# LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL ET SOCIAL DE L'ENFANT

Sous la direction de George M. Tarabulsy et Réjean Tessier





## LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL ET SOCIAL DE L'ENFANT

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450 Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Nembre de L'association Nationale Des Éditeurs De Livres

#### Diffusion/Distribution:

#### CANADA et autres pays

PROLOGUE INC. 1650, boulevard Lionel-Bertrand Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

#### FRANCE

Sodis 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny 77403 Lagny France

Tél.: 01 60 07 82 99

#### BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL 168, rue du Noyer 1030 Bruxelles Belgique Tél.: 02 7366847

#### **SUISSE**

SERVIDIS SA Chemin des Chalets 1279 Chavannes-de-Bogis Suisse Tél.: 22 960.95.32

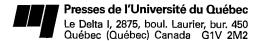


La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL ET SOCIAL DE L'ENFANT

Sous la direction de George M. Tarabulsy et Réjean Tessier

#### 2010



## Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

Le développement émotionnel et social de l'enfant

(D'enfance)

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 2-7605-0897-8

Enfants - Psychologie. 2. Affectivité. 3. Socialisation.
 Parents et enfants. 5. Mère et enfant. I. Tarabulsy, George M. (George Mikhail), 1964 
 II. Tessier, Réjean, 1944 III. Collection.

BF721.D48 1996

155.4

C96-940685-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.



Nous remercions le Conseil des arts du Canada de l'aide accordée à notre programme de publication.

Révision linguistique: GISLAINE BARRETTE

Mise en pages: Caractéra inc.

Conception graphique de la couverture: CARON & GOSSELIN

### 123456789 PUO 2010 987654321

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés © 1996 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3° trimestre 1996 Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada Imprimé au Canada

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction		1
Chapitre 1:	La prédiction du comportement parental: les influences du contexte, des facteurs psychosociaux et des croyances des parents Kenneth H. Rubin, Linda Rose-Krasnor, Marc Bigras, Rosemary S.L. Mills et Cathryn Booth	9
Pour	quoi le développement émotionnel et social?	11
	Die des parents dans le développement social enfant  Les théories du développement  Les études empiriques sur le développement  Les facteurs influençant les comportements des parents	12 12 14
Ien	rogramme d'études «L'enfant dans la Famille –	-
	Première étude  Deuxième étude  Les mesures des parents  Les résultats	18 18 20 21 23
La re	echerche longitudinale de Seattle	26 29 30
Cone	clusion	31
Chapitre 2:	L'anxiété et le retrait social en période préscolaire: un lien avec les relations parent-enfant Peter J. LaFrenière et Jean E. Dumas	33
Étud	le 1: Élaboration du profil socio-affectif préscolaire (PSP)	37

viii Table des matières

Etude 2: Fiabilite, structure factorielle et validite	
concurrente du PSP	39
Méthode	39
Sujets	39
Évaluations de l'éducateur ou de l'éducatrice	39
Résultats et discussion	40
Étude 3: Validité discriminante de la typologie du PSP	42
Méthode	42
Sujets	42
Mesure sociométrique par les pairs	43
Observation directe	43
Résultats et discussion	43
Étude 4: Patrons de contingences dans les dyades mère-enfant chez les enfants d'âge préscolaire anxieux-retirés, moyens et compétents	
socialement	45
Méthode	49
Sujets	49
Procédures et mesures	49
Évaluations de l'éducateur ou de l'éducatrice	49
Tâche en laboratoire	49
Observations en laboratoire	50
Résultats et discussion	51
Les proportions de comportements	51
Les probabilités conditionnelles	53
Étude 5: Dynamiques relationnelles et différences	
individuelles dans l'organisation	63
du comportement anxieux-retiré	
Résultats et discussion	63
Applications cliniques	65
Chapitre 3: Le rôle de la théorie de l'attachement dans l'analyse des interactions mère-enfant à la petite enfance: descriptions précises et interprétations significatives Greg Moran, David R. Pederson	69
et George M. Tarabulsy	צט
La théorie de l'attachement et la recherche des antécédents du développement	77

Table des matières ix

Efforts empiriques pour associer la sensibilité maternelle et l'attachement	79
Le tri-de-cartes du comportement maternel	84
La sensibilité maternelle et la relation mère-enfant	89
Interprétations significatives: des réseaux de relations causales aux systèmes organisés	96
Annexe	105
Notices biographiques	111
Bibliographie	113
Index	121



# Introduction

## Les familles, les mères et le développement émotionnel et social des enfants

GEORGE M. TARABULSY Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille Université du Québec à Trois-Rivières

RÉJEAN TESSIER Groupe de recherche sur les inadaptations psychosociales chez l'enfant Université Laval La réalisation de cet ouvrage a été rendue possible grâce au soutien du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada et du Secrétariat à la famille du Québec. Des versions préliminaires de ces chapitres ont d'abord été présentées lors du Symposium québécois sur l'enfance et la famille tenu à Québec, en mars 1992. Nous tenons à remercier pour leur aide, lors de la tenue de ce symposium, Simon Larose, Jocelyne Gagnon, Line Nadeau, Josée Laganière, Annie Fraser, Christine Bolté, Gina Muckle.

Nous avons toujours cru qu'il y a une continuité entre les expériences vécues durant la petite enfance, surtout celles au sein de la cellule familiale, et la qualité du développement des enfants. On suggère depuis longtemps (Confucius) qu'il est de loin « plus profitable de tenter de bâtir de bons enfants que d'essayer de réparer des adultes »; on a aussi avancé l'idée (le philosophe anglais John Locke) que la personnalité des jeunes enfants est en grande partie déterminée par les stratégies disciplinaires des parents. Les chercheurs de notre siècle ont également insisté sur le fait que le développement des enfants relève en grande partie d'événements familiaux : les écoles de pensée analytiques de Freud et d'Erikson postulent que l'enfant se développe par étapes et que les relations familiales facilitent ou, au contraire, rendent plus difficile le passage d'une étape à l'autre, avec des conséquences marquées tout au long de la vie. Les théories de l'apprentissage de John Watson insistent sur le rôle formateur des parents par le biais de différents modes de conditionnement. Encore plus près de nous, la théorie de l'attachement, qui reflète l'influence des perspectives analytiques, behavioristes, cognitives, éthologiques et biologiques, propose que les relations entre les parents et leurs enfants en bas âge donnent une direction initiale au développement émotionnel et social des enfants et se répercutent sur la façon d'être en relation avec les pairs à l'âge préscolaire ainsi que sur le développement de la psychopathologie à l'âge adulte.

