencée par la qualité de la première relation d'attachement à la figure parentale, en tenant compte de ses buts personnels et de la satisfaction de ses besoins affectifs.

Ainsi, nous rejoignons Thompson (1994) qui dit que lors d'une réaction émotionnelle, les émotions sont le 'ton affectif', c'est-à-dire qu'une émotion particulière est activée telle que la

peur, la joie ou la rage ; et que la régulation émotionnelle est le processus qui va influencer la qualité, l'intensité et le timing de l'émotion afin de donner vie à l'expérience émotionnelle.

L'attachement

« *Aucun attachement ne doit être si serré qu'il n'empêche d'avancer.* » Albert Memmi

I. Introduction

Développée par John Bowlby (1958, 1969, 1973 et 1980), la théorie de l'attachement fait référence au lien affectif qui naît entre l'enfant et les personnes qui lui procurent les soins nécessaires à sa survie, ainsi qu'à l'influence qu'ont ces interactions sur son développement social et affectif. Selon Guedeney (2010), le point de départ de cette théorie fut l'envie, qu'eût Bowlby, de comprendre pourquoi la séparation d'un jeune enfant, de ceux qui l'élevaient, entraînait une si grande détresse chez l'enfant. En effet, Bowlby constata qu'en l'absence prolongée de la mère, ou autre personne de référence, l'enfant montrait des niveaux d'anxiété élevés. Après de nombreuses observations, il comprit que cette réaction était une réponse instinctive à une situation stressante pour l'enfant et que donc l'anxiété avait, dans ce cas-ci, une fonction de protection et de survie. Ainsi, l'enfant cherche à maintenir une proximité avec la personne qui lui donne un sentiment de sécurité en cas de besoin (Guedeney, 2004). Cette observation amène Bowlby à mettre en avant l'origine biologique de l'attachement, c'est-à-dire qu'en partant du principe que l'être humain est prédisposé à établir des relations affectives, le fait de rechercher une relation de proximité avec une personne qui lui apporte un sentiment de sécurité dans des moments de détresse, est loin d'être un signe d'immaturité mais plutôt un comportement normal et sain qui s'observe tout au long de notre vie (Machado, 2009). La notion de sécurité nous amène à parler du concept de *base de sécurité*, développé par Mary Ainsworth à l'aide d'une situation d'observation : *la situation étrange*. Ce concept soutient l'idée que l'être humain, quel que soit son âge, sait qu'il peut compter sur une personne qui lui apportera protection et soutien en cas de besoin. Ainsi, si l'enfant a construit une base de sécurité, il pourra explorer le monde qui l'entoure tout en sachant que la figure d'attachement sera disponible pour lui, lorsqu'il devra faire face à une situation stressante ou désagréable (Guedeney, 2004). Ainsworth et ses collaborateurs (1978), ont identifié trois types d'attachement possibles : (1) *l'attachement sécurisant* caractérisé par l'aptitude de l'enfant à utiliser les figures parentales comme base de protection en situation de stress. La confiance que l'enfant porte dans la disponibilité de ses parents lui permet de mettre en place plus facilement des activités d'exploration. Ce type d'attachement est associé à des stratégies

de régulation émotionnelle primaires, à savoir la recherche de proximité ou l'expression directe des émotions positives et négatives (Guedeney, 2010 ; Sroufe, 1996 in Carvalho et al., 2007). (2) *L'attachement anxieux-ambivalent* fait référence à des enfants peu sûrs quant à la disponibilité de leur mère en cas de besoin et sont donc difficiles à rassurer dans des moments de détresse. Ces enfants-ci ont tendance à exagérer l'expression de leurs émotions et montrent une certaine préoccupation vis-à-vis des figures parentales (Cassidy, 1994 in Carvalho et al., 2007 ; Guedeney, 2010). (3) Enfin, *l'attachement évitant* est caractéristique des enfants qui n'ont pas confiance en la disponibilité parentale en cas de besoin et s'attendent donc à être rejetés et adoptent des comportements de détachement ou de fuite lors de situations stressantes. Pour ce qui est de la régulation émotionnelle, ce sont des enfants qui, de manière autonome et pour gérer leur mal-être, mettent en place des stratégies, telles que l'auto-apaisement, l'exploration active d'objets ou l'inhibition de la recherche de proximité (Berlin & Cassidy, 2003 in Carvalho et al, 2007 ; Guedeney, 2010) Plus tard, Mary Main et ses collaborateurs décrivent un quatrième style d'attachement, à savoir *l'attachement désorganisé* qui regroupe les enfants présentant des comportements contradictoires et paradoxaux tels qu'un rapprochement accompagné d'évitement ou de peur. La figure d'attachement est à la fois source de sécurité et source d'alarme. « *L'enfant a une double tendance : fuir ce qui fait peur et se rapprocher de ce qui habituellement donne la protection* ». (Guedeney, 2010, p.28).

1.1 Les modèles internes opérants

Les modèles internes opérants (MIO) sont des représentations mentales, inconscientes et conscientes, des relations et de soi, que l'enfant intériorise dès les premiers mois de vie et qui sont tirés de ses expériences avec son entourage familial. Ce sont ces représentations mentales qui aideront l'individu à comprendre, interpréter et anticiper les comportements de son entourage (Bowlby, 1969, 1973 ; Miljkovitch, 2004). Selon Guedeney (2010), les hypothèses actuelles défendent l'idée que les MIO anciens persistent dans le temps et qu'à eux viennent se surajouter de nouveaux modèles et ce, grâce aux expériences relationnelles, aux expériences de la vie et aux capacités cognitives du sujet. À partir de l'adolescence, l'individu peut réexaminer ses propres modèles et se confronter, dans le meilleur des cas, à de nouveaux modèles relationnels. Néanmoins, cet auteur défend l'idée que, même si de nouveaux modèles apparaissent, « *l'on n'efface pas ce que l'on a déjà construit comme schémas du monde* » (p.32). Machado (2009) et Miljkovitch (2001) vont également dans ce sens en disant qu'une

fois installés, les modèles internes deviennent une référence dans la lecture des événements de vie, qui va influencer, filtrer et organiser les expériences relationnelles.

En plus des relations interpersonnelles, les modèles internes opérants font également référence à l'image que l'individu se fait de lui-même. En d'autres termes, le sujet se voit comme étant une personne qui mérite, ou pas, d'être aimée et ce, en fonction de la relation qu'il a vécue avec la figure parentale. En effet, si celle-ci montre un comportement froid et distant, le sujet construit une image de soi peu digne d'être aimée. Alors que, si la figure parentale devient synonyme de réconfort et soutien, le sujet développera une image de soi valorisée et méritant d'être aimée (Bretherton, 1992 ; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Miljkovitch, 2004).

Cette introduction nous a permis de voir que les premières relations d'attachement influencent fortement le développement de l'image que chaque sujet a des autres et de lui-même. Bien que la première relation d'attachement se caractérise par une forte dépendance à la figure parentale, au fil du temps le rapport aux figures d'attachement va évoluer et se modifier. Ainsi, dans le prochain point nous allons parler, de manière plus détaillée, des changements qui se produisent durant la période de l'adolescence en insistant plus particulièrement sur la relation d'attachement aux parents.

II. L'attachement à l'adolescence

L'adolescence est une période durant laquelle s'opèrent de nombreuses transformations tant sur le plan interne (changements cognitifs) que sur le plan externe (changements affectifs dans la relation avec les pairs et avec les parents), lesquels auront une répercussion sur le comportement d'attachement du jeune (Atger, 2004 ; Marcelli & Braconnier, 2004).

La survenue de la puberté, déclenchée par des modifications hormonales, marque le début de l'accès à la maturité physique et sexuelle. Ces transformations physiologiques vont bouleverser les représentations de l'adolescent concernant son schéma corporel, et lui permettront d'accéder à une sexualité et à la capacité de reproduction (Marcelli & Braconnier, 2004). Dans ce sens, l'adolescence est vue comme étant une période où le jeune, même ayant encore besoin de ses figures parentales, se détache d'elles petit à petit dans le but d'acquérir une certaine autonomie et de pouvoir devenir lui-même, en temps voulu, une figure

d'attachement pour ses propres enfants, c'est-à-dire un *caregiver* (Atger, 2007 ; Soares, 2001).

L'adolescence est une période où le système comportemental d'exploration et la quête d'autonomie sont au premier. Bien que cette période soit vue par certains comme étant un moment de crise, d'opposition et de conflits entre le jeune et sa famille, il est important de replacer les comportements et réactions du jeune dans leur contexte développemental. En effet, même si l'adolescent paraît être dans une fugue active d'une relation avec ses parents, l'exploration, et donc l'autonomisation, seront d'autant plus favorables si la relation d'attachement aux parents est sécurisante (Atger, 2004, 2007). Tout comme pendant l'enfance, nous voyons encore une fois ici le rôle primordial qu'ont les parents dans le développement de leur enfant. C'est grâce aux règles et aux normes transmises par les adultes, essentielles pour la vie en société, que le jeune adoptera un comportement socialement acceptable, évoluera de manière favorable et les transmettra à son tour aux générations suivantes (Biasoli-Alves, 2004).

2.1 Transformations internes (changements cognitifs)

Sur le plan cognitif, l'adolescence est caractérisée par l'apparition de ce que Piaget appelle les opérations formelles : l'adolescent acquiert la capacité de raisonner de façon formellement correcte sur des données abstraites et des hypothèses (Atger, 2004, 2007). Ces nouvelles capacités vont avoir deux principaux impacts : (1) l'accès aux modèles internes intégrés des relations. L'adolescent devient capable de différencier ses représentations de soi et des autres. Ceci permet au jeune une vision plus cohérente de soi comme étant un individu qui existe au-delà des interactions avec le *caregiver* (Atger, 2007 ; Delage, 2008 ; Keating, 1990). En d'autres termes, l'adolescent comprend comment, au sein d'une famille, on est relié aux autres et on prend soin les uns des autres (Delage, 2008) et les représentations de soi dans les relations d'attachement sont plus internes et moins centrées sur une relation particulière ; l'adolescent devient capable de se représenter différentes expériences d'attachement tout en les reliant entre elles (Atger, 2004 ; Main, 1991). (2) La transformation du partenariat corrigé quant au but dans les relations avec les parents. Ici, l'adolescent va prendre conscience des éventuelles failles de ses parents dans leurs réponses aux besoins d'attachement et va acquérir la capacité d'imaginer que d'autres relations peuvent satisfaire de façon plus adéquate ses besoins d'attachement (Zimmermann & Becker-Stoll, 2002). Bien que leur rôle demeure important pour assurer un sentiment de sécurité interne, le recours aux parents comme figures

d'attachement devient moins fréquent et l'adolescent devient capable de tenir compte des points de vue, désirs et objectifs de l'autre, et de les mettre en relation avec ses propres pensées, besoins et désirs (Atger, 2007 ; Delage, 2008).

2.2 Transformations externes (changements affectifs dans la relation avec les pairs et avec les parents)

Les transformations physiques et internes de l'adolescent vont imposer une modification dans la nature des relations avec les figures d'attachement primaires, dès le début de l'adolescence, et vont mener à la création de nouveaux liens d'attachement à la fin de l'adolescence (Atger, 2007). Du point de vue de la théorie de l'attachement, l'adolescence est donc une période de transition entre les relations d'attachements créées durant l'enfance, essentiellement avec le milieu familial, et les relations affectives adultes qui vont au-delà du cercle familial (Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007).

Comme dit plus haut, les nouvelles capacités cognitives acquises durant l'adolescence entraînent de grands changements dans les interactions avec les parents. En effet, l'adolescent acquiert une plus grande souplesse dans la gestion du 'partenariat corrigé quant au but' avec chacun des parents qui lui permettra de tenir compte de ses besoins et désirs tout en les reliant aux besoins et désirs de ses parents (Atger, 2004 ; Bowlby, 1969). En se différenciant des autres, et en particulier des membres de sa famille, l'adolescent développe ainsi une identité stable (Delage, 2008) et propre à lui-même qui lui permettra de revoir les représentations de soi (*self*) et les représentations de la relation d'attachement aux parents, et avancera en construisant, de manière autonome, un nouveau chemin basé sur ses propres idéaux (Machado, 2007).

La prise de distance avec les parents durant cette période du développement humain va permettre que d'autres relations d'attachement importantes se mettent en place sans pour autant minimiser l'importance de la relation d'attachement primaire (Bowlby, 1969). En effet, de nombreuses études confirment que la qualité du lien d'attachement avec les parents influence fortement les processus d'autonomisation et d'exploration ; une relation d'attachement sécurisante durant l'enfance favorise les comportements de recherche d'autonomie durant l'adolescence (Allen, Hauser, Bell & O'Connor, 1994 ; Allen, Moore, Kuperminc & Bell, 1998) et au contraire, l'adolescent qui a peur de partir explorer est celui qui aura intériorisé des figures parentales non-disponibles en cas de besoin (Armsden &

Greenberg 1987 ; Machado & Oliveira, 2007). Ainsi, nous voyons que l'autonomie de l'adolescent dépend fortement de l'activation du système d'exploration qui ne peut-être optimal que si le système d'attachement est désactivé (Atger, 2007). En d'autres termes, c'est en se détachant de ses parents, tout en ayant un sentiment de sécurité interne, que le jeune pourra explorer le monde et développer de nouvelles relations, de nouvelles émotions et ainsi acquérir, petit à petit, son autonomie. Allen et Land (1999) attirent tout de même l'attention sur le fait que l'adolescent semble parfois être face à une situation paradoxale dans le sens où, si d'un côté son système d'attachement lui est indispensable pour lui assurer un sentiment de sécurité interne, il peut à la fois entraver sa quête d'autonomie si la proximité parentale devient (ou reste) trop importante. Dans ce sens, il est donc important de spécifier que par 'autonomie' l'on entend acquérir la capacité à s'auto-gérer et à s'auto-réguler et non à se libérer définitivement de l'influence des parents (Hill & Holmbeck, 1986).

Enfin, les relations d'attachement avec les pairs évoluent et deviennent également très importantes à l'adolescence. Si durant l'enfance l'on observe des relations plutôt asymétriques où une des figures (l'enfant) reçoit les soins de l'autre (le parent), à l'adolescence la relation devient plus symétrique/réciproque et chacune des figures donne et reçoit des soins et du soutien (Allen & Land, 1999). C'est ainsi que commencent alors à apparaître de nouvelles relations d'attachement. En effet, même si l'adolescent tend à se détacher de ses parents, le besoin d'attachement demeure présent. Le jeune va donc, progressivement, transférer ce besoin sur les pairs qui deviendront les nouvelles figures d'attachement (Atger, 2004, 2007). À la fin de l'adolescence, voire au début de l'âge adulte, et influencées par les changements physiques, cognitivo-affectifs et sociaux, apparaîtront les premières relations amoureuses qui donneront au jeune la possibilité d'assurer un rôle protecteur et devenir à son tour, et pour la première fois, une figure d'attachement. Ces relations amoureuses sont caractérisées par une grande intensité affective et une composante sexuelle lesquelles vont permettre la création et le partage de nouveaux liens et intérêts communs, et favoriser une grande intimité physique qui pourra, au début de l'âge adulte et dans le cas d'attachements sécurisés, permettre aux sujets de se représenter eux-mêmes comme potentiel donneurs de soins à un enfant (Allen & Land, 1999 ; Atger, 2007 ; Delage, 2008).

2.3 Fonction du comportement d'attachement à l'adolescence

L'adolescent n'étant plus dans une situation de menace vitale, la survie n'est plus l'enjeu essentiel de cette période et c'est donc la fonction de régulation émotionnelle qui devient prioritaire (Allen & Land, 1999). À cette étape-ci de la vie, les parents doivent donc jouer le rôle de base de sécurité émotionnelle à partir de laquelle le jeune va explorer un large éventail d'états émotionnels qui peuvent survenir pendant son processus d'autonomisation. Dans ce sens, et en tant que *caregivers*, leur ultime tâche est de soutenir les capacités de l'adolescent à faire face aux affects et émotions provoqués par l'apprentissage de l'indépendance. Durant la période que l'adolescent s'appuiera sur ses parents pour réguler ses émotions, les stratégies auxquelles il aura recours auront une valeur adaptative dans le sens où il adoptera des stratégies en accord avec celles de ses parents. Ce n'est que lorsqu'il ne se reposera plus sur ses figures parentales pour réguler ses affects que l'adolescent pourra développer des stratégies indépendantes et potentiellement divergentes (Atger, 2004).

Actuellement, la plupart des auteurs défendent l'idée selon laquelle la transition vers l'autonomie et le passage à l'âge adulte sont facilités par un attachement sécurisé et un partage émotionnel avec les figures parentales (Moretti & Holland, 2003).

2.4 Évaluation et styles d'attachement à l'adolescence

Bien qu'il existe différents outils qui permettent d'évaluer l'attachement à l'adolescence, de nombreux auteurs mettent en avant la difficulté d'évaluer le profil d'attachement des adolescents et ce parce qu'ils ont tendance à exprimer verbalement leur désir d'indépendance, et à ne pas faire appel à leurs parents, alors qu'ils peuvent se comporter tout autrement dans la vie quotidienne (Allen, McElhaney, Land, Kuperminc, Moore, O'Beirne-Kelly & Liebman-Kilmer, 2003 ; Grossmann, Grossmann & Zimmermann, 1999 ; Hill & Holmbeck, 1986). Cependant, il existe différentes mesures conçues pour les adultes qui peuvent être intéressantes pour le clinicien qui veut une orientation quant à l'état d'esprit de l'attachement d'un adolescent.