Ces perspectives, tant philosophiques que scientifiques, diffèrent cependant quant aux modalités d'influence de la famille sur le développement des enfants. Certaines positions sociologiques accordent une grande priorité au rôle de la société dans le fonctionnement de la famille. Suivant cette position, la famille est un canal par lequel les bénéfices et désavantages du contexte social atteignent l'enfant : l'enfant construit son monde tel qu'il est représenté dans son milieu familial, qui agit comme miroir du contexte social dans lequel il se trouve. D'autres approches mettent l'accent sur le lien entre le fonctionnement familial et le développement social de l'enfant. Ces théories soulignent le rôle prioritaire des parents et la dépendance de l'enfant dont la contribution

autonome est assez faible, voire nulle, dans la genèse des relations intrafamiliales. Par conséquent, la contribution de l'enfant à son propre développement demeurera minime tant qu'il n'aura pas intériorisé certaines dimensions des relations qu'il établit avec son entourage. Suivant cette approche, les interactions entre les membres de la famille constituent le mécanisme par lequel les influences familiales et sociales se font ressentir dans le développement de l'enfant.

Enfin et, contrairement à cette dernière perspective, d'autres écoles de pensée posent que certaines caractéristiques de l'enfant peuvent apporter des éléments qui, indépendamment du contexte social et de la qualité des relations familiales, impriment une direction dans laquelle se poursuivra son développement social. Ces idées sont représentées, par exemple, dans les recherches sur les groupes d'enfants à risque sur le plan biologique (retard de développement, déficience physique, etc.). Bien qu'elles acceptent l'idée que le milieu familial et le contexte social exercent une influence sur l'enfant, elles suggèrent, en plus, que cette influence s'exerce dans le contexte des prédispositions biologiques de ce dernier. Selon cette conception, l'enfant arrive dans le monde social avec une prédisposition à réagir de différentes façons selon les situations.

Sur les plans tant philosophique que scientifique, ces trois approches reflètent ce que nous avons toujours cru, à savoir qu'il existe un lien entre les événements avant lieu dans la cellule familiale au cours de l'enfance et le fonctionnement d'une personne à différentes étapes de sa vie. Ce n'est cependant que dans les vingt-cinq dernières années que les travaux empiriques ont confirmé ces intuitions (voir ci-après LaFrenière et Dumas: Moran, Pederson et Tarabulsy: Rubin, Rose-Krasnor, Bigras, Mills et Booth). Il est étonnant de constater jusqu'à quel point la notion de continuité entre l'enfance et le reste du développement a obtenu peu de soutien dans les écrits scientifiques avant la fin des années 1970 en ce qui concerne le développement social, affectif et cognitif. Il est, par ailleurs, tout aussi étonnant de voir que les cliniciens ont rarement remis en question cette prémisse de la continuité du développement. C'est ce manque de données qui a poussé les chercheurs à élaborer et à raffiner des méthodologies de recherche, afin de parvenir à démontrer, avec une certaine régularité, l'existence empirique d'un tel lien.

La relation famille-enfant est au centre des travaux de cet ouvrage. Ces recherches présentent l'intérêt particulier d'exposer des données qui, tout en appuyant une vieille idée, nous révèlent les nouvelles directions de recherche dans ce domaine et permettent maintenant de concevoir les modalités d'interaction entre le contexte social, le milieu familial et les caractéristiques de l'enfant qui influencent son développement.

Introduction 5

Bien que les trois chapitres portent sur les relations familiales et le développement de l'enfant, un accent particulier est mis sur la relation mère-enfant car, malgré les changements familiaux qui se sont produits dans la société occidentale au cours des dernières décennies, la mère du jeune enfant demeure la personne qui assume en priorité la tâche de fournir les soins essentiels à son bon développement. C'est également la personne qui passe le plus de temps auprès de l'enfant en très bas âge durant la petite enfance et qui, par définition, devient principalement responsable de son bien-être. Dans la perspective du développement émotionnel et social, il est primordial de comprendre l'impact de cette première relation dans l'adaptation ultérieure de l'enfant. Deuxièmement, dans une perspective d'intervention auprès d'enfants à risque sur le plan psychosocial. la mère est la personne la plus constante, la plus présente auprès de son enfant. Dans une écologie sociale difficile pour la dyade, la mère devient souvent la personne la plus susceptible d'avoir un impact positif sur le développement de son enfant et la source de soutien instrumental et émotif la plus disponible. Pour ces raisons, tant conceptuelles que pratiques, il est important d'améliorer notre compréhension des dynamiques interactives et relationnelles entre les mères et leurs enfants.

La dimension méthodologique, dans les travaux présentés dans les chapitres suivants, est également à mentionner. Cet ouvrage souligne à la fois le contexte de vie des familles, les échanges réciproques entre parents et enfants, ainsi que les effets des comportements des parents sur le développement de leurs enfants. Par ces travaux, le rôle primordial des relations parent-enfant est mis en relief. Cependant, chaque chapitre se démarque non seulement par sa contribution originale concernant la continuité dans le développement, mais aussi par la diversité des sources d'information (parents, éducateurs, observateurs externes), de même que par l'accent mis sur des données obtenues par le biais de la codification de comportements lors d'interactions. Il est difficile de rendre justice à l'ampleur de la tâche que sous-tend l'élaboration et la validation d'un schème de codification visant à prédire la continuité du développement; ce sont pourtant ces méthodes d'observation et de codification qui forment l'infrastructure sur laquelle reposent les fondements théoriques des travaux qui suivent. Le développement des schèmes de codification et l'attention aux détails nécessaires pour obtenir des informations valides, fiables et pertinentes nous permettent maintenant d'affirmer, avec un peu plus de confiance, ce que nous avons toujours cru concernant le développement des enfants: la famille et les premières expériences des enfants ont un impact sur leur développement.