L'attachement à l'adolescence est évalué d'après des entretiens et des questionnaires d'auto et hétéro-évaluation. Parmi les entretiens, il y en a un qui revient très plus souvent dans la littérature ; l'*Adult Attachment Interview* (AAI) élaboré par Main, Kaplan et Cassidy (1985). Il s'agit d'un entretien lors duquel il est demandé aux sujets de décrire et d'évaluer les

relations d'attachement de l'enfance, la perte des figures d'attachement, la séparation et les effets de ses expériences sur leur développement et leur personnalité. En analysant ces entretiens, Main a identifié quatre styles d'attachement chez l'adulte : (1) **le style autonome** caractérise les individus ayant des souvenirs aisés de leurs premières relations d'attachement et qui les valorisent. (2) **Le style détaché** se retrouve chez les sujets voulant se montrer indifférents et désengagés émotionnellement par rapport aux expériences relationnelles. Ils ont un accès limité à leurs souvenirs et se montrent très indépendants. (3) **Le style préoccupé** regroupe les personnes ayant une dépendance relationnelle et qui ont un discours incohérent et immature. (4) **Le style désorganisé** caractérise les individus ayant souffert de traumatismes, de mauvais traitements ou de deuils non-résolus (Main et al., 1985 ; Miljkovitch, 2001). L'AAI a été adapté par une équipe italienne (Ammaniti et al., 2000) pour les enfants et adolescents. Cette version révisée a été intitulée *l'Attachment Interview for Childhood and Adolescence* (AICA). La structure de l'interview et la séquence des questions sont inchangées par rapport à l'AAI mais le langage est simplifié, ajusté à l'âge, et des explications sont également ajoutées pour clarifier certaines questions et améliorer la coopération des participants. Certains critères ont été également adaptés dans leur retranscription, notamment ceux portant sur la cohérence du discours. En effet, celle-ci apparaît essentielle dans l'évaluation des représentations mentales de l'attachement des adolescents (Oppenheim, Emde & Warren, 1997). Cette adaptation des réponses apportées par l'adolescent est, selon ces auteurs, indispensable pour se situer dans une nécessaire perspective développementale.

Parmi les questionnaires d'auto-évaluation, nous retenons *l'Adolescent Relationship Questionnaire* (ARQ) de Sharfe (1999) qui est une version pour adolescents du *Relationship Questionnaire* (RQ) développé par Bartholomew et Horowitz en 1991. En se basant sur l'organisation cognitive du système d'attachement, la typologie de Bartholomew met en avant deux styles d'attachement existant après l'enfance qui permettent de lutter contre le stress ou de satisfaire un besoin de sécurité : le style sécurisant et le style insécurisant. Ce dernier est lui-même divisé en trois catégories : le style préoccupé, le style autosuffisant et le style craintif. Ce modèle organise les patrons d'attachement adulte en termes d'interactions entre les modèles de soi et des autres (Bartholomew & Horowitz, 1991). **Le style sécurisant** se traduit par une image positive de soi et des autres. Ce sont des individus autonomes et confortables avec l'intimité qui se disent très satisfaits sur le plan social et qui ont une bonne estime de soi. Ils décrivent une relation satisfaisante avec leurs parents (Bartholomew & Horowitz, 1991). Allen et ses collaborateurs (1994) parlent également d'adolescents chez qui

l'on retrouve des manifestations plus souples d'équilibre entre la recherche d'autonomie et le besoin d'attachement, ainsi qu'une corrélation positive entre l'expression d'affects négatifs et l'engagement dans les interactions familiales. Lorsqu'ils sont en désaccord avec leur mère, ces adolescents montrent moins de colère inadaptée, se concentrent davantage sur leurs efforts pour résoudre le problème. Ceci vient conforter l'idée que les adolescents dits sécures ont en général plus confiance dans le fait que leurs relations vont rester intactes et fonctionnelles malgré les désaccords. **Le style insécurisant** se retrouve chez des adolescents qui ont tendance à interpréter l'intervention de leur mère comme une attaque et utilisent la discussion comme moyen de pression sur elle. Nous retrouvons dans ces familles l'existence d'un niveau de confiance plus bas dans les interactions et un climat d'insécurité plus élevé nuisant à l'autonomie du jeune (Allen & Land, 1999). Comme dit plus haut, le style insécurisant se divise lui-même en trois catégories : (1) *Le style préoccupé* est caractéristique des individus qui doutent d'eux, se sentent incompris et qui ont une image négative de soi mais positive des autres. Ils présentent un sur-engagement voir une dépendance dans les relations intimes, une quête incessante d'approbation et une tendance à idéaliser les autres. Le besoin d'attention est omniprésent et se sentent indignes d'amour (Bartholomew & Horowitz, 1991). (2) *Le style autosuffisant* caractérise les sujets ayant une image positive de soi mais négative des autres. Ce sont des personnes qui évitent l'intimité et la dépendance aux autres en montrant des comportements d'invulnérabilité. Elles sont indifférentes aux relations intimes et expriment très peu leurs émotions. Enfin, ces individus décrivent leurs parents comme étant des personnes froides avec qui ils entretiennent une relation pauvre (Bartholomew & Horowitz, 1991). Enfin, (3) *le style craintif* s'observe chez les personnes ayant une image négative d'elles-mêmes et des autres. Elles évitent également l'intimité, appréhendent l'engagement et se protègent du rejet anticipé des autres.

Il existe une étude menée plus récemment par Feeney et Cassidy (2003), où 81 adolescents, ainsi que leurs parents, ont été recrutés pour participer à des situations conflictuelles standardisées en laboratoire. L'évaluation a été basée sur la perception des interactions par les adolescents, immédiatement après la mise en situation, puis six-semaines plus tard. Les résultats indiquent que les adolescents ayant des représentations d'attachement sécure ont des perceptions plus positives, qui le deviennent encore plus avec le temps, et donc moins négatives et hostiles des interactions conflictuelles. Alors que les adolescents insécures gardent en mémoire des interactions plus négatives que ne l'étaient leurs perceptions initiales. L'on constate donc que les perceptions immédiates des adolescents sont influencées par leurs

représentations d'attachement à leurs parents et que les perceptions après six semaines sont encore plus conformes à leurs représentations d'attachement. Ainsi, ces résultats vont à l'encontre de la théorie de Bowlby (1980) selon laquelle un individu développe une certaine image de lui-même et des autres d'après les soins qu'il a reçus durant son enfance. La perception d'expériences interpersonnelles est mémorisée à travers un filtre dépendant des représentations mentales préexistantes. Il y aurait donc une reconstruction des événements qui ont eu lieu (Feeney & Cassidy, 2003).

Bien que les aspects positifs d'un attachement sécure soient plus souvent mis en avant, avoir un attachement de type insécure avec ses figures d'attachement primaires n'est pas nécessairement incompatible avec le développement d'un attachement de type sécure avec l'un de ses pairs. En effet, l'acquisition de nouvelles compétences cognitives à l'adolescence favorise une certaine plasticité des MIO qui donnent la possibilité de choisir le partenaire de sa relation d'attachement (à l'inverse des figures parentales imposées), et donc de partager plus d'expériences positives avec lui (Furman, Simon, Shaffer & Bouchev, 2001).

Parmi les questionnaires d'auto-évaluation, nous comptons également l'*Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA) développé par Armsden et Greenber (1987) et qui évalue la qualité perçue des relations actuelles de l'adolescent avec ses parents ou ses amis proches (en dehors de la relation amoureuse). Faisant partie des outils utilisés pour notre étude, il sera amplement développé dans la partie pratique de ce travail.

2.5 Différences individuelles

De nombreuses études, et qui abordent divers domaines, mettent l'accent sur les différences individuelles. Par rapport au style d'attachement de l'adolescent, par exemple des études portant sur les troubles alimentaires, ont montré que, contrairement au style sécure, les adolescents ayant un style d'attachement insécure avec les parents présentent des lacunes sur le plan social et de l'estime de soi ainsi que des problèmes d'autonomie et la peur d'abandon (Armstrong & Roth, 1989 ; Noe, 2001 ; Ramacciotti, Sorbello, Pazzagli, Vismara, Mancone & Pallanti, 2001). Main (1998) explique qu'une grande majorité des personnes présentant des troubles cliniques sont insécurisées. Chez les enfants, ceux qui étaient sécurisés avec leurs mères, en tant que bébés, présentaient plus de ressources psychiques et de plus grandes compétences sociales et exploratoires que les enfants insécurisés. Chez les adultes, l'attachement sécure-autonome est moins fréquent dans les sujets présentant des troubles

cliniques. Selon Main (1998), l'étude des attachements humains est particulièrement appropriée pour mieux comprendre les facteurs de risque et de protection pouvant influencer le cours du développement. Au contraire, Zimmermann (2000) pense que l'organisation de l'attachement n'est pas synonyme de santé mentale, mais qu'elle peut protéger l'individu devant l'adversité. L'attachement pourrait avoir des répercussions sur les relations sociales, le concept de soi et la résistance au stress.

Moreira, Bernades, Andrez, Aguiar, Moleiro, et de Fatima-Silva (1998) ont effectué une étude auprès de 138 étudiants universitaires portugais en utilisant la mesure de l'attachement de Hazan et Shaver (1987). Le but était d'examiner les relations entre les styles d'attachement, les compétences sociales et la personnalité. Aucune relation significative n'a été trouvée entre le style d'attachement et l'âge ou le sexe. Les résultats obtenus montrent également, et de manière significative, que le choix du style d'attachement n'est pas influencé par la désirabilité sociale. En outre, le groupe sécure paraissait plus compétent au niveau social que les insécures. Toujours au Portugal, une autre étude menée par Machado et Oliveira (2007) auprès d'étudiants universitaires, quant à l'attachement aux parents, n'a révélé aucune différence statistiquement significative entre le sexe et l'âge des sujets après l'application de l'IPPA. Néanmoins, toujours chez les étudiants universitaires, l'on retrouve des relations significatives entre la sécurité d'attachement aux parents et une bonne adaptation personnelle, sociale et académique ainsi que des niveaux d'anxiété et sentiments de solitude bas (Armsden & Greenberg, 1987 ; Schwartz & Buboltz, 2004 in Machado, 2007 ; Silva & Costa, 2005 in Machado, 2007). Dans cet ordre d'idées, une autre étude a également montré que les étudiants encore préoccupés par leur relation avec leurs parents et par leur besoin d'autonomie et d'émancipation présentaient des niveaux de stress et des symptômes psychiques plus élevés que ceux qui étaient fortement attachés à leurs parents (Zirkel et Cantor, 1990, in Bee, 1997). Paquette, Brigas et Parent (2001) ont réalisé une étude auprès de sujets canadiens âgés de 14 à 44 ans à l'aide de *l'Attachment Style Questionnaire* et leurs résultats dévoilent, eux, une différence au niveau de la distribution de l'attachement en fonction de l'âge et du sexe.

Les pratiques parentales de socialisation particulières au sexe peuvent contribuer à accentuer les différences de sexe dans un style d'attachement. Par exemple, les parents surveillent plus le comportement de leurs filles que celui de leurs garçons et l'on remarque également que les filles sont plus encouragées que les garçons à s'occuper des besoins des autres, à se conformer aux attentes des autres et à juger leur réussite ou leur échec en fonction de l'acceptation des

autres (Cross & Madsen, 1997). Les mères sont plus portées à discuter des sentiments des autres avec leurs filles plutôt qu'avec leurs garçons (Parke, 1967) et, dès l'âge de 2 ans, les filles sont plus susceptibles que les garçons de parler de leurs sentiments (Dunn, Bretherton & Munn, 1987).

En ce qui concerne les différences dans les relations d'attachement avec la mère et le père, il est important de comprendre que la plupart des études sur l'attachement se sont intéressées aux relations mère-enfant plutôt qu'aux relations père-enfant et ce, parce que la mère est généralement le principal fournisseur de soins pendant l'enfance (Cassidy, 1988; Main et al. 1985). Tout comme pendant l'enfance, vers la fin de l'adolescence la mère demeure la principale figure d'attachement (Hazan & Zeifman, 1994; Trinke & Bartholomew, 1997). Bien que les filles et les garçons voient que la disponibilité de leur mère reste constante à tout âge, les adolescentes perçoivent que leur père est moins disponible (Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999). Dans ce sens, les résultats de différentes études ont démontré qu'il existe d'importants changements dans la qualité des rapports père-filles pendant l'adolescence. En effet, avec le passage à l'adolescence, les filles se sentent plus distantes, mal à l'aise et éloignées de leur père et pensent que ce dernier ne satisfait pas leurs besoins émotifs (Hosley & Montemayor, 1997; Youniss & Smollar, 1985).

III. L'attachement de l'enfant unique

Au fil de nos lectures sur le thème de l'attachement, nous nous sommes posé la question de savoir s'il y avait une particularité dans l'attachement d'un enfant unique à ses parents. Bien que les écrits sur ce sujet soient rares, nous avons décidé de lui accorder notre attention.

Mêmes si les avis sur la question sont nuancés, l'enfant unique a le plus souvent souffert d'une mauvaise réputation (Veenhoven & Verkuyten, 1989); Françoise Dolto (1950) n'hésitait d'ailleurs pas à déclarer qu'en grandissant, les enfants uniques sont hyperverbeaux et hypersensoriels. Ou encore, Ajuriaguerra (1970) qui décrivait l'enfant unique comme étant un être fragile, timide, capricieux, tyrannique avec les siens, qui aurait des difficultés à s'adapter et à s'intégrer dans un groupe, et qui réagirait souvent sous la forme de la révolte. En plus de l'enfant, la famille d'enfants uniques a également été montrée du doigt à plusieurs reprises (Combaluzier, 1954; Porot, 1954); on a pendant longtemps considéré qu'avoir des frères et sœurs favorisaient l'apparition de certaines capacités sociales, positives et négatives, telles que le partage et la coopération, mais aussi l'agressivité et la compétition (Zajonc &

Markus, 1975). Par conséquent, ne pas avoir de frères et sœurs faisait naître un être égoïste et solitaire.

Plus récemment, des études se sont intéressées à l'ordre de la naissance dans une famille où l'on postule que la place occupée par un enfant dans une fratrie influence son développement (Provost & Piché, 1983). Dans ce sens, Fablo (1977, 1981) a mis en avant plusieurs conclusions : les premiers nés et les enfants uniques ont des aspirations professionnelles plus élevées ainsi qu'une plus grande motivation à réussir, l'enfant unique serait plus centré sur lui-même sans pour autant que l'absence de frères et sœurs provoque un sentiment de solitude en grandissant. Toujours selon Fablo (1977, 1981), en ce qui concerne les interactions sociales, les enfants uniques semblent être moins enclins à s'affilier aux autres et montrent une plus grande autonomie dans la prise de décision. Enfin, ces enfants démontrent une plus grande confiance envers les autres qui s'expliquerait par la relation privilégiée d'aide et de soins fournis par les parents.

Pour conclure, la littérature sur le statut particulier des enfants uniques est assez pauvre et peu récente. Elle nous aide néanmoins à avoir une idée de la place qu'occupe cet enfant au sein d'une famille ainsi qu'une idée quant à son développement. Pour ce qui est de la relation d'attachement plus particulièrement, McGuirk e Pettijohn II (2008) ont découvert, grâce à une étude sur la place occupée dans la fratrie, que les enfants du milieu avaient le pourcentage le plus élevé de l'attachement insécuré aux parents et que les enfants uniques étaient ceux qui montraient une relation d'attachement plus sécurée aux parents. Quelles que soient les différences que l'on retrouve chez des enfants en fonction de la place qu'ils occupent dans la fratrie, certains auteurs s'accordent sur le fait que ces différences sont dues au style d'interaction parent-enfant. En effet, les enfants uniques et les premiers-nés recevraient plus d'attention et de réponses aux besoins qu'ils expriment (Marjoribanks, 1981 cité dans Provost & Piché, 1983).

IV. Conclusion

Nous pouvons donc retenir de ce deuxième chapitre que le terme « attachement » ou « être attaché à quelqu'un » signifie qu'en cas de besoin on se retourne vers une personne pour y trouver un sentiment de réconfort, de sécurité. En d'autres termes, l'attachement désigne les liens interpersonnels affectifs durables et importants entre deux personnes (Guedeney, 2010). Bien que nos premiers liens se créent avec les personnes qui nous élèvent, généralement les parents, nous construisons des relations d'attachement tout au long de notre vie. Pour appuyer

cette idée, Bowlby (1988) disait déjà que l'attachement est actif « du berceau à la tombe ». Notons également que la qualité du lien aux figures parentales est vue comme un facteur primordial pour le bon développement affectif, cognitif et social du jeune (Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999). En effet, le parent qui répond de manière adéquate aux besoins de son enfant, lui donne la possibilité de développer une image positive de lui-même et de son parent, et c'est cette relation d'attachement positive qui procurera un sentiment de sécurité à l'enfant et qui lui permettra d'explorer l'environnement de façon rassurante (Sroufe & Waters, 1977). Plus tard, cette relation d'attachement sécurisante facilitera également la recherche d'autonomie et assurera la confiance dans les rapports aux autres (Bowlby, 1973)

Enfin, notons que, indépendamment de l'âge, la recherche de sécurité, la capacité d'exploration et la capacité à se référer aux figures d'attachement en cas de besoin sont les fonctions principales de l'attachement. Néanmoins, le développement individuel de chaque personne, à savoir le niveau d'autonomie, la maturité et les capacités cognitives, sont des éléments qui vont influencer le rapport aux figures d'attachement qui ont, eux, pour rôle d'être une source de confiance disponible pour leur enfant afin de lui permettre un développement favorable. Comme le disent Collins et Read (1990), la capacité à fonctionner avec une autonomie cognitive, émotionnelle et sociale vis-à-vis des parents ne se fait pas dans un contexte d'isolement mais au contraire de relation proche aux parents.