D'entrée de jeu, Rubin, Rose-Krasnor, Bigras, Mills et Booth rapportent les résultats et conclusions de deux projets longitudinaux qui ont eu lieu à Waterloo (Ontario) et dans l'État de Washington. Ces auteurs examinent comment le comportement des parents peut être lié à différentes facettes de l'environnement familial et des relations qui s'y déroulent en soulignant de façon particulière le rôle des cognitions et des connaissances des mères sur le développement et l'éducation des enfants. La prédiction du comportement parental est une notion centrale. Qu'estce qui amène certains parents à prendre soin de leurs enfants de façon sensible et responsable alors que d'autres les traitent durement ou les négligent? Si nous acceptons la prémisse selon laquelle les comportements parentaux exercent un impact significatif sur le développement émotionnel et social des jeunes enfants, la prédiction de ces comportements nous informe non seulement sur les compétences du parent et les interventions nécessaires pour les modifier, mais également sur les facteurs qui, de près ou de loin, jouent un rôle dans l'adaptation des enfants.

Rubin et ses collègues définissent les comportements des parents comme la base du mécanisme principal par lequel les influences du milieu social sont ressenties chez l'enfant: les événements extérieurs à la famille, en interaction avec les caractéristiques personnelles des parents, influencent la qualité des interactions parents-enfants et, par conséquent, diverses facettes de leur développement. Le programme de recherche rapporté par Rubin et al. s'est limité à l'étude des facteurs susceptibles d'influencer le développement social des enfants, et cela principalement « parce que le bien-être des gens, tout au long de leur vie, dépend, pour beaucoup, de leur capacité à penser et agir d'une manière socialement habile » (Rubin et al.).

Dans leurs travaux, LaFrenière et Dumas s'interrogent. Pouvonsnous identifier les enfants à risque, sur le plan émotionnel et social, par
le fait qu'ils sont très retirés ou agressifs? Est-ce qu'il y a des parallèles à
établir entre le développement de relations à l'intérieur d'un milieu de
garde (avec les pairs, avec l'éducateur ou l'éducatrice) et les interactions
mère-enfant à cet âge? Quelles formes prennent ces comportements de
retrait ou d'agressivité dans les interactions entre l'enfant et sa mère?
Avec une mère autre que la sienne? Utilisant une méthode d'observation
des comportements orientée vers l'analyse des probabilités conditionnelles (probabilité d'une réponse x de la mère compte tenu du comportement y de l'enfant et vice versa), ces auteurs démontrent que les mères
des enfants retirés ou agressifs utilisent des modèles de renforcements
différents de ceux auxquels recourent les mères ayant des enfants socialement compétents. Ces dernières semblent être plus stables et cohérentes

Introduction 7

dans leurs renforcements, positifs ou négatifs, tandis que les mères des enfants agressifs apparaissent plus contrôlantes et dominantes dans les interactions avec leur enfant.

Selon LaFrenière et Dumas, ces découvertes sont conséquentes aux hypothèses relationnelles à la base de ces travaux. Ils acceptent toutefois l'idée que ces démonstrations empiriques n'éliminent pas le rôle joué par les facteurs génétiques, les interactions gène-environnement ou les dysfonctions du parent dans le développement de la compétence sociale chez les enfants. Elles orientent plutôt la recherche dans quatre directions complémentaires: 1) indépendamment des caractéristiques individuelles de la mère ou de l'enfant, la relation avec le parent principal peut servir de ressource essentielle de soutien ou, au contraire, être génératrice de stress pour l'enfant au cours de la période préscolaire; 2) il apparaît que, dans des relations fonctionnelles, la tendance à répondre de manière contingente aide les enfants et les mères à s'adapter positivement l'un à l'autre; 3) pour mieux comprendre comment les relations influencent le processus de développement, il faut inventer de nouveaux moyens d'évaluer les relations, plutôt que de s'en tenir aux seuls comportements individuels; d) enfin, l'étude met en évidence l'importance d'incorporer des modèles transactionnels dans le diagnostic et le traitement des problèmes de comportement et des troubles émotionnels au cours de l'enfance.

Moran, Pederson et Tarabulsy soulignent l'importance de l'instrument de mesure pour évaluer la qualité des réponses parentales. Ces auteurs notent que peu de travaux ont donné des résultats convaincants au sujet du lien entre la sensibilité maternelle et la qualité de l'attachement mère-enfant, et ils soulignent que l'utilisation de mesures et d'échelles d'observation peu appropriées peuvent être la source de l'instabilité de ces résultats. Le développement de la méthode du tri-de-cartes (Q-Sort) pour mesurer le comportement maternel s'avère une solution rigoureuse et valide tout en procurant des résultats fiables quant au lien entre les comportements maternels et le développement de l'enfant. De plus, l'utilisation de cet instrument semble indiquer de nouvelles pistes à explorer quant à l'interaction entre l'environnement familial et la sensibilité et à leur impact dans le développement émotionnel et social de l'enfant.

Après une analyse des différentes théories et mesures des interactions mère-enfant, Moran et al. concluent que les actions et le style relationnel de chacun des intervenants sont fonction d'une histoire personnelle d'interactions passées et visent continuellement à maintenir la relation avec le partenaire. Cette notion prend bien exemple dans l'évolution des relations de la dyade «à risque»: la mère est, au début, un acteur de premier plan, en quelque sorte le « maître », et l'enfant est un apprenti sans aucune expérience. Tout défaut dans la sensibilité maternelle s'incruste bientôt dans la relation pour accentuer et maintenir la direction imprimée dans le développement. L'enfant apprenti devient un complice involontaire: vivant une relation insécurisante il aura tendance à manifester des comportements cohérents avec ceux de sa mère qui finalement accentueront chez elle la tendance à se montrer insensible. De plus, toute tentative de changement de la part de la mère sera accueillie par des comportements de résistance chez l'enfant. La compréhension de cette tendance est primordiale pour interpréter de façon appropriée les informations provenant des interactions des dyades à risque et pour effectuer des interventions efficaces.

Les chapitres de cet ouvrage traitent des rôles de la famille, de la dyade mère-enfant et de certaines caractéristiques de l'enfant dans la continuité du développement, et s'appuient sur des données obtenues par des devis de recherche sophistiqués. Ils reflètent, en quelque sorte, l'avancement conceptuel et méthodologique des dernières décennies, mais chacun à sa façon souligne les questions qui persistent concernant l'adaptation des enfants dans différents contextes de développement. En faisant état, dans chaque chapitre, des dimensions saillantes des connaissances actuelles et en mettant en relief les défis posés à la recherche dans l'avenir, nous espérons que ces travaux pourront contribuer à la préparation d'une nouvelle génération de recherches tout aussi utiles pour notre compréhension du développement émotionnel et social de l'enfant.



## La prédiction du comportement parental : les influences du contexte, des facteurs psychosociaux et des croyances des parents

KENNETH H. RUBIN, LINDA ROSE-KRASNOR, MARC BIGRAS, ROSEMARY S.L. MILLS et CATHRYN BOOTH University of Waterloo, Brock University, Université de Sherbrooke, University of Manitoba et University of Washington.

Les recherches décrites dans ce chapitre ont été financées par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le Centre national de recherche en soins infirmiers (CNRSI nº NR01635) et l'Institut national pour la santé mentale (NIMH nº MH36894). Nous voulons manifester notre reconnaissance pour les contributions de Allison Langlois, Melanie Mann, Karen McEwan, Rebecca Mitchell, Amy J. Rubin, Margo Rubin, Latha Subramanian et Irene Den Bak du Canada, et de Laura Feschbach, Susan Spieker, Donna Dwyer-O'Connor, Karen Perman, Colleen Morisse et Kathryn Barnard des États-Unis. Nous voulons également remercier les mères et les enfants qui ont rendu possibles les projets décrits ci-après. Toute correspondance au sujet du manuscrit devrait être adressée à Kenneth H. Rubin, Center for Children, Relationships and Cultures, Department of Human Development, University of Maryland, College Park, MD, USA 20742-1131.

Pourquoi les parents agissent-ils comme il le font avec leurs enfants ? Qu'est-ce qui amène certains parents à prendre soin de leurs enfants de façon sensible et responsable, alors que d'autres les traitent durement ou les négligent? Il s'agit là de questions particulièrement importantes puisque le comportement des parents influence, chez l'enfant, le développement d'habiletés adaptatives et relationnelles. De plus, ces habiletés et la qualité des relations intra- et extrafamiliales seront pour l'enfant des prédicteurs, voire, jusqu'à un certain point, les causes de sa capacité à s'adapter tout au long de sa vie.

Le premier objectif de ce chapitre est de présenter un modèle théorique mettant en relief les facteurs qui influencent, selon notre point de vue, les comportements des parents envers leurs enfants. Le deuxième objectif est de présenter les résultats récents, issus de notre programme de recherche, qui confirment les *a priori* conceptuels ayant servi à construire notre modèle théorique.

Nous tenons à souligner, par ailleurs, que notre programme de recherche s'est limité à l'étude des facteurs susceptibles d'influencer le développement social des enfants. Si nous avons choisi d'étudier le développement social, ce n'est pas parce que nous croyons que l'apprentissage, le langage et les autres facettes du développement sont moins importants. Notre choix a plutôt été motivé, premièrement, par le manque réel de données concernant les bases familiales du développement émotionnel et social des enfants et, deuxièmement, par notre profonde conviction que tout processus de développement est, d'une certaine manière, de nature sociale.

## POURQUOI LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL ET SOCIAL?

Si nous avons mis l'accent sur l'aspect social du développement, c'est en partie parce que nous croyons que le bien-être des gens, tout au long de leur vie, dépend pour beaucoup de leur capacité à penser et à agir d'une manière socialement habile. Les chercheuis ont démontré, de façon consistante et d'une culture à l'autre, que les enfants qui sont habiles socialement sont généralement populaires parmi leurs pairs (Chen et Rubin, 1992, Chen, Rubin et Sun, 1992; Coie, Dodge et Kupersmidt, 1990; van Lieshout, van Aken et van Seyen, 1990), louangés et bien vus de leurs professeurs (Howes, 1988; van Lieshout et al., 1990) et généralement bien traités et respectés par leurs parents (Baumrind, 1967; Putallaz et Heflin, 1990). Il est possible que le fait d'être populaires parmi leurs pairs et habiles socialement entraîne chez ces enfants le développement d'une image de soi positive (Boivin et Bégin, 1989) et une meilleure qualité de vie.

Les chercheurs rapportent, en contrepartie, qu'un manque d'habiletés sociales amène souvent le développement de relations sociales de moindre qualité, l'échec scolaire et professionnel et des problèmes psychologiques (pour une recension, voir Hartup, 1992; Kupersmidt, Coie et Dodge, 1990; Parker et Asher, 1987; Rubin et Coplan, 1992). Il y a donc lieu d'accorder de l'importance aux facteurs qui peuvent contribuer au développement de comportements sociaux adaptés ou inadaptés au cours de l'enfance.