Satisfaction de vie

« *La satisfaction intérieure est en vérité ce que nous pouvons espérer de plus grand* »

Baruch Spinoza

I. Le Bien-Être subjectif

Même si la plupart des travaux sur les émotions en psychologie concernent les aspects négatifs tels que la dépression ou l'anxiété, actuellement, le *bien-être* prend de plus en plus de place dans les recherches (Gosselin, 2005 ; Neto, 1999 ; Myers & Diener, 1995). L'intérêt porté à cette thématique pourrait être expliqué par l'importance accordée au *bien-être* dans nos sociétés occidentales en général. En effet, trois objectifs que l'on cherche à atteindre lors d'une intervention psychologique, par exemple, sont (1) la réduction ou l'élimination des problèmes, (2) la prévention de ces mêmes problèmes et (3) tendre vers un développement harmonieux qui permettra une bonne adaptation de l'individu (Kendall, Lerner, & Craighead, 1984 in Bizarro, 1999). Halle (2003) rejoint cette idée en expliquant que la capacité à réguler la durée et l'adéquation des états émotionnels positifs ou négatifs, est devenue un élément essentiel pour maintenir un développement positif dans de nombreux domaines, y compris la satisfaction de la vie.

Dans la littérature la notion de *bien-être subjectif* est automatiquement liée au concept de *satisfaction de vie* car même si tous les deux présentent quelques différences, ils sont étroitement liés (Myers et Diener, 1997). Le concept de bien-être subjectif, apparu dans les années 80 avec les travaux d'Edward Diener, englobe trois aspects : les émotions positives, les émotions négatives et la satisfaction de vie. Les deux premiers aspects du bien-être subjectif font référence à une composante affective et le troisième, à une composante cognitive-évaluative (Diener, 1984, 2000 ; Neto, Barros & Barros, 1990 ; Simões, 1992). En d'autres termes, le bien-être subjectif est lié à la manière positive ou négative qu'a chaque personne de vivre sa vie (Simões, 1992) et la satisfaction de vie fait référence à l'évaluation cognitive que chaque personne fait de sa propre vie fondée sur des standards personnels et non sur des standards externes imposés par des chercheurs (Diener, 1984). Différentes études montrent que la composante affective et la composante cognitive-évaluative du bien-être subjectif sont fortement en corrélation. En effet, chacune de ces composantes est influencée

par l'évaluation que le sujet fait des événements et activités de sa vie. Cependant, elles peuvent également différer l'une de l'autre car l'affectivité fait référence à des réactions instantanées liées aux événements vécus à un moment donné alors que la satisfaction de vie est une synthèse globale de la vie c'est-à-dire, une synthèse des aspects positifs et négatifs auxquels est confronté un individu durant sa vie. Dans ce sens, les trois aspects du bien-être subjectif (les émotions positives, les émotions négatives et la satisfaction de vie) ne seront pas forcément tous les trois, et en même temps, à un niveau élevé (Diener, 1994 ; Diener & Suh, 1998, 1999).

L'on constate donc que le bien-être subjectif est un concept qui englobe de nombreux phénomènes tels que les réactions émotionnelles, l'évaluation globale de la satisfaction de vie et les domaines de satisfaction. Ainsi, un état de bien-être sera élevé lorsque la satisfaction de vie et les émotions positives ressenties le seront aussi et au contraire, plus grande sera l'insatisfaction de vie, plus bas sera le bien-être subjectif d'un individu Galinha (2010).

II. La Satisfaction de vie

La satisfaction de vie est « *une évaluation globale de la qualité de vie d'une personne selon ses propres critères* » (Shin & Johnson, 1978, p.478). Pour Eddington e Shuman (2008, cités dans Reverendo 2011), cette évaluation concerne la satisfaction de vie actuelle, la satisfaction de vie passée et la satisfaction de vie future. En d'autres termes, c'est l'évaluation de l'ensemble des événements surgissant dans les diverses sphères d'activités de l'individu (famille, travail, amitié, etc.) qui constitue le niveau de satisfaction de vie ressenti (Gosselin, 2005). L'individu fait une évaluation cognitive sur la qualité de sa propre vie en tenant compte de tous les aspects qui la composent et non pas seulement sur la satisfaction ressentie, individuellement, dans certaines domaines tels que le travail, la santé ou la famille (Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Même si une personne se sent particulièrement satisfaite dans un domaine de sa vie, par exemple avec sa famille, elle peut être totalement insatisfaite dans un autre domaine tel que le travail, par exemple. Dans le même ordre idée, une personne peut être satisfaite de la vie qu'elle a dans certaines domaines mais ressentir une insatisfaction générale lorsqu'on lui demande de faire un bilan global de sa vie (Veenhoven, 1984, *in* Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991). C'est donc pourquoi la satisfaction de vie doit être vue comme une évaluation globale et non pas comme la somme des différents domaines qui la composent. Cette évaluation est subjective car elle dépend de la comparaison

qu'une personne fait entre ses propres conditions de vie et ce qu'elle estime être important. De cette manière, l'on peut comprendre que les individus réagissent différemment aux mêmes événements et circonstances et qu'ils évaluent leurs propres conditions de vie en fonction de leurs propres valeurs, attentes expériences vécues antérieurement (Diener, Emmons, Larson & Griffin, 1985).

Une question qui revient souvent lorsque l'on parle d'évaluation subjective de la satisfaction de vie est de savoir comment les individus font cette évaluation et sur quoi se basent-ils ? Une première théorie met en avant le fait que chaque individu fera une évaluation positive ou négative de sa vie en tenant compte de ses propres *attentes ou aspirations*. En effet, c'est sur base de comparaisons qui incluent nos attentes personnelles, nos expériences passées, nos idéaux et se dont on croit être capable que sera déterminée notre satisfaction de vie (Joseph Sirgy's, 1998 *in* Sousa & Lyubomirsky, 2001). En d'autres termes, la satisfaction de vie est déterminée et évaluée par la perception individuelle que nous avons de la réalité telle qu'elle est et telle qu'elle devrait être. Dans ce sens, la satisfaction de vie sera bonne si l'écart entre ce que nous vivons (le réel) et ce que nous aimerions vivre (l'imaginaire) est moindre (Michalos's, 1986, *in* Sousa & Lyubomirsky, 2001 ; Pavot & Diener, 1993 ; Galinha, 2010). Une deuxième théorie met en avant le fait que la satisfaction de vie est également appréciée via une *évaluation cognitive*, et subjective, que chaque personne fait de sa qualité de vie globale c'est-à-dire, qui regroupe différents domaines (travail, famille, amitiés, santé, etc.) (Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999 ; Sousa & Lyubomirsky, 2001). Bien que l'importance de faire une évaluation générale de sa vie revient souvent dans la littérature, certains pensent qu'il est également important d'avoir un jugement sur sa qualité de vie à partir d'un domaine bien spécifique de sa vie et non pas uniquement de manière globale. (Huebner, 1991 ; Lucas, Diener & Suh, 1996). Dans ce sens la satisfaction de vie peut être considérée et évaluée de manière globale et de manière plus spécifique où l'on évalue alors la satisfaction ressentie dans chaque domaine qui compose la vie d'un individu (Galinha, 2010).

Pour répondre donc à la question 'comment se fait l'évaluation de la satisfaction de vie et sur quoi se base-t-on ?' nous pouvons dire que ce processus fait appel à des aspects affectifs et cognitifs qui sont, au fil du temps, momentanés ou stables (Veenhoven, 1996). En d'autres termes, nous faisons une évaluation de notre qualité de vie en fonction de nos expériences réelles, positives et négatives, atteignant un jugement global qui a un minimum d'influences émotionnelles lors de l'évaluation (Lucas, Diener & Suh, 1996). Retenons également que

même s'il est toujours plus désirable d'avoir une satisfaction de vie élevée, il est aussi important d'être, parfois, confronté à des situations moins satisfaisantes afin de développer une meilleure capacité aux changements et atteindre ainsi un potentiel maximum (Oishi, Diener & Lucas, 2007). En d'autres termes, le fait de d'être parfois insatisfait poussera l'individu à s'engager dans des efforts constants pour changer sa situation afin d'atteindre des plus hauts niveaux de satisfaction.

Une autre question qui revient dans les recherches sur la satisfaction de vie est de savoir pourquoi les niveaux de satisfaction varient d'un individu à un autre. À cette question deux réponses ont été trouvées : la *personnalité* (la génétique, traits innés, variables psychologiques telles que l'assertivité ou l'empathie, l'extraversion et l'ouverture aux expériences) et les *influences environnementales* (événements et circonstances de la vie). Premièrement, différentes études ont démontré que la personnalité influence fortement le niveau de satisfaction de vie et de bien-être de chaque individu en fonction de certains traits de personnalité tels que le névrosisme (indicateur positif) et l'extraversion (indicateur négatif) (Costa & McCrae, 1980; Diener & Lucas, 1998; Diener, et al., 1999). Deuxièmement, les facteurs environnementaux peuvent également influencer la satisfaction de vie et ce, à court terme. Nous remarquons donc que, comme dans de nombreux domaines de la psychologie, la personnalité et l'environnement opèrent une grande influence sur le bien-être et satisfaction d'un individu sans que pour autant l'un ait plus de poids que l'autre (Sousa & Lyubomirsky, 2001).

En plus de ces deux critères (personnalité et environnement), certains auteurs mettent également en avant les différences existantes entre le niveau de satisfaction de vie chez les hommes et chez les femmes ainsi qu'entre les sujets d'âge différents. En ce qui concerne le *sexe*, une légère différence est mise en avant quant à la dimension affective. En effet, les femmes montrent des niveaux d'affects négatifs et positifs plus élevés, et de manière plus fréquente et intense, que les hommes (Diener & Suh, 1999; Diener & Ryan, 2009). Les femmes seraient donc plus vulnérables à une instabilité émotionnelle qui se caractériserait par une grande expérience d'affects tantôt négatifs tantôt positifs alors que cette variation émotionnelle se retrouve moins chez les hommes. Au-delà de cette particularité, les niveaux de satisfaction sont moyennement identiques (Fujita, Diener et Sandvik, 1991; Lee, Seccombe et Shehan, 1991). Chez les adolescents, l'on retrouve des niveaux de satisfaction et bien-être plus bas chez les filles que chez les garçons et ce, durant toute cette période (Bizarro, 1999). Pour ce

qui est de l'*âge*, une première théorie met en avant les indicateurs socio-biographiques où des variables telles que le genre, le salaire, l'état civil et l'âge influencent les différences qu'il peut exister entre les individus quant à leur satisfaction de vie (Ryff, 1989). En général, les plus jeunes montrent une satisfaction de vie meilleure que les personnes plus âgées et cela s'expliquerait par le simple fait qu'en étant jeune, nos ressources physiques, psychologiques et matérielles sont meilleures. Bizarro (1999) met tout de même en avant le fait que pendant l'adolescence, les jeunes passent parfois par des périodes plus vulnérables où le sentiment de bien-être peut diminuer. La deuxième théorie est celle de la sélectivité socio-émotionnelle qui défend le fait qu'avec l'âge on apprend à réguler nos émotions de manière plus efficace et adaptée ce qui va alors augmenter notre sentiment de bien-être. En d'autres termes, en vieillissant on tend à maximiser nos affects positifs et à minimiser les négatifs (Carstensen, 1995; Carstensen & Turk-Charles, 1994 ; Ryff, 1989). Ainsi, comme l'âge présente une relation linéaire avec la satisfaction de vie, l'on peut dire que plus on vieillit plus la satisfaction de vie accroît et par conséquent, les jeunes seraient moins satisfaits de leur vie que les personnes plus âgées (Diener & Suh, 1998).

III. Satisfaction de vie vs régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle est fondamentale pour le bien-être d'une personne (Tamir & Mauss, 2011). Dans ce sens, nous allons donc maintenant parler des implications de la régulation des émotions sur le niveau de satisfaction de la vie et voir, parmi les stratégies de régulation émotionnelle existantes, quelles sont celles qui favorisent le plus un niveau de satisfaction de vie élevé.

Dans le domaine du bien-être subjectif, entre autres, Gross et John (2003, 2004) ont mis en évidence deux stratégies que chaque individu peut mettre en œuvre afin de changer ses états émotionnels. La première stratégie est la *réévaluation cognitive* qui désigne le processus cognitif par lequel l'évaluation d'une situation permet de réduire ou d'en accroître le caractère émotionnel. La réévaluation cognitive diminue donc les émotions négatives et augmente les positives ainsi que le bien-être psychologique suscités par une situation (Christophe et al., 2008). La deuxième stratégie est la *suppression expressive* qui consiste à inhiber l'expression des émotions, positive et négatives, afin que les autres n'aient aucune information sur nos états émotionnels. (Christophe et al., 2008). Ainsi, la réévaluation cognitive, axée sur l'antécédent, apparaît et intervient avant que les tendances de réponses aient été générées ce

qui nous permet de changer notre comportement et notre réponse émotionnelle alors que la suppression expressive, axée sur la réponse, intervient plus tard. Cette dernière fait référence à ce que nous faisons une fois que l'émotion est déjà en cours (John & Gross, 2004).

De nombreuses études (Christophe et al, 2008 ; Gross & John, 2003 ; John & Gross, 2004 ; (Schutte, Manes & Malouff, 2009) ont effectivement montré que la réévaluation cognitive permet d'expérimenter plus d'émotions positives, un fonctionnement émotionnel plus adapté, une diminution des symptômes de dépression, une meilleure estime de soi, un plus grand optimisme et une plus grande autonomie alors que les sujets qui adoptent la suppression expressive pour réguler leurs émotions montrent un comportement émotionnel plus inhibé, une plus faible estime de soi, une attitude plus pessimiste envers l'avenir et par conséquent, un niveau de satisfaction de vie plus bas. Ainsi, la suppression de l'expression de nos émotions nous mènerait à une diminution des affects positifs et à l'augmentation des affects négatifs, à une tendance plus élevée pour la dépression, à un éloignement social et à des niveaux d'optimisme, d'estime de soi et de satisfaction de vie très bas. Lorsqu'utilisée de manière répétée, cette stratégie est donc une stratégie de régulation émotionnelle dysfonctionnelle (Gross et John, 2003). À l'inverse, les sujets qui adoptent la réévaluation cognitive pour réguler leurs émotions sont apparemment plus heureux et plus satisfaits de leur vie. Cette stratégie est donc dite fonctionnelle (Freire & Tavares, 2011). Plus récemment, une étude a également été menée par Freire et Tavares (2011) où les deux auteurs mettent en avant la relation existante entre régulation émotionnelle, estime de soi, bien-être subjectif et bien-être psychologique chez les adolescents. Les résultats qu'ils obtiennent vont également dans le sens de ceux de Gross et John (2003, 2004) à savoir que les adolescents ayant recours à la stratégie de réévaluation cognitive pour réguler leurs émotions ont un niveau de satisfaction de vie plus élevé. Tandis que la stratégie de suppression expressive montre des individus moins satisfaits de leur vie et ayant un sentiment d'accomplissement personnel, d'acceptation de soi et de réalisation d'objectifs plus faible. Ainsi, toutes ces études montrent bien que ces deux stratégies, la suppression expressive et la réévaluation cognitive, ont clairement un impact sur les niveaux de satisfaction de vie à long terme lorsqu'elles sont utilisées fréquemment (Gross & John, 2003).

IV. Conclusion

En résumé, ce chapitre nous a permis de voir que la satisfaction de vie d'un individu est indissociable de son bien-être subjectif et ce, dans de nombreux domaines. En effet, le sentiment de satisfaction de vie d'un individu passe essentiellement par une évaluation cognitive globale, personnelle et consciente, faite par l'individu lui-même, et qui reprend tous les domaines qui composent sa vie. Pour certains (Veenhoven, 1996), cette évaluation sera également accompagnée d'un processus affectif. Nous avons également constaté que le niveau de satisfaction de vie est fortement influencé par certains critères tels que la personnalité et l'environnement d'un individu, les stratégies qu'il utilise pour réguler ses émotions, son âge et son sexe.

Nous avons remarqué que les travaux présentés dans la littérature se concentrent essentiellement sur les adultes. Dans notre étude présentée dans le chapitre suivant, nous allons au contraire étudier la régulation émotionnelle, l'attachement et la satisfaction de vie chez les adolescents et voir si, comme le suggèrent Larson, Csikszentmihalyi et Graef (1980) ou encore Larson et Lampman-Petratis (1989), l'adolescence est une phase de développement où les émotions sont vécues de manière plus fréquente et intense que durant l'enfance ou l'âge adulte, et voir si effectivement cela a un impacte, ou pas, sur leur satisfaction de vie.