## LE RÔLE DES PARENTS DANS LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT

## LES THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT

Le développement de la compétence sociale est vraisemblablement relié à des facteurs internes chez l'enfant, tels que ses habiletés cognitives (Green, Forehand, Beck, et Vosk, 1980), son tempérament (Bates, Bayles, Bennett, Ridge et Brown, 1991) et son apparence physique (Langlois et Stephan, 1979) ainsi qu'à des facteurs externes tels que le renforcement de comportements spécifiques par les pairs (Patterson, Littman et Bricker, 1967). De plus, il semble assuré que les parents jouent un rôle primordial dans le développement des compétences sociales de leurs enfants (Baumrind, 1967; Bowlby, 1973), comme le proposent la plupart des grandes théories du développement de l'enfant.

À titre d'exemple, les premiers théoriciens de l'approche psychanalytique avaient énoncé que la façon dont les jeunes enfants s'identifient à leurs parents et intériorisent leurs valeurs et leurs principes moraux (Freud, 1973) est fonction du comportement parental. En conséquence, le développement du surmoi était vu comme le processus permettant aux enfants de contrôler leur agressivité en leur procurant la motivation pour se conduire de façon socialement acceptable.

Les adaptations éthologiques de la théorie psychanalytique offrent également un soutien conceptuel majeur au lien entre les comportements des parents et le développement des habiletés sociales chez les enfants (Ainsworth, 1973). À titre d'exemple, Bowlby (1973) a proposé que la relation mère-enfant établie en bas âge constitue une sorte de canevas de base pour le développement de modèles cognitifs internes (internal working model) dans les relations familiales et extrafamiliales. Ces modèles cognitifs internes sont compris comme résultant du comportement des parents. nommément leur sensibilité et leur sens des responsabilités (Spieker et Booth, 1988). Dans le cas où ce modèle cognitif interne représente des parents disponibles et attentifs, la théorie propose que le jeune enfant se sentira confiant, en sécurité et rassuré lorsqu'il sera confronté à des situations nouvelles. La sécurité ressentie est un mécanisme qui favorise l'exploration de l'environnement social, dont une des conséquences est l'habileté dans des interactions de jeu avec les pairs (LaFrenière et Sroufe. 1985; Pastor, 1981). En retour, ces expériences de jeu favorisent le développement de compétences sociales et, plus précisément, la capacité de gérer les conflits interpersonnels avec autonomie et compétence (voir Rubin et Rose-Krasnor, 1992, pour un traitement plus approfondi des liens entre l'exploration, le jeu et la résolution de problèmes). Dans cette perspective, le rapport entre la sécurité de l'attachement durant l'enfance et la qualité des habiletés sociales et relationnelles avec les pairs est attribué, de façon indirecte, à des sources maternelles (Sroufe, 1983).

Les théoriciens behavioristes ont, depuis longtemps, insisté sur le fait que les parents façonnent le comportement social de leurs enfants selon des processus de conditionnement et de modelage. La tendance des enfants à reproduire des comportements communicatifs, prosociaux ou agressifs d'adultes a été abondamment documentée dans les écrits; ainsi, plusieurs comportements sociaux des enfants résultent, en fait, des principes fondamentaux du renforcement (Radke-Yarrow et Zahn-Waxler, 1986).

En résumé, la plupart des théories psychologiques se rapportant au développement des habiletés sociales et relationnelles chez les enfants en attribuent, en majeure partie, la responsabilité aux comportements et traits particuliers des parents, de même qu'à la qualité de la relation parent—enfant. Ces différentes théories ont favorisé, au fil des ans, l'émergence de nombreuses études empiriques évaluant les relations entre les caractéristiques parentales et les habiletés sociales des enfants.

## LES ÉTUDES EMPIRIQUES SUR LE DÉVELOPPEMENT

Dans les premiers travaux de recherche inspirés par la théorie de l'apprentissage social, les styles comportementaux des parents, qu'ils soient de rejet, restrictifs ou autoritaires, ont été évalués comme négativement corrélés à la compétence sociale des enfants. Par contre, l'approche chaleureuse des parents, leur sensibilité et leur recours à des stratégies autoritaires-démocratiques envers les enfants ont été positivement corrélés au développement d'habiletés sociales chez ces derniers (Baldwin, 1955; Baumrind, 1967). Plus récemment, des mesures d'observation du comportement parental ont démontré que les mères d'enfants compétents sur le plan social étaient moins exigeantes, moins désagréables, plus à l'aise avec leurs émotions et qu'elles avaient plus tendance à utiliser des verbalisations positives, le raisonnement et des explications que les mères d'enfants moins compétents (Finnie et Russell, 1988: Ladd et Golter, 1988: Putallaz, 1987; Roopnarine et Adams, 1987). Par ailleurs, des recherches récentes, inspirées par la théorie de l'attachement, ont mis en évidence un lien certain entre la qualité de la relation parent-enfant et le comportement social ultérieur de l'enfant dans le groupe de pairs (Booth, Rose-Krasnor et Rubin, 1991; Sroufe et Fleeson, 1986).

Vu ces théories et les données de recherche qui les appuient, nous pouvons maintenant poser la question fondamentale qui est l'essentiel de ce chapitre: « Qu'est-ce qui est à l'origine du comportement parental? » Il est étonnant de noter qu'on sait relativement peu de choses sur les facteurs qui influencent les variations du comportement des parents. Dans la section suivante, nous allons examiner et décrire quelques-unes de ces influences potentielles.

## LES FACTEURS INFLUENÇANT LES COMPORTEMENTS DES PARENTS

Les conduites parentales sont vraisemblablement le résultat d'un ensemble très complexe de facteurs. D'abord, il est très probable que certains phénomènes socio-écologiques soient en partie responsables de la variance dans la prédiction des conduites parentales. Les singuliers travaux de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Crouter, 1983) et d'autres ouvrages (Belsky et Isabella, 1988; Hinde, 1987; MacDonald, 1988) ont stimulé la recherche sur l'importance des facteurs socio-écologiques dans le développement humain. Ainsi, nous savons maintenant que le fait d'être économiquement défavorisé, sans emploi ou de vivre dans un environnement

insalubre cause du stress dans une famille, suffisamment pour diminuer la capacité du parent à être sensible et attentif aux besoins de l'enfant (Belsky, Robins et Gamble, 1984; Booth et al., 1991). De plus, la pauvreté économique et le stress, qui souvent l'accompagne, sont concomitants de l'émergence de conflits entre les parents (Elder, Caspi et Burton, 1987) de même que de la colère, de l'inconséquence et d'une attitude punitive dans l'éducation des enfants (Conger, McCarty, Yang, Lahey et Kropp, 1984; Radke-Yarrow, Richters et Wilson, 1988).

Une deuxième source d'influence sur le comportement des parents provient des facteurs d'origine intra- ou interindividuelle (sociopersonnels). qui sont différents des facteurs externes décrits précédemment. Ainsi, le comportement du parent peut être influencé par des facteurs tels que son âge et son état psychologique, des conflits ou une séparation entre conjoints, et l'absence d'un réseau social efficace. Nous savons, par exemple, que les mères plus âgées manifestent plus de sensibilité dans leurs rapports avec leurs jeunes enfants que les mères plus jeunes (Ragozin, Basham, Crnic, Greenberg et Robinson, 1982) et que les mères dépressives se montrent moins positives, moins impliquées et ont plus tendance à ignorer ou à traiter de manière excessive les demandes de leurs enfants que les mères non dépressives (Biglan, Hops et Sherman, 1988; Dumas, Gibson et Albin, 1989; Teti et Gelfand, 1990). De plus, les mères ayant une carrière répondant à leurs intérêts et objectifs personnels et qui vivent moins de conflits de rôles se révèlent être des parents plus confiants, avant une perception plus positive de leurs enfants (Alvarez, 1985; Greenberger et Goldberg, 1989). Nous savons également que les mères qui jouissent de relations conjugales affectueuses et relativement non conflictuelles se sentent compétentes dans leur rôle parental et se révèlent des parents sensibles et affectueux (Engfer, 1988). Finalement, la présence et la disponibilité de soutien social, de la part de la famille, des amis et du conjoint, sont négativement reliées aux attitudes restrictives et punitives de la mère (Crockenberg, 1981; Dumas, 1986). Il faut cependant ajouter que cette perception d'un soutien peut également refléter les propres sentiments d'insécurité du parent à l'égard des relations conjugales ou amicales (Antonucci, 1985; Sarason, Sarason, Shearin et Pierce, 1987). Ainsi, les parents qui se sentent anxieux dans leurs relations personnelles adultes peuvent ne pas être pleinement ouverts et attentifs lorsqu'ils interviennent auprès de leurs propres enfants (Crowell et Feldman, 1988; van Ijzendoorn, Kranenburg, Zwart-Woudstra, van Busschbach et Lambermon, 1991).

Une troisième source d'influence sur le comportement des parents provient des croyances et des attitudes des parents au sujet 1) des étapes de développement, 2) des facteurs qui les provoquent, 3) de l'intérêt pour certains traits de caractère ou de personnalité et, 4) de la façon dont les enfants devraient être socialisés. À titre d'exemple, durant la dernière décennie, les chercheurs ont tenté de préciser ce que les parents croient à propos du moment où telle ou telle étape du développement devait être franchie (stades) (Goodnow, Knight et Cashmore, 1986), au sujet des caractéristiques les plus importantes à développer chez leurs enfants (valeurs) (Rubin, Mills et Rose-Krasnor, 1988), pourquoi ces caractéristiques se développent ou non avec le temps (attributions causales) (Dix et Grusec, 1985) et comment ils peuvent en favoriser le développement (stratégies de socialisation) (Mills et Rubin, 1992; Rubin et al., 1988). Jusqu'à présent, la majorité des recherches sur les croyances des parents, leur savoir ou leurs idées ont été orientées sur le développement des habiletés physiques, motrices et cognitives (voir Goodnow, 1988; Miller, 1988 pour des recensions récentes). Pourtant, il y a peu de doutes que les systèmes de croyances des parents sont importants dans le développement de la compétence sociale des enfants et dans leur ajustement émotionnel. Il est certain que si les parents ont une mauvaise perception du moment où un enfant peut comprendre le point de vue des autres, ou s'ils croient que les comportements d'inadaptation sociale sont attribuables à des facteurs biologiques, ou s'ils se fient à des histoires folkloriques telles que « qui aime bien châtie bien », de telles croyances auront une influence sur la façon dont ils interagiront avec leurs enfants et, par voie de conséquence, sur la qualité des relations qui se développeront entre eux. D'où nous faisons la proposition que les croyances des parents influencent de manière considérable leur conduite envers les enfants.

Nous énonçons également que les trois types d'influence – les facteurs socio-écologiques, les facteurs sociopersonnels et les croyances parentales – interagissent pour accroître ou diminuer la qualité des conduites parentales. À titre d'exemple, des événements stressants (la pauvreté, les coups durs de la vie, etc.) peuvent empêcher l'accès à certaines ressources (Hobfoll, 1988); ces ressources peuvent être des objets (la nourriture, un abri, etc.), des conditions (une bonne santé), des attributs psychologiques (se sentir bien) et de la vitalité (de l'énergie physique ou psychologique). Lorsque l'une ou l'autre de ces ressources est menacée, le stress vécu peut influencer la manière dont les parents voient leur enfant, sa conduite et son développement éventuel. Par conséquent, le comportement parental peut en être affecté. Cependant, nous acceptons, dans ce modèle diathésique du stress, que ce qui menace l'accès aux ressources peut être compensé par la disponibilité de soutien familial ou extrafamilial (Spieker et Booth, 1988).