PARTIE PRATIQUE

Objectifs et méthodologie de l'étude

I. Objectifs

Notre étude est menée selon deux objectifs. Le premier était d'effectuer la traduction et la validation française, pour des étudiants belges, du *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips, K. F. V. & Power, M. J., 2007), qui permet d'évaluer la fréquence à laquelle les adolescentes ont recours à des stratégies fonctionnelles et dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions et qui ont lieu à un niveau intra personnel (interne) ou à un niveau interpersonnel (externe). Le deuxième objectif était d'étudier les relations entre la qualité de la régulation émotionnelle, la qualité de l'attachement aux parents et la satisfaction de vie auprès de jeunes adolescents d'origine belge. De cette manière, nous espérons contribuer à la compréhension théorique et pratique de la régulation émotionnelle d'adolescents belges âgés entre 12 et 20 ans.

C'est sur base des hypothèses suivantes que nous orienterons notre travail :

H1 : Les différents instruments utilisés présentent de bonnes qualités psychométriques et la consistance interne des échelles et sous-échelles respectives est bonne.

H2 : La structure factorielle des différents instruments utilisés est semblable à celle des auteurs originaux.

H4 : Plus sécurisée est la relation d'attachement aux parents, plus grande sera la satisfaction de vie.

H5 : Meilleure est la régulation émotionnelle, plus grande est la satisfaction de vie,

H6 : Plus sécurisée est la relation d'attachement aux parents, plus les adolescents ont recours à des stratégies fonctionnelles de régulation émotionnelle.

H7 : Les filles ont plus souvent recours à des stratégies fonctionnelles que les garçons.

H8 : Plus l'adolescent avance dans l'âge, plus adaptées seront ses stratégies de régulation émotionnelle et plus l'adolescent se détachera de ses parents.

H9 : Les enfants uniques perçoivent leur relation d'attachement aux parents plus sécurisée que ceux qui ont des frères et sœurs et ont plus souvent recours à des stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions.

II. Méthodologie

2.1 Échantillon

Les sujets qui composent notre échantillon ont été sélectionnés selon les critères suivants : (1) fréquenter la première, deuxième ou troisième année secondaire d'une école bruxelloise, (2) comprendre le français à l'oral et à l'écrit, (3) pour tous les étudiants mineurs, avoir l'autorisation des parents par écrit de participer à notre étude.

Le tableau 1 met en lumière la distribution des sujets en fonction de leur sexe, s'ils ont des frères et sœurs ou pas et selon l'année scolaire qu'ils fréquentent.

Tableau 1: caractérisation de l'échantillon

Sexe	N	%
Masculin	108	48,4
Féminin	115	51,6
Total	223	100
Frères/sœurs		
Non	14	6,3
Oui	209	93,7
Scolarité		
1 ^o année (7 ^o ano)	45	20,2
2 ^o année (8 ^o ano)	73	32,7
3 ^o année (9 ^o ano)	105	47,1

Nous pouvons donc observer que notre échantillon est composé de 223 jeunes adolescents belges dont 108 garçons (48.4%) et 115 filles (51.6%). L'âge moyen des participants est de 15 ans en ayant pour minimum 12 ans et maximum 20 ans. Cette grande écart entre les âges s'explique par le fait que beaucoup d'élèves ont redoublé une voir deux fois leur année scolaire.

Au niveau de la répartition scolaire, 20.2% des participants sont en première année secondaire, 32.7% en deuxième et 47.1% en troisième. Tous fréquentent l'Institut Émile Gryzon situé dans la région de Bruxelles-Capitale.

2.2 Instruments utilisés

Le questionnaire fait partie des instruments les plus souvent utilisés pour recueillir des données c'est pourquoi nous avons également eu recours à cette méthode pour notre étude, permettant la conversion des objectifs de la recherche en des variables mesurables.

Ainsi, pour cette étude transversale, nous avons utilisé quatre instruments d'auto-évaluation : (1) le questionnaire socio-démographique, (2) le Questionnaire de Régulation Émotionnelle 2, (3) l'Inventaire d'Attachement Parent-Adolescent et (4) l'échelle de satisfaction de vie. Un exemplaire de chacun des questionnaires est disponible en annexe pour consultation.

Vous trouverez ci-après les caractéristiques de chacun des instruments d'évaluation psychologique et de manière plus détaillée, le questionnaire de la régulation des émotions 2, car il était à la base de cette étude.

2.2.1 Questionnaire socio-démographique

Le questionnaire socio-démographique a été conçu dans le but de caractériser la population de l'échantillon qui a fait l'objet de notre étude dans ce travail. Dans ce sens, ce questionnaire nous a permis d'identifier les caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon afin de vérifier, par la suite, les corrélations entre ces variables et les résultats obtenus dans les dimensions psychologiques évaluées par les autres questionnaires utilisés. Notons tout de même que seules quelques variables du questionnaire socio-démographique ont été analysées à savoir, le sexe, l'âge et s'ils ont des frères et sœurs ou pas. Il s'agit d'un questionnaire d'auto-évaluation, anonyme et confidentiel composé de 11 questions.

2.2.2 Questionnaire de la Régulation Émotionnelle 2

Le Questionnaire de Régulation Émotionnelle 2 (« *The Regulation of Emotion Questionnaire 2* ») développé par Phillips et Power (2007), est une échelle d'auto-évaluation qui mesure la fréquence avec laquelle les adolescents ont recours à des stratégies fonctionnelles et dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions. Ces stratégies font appel à des ressources

internes (intra-personnelles) et externes (interpersonnelles), chez des adolescents âgés entre 12 et 19 ans (Phillips & Power, 2007).

Le REQ était au départ composé de 42 items mais seuls 32 se sont maintenus et ce, sur base d'une évaluation faite par 10 professionnels (4 psychologues investigateurs, 2 psychologues cliniques, 1 psychologue de la santé, 1 psychologue occupationnel et 1 psychiatre pour enfant et adolescents) dont le but était de vérifier que chaque item correspondait bien au modèle conceptuel de la régulation des émotions. En d'autres termes, vérifier si un item faisait référence à une stratégie « fonctionnelle-interne », « dysfonctionnelle-interne », « fonctionnelle-externe » ou « dysfonctionnelle-externe » ou à une toute autre catégorie ; attribuer d'autres noms aux items; suggérer des items alternatifs et donner des suggestions de stratégies de régulation émotionnelle qui n'aurait pas été reprise. Parmi les 32 items restant, de la version initiale, nous en comptons 8 de stratégies fonctionnelles-internes, 11 de stratégies dysfonctionnelles internes, 6 de stratégies fonctionnelles externes et 7 de stratégies dysfonctionnelles externes. Après avoir effectué les statistiques descriptives et l'analyse de crédibilité, 12 items ont été éliminés. Suite à l'extraction des composants principaux, des 20 items restants, à travers la rotation *Varimax*, encore 2 items ont été retirés pour arriver à un total de 18 items qui auront donc été analysés. Pour ce qui est des caractéristiques psychométriques, l'analyse factorielle obtenue à travers la rotation *Varimax* des 18 items, révèle une structure de quatre facteurs qui expliquent 56% de la variance. Ces résultats mettent en avant l'existence de quatre sous-échelles (ayant chacune d'elle un poids de 0.55% après avoir effectué une rotation *Varimax*) (Phillips et Power, 2007) :

1. **Dysfonctionnelle-interne** : cette sous-échelle, composée de 5 items, fait référence, entre autres, à la comparaison sociale négative que les sujets font entre eux et les autres, à l'auto-flagellation et à la rumination. Par exemple, « je me fais mal ou me punis moi-même en quelque sorte » ; « je pense à des personnes plus aisées et je me sens encore plus mal ».
2. **Fonctionnelle-interne** : également composée de 5 items, cette sous-échelle évalue, entre autres, le changement d'objectifs (je passe en revue, repense, mes objectifs ou mes plans) ; la concentration (je me concentre sur une activité qui me plaît) ; la valorisation positive (je passe en revue, repense, mes pensées ou mes croyances).

3. **Dysfonctionnelle-externe** : les 5 items qui composent cette sous-échelle, font référence à des comportements verbaux et physiques désadaptés, utilisés par le sujet. Par exemple, « j'intimide les autres personnes » ; « j'évacue mon sentiment sur les objets qui m'entourent » ; « j'évacue verbalement mon sentiment sur les autres ».
4. **Fonctionnelle-externe** : cette sous-échelle composée, elle, de 3 items fait référence, entre autres, à l'expression des sentiments (« je parle à quelqu'un sur la façon dont je me sens »), à la recherche de conseils (« je demande des conseils ») et à la recherche de contact physique (« je cherche un contact physique avec des amis ou la famille »).

L'indice d'ajustement comparatif était de 0.905 ce qui indique un ajustement de modèle acceptable (Tabachnick & Fidell, 2001, in Phillips & Power, 2007). Dans ce sens, l'ajustement général de ce modèle s'améliore si la sous-échelle dysfonctionnelle-interne est en corrélation avec la sous-échelle dysfonctionnelle-externe et si la sous-échelle fonctionnelle-interne est en corrélation avec la fonctionnelle-externe. Le REQ montre une consistance interne adéquate et un coefficient d'alpha de Cronbach qui varie entre 0.66 et 0.76 pour les quatre facteurs obtenus dans l'analyse factorielle. L'on constate donc que la consistance interne est bonne sauf pour la sous-échelle fonctionnelle-interne qui a un coefficient de crédibilité en-dessous de 0.7.

Notons également que le REQ indique des corrélations significatives avec d'autres instruments tels que (1) le questionnaire des forces et difficultés (SDQ – Goodman, 1997 cité dans Phillips & Power, 2007) qui nous permet de voir que l'utilisation de stratégies dysfonctionnelles internes et externes est en lien avec des problèmes émotionnels et comportementaux. Phillips et Power (2007) expliquent d'ailleurs qu'avoir recours à ces deux types de régulation dysfonctionnelle, et de manière fréquente, révèle des symptômes élevés de problèmes émotionnels, problèmes de comportement, hyperactivité et des problèmes de groupe. (2) L'échelle des problèmes de santé psychosomatiques (HBSC – Currie et al., 2001, cité dans Phillips & Power, 2007) qui montre qu'avoir recours à des stratégies dysfonctionnelles internes et externes est lié à des problèmes de santé psychosomatiques (Phillips & Power, 2007). (3) La mesure de la qualité de vie (*Kidscreen* – Ravens-Sieberer et al., 2001, 2005, cité dans Phillips & Power, 2007) qui permet de voir que l'utilisation de stratégies fonctionnelles internes et externes va de pair avec une meilleure qualité de vie et inversement, avoir recours à des stratégies dysfonctionnelles internes et externes révèle une moins bonne qualité de vie (Phillips & Power, 2007).

Par la suite, Phillips et Power ont ajouté deux items à la sous-échelle fonctionnelle-externe du REQ. De ce fait, le REQ2 est maintenant constitué de 21 items cotés par les sujets via une échelle de *Likert* de 5 points : (1) jamais, (2) rarement, (3) souvent, (4) très souvent et (5) toujours. Les scores sont calculés en faisant la somme de la valeur attribuée à chaque item. Dans ce sens, plus élevée est la cotation pour les sous-échelles fonctionnelles internes et externes, plus adaptée, ou fonctionnelle, sera la perception que le sujet a de la régulation des émotions. En effet, le sujet réalise, dans ce cas, un traitement approprié de l'information contenue dans les émotions (Phillips & Power, 2007). Par ailleurs, plus les scores des sous-échelles dysfonctionnelles internes ou externes sont élevés, plus grands sont les indices de dysfonctionnalité dans la régulation des émotions et ce, car les émotions sont probablement rejetées ou bloquées (Phillips & Power, 2007).

Processus de traduction et d'adaptation de l'échelle REQ2

Après avoir reçu l'autorisation des auteurs, nous avons procédé à la traduction du questionnaire REQ2 de Phillips et Power (2007) en nous basant sur la méthode « traduction-retraduction » de Hill et Hill (2008). Cette méthode se fait en trois étapes : Premièrement, la traduction du REQ2, de l'anglais vers le français, s'est faite par deux personnes parfaitement bilingues. Cette étape a permis de s'accorder sur certains termes anglophones. Deuxièmement, nous avons fait appel à une troisième personne étant, elle, de nationalité anglaise et professeur de français-anglais à Bruxelles. Elle vérifia alors les traductions qui avaient été faites et ce, via la rétroversion et comparaison avec le questionnaire original. Les versions étant très similaires, nous avons décidé de considérer la traduction française comme étant adaptée. Finalement, nous avons administré le questionnaire à un groupe restreint d'adolescents belges composé de filles et garçons fréquentant la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire (7^o, 8^o, 9^o ano, au Portugal) et âgés entre 12 et 15 ans. Ceux-ci n'ont pas fait parti de l'échantillon final. Cette dernière étape a permis de vérifier la clarté et compréhension des items.

2.2.3 IPPA

Bien qu'il existe différents instruments pour mesurer la qualité d'attachement aux parents durant l'adolescence, pour notre étude nous avons utilisé la version française de *l'Inventaire d'Attachement Parent-Adolescent* (IPPA) d'Armsden et Greenberg (1987), ultérieurement validée par Vignoli et Mallet (2004). L'IPPA d'Armsden et Greenberg (1987) permet de voir

si les figures parentales sont des sources de sécurité pour l'adolescent, ou pas, et ce, en évaluant la qualité des dimensions affective et cognitive de la relation vécue par l'adolescent avec ses parents. L'IPPA est composé de trois sous-échelles: (1) *la confiance*, évaluée par des items tels que « quand je discute avec lui/elle, il/elle accorde de l'importance à mon point de vue » et « je parle avec lui/elle de mes problèmes et de mes soucis ». Ces items font référence au sentiment de sécurité, de confiance et de compréhension mutuelle qu'il existe entre l'adolescent et ses parents. (2) *La communication*, qui regroupe tous les items reliés à la qualité de communication établie entre l'adolescent et les figures d'attachement tels que « il/elle m'encourage à parler de mes difficultés » et « quand j'ai des soucis, il/elle me demande ce qu'il y a ». (3) *L'aliénation*, se sont tous les items renvoyant au détachement et à la colère que l'adolescent ressent envers ses parents. Par exemple, « j'ai l'impression que il/elle ne me comprend pas » et « il/elle ne comprend pas ce qu'il m'arrive ces jours-ci ». Ces trois sous-échelles ont montré une forte corrélation entre elles (de $-.76$ à $.76$, $N=179$) (Vignoli & Mallet, 2004).

Cet inventaire est un instrument d'auto-évaluation basé sur la théorie de Bowlby conceptualisant l'attachement selon une perspective développementale qui s'étend sur l'ensemble de la vie (Vignoli & Mallet, 2004). Il est composé de 28 items gradués selon une échelle de Likert de 1 à 5 : (1) pas du tout ; (2) un peu ; (3) modérément ; (4) beaucoup ; (5) tout à fait. Bien que la version d'Armsden et Greenberg (1987) ainsi que celle de Vignoli et Mallet (2004) présentent un score global d'attachement distinctivement pour la figure maternelle et paternelle, nous avons choisi, et après avoir obtenu l'accord des auteurs français, de regrouper les 28 items pour obtenir ainsi un questionnaire d'auto-évaluation composé de 14 items où nous demandions au sujet de répondre en pensant à la figure parentale qui, selon lui, l'influence le plus. Notre choix s'explique par le fait que nous ne voulions pas analyser la relation d'attachement à la mère et au père de manière séparée, mais plutôt de voir quelle est la figure parentale la plus choisie par les adolescents et par conséquent, de voir quelle est la relation d'attachement qu'ils considèrent la plus importante.

Par la suite, les auteurs français nous ont fourni une version augmentée de l'IPPA qui n'a pas encore été publiée mais qui, d'après eux, révèle une meilleure consistance interne. De ce fait, nous avons décidé d'ajouter également les 5 items supplémentaires créés par Vignoli et Mallet (2004) et avons ainsi obtenu une échelle d'auto-évaluation composée de 19 items. Ainsi, et contrairement au REQ2, nous avons effectué une analyse factorielle exploratoire qui nous a

donné une distribution des items spécifique à notre échantillon. Il serait donc intéressant que par la suite, d'autres études soient effectuées afin de confirmer la structure factorielle que nous avons obtenue. Les alphas de Cronbach de la version française de l'IPPA se situent entre .71 et .89 ce qui montre une consistance interne satisfaisante pour l'échelle globale ainsi que pour les trois sous-échelles qui la composent (Vignoli & Mallet, 2004).

2.2.4 SWLS

Lorsque l'on veut évaluer la satisfaction de vie d'un sujet, l'on utilise, dans la plupart des cas, l'échelle de Satisfaction de Vie (*Satisfaction With Life Scale – SWLS*) conçue par Diener, Emmons, Larsen et Griffin (1985) et qui a pour objectif de faire une « évaluation globale de la qualité de vie d'une personne selon ses propres critères » (Shin & Johnson, 1978, p.478). En d'autres termes, cette échelle permet une évaluation subjective faite par le sujet sur sa propre vie et « fondée sur des standards personnels de comparaison et non sur des standards externes à l'individu tels qu'imposés par des chercheurs » (Diener, 1984 in Blais, Vallerand, Pelletier & Brière, 1989). Dans ce sens, chaque individu évalue les domaines spécifiques de sa vie sur base de critères personnels et du degré d'importance qu'il accorde à chacun de ces domaines (Pavot & Diener, 1993).

Bien qu'il existe différents instruments pour mesurer la qualité de la satisfaction de vie, très peu évaluent, de manière adéquate et en répondant à des normes acceptables de validité et fidélité, la satisfaction de vie en tant que processus cognitif-évaluatif. C'est dans le but de remédier cette lacune que Diener et ses collègues ont mis au point le SWLS (Blais et al., 1989 ; Simões, 1992). Le questionnaire est composé de 5 items qui portent sur une évaluation globale de la satisfaction de vie et qui se fait selon trois composantes : les émotions positives, les émotions négatives et la composante 'cognitive-évaluative'. Auprès d'une population d'étudiants universitaires et de personnes âgées, l'instrument présente de bonnes qualités psychométriques. En effet, la consistance interne (alpha de Cronbach) est de .87 et les corrélations varient entre .57 et .75. Le SWLS a également démontré une corrélation positive modérée à élevée avec d'autres instruments évaluant le bien-être subjectif ainsi qu'avec l'estime de soi et les émotions positives (Blais et al., 1989 ; Diener et al., 1985).

Afin de voir s'il existait une version francophone du SWLS, que nous appliquerions lors de notre étude, plusieurs recherches ont été effectuées. Seule la version de Blais et al. (1989), traduite et validée auprès d'une population canadienne-française, a été trouvée. Après maintes

réflexions, et afin d'éviter de trop grandes différences culturelles, nous sommes arrivés à la conclusion qu'il était préférable d'utiliser une version qui aurait été traduite et validée auprès d'une population européenne et avons alors choisi d'utiliser la version de Simões (1992). La traduction s'est également faite selon la méthode « traduction-retraduction » de Hill et Hill (2008) que nous avons expliqué plus haut mais cette fois, du portugais vers le français.

Simões (1992) a traduit et validé l'échelle SWLS en ayant la spéciale attention de rendre le contenu plus accessible et compréhensible par des personnes en-dessous du niveau culturel de l'échantillon d'enseignants utilisé auparavant par Neto, Barros et Barros (1990). Simões (1992) a également réduit le nombre de réponses possibles afin de simplifier le remplissage de l'échelle mais cela n'a en rien changé les qualités psychométriques de l'instrument. Dans ce sens les 5 options de réponses possibles sont : (1) je désapprouve beaucoup, (2) je désapprouve un peu, (3) je n'approuve pas ni désapprouve, (4) j'approuve un peu et (5) j'approuve beaucoup. Le score total peut donc varier entre 5 et 25 sachant qu'un score élevé indique une bonne satisfaction de vie. Tout comme dans le version originale (Diener et al., 1985), les qualités psychométriques obtenues par Simões (1992) sont bonnes. En effet, dans l'analyse factorielle seul un facteur explique la variance totale (53.1%) et la consistance interne est satisfaisante (alpha de Cronbach = .77). Les résultats de fidélité et validité que nous observons se doivent à la simplicité des réponses et à la manière brève d'appliquer ce test.

2.3 Procédure

Dans un premier temps, une autorisation de passation a été demandée auprès de la direction de l'établissement scolaire où nous voulions faire notre étude. Après confirmation de celle-ci, une demande a également été faite auprès des parents de tous les élèves mineurs de l'institut. Dans ces demandes d'autorisation, où nous assurons bien évidemment la confidentialité des données, ont été expliqués les objectifs de notre travail ainsi que la méthode de passation des trois tests utilisés.

Chaque échelle a été administrée collectivement, dans une classe et pendant les heures scolaires. Avant la distribution des questionnaires, l'investigateur a expliqué brièvement en quoi consistait l'étude, a lu les énoncés de chaque échelle et a fortement insisté sur le fait que les résultats resteraient anonymes et confidentiels. Les élèves ont ensuite commencé à répondre aux questions et ce, pendant approximativement 20 minutes.

Présentation des résultats

I. Traitement statistique des données

Pour le traitement statistique des données, nous avons utilisé la version 20 du SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Cet instrument nous a permis d'avoir, entre autres, la moyenne, l'écart-type et les pourcentages pour chaque variable étudiée. Tous les items auxquels les sujets n'ont pas répondu ont été dénommés 'missing'.

Une analyse factorielle confirmatoire a également été effectuée pour les échelles REQ et IPPA afin de déterminer la validité de chacune d'elles. Cette analyse s'est faite via la méthode Composants Principaux avec rotation 'Varimax' pour déterminer la distribution des items dans les facteurs obtenus ainsi que le pourcentage de la variance totale expliquée. L'adéquation de l'analyse factorielle s'est vérifiée grâce au test Keiser-Meyer-Olkin (KMO) et au test de Bartlett.

L'alpha de Cronbach nous a permis d'obtenir la consistance interne de l'IPPA, et de ses respectives sous-échelles, de la totalité du SWLS et des quatre sous-échelles du REQ.

En comparant les coefficients d'alpha de Cronbach excluant les items et l'alpha de Cronbach total, nous avons pu voir quelle est la contribution de chaque item pour la consistance interne des sous-échelles auxquelles ils appartiennent. L'analyse des coefficients de corrélation entre chaque item et le total corrigé (excluant l'item) fût également une contribution pour étudier la validité interne de l'échelle et ses sous-échelles.

Pour finir, afin de voir quelles relations existent entre la régulation émotionnelle, l'attachement et la satisfaction de vie, une analyse inférentielle (validité externe) a été réalisée. En effet, c'est grâce aux résultats obtenus avec les coefficients de corrélation (r) de Pearson que nous avons pu confirmer, ou non, un lien entre les trois échelles utilisées dans notre étude. Les ANOVA nous auront à leur tour permis de faire des comparaisons entre différents groupes.

II. Statistique descriptive

Nous allons maintenant présenter les valeurs de la moyenne, de l'écart-type et de l'amplitude (valeur minimum et valeur maximum) du score total de l'Inventaire d'Attachement aux Parents et aux Pairs (IPPA), et ses respectives sous-échelles, ainsi que le score total de l'échelle SWLS. Pour ce qui est de l'échelle REQ, n'ayant pas de score total pour ce test, seront uniquement présentées ici les valeurs des quatre sous-échelles.

Tableau 2: Statistiques descriptives de l'attachement (et ses sous-échelles) et de la satisfaction de vie.

	Moyenne	Ecart-type	Amplitude
Attachement (IPPA)	62.7	13.6	23-117
Communication	11.8	4.1	4-26
Confiance	30.4	7.5	10-53
Aliénation	20.5	5.9	6-50
Satisfaction de vie (SWLS)	23.3	6.6	6-35

Tableau 3: Statistiques descriptives des sous-échelles du REQ

	Moyenne	Ecart-type	Amplitude
Dysfonct. Interne (REQ)	12.2	3.7	5-24
Fonct. Interne (REQ)	16	3.8	6-27
Dysfonct. Externe (REQ)	9.4	3.6	5-24
Fonct. Externe (REQ)	18.2	4	8-31

2.1 Statistiques descriptives: qualités psychométriques de l'échelle REQ

2.1.1 Fidélité de l'échelle

Pour tester la fidélité de l'échelle REQ, nous avons procédé à l'analyse de la consistance interne de celle-ci. Pour ce faire, nous avons utilisé l'*alpha de Cronbach* pour chacune des sous-échelles. La consistance interne des items qui composent chacune des sous-échelles, a été déterminée grâce à l'analyse des coefficients de corrélation entre chaque item et le total corrigé (excluant l'item). Quant à la contribution de chaque item pour la fidélité des sous-échelles auxquelles ils appartiennent, elle a été observée à travers les coefficients d'*alpha de Cronbach* excluant les items, comparés avec l'*alpha* global obtenu.

Tableau 4: Consistance interne des sous-échelles du REQ

Sous-échelles de REQ	Alpha de Cronbach
Fonctionnelle externe	.54
Dysfonctionnelle externe	.66
Fonctionnelle interne	.43
Dysfonctionnelle interne	.53

Bien que la sous-échelle ‘fonctionnelle-interne’ nous donne un coefficient bas, nous remarquons que les résultats obtenus pour les trois autres sous-échelles du REQ sont satisfaisants (Pestana et Gageiro (2008)).

Tableau 5: Corrélation item-total corrigée et alpha de Cronbach excluant l’item pour chaque sous-échelles du REQ

Sous-échelles	Items	Alpha de Cronbach	Corrélation Item-Total corrigée	Alpha de Cronbach excluant l’item
Fonct. Externe				
	1		.267	.503
	3		.290	.492
	6	.54	.204	.535
	8		.407	.443
	20		.346	.462
	21		.218	.525
Dysfonct. Externe				
	2		.378	.629
	10		.473	.584
	13	.66	.457	.592
	17		.483	.594
	18		.327	.657
Dysfonct. Interne				
	5		.275	.484
	7		.365	.426
	14	.53	.302	.467
	15		.203	.528
	19		.338	.442

Fonct. Interne	.		
4		.263	.348
9	.43	.334	.320
11		.119	.502
12		.171	.414
16		.329	.319

D'après Streiner et Norman (2003), concernant l'acceptation des items, nous voyons dans le tableau ci-dessus (tableau 5) que tous les items ont une corrélation au-dessus de .20, à l'exception du 11 et du 12. Ceci indique que chaque item, pris de manière isolée, mesure bien ce que la sous-échelle à laquelle il appartient prétend mesurer.

En comparant les résultats obtenus à l'alpha de Cronbach excluant l'item avec l'alpha total, nous voyons qu'il n'est pas nécessaire d'exclure des items pour l'analyse. En effet, en excluant des items, nous aurions, pour la plupart des cas, des alpha encore plus bas que ceux obtenus.

Validité interne de l'échelle

Tableau 6: corrélation entre les sous-échelles du REQ

REQ	Fonct. Interne	Dysfonct. Externe	Fonct. Externe
Dysfonct. Interne	-.268**	.297**	.134*
Fonct. Interne			.349**

**p<0.001 ; *p<0.005

Les résultats de corrélation entre les sous-échelles du test REQ (tableau 6) sont satisfaisants. Cependant, notons qu'il existe une corrélation en-dessous de .20 (dysfonctionnelle interne vs fonctionnelle externe) ce qui, d'après Pestana et Gageiro (2008), est indicateur d'une corrélation basse entre ces sous-échelles.

En conclusion, nous pouvons donc dire que les résultats obtenus pour cette étude statistique montrent une consistance interne satisfaisante de l'échelle REQ (H1).

2.1.2 Analyse factorielle exploratoire

Dans le but de comparer la version française avec l'originale, nous avons effectué une analyse des composants principaux avec une rotation *Varimax*, en indiquant l'extraction de quatre facteurs. Nous observons un $KMO=0.70$ qui nous indique une corrélation satisfaisante entre les variables, satisfaction qui est également confirmée par le test de sphéricité de *Bartlett* qui associe un niveau de signification de $p=.000$. La variance totale expliquée par les quatre facteurs est de 40.20%.

Tableau 7: facteurs de l'échelle REQ et saturation des items correspondant (H2)

Items	F1	F2	F3	F4
Facteur 1 : Fonctionnelle Externe (7.68 %)				
*1 – je parle à quelqu'un sur la façon dont je me sens	(-.048)			.731
*3 - je cherche un contact physique avec des amis ou la famille	(.075)			.504
6 – je fais quelque chose d'énergique	.662			
*8 – je demande des conseils	(.219)			.717
20 – je téléphone à des amis ou à la famille	.506			
21 – je sors et fais quelque chose d'agréable	.731			
Facteur 2 : Dysfonctionnelle Externe (11.22 %)				
2 – j'évacue verbalement mon sentiment sur les autres		.560		
10 – j'évacue physiquement mon sentiment sur les autres		.688		
13 – j'essaye de mettre les autres mal à l'aise		.686		
17 – j'intimide les autres personnes		.727		
18 – j'évacue mon sentiment sur les objets qui m'entourent		.536		
Facteur 3 : Dysfonctionnelle Interne (6.54 %)				
5 – je me fais mal ou me punis moi-même en quelque sorte			.343	
7 – je reste fixé sur mes pensées et sentiments			.412	
14 – je pense à des personnes plus aisées et je me sens encore plus mal			.496	
15 – je garde mon sentiment à l'intérieur de moi			.624	
*19 – les choses paraissent irréelles		.359	(.355)	

Facteur 4 : Fonctionnelle Interne (14.76%)				
4 – je passe en revue mes pensées ou mes croyances				.552
9 – je passe en revue mes objectifs ou mes plans				.485
11 – je relativise la situation				.258
*12 – je me concentre sur une activité qui me plaît		.488		(.010)
16 – je prévois ce que je pourrais faire de mieux la prochaine fois				.411
% variance expliquée	7.68	11.22	6.54	14.76
% total de la variance expliquée				40.20

* ces items ne saturent pas dans le facteur espéré

Le premier facteur explique 7.68% de la variance totale et les items qui saturent dans le facteur espéré sont les items 1, 3, 6, 8, 20 et 21. Ce facteur est donc composé par six items qui sont en lien avec la stratégie adaptative « fonctionnelle externe ».

Le deuxième facteur, celui de la stratégie adaptative « dysfonctionnelle externe » explique 11.22% de la variance totale et est composé par cinq items : 2, 10, 13, 17 et 18 qui saturent dans le facteur espéré.

La variance totale est expliquée à 6.54% par le troisième facteur à savoir, la stratégie adaptative « dysfonctionnelle interne ». Ce facteur-ci est lui composé des items suivant : 5, 7, 14, 15 et 19. Tous saturent également dans le facteur espéré.

Enfin, le quatrième facteur, la stratégie « fonctionnelle interne » explique la variance totale à 14.76% et est composé de cinq items, le 4, 9, 11, 12 et 16. Seuls les deux derniers saturent dans le facteur espéré.

D'après ces résultats nous pouvons conclure que malgré le fait que cinq items (1, 3, 8, 12, 19) ne saturent pas dans le facteur attendu, la distribution est similaire à celle des auteurs originaux et nous optons donc pour maintenir leur distribution des items dans chacune des sous-échelles. Il serait tout de même intéressant que d'autres études soient faites qui confirmeraient ou infirmeraient nos résultats.

2.2 Statistique descriptive : qualités psychométriques de l'échelle IPPA

2.2.1 Fidélité de l'échelle

Pour tester la fidélité de l'échelle IPPA, nous avons procédé à l'analyse de la consistance interne de celle-ci. Pour ce faire, nous avons utilisé l'*alpha de Cronbach*. La consistance interne des items qui composent l'échelle totale, et chacune des sous-échelles respectives, a été déterminée grâce à l'analyse des coefficients de corrélation entre chaque item et le total corrigé (excluant l'item). Pour ce qui est de la contribution de chacun des items pour la fidélité des sous-échelles auxquelles ils appartiennent, elle a été observée à travers les coefficients d'*alpha de Cronbach* excluant les items, comparés avec l'*alpha* global obtenu.

Tableau 8: Consistance interne de l'IPPA

Sous-échelles de l'IPPA	Alpha de Cronbach
Communication	.70
Confiance	.79
Aliénation	.75
Indice total de l'échelle	.84

Le coefficient *alpha de Cronbach* total ($\alpha=.84$) révèle une bonne consistance interne de l'échelle IPPA (cfr. tableau 8). Pour ce qui est de la consistance interne de chacune des sous-échelles qui composent l'IPPA, les sous-échelles « communication » et « aliénation » montrent un résultat satisfaisant alors que pour la sous-échelle « confiance » nous avons obtenu un coefficient *alpha de Cronbach* élevé (Pestana et Gageiro, 2008).

Tableau 9: Corrélation item-total corrigée et alpha de Cronbach excluant l'item

Sous-échelles	Items	Alpha de Cronbach	Corrélation Item-Total corrigée	Alpha de Cronbach excluant l'item
Communication	4	.70	.543	.603
	6		.429	.673
	10		.516	.621
	12		.465	.652

Confiance			
1		.178	.814
3		.422	.780
5		.584	.759
8		.403	.783
13	.79	.604	.756
15		.500	.770
16		.597	.758
18		.567	.763
19		.548	.763
Aliénation			
2		.464	.726
7		.438	.734
9	.75	.586	.693
11		.420	.740
14		.521	.711
17		.544	.705

Comme nous disent Streiner et Norman (2003) pour l'acceptation des items (corrélations avec le total corrigé – cf. total excluant l'item – égal ou supérieur à 0.2), à partir de l'analyse du tableau 9, l'on constate que tous les items, à l'exception de l'item 1, ont une corrélation supérieure à .20 avec leur respective sous-échelle. Ceci indique donc que, pris isolément, chaque item mesure bien ce que prétend mesurer la sous-échelle à laquelle il appartient.

Pour l'item 1 nous observons une augmentation de la valeur de l'alpha de Cronbach qui nous conduirait à son exclusion pour l'analyse. Cependant, cette augmentation n'étant pas pertinente, nous maintenons les items originaux.

Validité Interne

Dans le but de vérifier le degré de validité de l'échelle IPPA, nous avons calculé les corrélations entre chacune des sous-échelles ainsi que la valeur totale de l'échelle.

Tableau 10: Corrélations entre les sous-échelles et avec la valeur totale de l'IPPA

IPPA	Confiance	Aliénation	Total
Communication	.576**	-.233**	.716**
Confiance		-.356**	.877**
Aliénation			.699**

**p < 0.001

Les résultats du tableau 10 nous montrent une corrélation statistiquement très significative ($p < 0.001$) entre les trois sous-échelles de l'IPPA.