Dans notre récent programme de recherche, nous avons tenté de vérifier les liens entre les croyances parentales, les facteurs socio-écologiques et le contexte sociopersonnel comme prédicteurs du comportement parental. Le modèle sur lequel reposent nos travaux tient compte des processus cognitifs et affectifs qui guident à la fois le comportement proactif des parents (les stratégies qu'ils utilisent pour promouvoir la compétence sociale chez leur enfant) et leur comportement réactif (les stratégies utilisées pour modifier ou éliminer les comportements inadaptés ou inacceptables de leur enfant). Le comportement proactif semble guidé, du moins en partie, par les buts que les parents se fixent au regard du développement social de leur enfant. Par exemple, est-ce que les parents croient que c'est important pour leur enfant de développer des habiletés sociales? Dans la mesure où le développement d'habiletés sociales est un objectif important pour les parents, comment croient-ils que certaines habiletés sociales spécifiques se développent? Pensent-ils que les habiletés sociales sont principalement le produit de facteurs innés de la personnalité de l'enfant ou plutôt du style comportemental des parents? Les décisions que prennent les parents pour favoriser le développement des habiletés sociales sont donc fonction de l'importance qu'ils accordent à cette dimension ainsi que des liens qu'ils perçoivent entre leurs actions et le développement social de leur enfant. Ainsi, quelles sont les stratégies que les parents croient favorables au développement des compétences sociales chez leur enfant? Et de quelle manière ces croyances parentales se traduisent-elles dans la pratique?

Nous avons également tenu compte des processus cognitifs qui peuvent guider le choix des stratégies réactives des parents lorsque leurs objectifs proactifs ne sont pas atteints. Lorsque les habiletés désirées ne se manifestent pas « à temps » ou lorsque des comportements sociaux inadaptés se manifestent, il semble important de savoir comment les parents vont réagir affectivement. À quelles causes attribuent-ils ces comportements indésirables et quelles stratégies leur semblent pertinentes pour les modifier?

Comme nous l'avons souligné précédemment, les croyances parentales, conjuguées aux facteurs du contexte social et personnel, modulent le choix de la conduite des parents. Ainsi, dans notre programme de recherche, nous avons commencé à vérifier les associations entre les facteurs socio-écologiques, le contexte sociopersonnel et les croyances parentales, quant au développement de comportements sociaux compétents ou déviants, et nous les utilisons comme prédicteurs du comportement des parents. Dans la suite de ce chapitre nous décrivons quelquesuns des résultats obtenus de certaines études réalisées dans le cadre de notre programme de recherche.

# *LE PROGRAMME D'ÉTUDES*« *L'ENFANT DANS LA FAMILLE* — *WATERLOO* »

## Première étude

Nous avons commencé une série d'études, il y a plusieurs années, au cours desquelles nous avons interrogé des parents sur leurs idées, croyances ou connaissances au sujet du développement de comportements sociaux compétents ou incompétents. À titre d'exemple, nous avons demandé à des parents d'enfants d'âge préscolaire comment ils croyaient que certaines habiletés sociales se développent (se faire des amis, partager un jouet, etc.) et ce qu'il fallait faire, selon eux, pour favoriser le développement de ces habiletés (Rubin et Rose-Krasnor, 1988). Les mères ont également réagi à des scénarios hypothétiques dans lesquels leur enfant manifestait des signes évidents de comportements agressifs ou anxieux-retirés (Mills et Rubin, 1990). Par exemple, les mères devaient dire comment elles réagiraient, sur le plan affectif, si leur enfant d'âge préscolaire manifestait ces comportements sociaux et indiquer quelles étaient, selon elles, les causes de ces comportements et les stratégies à utiliser pour les modifier.

Un autre objectif majeur de nos premières études était de savoir pourquoi les parents diffèrent entre eux dans le choix des stratégies de socialisation. À partir des élaborations théoriques décrites au début de ce chapitre, nous avons émis l'hypothèse que le choix des stratégies réactives (par exemple, les réponses parentales à un comportement inapproprié de leur enfant) pouvait être prédit par leurs réponses émotionnelles au comportement de leur enfant et par les causes auxquelles ils attribuaient ces comportements. Nous avons également avancé que le choix des stratégies réactives des parents pouvait être prédit par l'expérience de stress vécue et la disponibilité de soutien social. Les stratégies de socialisation ont été classées en trois catégories: autoritaire-coercitive (niveau élevé de punitions, ordres, menaces; niveau modéré de requêtes, de conseils ou de discussions; niveau faible de demande d'explications à l'enfant ou de comportement de soutien). La seconde catégorie est nommée « conduite indirecte » (recherche d'information, induction de stratégies d'interactions sociales); la troisième catégorie est intitulée « ne rien faire ».

Au cours des recherches initiales du programme «L'enfant dans la famille – Waterloo», nous avons découvert que le choix, de la part des

parents, de stratégies autoritaires-coercitives pouvait être prédit par des réponses émotionnelles extrêmement négatives (colère, déception, gêne) à des scénarios hypothétiques où l'enfant manifeste de l'agressivité ou du retrait social, par l'expérience du stress suscité par des événements négatifs et par la perception, par la mère, du peu de soutien social. L'accès à un réseau de soutien social semblait atténuer sensiblement le choix de stratégies réactives coercitives pour modifier les comportements sociaux inappropriés de leur enfant (Mills et Rubin, 1990).

À partir de ces premières analyses, nous avons également appris que les mères choisissent parfois de ne pas répondre du tout au comportement social inapproprié de leur enfant. Cette découverte nous a conduits rapidement à poser une seconde hypothèse. Nous avons postulé que ce choix peut être le mieux prédit par la croyance que le comportement est dû 1) à des facteurs génétiques et 2) à la présence d'événements difficiles. En d'autres termes, les parents qui pensent qu'un enfant est prédisposé à agir d'une certaine façon peuvent croire qu'ils ne peuvent rien faire pour modifier son comportement. L'impact du stress permet aussi de prédire une réponse d'inaction, de la part de la mère, dans la mesure où cette réponse peut indiquer des perceptions d'impuissance, la mère étant soumise à une grande contrainte. Cette hypothèse a été confirmée et s'est maintenue indépendamment de l'existence de soutien social (Mills et Rubin, 1990).