Nous observons également une corrélation significative entre chaque sous-échelle et la valeur totale de l'échelle IPPA ce qui signifie que les sous-échelles mesurent bien ce que ce test prétend mesurer à savoir, l'attachement aux parents (Pestana et Gageiro, 2008).

En conclusion, nous pouvons donc dire que les résultats obtenus pour cette étude statistique montrent une très bonne consistance interne de l'échelle IPPA (H1).

2.2.2 Analyse factorielle exploratoire

Nous avons effectué une analyse des composants principaux avec une rotation *Varimax*. Nous observons un $KMO=0.86$ qui nous indique une très bonne corrélation entre les variables. Cela a également été confirmé par le test de sphéricité de *Bartlett* qui associe un niveau de signification de $p=.000$. Cette analyse a confirmé l'existence de trois facteurs qui expliquent 45.93% de la variance totale de notre échantillon. Les valeurs de saturation varient entre .383 et .783, n'ayant qu'un seul item avec une valeur de saturation inférieure (.261), et sont considérées comme étant des valeurs de corrélation, entre l'item et le facteur correspondant, élevées.

Tableau 11: Facteurs de l'échelle IPPA et saturation des items correspondants (H2)

Items	F1	F2	F3
Facteur 1 : Confiance (28.04%)			
1 – on sent bien quand je suis contrarié(e)	.261		
3 – on me demande généralement un avis avant de prendre une décision qui me concerne	.431		
5 – on a confiance en mon jugement	.682		
8 – quand je discute avec lui/elle, de l'importance est accordée à mon point de vue	.383		
13 – mes sentiments sont respectés	.648		
15 – je peux compter sur lui/elle quand j'ai besoin de débattre ce que j'ai sur le cœur	.565		
16 – je lui fais confiance	.650		
18 – mes décisions sont généralement respectées	.736		
19 – quand on est ensemble, j'ai souvent le sentiment qu'on est détendu	.653		
Facteur 2 : Aliénation (11.56%)			
2 – j'ai l'impression que l'on ne me comprend pas		.607	
7 – je ne peux pas attendre grand-chose de lui/elle en ce moment		.554	
9 – quand je lui dis quelque chose qui est important pour moi, il/elle ne me comprend pas vraiment		.683	
11 – on ne se rend pas compte à quel point je peux être énervé(e)		.642	
14 – on ne comprend pas ce qui m'arrive ces jours-ci		.716	
17 – j'ai le sentiment qu'on ne se met pas toujours à ma place		.700	
Facteur 3 : Communication (6.32%)			
4 – on m'encourage à parler de mes difficultés			.783
6 – quand j'ai des soucis, on me demande ce qu'il y a			.579
10 – je parle de mes problèmes et de mes soucis			.630
12 – on m'aide à mieux comprendre qui je suis			.663
% variance expliquée	28.04	11.56	6.32
% total de la variance expliquée			45.93

Le premier facteur explique 28.04% de la variance totale et les items qui saturent dans le facteur espéré sont les items 1, 3, 5, 8, 13, 15, 16, 18 et 19. Ce facteur est donc composé par neuf items en lien avec la confiance.

Le deuxième facteur, celui de l'« aliénation » explique 11.56% de la variance totale et est composé par six items : 2, 7, 9, 11, 14 et 17. Ces facteurs saturent également dans le facteur espéré.

Enfin, la variance totale est expliquée à 6.32% par le troisième facteur à savoir, la « communication ». Ce facteur-ci est lui composé de 4 items (4, 6, 10, 12) qui saturent dans le facteur espéré.

Avec des résultats obtenus pour notre étude exploratoire il serait donc intéressant que d'autres études soient effectuées qui confirmeraient, ou pas, notre distribution.

2.3 Statistique descriptive : qualités psychométriques de l'échelle SWLS

2.3.1 Fidélité de l'échelle

Pour tester la fidélité de l'échelle SWLS, nous avons procédé à l'analyse de la consistance interne de celle-ci. Pour ce faire, nous avons utilisé l'*alpha de Cronbach* pour la valeur totale de l'échelle. La consistance interne des items qui composent l'échelle, a été déterminée grâce à l'analyse des coefficients de corrélation entre chaque item et le total corrigé (excluant l'item). L'alpha de Cronbach total ($\alpha=.75$) révèle une bonne consistance interne (Pestana et Gageiro, 2008).

Tableau 12: Moyenne, variance, corrélation item-total et alpha de cronbach excluant l'item pour l'échelle SWLS.

Items	Alpha de Cronbach	Corrélation Item-Total corrigé	Alpha de Cronbach excluant l'item
1		.411	.741
2		.595	.676
3	.75	.643	.660
4		.529	.701
5		.429	.745

Streiner et Norman (2003), nous disent que tous les items qui ont une corrélation au-dessus de .20 mesurent bien ce que l'échelle prétend mesurer. Nous remarquons donc que ceci est valable pour notre échantillon à l'échelle SWLS.

Pour aucun des items, nous n'observons aucune augmentation de la valeur de l'alpha de Cronbach qui nous conduirait à l'exclusion de certains items pour l'analyse. Ceci indique donc que les items contribuent à la bonne consistance interne de l'échelle en question.

III. Statistique inférentielle : Corrélations

3.1 Analyse des corrélations entre chaque instrument et leurs sous-échelles respectives.

Dans les tableaux 6 et 10, afin de mesurer la validité externe de l'échelle REQ et de l'échelle IPPA, nous avons fait des corrélations entre chacune des sous-échelles. Dans les tableaux ci-dessous, nous allons voir les corrélations entre les sous-échelles de ces mêmes tests avec le SWLS (tableau 13) ainsi que la corrélation entre les sous-échelles de l'IPPA et celles du REQ (tableau 14). Pour ce faire, nous avons utilisé le calcul de corrélation *r de Pearson*.

Tableau 13: Corrélation entre les sous-échelles du REQ, le SWLS total et l'IPPA total (H5).

	Dysf. Interne	Fonct. Interne	Dysf. Externe	Fonct. Externe
SWLS total	-.308**	n.s.	-.166*	.177**

**p<0.001 ; *p<0.005

Pour les résultats obtenus dans le tableau 13, nous voyons qu'il y a une corrélation significative et négative entre le SWLS total et les sous-échelles « dysfonctionnelle interne » et « dysfonctionnelle externe » du REQ2 et une corrélation significative et positive avec la sous-échelle « fonctionnelle externe ». Ceci nous permet donc de répondre que, d'une manière générale, l'utilisation de stratégies fonctionnelles internes et externes de régulation émotionnelle est associée à une perception de la satisfaction de vie plus élevée.

Tableau 14: Corrélation entre les sous-échelles de l'IPPA et l'IPPA total, du REQ et le SWLS total (H4 ; H6)

	Communication	Confiance	Aliénation	IPPA total
SWLS total	.245**	.393**	-.322**	.429**
Dysf. Interne	n.s.	-.138*	.401**	-.270**
Fonct. Interne	.162*	.189*	n.s.	.135*

Dysf. Externe	-.157*	n.s	.311**	-.246**
Fonct. Externe	.371**	.357**	n.s.	.280**

**p<0.001 ; *p<0.005

Dans le tableau 14, nous voyons l'existence d'une corrélation significative et positive entre le SWLS total et les sous-échelles « communication » et « confiance » de l'IPPA. Ainsi qu'une corrélation significative et négative avec la sous-échelle « aliénation ». Par conséquent, nous pouvons dire qu'une relation d'attachement sécuritaire aux parents est associée à une plus grande satisfaction de vie chez nos adolescents (H4).

Nous observons également une corrélation significative et positive entre les sous-échelles « communication » et « confiance » de l'IPPA (et l'IPPA total) et l'utilisation de stratégies fonctionnelles internes ou externes pour réguler les émotions, ainsi qu'une corrélation significative et négative entre « communication » et stratégies « dysfonctionnelles externes » et entre « confiance » et stratégies « dysfonctionnelles internes ». Au vu de ces résultats, nous pouvons donc conclure que, avoir recours à des stratégies fonctionnelles pour réguler ses émotions, est bel et bien en corrélation avec une perception plus sécuritaire de la qualité d'attachement aux parents (H6).

Enfin, la sous-échelle « aliénation » est corrélée significativement et positivement avec les sous-échelles « dysfonctionnelle interne » et « dysfonctionnelle externe » du REQ2 ce qui montre bien que les stratégies dysfonctionnelles sont le plus souvent utilisées lorsque les adolescents de notre échantillon ont un sentiment d'aliénation envers leur milieu familial.

Au vu de ces résultats, nous pouvons donc conclure que, de manière générale, avoir recours à des stratégies fonctionnelles de régulation émotionnelle est en corrélation avec une relation d'attachement plus sécuritaire aux parents, ainsi qu'avec une plus grande satisfaction de vie chez les adolescents de notre échantillon.

3.2 Comparaison entre les filles et les garçons dans les variables de notre étude.

Dans le but de voir s'il existe des différences entre les sexes pour chacune des échelles utilisées et leurs respectives sous-échelles, nous avons fait un test de comparaison ANOVA. Les résultats obtenus montrent qu'il n'existe qu'une différence significative entre les filles et

les garçons que pour la sous-échelle « fonctionnelle externe » du REQ. Nous remarquons donc que les filles de notre échantillon utilisent plus souvent des stratégies fonctionnelles externes pour réguler leurs émotions que les garçons. Le tableau ci-après reprend les résultats obtenus.

Tableau 15: différences significatives entre sexes (H7)

		Garçons	Filles	Sig.
Fonct. Externe_REQ	Moyenne	17.55	18.72	.030*
	Ecart-type	3.94	4.02	

* $p < 0.005$

Nous avons également effectué une analyse dans le but de savoir quelle est la figure parentale qui a le plus d'influence auprès de nos adolescents. 57.9% des sujets ont répondu « les deux », 35% ont répondu « la mère » et seulement 7% ont répondu « le père ». Au vu de ces résultats nous constatons que même si le pourcentage de ceux qui ont choisi la mère comme étant la figure parentale la plus influente dans leur vie est plus élevé que ceux qui ont choisi le père, le choix des deux parents reste nettement au-dessus. Nous pouvons donc conclure que les adolescents de notre échantillon perçoivent leurs deux parents comme étant des personnes qui les influencent dans leur quotidien et qu'il n'y a pas de nette distinction entre la relation d'attachement avec la mère et la relation d'attachement avec le père. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Figueiredo (2009).

3.3 Corrélations en fonction de l'âge

Lors de nos études sur les corrélations nous avons également observé une corrélation significative et positive, peu élevée mais existante entre l'âge des individus et la sous-échelle « dysfonctionnelle externe » du REQ ainsi qu'une corrélation significative et négative entre l'âge et l'IPPA total. Les résultats sont repris dans le tableau ci-après.

Tableau 16: différences significatives entre les âges (H8)

	Dysfonct. Externe (REQ2)	IPPA total
Âge	.157*	-.133*

* $p < 0.005$

Nous remarquons donc, au vu des ses résultats, que plus les adolescents de notre échantillon avancent dans l'âge, plus ils ont recours à des stratégies dysfonctionnelles externes pour réguler leurs émotions et que plus ils avancent dans l'âge, plus la relation d'attachement aux parents devient moins forte (H8).

Pour ce qui est de l'année de scolarité, aucune différence significative n'a été trouvée en fonction de l'année scolaire dans laquelle se trouvent nos adolescents.

3.4 Comparaison entre les sujets qui ont des frères et sœurs et ceux qui n'en ont pas, dans les variables de notre étude.

Tableau 17: comparaison entre les sujets qui ont des frères et sœurs et ceux qui n'en ont pas, dans les variables étudiées

		Frères/sœurs	Enfants uniques	Sig.
IPPA_total	Moyenne	61.94	73.29	.002*
	Écart-type	13.28	14.98	
Communication_IPPA	Moyenne	11.59	15.07	.002*
	Écart-type	3.89	5.12	
Confiance_IPPA	Moyenne	30	36.14	.003*
	Écart-type	7.41	7.05	
Font. Interne_REQ	Moyenne	15.85	18.28	.022*
	Écart-type	3.80	4.12	
Fonct. Externe_REQ	Moyenne	18.01	20.28	.040*
	Écart-type	4	3.24	

*p<0.001

Par pure curiosité, nous voulions voir s'il existe des différences pour chacune des variables étudiées entre les sujets qui ont des frères/sœurs et ceux qui n'en ont pas. Pour ce faire, nous avons également fait un test de comparaison ANOVA. Nous avons trouvé les résultats obtenus plutôt intéressants. En effet, ils montrent qu'en général les enfants uniques ont une meilleure perception de leur relation d'attachement aux parents et qu'ils ont plus souvent recours à des stratégies fonctionnelles internes et externes pour réguler leurs émotions (H9).

Pour finir, nous avons également effectué un test de comparaison entre les sujets qui répondent à l'échelle IPPA en pensant à leur mère, à leur père ou aux deux comme étant la/les personne(s) influentes dans leur vie. Les résultats obtenus montrent qu'il n'existe aucune différence significative entre la qualité de la relation d'attachement à la mère, au père ou au deux.

Discussion des résultats

Nous allons maintenant reprendre les objectifs qui nous ont aidé à orienter notre étude, ainsi que commenter les résultats obtenus. Dans un premier temps, nous allons mettre en avant les valeurs psychométriques du *Regulation of Emotion Questionnaire 2* et parler ensuite des relations qui existent entre les quatre sous-échelles et les deux autres variables de notre étude, à savoir l'attachement et la satisfaction de vie.

Un de nos objectifs était la traduction et la validation du REQ2 (Phillips & Power, 2007) auprès d'adolescents belges. Cet instrument mesure la fréquence à laquelle les adolescents ont recours à des stratégies fonctionnelles et dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions, lesquelles ont lieu à un niveau intrapersonnel (interne) et interpersonnel (externe). Dans le but de répondre donc à ce premier objectif, nous avons évalué les caractéristiques psychométriques du questionnaire telles que la validité et la fidélité. Dans un premier temps, nous avons effectué l'analyse factorielle du REQ2 en gardant la structure originale de quatre facteurs : (1) fonctionnelle-externe, (2) fonctionnelle-interne, (3) dysfonctionnelle-externe et (4) dysfonctionnelle-interne (Phillips & Power, 2007). Dans la version francophone, nous observons que cinq items ne saturent pas dans le même facteur que la version originale, à savoir l'item 1 (*je parle à quelqu'un sur la façon dont je me sens*), l'item 3 (*je cherche un contact physique avec des amis ou la famille*), l'item 8 (*je demande des conseils*), l'item 12 (*je me concentre sur une activité qui me plaît*) et l'item 19 (*les choses paraissent irréelles*). Dans le cas des items 1, 3 et 8, le fait qu'ils saturent dans un facteur différent de la version de Phillips et Power (2007) peut s'expliquer par la formulation des items. En effet, cette dernière a peut-être induit les participants à penser que ces items évaluaient la fonctionnalité interne au lieu de la fonctionnalité externe. L'item 12, quant à lui, sature dans le facteur « dysfonctionnelle-interne » alors qu'il était attendu qu'il sature dans le facteur de la fonctionnalité interne. Ceci peut s'expliquer par le fait que, pour l'item 12, les sujets de notre étude ne font pas la différence entre les stratégies fonctionnelles et dysfonctionnelles de régulation émotionnelle. Enfin, l'item 19 sature dans la dysfonctionnalité externe alors que dans la version originale on le retrouve dans la dysfonctionnalité interne. Ici, nos adolescents n'ont peut-être pas perçu la différence entre les stratégies de régulation émotionnelle interne et externe, ce qui les mène à évaluer la dysfonctionnalité sans tenir compte des ressources (interne-externe) auxquelles elles font appel. Même si ces cinq items saturent dans un facteur

différent de la version originale, nous estimons que cela ne met pas en cause la spécificité de chacune des dimensions et avons donc décidé de maintenir la distribution obtenue. Ainsi, la distribution des items dans chacune des sous-échelles est similaire à celle des auteurs originaux (Phillips & Power, 2007).

Pour ce qui est de la validité de notre échelle, les sous-échelles ont une corrélation significative entre elles ce qui montre que, ensemble, elles évaluent bien toutes la même chose, à savoir la régulation émotionnelle. En calculant la fidélité du REQ2, nous avons obtenu des valeurs entre .43 et .66 pour l'*alpha de Cronbach*. D'après Pestana et Gageiro (2008), ces résultats montrent une consistance interne satisfaisante et nous permettent de conclure que la version francophone de l'échelle REQ2 présente des propriétés psychométriques adéquates, ce qui répond à notre hypothèse de départ. Néanmoins, il serait important de faire d'autres études avec un échantillon différent et ce, dans le but de révéifier la consistance interne de la sous-échelle 'fonctionnelle-interne' qui, dans notre étude, présente un coefficient faible (.43) et influence donc la valeur des trois autres sous-échelles.

Le deuxième objectif de ce travail était, comme dit plus haut, de voir si des relations existent entre les quatre sous-échelles du REQ2 et les deux autres variables de notre étude, à savoir l'attachement aux parents et la satisfaction de vie. Les résultats obtenus montrent bien une corrélation significative entre les quatre stratégies de régulation émotionnelle, l'attachement aux parents et la satisfaction de vie. Ainsi nous voyons que les adolescents qui perçoivent leur relation d'attachement aux parents comme étant sécurisante, adoptent plus souvent des stratégies fonctionnelles internes ou externes pour réguler leurs émotions et qu'une perception satisfaisante de leur vie les mène à avoir recours à des stratégies fonctionnelles externes de régulation émotionnelle. Tous ces résultats rejoignent la théorie (Atger, 2004, 2007 ; Christophe et al., 2008 ; Freire & Tavares, 2011 ; Gross & John, 2003, 2004) présentée et développée dans la première partie de ce travail et répondent aux hypothèses formulées dans notre étude.

En ce qui concerne les différences entre les sexes dans la fréquence à laquelle chacun utilise les stratégies de régulation émotionnelle, nous remarquons que les filles de notre échantillon ont plus souvent recours à des stratégies fonctionnelles externes pour réguler leurs émotions que les garçons. Ces résultats vont à l'encontre de ce que dit la littérature (Morris et al., 2007; Silk, Steinberg & Morris, 2003) et rejoignent également les résultats obtenus dans une autre

étude faite auprès d'adolescents portugais par Pardal (2012). En effet, celle-ci nous dit que les adolescentes portugaises ont également plus souvent recours à des stratégies plus adaptatives pour réguler leurs émotions que les garçons.

Bien que la théorie mette en avant l'augmentation de la capacité à réguler ses émotions de manière adéquate avec l'âge (Gross et al., 1997), les résultats que nous obtenons dans notre étude ne vont pas à l'encontre de cette idée. En effet, nous observons qu'avec l'avancée de l'âge les adolescents de notre échantillon ont plus souvent recours à des stratégies dysfonctionnelles externes pour réguler leurs émotions que fonctionnelles. Nous expliquons ceci par le fait qu'il y ait un grand écart entre l'âge de certains participants de notre étude, dû au redoublement scolaire, ainsi que par le fait que ces jeunes se trouvent à des moments de grande instabilité émotionnelle qui les mènent à explorer de nouvelles stratégies de régulation émotionnelle et ce, grâce à l'attribution de nouvelles significations aux situations (Gross & Muñoz, 1995). En d'autres termes, les jeunes vont tester différentes manières de réguler leurs émotions, qu'elles soient fonctionnelles ou dysfonctionnelles, afin de trouver celles auxquelles ils s'identifient le plus. Durant cette phase de recherche, il est donc probable qu'ils n'arrivent pas très bien à identifier certaines émotions ressenties et, par conséquent, y faire face de manière adéquate devient également plus difficile (Thompson, 1991).

Enfin, d'autres différences entre les adolescents qui ont des frères et sœurs et ceux qui n'en ont pas ont été mises en évidence avec nos résultats. En effet, nous observons que les enfants uniques perçoivent leur relation d'attachement aux parents plus sécurisante et adoptent des stratégies de régulation émotionnelle plus fonctionnelles (interne et externes). Ces données rejoignent parfaitement la littérature qui nous dit que la relation privilégiée qu'ont les enfants uniques avec leurs parents va leur permettre d'intégrer un sentiment de *sécurité* et d'*agent*, nécessaires à la régulation émotionnelle, (Carvalho, et al., 2007 ; Sroufe, 1997) et ainsi réguler adéquatement leurs émotions. Par conséquent, et pour rejoindre Gross et John (2003, 2004), avoir recours à des stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions va également permettre à ces enfants uniques de sentir une plus grande satisfaction de vie.

Conclusion générale

La présente thèse a permis de renforcer l'importance qu'a la régulation émotionnelle dans le développement bio-psycho-social d'un adolescent. En effet, la capacité à réguler ses émotions permet au jeune de s'adapter aux situations qu'il rencontre de manière saine et adéquate. Nous avons également pu voir que l'utilisation de stratégies de régulation émotionnelle peut être associée à des variables telles que l'attachement aux parents et la satisfaction de vie.

Afin d'évaluer la fréquence à laquelle les adolescents ont recours à des stratégies de régulation émotionnelle, nous avons utilisé le *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips & Power, 2007). Ce test a présenté des qualités psychométriques satisfaisantes, et identiques à celles reportées par Phillips et Power (2007), et nous a semblé être un instrument adéquat pour le milieu scolaire de par sa facilité de passation et de cotation. Le recours aux stratégies de régulation émotionnelle étant un des facteurs qui contribue au développement adaptatif des adolescents, le REQ2 nous semble être un instrument adéquat à la compréhension du développement de cette tranche d'âge.

L'étude des corrélations entre les stratégies de régulation émotionnelle, l'attachement aux parents et la satisfaction de vie a donné des résultats significatifs entre ces trois variables. Ainsi, nous observons une relation positive et significative entre les stratégies fonctionnelles, internes et externes, de la régulation émotionnelle et la perception d'une relation d'attachement aux parents sécurisante. Pareillement, pour la satisfaction de vie, avoir recours à des stratégies fonctionnelles externes pour réguler les émotions est associé à une plus grande satisfaction de vie chez les adolescents.

Pour ce qui est des différences de sexe, nous remarquons que les filles font plus souvent appel à des stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions que les garçons. Les résultats obtenus quant à l'âge montrent qu'en vieillissant, les adolescents ont recours à des stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions ce qui réfute notre hypothèse de départ. Enfin, les enfants uniques adoptent des stratégies plus fonctionnelles que ceux qui ont des frères et sœurs. Ce dernier résultat peut s'expliquer par le fait que, dans le milieu familial, les enfants uniques ont une relation privilégiée avec des adultes et donc, par imitation ou par identification, ils vont reproduire les stratégies qu'ils voient appliquées par leurs parents. En conclusion, nous pouvons donc dire que les résultats obtenus indiquent bel et bien que les

stratégies émotionnelles utilisées par les adolescents sont en corrélation avec la relation d'attachement qu'ils ont avec leurs parents et avec la satisfaction de vie.

Bien que les résultats obtenus nous permettent de répondre aux objectifs de notre étude, plusieurs limites peuvent être mises en avant. Premièrement, certains items n'ayant pas saturé dans le facteur attendu, il serait intéressant de revoir leur traduction et leur formulation car celles-ci ont peut-être contribué à la mauvaise compréhension de la question. Deuxièmement, l'écart entre les âges de nos différents participants est beaucoup trop élevé (12-20ans). Il serait donc important, pour une prochaine étude, de tenir compte des redoublements scolaires parce qu'un individu de 12 ans n'est évidemment pas au même stade développemental qu'un jeune de 20 ans. Troisièmement, nous pensons qu'il serait utile de se focaliser sur la culture des participants. En effet, l'importance accordée aux relations familiales ou la manière d'exprimer ses émotions peut différer d'une culture à une autre.

Nous encourageons la réalisation d'autres études avec un échantillon de jeunes plus âgés, afin de voir si l'avancée dans l'âge mène réellement à l'adoption de stratégies de régulation émotionnelle plus fonctionnelles ou pas. Il serait également intéressant, selon nous, d'étudier plus en profondeur la question des enfants uniques et des stratégies de régulation émotionnelle qu'ils utilisent. Ceci permettrait que la littérature sur le sujet soit plus récente et donc plus pertinente. D'autres études qui valideraient les caractéristiques psychométriques de la version francophone du REQ2 ici présentées seraient évidemment les bienvenues. Pour finir, les stratégies de régulation émotionnelle étant cruciales à la compréhension du développement adaptatif des jeunes, il est primordial que des recherches sur ce thème continuent à être faites et que d'autres variables soient mises en lien avec la régulation des émotions comme par exemple, les relations interpersonnelles, les comportements de délinquance ou les assuétudes chez les adolescents.

Bibliographie

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ajuriaguerra, J. (1970). *Manuel de Psychiatrie Infantile*. Paris: Masson.
- Allen, J.P., Hauser, S.T., Bell, K.L. & O'Connor, T.G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in and adolescent-family interactions as predictors of ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179-194.
- Allen, J.P. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. Dans J. Cassidy & PR., *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (p.319-335). New York: Guildford Press.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. M., O'Beirne-Kelly, H. & Liebman-Kilmer, S. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292-307.
- Allen, J.P., Moore, C., Kuperminc, G.P. & Bell, K.L. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.
- Ammaniti M., Candelori C., Dazzi N., De Coro A., Ortu, Muscetta S., Pola M., ... Zampino F. (2000). *IAL: Intervista sull'attaccamento nella Latenza (AICA, Attachment Interview for Childhood and Adolescence)*. Protocol non publié. Roma: Université de Rome La Sapienza.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Armstrong, J.G. & Roth, D.M. (1989). Attachment and separation difficulties in eating disorders: A preliminary investigation. *International Journal of Eating Disorders*, 8, 141-155.
- Atger, F. (2004). Vinculação e adolescência. Dans N., Guedeney & A. Guedeney (dir.). *Vinculação: Conceitos e aplicações*. (pp. 147-156). Lisboa: Climepsi Editores.
- Atger, F. (2007). L'attachement à l'adolescence. *Dialogue*, 175(1), 73-86. Doi : 10.3917/dia.175.0073.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Beaulieu, J. (2006). *Emotions et gestion : une explication de la représentation sociale de l'affectivité chez des gestionnaires québécois* (Thèse de master). Université Laval : Québec.
- Bee, H. L. (1997). Le début de l'âge adulte : développement des relations sociales et de la personnalité. Dans *Psychologie du développement : les âges de la vie* (pp. 333-365). Bruxelles : De Boeck Université.

- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2004). Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. Dans C. R. Althoff, C. R., I. Elsen & R.G. Nitschke (Orgs), *Pesquisando a família: olhares contemporâneos* (pp.91-106). Florianópolis: Papa Livro.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência* (Thèse de doctorat). Universidade de Lisboa, Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Blais, M.R., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Brière, N.M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du 'Satisfaction with Life Scale'. *Revue Canadienne de Sciences Comportementales*, 21(2), 210-223.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte : L'attachement* (vol. 1). Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger* (vol. 2). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression* (vol. 3). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Implications of the Attachment Theory*. Londres: Routledge.
- Bonnet, A. (2003). *Régulation émotionnelle et conduites à risque* (Thèse de doctorat inédite). Université Aix-Marseille I.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. Dans M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings. *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp.273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Brunel, M-L. (1995). La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels. *Santé Mentale au Québec*, 20(1), 177-205.
- Carstensen, L.L. (1995). Evidence for a life-span theory of socio-emotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (5), 151-155.
- Carstensen, L.L., & Turk-Charles, S. (1994). The salience of emotion across the adult life-span. *Psychology and Aging*, 9 (2), 259-264.
- Carvalho, M., Martins, E., Neves, L. & Soares, I. (2007). Vinculação e emoções. Dans I. Soares (ed.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp.159 – 192). Braga: Psiquilíbrios.

- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in 6-year-olds. *Child Development*, 59, 121-124.
- Chabot, D. (1998). *Cultivez votre intelligence émotionnelle*. Outremont: Editions Québecor.
- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2007). Emotion regulation and aging. Dans J.J Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 307-322). New York: Guildford Press.
- Christophe, V., Antoine, P., Leroy, T. & Delelis, G. (2008). Évaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle : la suppression expressive et la réévaluation cognitive. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 59-67.
- Cole, P. M., Martin, S.E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell-Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. Dans N. A. Fox (ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (73–100, Serial No. 240), 250–283.
- Collins, N. L., & Read, S.J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-663.
- Combaluzier, C. (1954). *L'enfant seul* (Cahiers du centre Laënnec). Paris: Letheilleux.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668-678.
- Cross, S.E., & L. Madsen (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- Damasio, A. (1999). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (19^a ed.). Lisboa: Publicações Europa-America.
- Damasio, A. (2006). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Paris : O. Jacob.
- Delage, M. (2008). L'attachement à l'adolescence. Applications thérapeutiques. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 40(1), 79-97. Doi: 10.3917/ctf.040.0079.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31 (2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life-Scale. *Journal of Personality assessment*, 49, 71-76.

- Diener, E., & Lucas, R.E. (1998). Personality and subjective well-being. Dans D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Orgs.), *Hedonic psychology: Scientific perspectives on enjoyment, suffering and well-being*. New York, NY: Russell Sage.
- Diener, E., & Ryan, C. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., et Suh, E. (1998). Age and subjective well-being: An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.
- Diener, E., & Suh, E.M. (1999). National differences in subjective well-being. Dans D. Kahaneman, E. Diener & N. Schwarz, *Hedonic psychology scientific perspectives on enjoyment, suffering, and well-being*. New York: Russel Sage.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dolto, F. (1950). L'enfant unique. *Ecole des parents*, 7, 13-20.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 236-259.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P. (1999a). Basic Emotions. Dans T. Dalgleish & M. Power (ed.). *Handbook of Cognition and Emotion* (3, pp.45-60). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Ekman, P. (1999b). Facial expressions. Dans T. Dalgleish & M. Power (ed.). *Handbook of Cognition and Emotion* (3, pp.301-320). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). Afterword: what is the function of emotions? Dans Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp.137-139). New-York: oxford New Press.
- Ekman. P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Estrada, R. (2008). *Era uma vez...emoções, defesas e fantasias*. Universidade Fernando Pessoa.
- Falbo, T. (1977). The only child: a review. *Journal of Individual Psychology*, 33(1), 47-61.
- Falbo, T. (1981). Relationships between birth category, achievement and interpersonal orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 121-131.
- Feeney, B. C., & Cassidy, J. (2003). Reconstructive memory related to adolescent-parent conflict interactions: The influence of attachment-related representations on immediate perceptions and changes in perceptions over time. *Journal of Personality & Social Psychology*, 85, 945-955.

- Figueiredo, T. (2009). *IPPA-R pais, pares e professores : estudo de adaptação e validação para crianças do ensino básico* (Thèse de Master). Université de Coimbra.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1988). Coping as mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2004). Multiple-measure approaches to the study of infant emotion. Dans M. Lewis & J M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.203-219). New-York: The Guilford Press.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico dos adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5), 184-188.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Frijda, N.H. (2006). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frijda, N.H. (2008). The psychologist's point of view. Dans M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman-Barrett (Eds.) *Handbook of emotion-3rd Edition* (pp.68-84). New York: Guilford.
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-434.
- Furman, W., Simon V., Shaffer, L., & Bouchey, H. (2001). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends and romantic partners. *Child Development*, 241-255.
- Galinha, I. C. (2010). *Bem-estar subjetivo: factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Lisboa: Placebo.
- Garber, J. & Dodge, K. A. (1991). *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. United States of America: Cambridge University Press.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619-631.
- Gosselin, E. (2005). Contribution à une synthèse des connaissances sur la satisfaction dans la vie : regard psychologique sur une réalité plurielle. *Revue de l'Université de Moncton*, 36(2), 131-169.
- Gross, J.J. (1998). Antecedent - and response – focused Emotion regulation: divergent consequences for experience, expressions, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J.J. (2008). Emotion Regulation. Dans M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L. Feldman-Barrett (Eds.) *Handbook of emotion-3rd Edition* (pp497-512). New York: Guilford.

- Gross, J.J., Carstensen, L. L., Tsai, J., Skorpen, C. G., & Hsu, A. Y.C. (1997). Emotion and aging: experience, expression, and control. *Psychology and Aging*, 12(4), 590-599.
- Gross, J.J. & John, O.P., (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. Dans D. K. Snyder, J. Simpson & J. N. Hughes (ed.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Dans J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). New York: Guilford Press.
- Grossmann, K.E., Grossmann, K. & Zimmermann, P. (1999) A wider view of attachment and exploration. Stability and change during the years of immaturity. Dans J. Cassidy & P.R. Shaver. *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp.760-786). Guildford Press, New York.
- Guedeney, N. (2004). Conceitos-chave da teoria da vinculação. Dans N. Guedeney & A. Guedeney (dir.). *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 33-43). Lisboa: Climepsi Editores.
- Guedeney, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Bruxelles: Editions Fabert.
- Halle, T. G. (2003). Emotional development and well-being. Dans M.H. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes & K.A. Moore (ed.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp.125-137). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C., & D. Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. Dans K. Bartholomew & D. Pearlman (ed.), *Advances in Personal Relationships*. New York: Kingsley.
- Hill, J.P., & Holmbeck, G.N. (1986) Attachment and autonomy during adolescence. *Annals of Child Development*, 3, 145-189.
- Hill, M.M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hosley, C.A., & Montemayor, R. (1997). Fathers and adolescents. Dans E.D. Lamb (ed.), *The role of the father in child development*. New York: Wiley.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 229-238.
- Izard, C.-E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review* 99(3), 561-565.

- Izard, C.-E. (1993). Four systems for emotions activation: cognitive and non-cognitive processes. *Psychological Review*, *100*, 68-90.
- John, O.P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, *72*, 1301-1334.
- John, O.P., & Gross, J.J. (2007). Individual differences in emotion regulation. Dans J.J. Gross (ed.), *The Handbook of Emotion Regulation* (pp.351-372). New-York: Guilford Press.
- Jongenelen, I., Carvalho, M., Mendes, T., & Soares, I. (2007). Vinculação na adolescência. Dans I. Soares (ed.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (2ème ed., pp.99-120). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. Dans S.S. Feldman & G. Elliott, *At the threshold: The developing adolescent* (pp.54-90). Cambridge: Harvard University Press.
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, *4*, 32-39.
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *9*(6), 469-490.
- Larson, R.J., & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, *60*, 1250-1260.
- Lazarus, R.S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, *46*(4), 352-367.
- Lazarus, R.S. (1991b). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lee, G.R., Seccombe, K., & Shehan, C.L. (1991). Marital status and personal happiness: An analysis of trend data. *Journal of Marriage and the Family*, *53*, 839-844.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Feldman Barrett, L. (Eds.). (2008). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, A. R., Zinbarg, R. E., & Durbin, C. E. (2010). Advances, problems, and challenges in the study of emotion regulation: A commentary. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, *32*, 83-91.
- Lieberman, M., Doyle, A.B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, *70*, 202-213.
- Lucas, R., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 616-628.

- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions: Confrontation et Evitement*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- MacDermott, S.T., Gullone, E., Allen, J.S., King, N.J., & Tonge, B. (2010). The Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A Psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 301–314.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 5-28.
- Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(1), 139-156.
- Machado, T. S., & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e educação*, 6(1), 97-115.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) versus multiple (incoherent) model of attachment: findings and directions for future research. Dans C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & M. Marris, *Attachment across the life cycle* (pp.127-159). Londres: Tavistock/Routledge.
- Main, M. (1998). De l'attachement à la psychopathologie. *Enfance*, 3, 13-27.
- Main, M., Kaplan N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. Dans I. Bretherton & E. Waters (ed.), *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research Child Development* (50, pp.66-106).
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (2004) *Adolescence et psychopathologie* (6ème ed.). Paris: Masson.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2008). Culture and automatic emotion regulation. Dans M. Vanderkerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung, & S. Kronast (ed.), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 39-60). London: Blackwell Publishing.
- McGuirk, E. M., & Pettijohn II, T. F. (2008). Birth Order and Romantic Relationships Styles and Attitudes in College Students. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 37-52.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie : Modèles internes opérants et narratifs*. Paris: PUF.
- Miljkovitch, R. (2004). A vinculação ao nível das representações. Dans N. Guedeney & A. Guedeney (dir.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp.45-53). Lisboa: Climepsi Editores.
- Moreira, J. M., Bernades, S., Andrez, M., Aguiar, P., Moleiro, C., & de Fatima-Silva, M. (1998). Social competence, personality and adult attachment style in a Portuguese sample. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 565-570.
- Moretti, M.M., & Holland, R. (2003). The journey of adolescence. Dans S.M. Johnson & V.E. Whiffen (ed.), *Attachment processes in couple and family therapy* (pp.235-257). New York: The Guildford Press.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*, 361-388.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy ?. *Psychological Science, 6*, 10-19.
- Myers, D.G. & Diener, E. (1997). La poursuite scientifique du bonheur. *Revue Québécoise de Psychologie, 18*, 13-28.
- Neault, I. (2011). *Interactions mère-nourrisson et comportements de régulation des émotions de nourrissons de mères adolescentes* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec, Montréal.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica, 22*, 55-70.
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. Dans L. Almeida, L. et al. (Eds), *A acção educativa: Análise psicossocial* (pp.105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Newman, B. & Newman, P. (2003). *Development trough life. A psychosocial approach*. New York: Tomson Wadsworth.
- Noe, S.L. (2001). Attachment relationships and eating disorders: Are there differences in the attachment patterns of women with eating disorders? *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 62*, 2071.
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale, 4*, 8-14.
- Oishi S., Diener E., & Lucas R. (2007). The optimum level of well-being: Can people be too happy? *Perspectives on Psychological Science, 2*(4), 346-360.
- Oppenheim, D., Emde, R.N., & Warren, S. (1997) Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development, 68*(1), 127-138.
- Pardal, A. (2012). *Regulação das emoções, padrões adaptativos de aprendizagem & satisfação com a vida. Estudo de Tradução e Validação do Regulation of Emotion Questionnaire 2 para a população portuguesa* (Thèse de Master). Université de Coimbra.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5*, 164-172.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment, 5* (1), 149-161.
- Pestana, M-H & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais : a complementaridade do SPSS*. (5ème ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Philippot, P. (2007). *Emotion et psychothérapie*. Wavre: Mardaga.

- Phillips, K. F. V., & Power, M.J. (2007). A New Self-Report Measure of Emotion Regulation in Adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Porot, M. (1954). *L'enfant et les relations familiales*. Paris: PUF.
- Provost, M.A., & Piché, C. (1983). L'enfant et sa famille : quelques nouveaux thèmes de recherche. *Santé mentale au Québec*, 8(2), 66-78. DOI : 10.7202/030184ar
- Ramacciotti, A., Sorbello, M., Pazzagli, A., Vismara, L., Mancone, A., & Pallanti, S. (2001). Attachment processes in eating disorders. *Eating and Weight Disorders*, 6, 166-170.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Schutte, N. S., Manes, R. R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28, 21-31.
- Sharfe, H. A. (1999). Comparison of self report and interview rating of attachment. (manuscript non-publié).
- Shin, D.C., & Johnson, D.M (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503-515.
- Soares, I. (2001). *A adolescência como um tempo de (re)construção de vínculos*. Comunicação apresentada no Encontro sobre Desenvolvimento Psicológico e Contexto Escolar, Barcelos.
- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. Dans J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 667-676). San Diego, CA: Academic Press.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sroufe, L.A., Carlson, E.A., Levy, A.K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- Sroufe, L.A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (2003). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use*. Oxford: Oxford University Press.

- Suarez, E.C. (2006). Sex differences in the relation of depressive symptoms, hostility, and anger expression to indices of glucose metabolism in non-diabetic adults. *Health Psychology, 25*, 484-492.
- Tamir, M., & Mauss, I. B. (2011). Social cognitive factors in emotion regulation: Implications for well-being. Dans I. Nyklicek, A. Vingerhoets, M. Zeelenberg & J. Donellet (ed.), *Emotion regulation and well-being*, (pp.31-47). Springer.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review, 3*(4), 269-307.
- Thompson, R. A (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 25-52.
- Trinke, S.J., & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 603-625.
- Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. Dans W. E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel & B. Bunting (ed), *A comparative study of satisfaction with life in Europe*, (pp.11-48). Eötvös University Press.
- Vieillard, S., & Harm, J. (In press). La Régulation des Emotions au Cours du Vieillissement Normal. *Revue Critique. Année Psychologique*.
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2004). Validation of a brief measure of adolescents' parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *European Review of Applied Psychology, 54*, 251-260.
- Winnicott, D.W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zajonc, R. B., & Markus, G.B. (1975). Birth-order and intellectual development. *Psychological Review, 82*(1), 74-88.
- Zeman, J., & Garber, I. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development, 67*, 957-973.
- Zimmermann, P. (2000). L'attachement à l'adolescence : mesure, développement et adaptation. Dans G. M. Tarabusly, S. Larose, D. R. Pederson & G. Moran (Dir.), *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp.181-204). Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Zimmermann, P., & Becker-Stoll, F. (2002) Stability of attachment representations during adolescence: the influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence, 25*, 107-124.

ANNEXES

Déclaration d'enquête

Je me prénomme Liliana Sequeira Amaro et fréquente en ce moment un Master en Psychologie du Développement à l'Université de Coimbra au Portugal. Étant étudiante en dernière année, la rédaction d'un mémoire de fin d'études s'impose. Pour m'aider à orienter mon travail, j'ai pour promotrice Docteur Teresa Sousa Machado, qui est elle-même professeur à l'Université de Coimbra. Les thèmes qui seront abordés dans mon mémoire sont la régulation émotionnelle, l'attachement et la satisfaction de vie chez les adolescents.

Par la présente, je viens vous demander l'autorisation de réaliser mon étude dans votre établissement et ce, auprès des élèves de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} secondaires. Les différents tests utilisés seront les suivants :

- Questionnaire Socio-Démographique;
- REQ (Questionnaire sur la Régulation Emotionnelle);
- IPPA (Inventaire d'Attachement aux Parents);
- SWLS (Satisfaction With Life Scale – Echelle de satisfaction de vie).

Je m'engage personnellement à ce que toutes les données fournies par les élèves restent anonymes et confidentielles.

D'avance merci pour l'attention portée à mon travail ainsi que pour votre collaboration!

Liliana Sequeira Amaro

Déclaration de consentement

Je, soussigné(e), _____,
Directeur(rice) de l'Ecole _____,
Déclare avoir bien compris toutes les explications fournies concernant le travail à réaliser et
autorise Liliana Sequeira Amaro à mener son étude dans mon établissement.

_____, _____
(Lieu) (Date)

(Directeur(rice) de l'école)

Déclaration d'enquête

Madame, Monsieur,

Par la présente je viens solliciter une demande d'autorisation afin que votre fils/fille participe à une étude scientifique sur la régulation émotionnelle, l'attachement et la satisfaction de vie.

L'enquête se fait dans le cadre d'un mémoire de fin d'études en Psychologie du Développement. Dans ce sens, quelques questionnaires seront appliqués tels que : questionnaire socio-démographique, questionnaire sur la régulation émotionnelle, inventaire d'attachement aux parents, échelle de satisfaction de vie.

Je m'engage personnellement à ce que les données fournies ne soient utilisées que dans le cadre de cette étude et je déclare sur l'honneur que chaque questionnaire restera anonyme et confidentiel.

Merci pour votre collaboration!

Liliana Sequeira Amaro

DECLARATION DE CONSENTEMENT

Je, soussigné(e), _____, déclare avoir compris les explications fournies quant à l'étude qui sera réalisée par Liliana Sequeira Amaro et autorise mon enfant à y participer.

(Lieu)

(Date)

(Signature)

Questionnaire Socio-Démographique

Ce questionnaire vise à nous fournir quelques informations personnelles vous concernant. **Toutes vos données seront protégées par l'anonymat et la confidentialité.**

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, nous vous demandons donc d'être le plus sincère possible et vous remercions d'avance pour votre collaboration.

1. Ecole _____
2. Sexe
 - a. Féminin
 - b. Masculin
3. Date de naissance ____/____/____
4. As-tu des frères et sœurs?
 - a. non
 - b. oui Combien? _____
5. En quelle année es-tu?
 - a. 1ère
 - b. 2ème
 - c. 3ème
6. As-tu déjà doublé?
 - a. oui
 - b. non
7. Où habites-tu (commune)? _____
8. Profession de ton père _____
9. Profession de ta mère _____
10. Scolarité de ton père
 - a. Primaires
 - b. Secondaires
 - c. Etudes supérieures non-universitaires
 - d. Etudes supérieures universitaires
 - e. Autre _____
11. Scolarité de ta mère
 - a. Primaires
 - b. Secondaires
 - c. Etudes supérieures non-universitaires
 - d. Etudes supérieures universitaires
 - e. Autre _____

Questionnaire de la Régulation Émotionnelle

Nous avons déjà tous ressenti beaucoup de sentiments et émotions différents. Par exemple, plusieurs choses dans nos vies nous font nous sentir heureux, tristes, en colère et ainsi de suite...

Les questions suivantes vous demandent de penser à **combien de fois** vous faites certaines choses en **réponse à vos émotions**. Vous ne devez pas penser à des émotions spécifiques mais juste à combien de fois vous faites, **en général**, les choses énumérées ci-dessous.

S'il vous plait, cochez la case correspondant à la réponse qui vous convient le mieux. Nous avons déjà tous répondu à nos émotions de manières différentes donc il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

En GENERAL comment réagis-tu à tes émotions?	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours
1. Je parle à quelqu'un sur la façon dont je me sens	○	○	○	○	○
2. J'évacue verbalement mon sentiment sur les autres (par ex. en criant, en prétextant)	○	○	○	○	○
3. Je cherche un contact physique avec des amis ou la famille (par ex. un câlin, se tenir la main)	○	○	○	○	○
4. Je passe en revue (repenser) mes pensées ou mes croyances	○	○	○	○	○
5. Je me fais mal ou me punis moi-même en quelque sorte	○	○	○	○	○
6. Je fais quelque chose d'énergique (par ex. faire du sport, se promener)	○	○	○	○	○
7. Je reste fixé sur mes pensées et sentiments (par ex. je ne peux m'empêcher d'y penser sans arrêt)	○	○	○	○	○
8. Je demande des conseils	○	○	○	○	○

En GENERAL comment réagis-tu à tes émotions?	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours
9. Je passe en revue (repenser) mes objectifs ou mes plans	○	○	○	○	○
10. J'évacue physiquement mon sentiment sur les autres (par ex. en me battant, en blessant)	○	○	○	○	○
11. Je relativise la situation	○	○	○	○	○
12. Je me concentre sur une activité qui me plaît	○	○	○	○	○
13. J'essaye de mettre les autres mal à l'aise (par ex. en les ignorant, en étant impoli)	○	○	○	○	○
14. Je pense à des personnes plus aisées et je me sens encore plus mal	○	○	○	○	○
15. Je garde mon sentiment à l'intérieur de moi-même	○	○	○	○	○
16. Je prévois ce que je pourrais faire de mieux la prochaine fois	○	○	○	○	○
17. J'intimide les autres personnes (par ex. en leur disant des choses désagréables, en les frappant)	○	○	○	○	○
18. J'évacue mon sentiment sur les objets qui m'entourent (par ex. causer délibérément des dommages à ma maison)	○	○	○	○	○
19. Les choses paraissent irréelles (par ex. je me sens étrange, les choses autour de moi paraissent bizarres, je rêve)	○	○	○	○	○
20. Je téléphone à des amis ou à la famille	○	○	○	○	○
21. Je sors et fais quelque chose d'agréable (par ex. cinéma, shopping, je sors manger, rencontrer des gens)	○	○	○	○	○

Inventaire d'Attachement aux Parents - IPPA

Vignoli & Mallet (2004)

Adaptation et validation du questionnaire d'Armsden & Greenberg (1987)

(Version augmentée de 5 items)

Tu trouveras ci-dessous un certain nombre de phrases qui peuvent décrire la perception que tu as de ta relation avec tes parents. Après avoir lu chacune de ces phrases, indique dans quelle mesure elle correspond ou non à l'idée que tu te fais de cette relation. Entoure le chiffre 1 (« Jamais ») si tu considères que la phrase ne correspond jamais ou pratiquement jamais à la relation que tu as ; entoure le chiffre 5 (« Toujours ») si la proposition décrit bien la relation que tu as tout le temps ou la plupart du temps. Tu peux aussi utiliser les chiffres intermédiaires, si cela te paraît utile, pour nuancer ta réponse (2-« Rarement » ; 3-« Parfois » ; 4-« Souvent »).

Réponds aux questions en pensant à la figure parentale à laquelle tu penses le plus et/ou qui, d'après toi, t'influence le plus (mère/père/les deux). Notes ici ton choix :

					
	<i>Jamais</i>		<i>Parfois</i>		<i>Toujours</i>
	<i>Rarement</i>			<i>Souvent</i>	
1. On sent bien quand je suis contrarié(e)	1	2	3	4	5
2. J'ai l'impression que l'on ne me comprend pas...	1	2	3	4	5
3. On me demande généralement un avis avant de prendre une décision qui me concerne	1	2	3	4	5
4. On m'encourage à parler de mes difficultés ...	1	2	3	4	5
5. On a confiance en mon jugement	1	2	3	4	5
6. Quand j'ai des soucis, on me demande ce qu'il y a	1	2	3	4	5
7. Je ne peux pas attendre grand chose de lui/elle en ce moment	1	2	3	4	5
8. Quand je discute avec lui/elle, de l'importance est accordée à mon point de vue	1	2	3	4	5
9. Quand je lui dis quelque chose qui est important pour moi, j'ai l'impression qu'il/elle ne me comprend pas vraiment	1	2	3	4	5

	←—————→				
	<i>Jamais</i>		<i>Parfois</i>		<i>Toujours</i>
	<i>Rarement</i>		<i>Souvent</i>		
	1	2	3	4	5
10. Je parle avec de mes problèmes et de mes Soucis	1	2	3	4	5
11. On ne se rend pas compte à quel point je peux être énervé(e)	1	2	3	4	5
12. On m'aide à mieux comprendre qui je suis	1	2	3	4	5
13. Mes sentiments sont respectés	1	2	3	4	5
14. On ne comprend pas ce qui m'arrive ces jours-ci	1	2	3	4	5
15. Je peux compter sur lui/elle quand j'ai besoin de déballer ce que j'ai sur le cœur	1	2	3	4	5
16. Je lui fais confiance	1	2	3	4	5
17. J'ai le sentiment qu'on ne se met pas toujours à ma place	1	2	3	4	5
18. Mes décisions sont généralement respectées	1	2	3	4	5
19. Quand on est ensemble, j'ai souvent le sentiment qu'on est détendu	1	2	3	4	5

Merci pour ton aide !

Satisfaction With Life Scale (SWLS)

Diener & Emmons & Larsen & Griffin, 1985

Traduction et validation canadienne-française par Blais, M.R., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Brière, N.M. (1989).

Nous présentons ci-dessous cinq énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié à la droite des énoncés. Nous vous prions d'être ouverts et honnêtes dans vos réponses. L'échelle de sept points s'interprète comme suit :

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Légèrement en désaccord
4. Ni en désaccord ni en accord
5. Légèrement en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

1 – En général, ma vie ressemble de près à mes idéaux	1	2	3	4	5	6	7
2 – Mes conditions de vie sont excellentes	1	2	3	4	5	6	7
3 – Je suis satisfait(e) de ma vie	1	2	3	4	5	6	7
4 – Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de la vie	1	2	3	4	5	6	7
5 – Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien	1	2	3	4	5	6	7

Merci !