En résumé, nos premières découvertes ont confirmé l'influence de circonstances socio-écologiques sur les émotions des parents, sur leurs attributions causales et sur leur choix de stratégies réactives. Mais jusqu'à quel point ces variables permettent-elles de prédire le comportement réel de la mère? Et quels sont les autres facteurs influant sur le comportement maternel? Au début de ce chapitre, nous avons signalé que le comportement parental avait été corrélé à des comportements adaptés ou mésadaptés chez l'enfant. On pourrait conclure de ces travaux que le comportement de l'enfant est le produit de modèles particuliers de comportement des parents. Mais on pourrait aussi conclure à l'existence d'un modèle bidirectionnel suivant lequel le comportement des parents peut être influencé, du moins en partie, par les caractéristiques de leur enfant.

À titre d'exemple, étant donné le caractère évolutif du comportement social, il semble évident que les parents vont répondre différemment à un même comportement lorsqu'il survient chez des enfants d'âges différents (Dix et Grusec, 1986; Dix, Ruble et Zambarano, 1989). C'est bien connu que les enfants deviennent moins agressifs (Parke et Slaby, 1983) et plus sociables (Rubin, Watson et Jambor, 1978) avec l'âge; ainsi, un comportement social agressif ou inhibé à six ans suscitera un type différent de réactions et de croyances chez le parent que si le même comportement est celui d'un enfant de quatre ans (Mills et Rubin, 1992). De plus, parce que les enfants deviennent généralement plus compétents, socialement, et qu'ils sont davantage en mesure de contrôler leur comportement social avec l'âge, il est probable que les parents seront moins enclins à susciter ou diriger les activités sociales de leur enfant à mesure qu'il vieillira (Kopp, 1982; Roberts, Block et Block, 1984).

Il ressort donc de ce qui précède qu'à n'importe quel âge la compétence de l'enfant peut déterminer la façon dont ses parents vont agir en réaction (réactifs) ou, au contraire, vont susciter (proaction) des comportements de socialisation. Ainsi, les parents qui croient que leur enfant est incapable de s'adapter socialement peuvent tenter de contrôler directement son comportement dans le milieu social des pairs. Il est également possible qu'ils choisissent d'ignorer leur enfant ou de l'éviter. À l'inverse, les parents qui voient en leur enfant un être socialement compétent peuvent simplement se contenter de superviser le comportement de ce dernier dans son groupe de pairs et intervenir seulement lorsque des crises mineures se produisent. Leur choix de stratégies, en présence d'un comportement inapproprié, sera vraisemblablement de type directif, orienté vers l'avenir (perspective à long terme) et axé sur les conséquences (Rubin et al., 1988; Sigel, 1982). De récentes découvertes rapportées par Rubin et Mills (1990) appuient ces suggestions: lorsque interrogées sur leur façon d'intervenir auprès de leur enfant au comportement social inapproprié, les mères d'enfants agressifs indiquent, plus souvent que les mères d'enfants normaux ou moyens, qu'elles n'interviendront pas du tout! Par ailleurs, les mères d'enfants très retirés préconisent plus souvent que les mères d'enfants normaux ou moyens des stratégies coercitives.

## DEUXIÈME ÉTUDE

À partir de ces résultats sur le rôle des croyances parentales, nous avons amorcé une seconde étude du comportement maternel observé tant dans des activités de jeu libre que dans des situations structurées. L'échantillon était de type transversal: des enfants de 5, 7 et 9 ans avec leur mère ont été invités à participer au projet. L'échantillon original provenait de huit écoles publiques de la municipalité régionale de Waterloo, une communauté de 300 000 personnes vivant dans le sud-ouest de l'Ontario. Parmi les mères, il y avait une assez grande variation quant à l'âge (de 21 à 47 ans), à la scolarité (du secondaire non complété aux études universitaires) et au type d'emploi occupé.

À chaque niveau d'âge, chaque dyade mère-enfant est jumelée à une seconde dyade dont la mère est inconnue de la première mais a un enfant du même sexe. Cette façon de procéder a permis d'avoir un échantillon composé de 66 enfants de maternelle (36 filles et 30 garçons), 50 enfants de deuxième année (24 filles et 26 garçons) et 64 enfants de quatrième année (30 filles et 34 garçons). Les dyades mère-enfant se sont rendues à notre laboratoire pour être interviewées, répondre à une série de questions et participer à une session d'observation, à titre soit de sujet (objet d'observation) ou de non-sujet. Les protocoles d'évaluation sont décrits plus loin.

## LES MESURES DES PARENTS

## CROYANCES MATERNELLES

Au cours d'une entrevue, nous avons posé une série de questions aux mères sur leurs croyances à propos du développement de deux habiletés sociales: 1) se faire des amis et 2) partager ses jouets. D'abord, on demanda aux mères d'évaluer, pour chacune des deux habiletés, le degré de compétence de leur enfant. On leur demanda également de décrire ce que les parents devraient ou ne devraient pas faire pour aider leur enfant à acquérir ces deux habiletés et d'évaluer, sur une échelle de cinq points, l'importance accordée à ces habiletés. Les stratégies suggérées ont été codées comme étant élevées, modérées ou faibles sur une échelle soit d'autoritécoercition soit de demande d'explication ou de planification.

Comme dans l'étude précédente, on a également présenté aux mères une série d'incidents hypothétiques impliquant de l'agressivité dirigée contre les pairs et un comportement de retrait social de la part de leur enfant (Mills et Rubin, 1990, 1992; Rubin et Mills, 1990). Après chaque histoire, les mères devaient décrire les stratégies de socialisation qu'elles utiliseraient.

### STRESS ET SOUTIEN

Nous avons également recueilli des informations sur les événements négatifs survenus dans la vie de ces mères (Life Experience Survey, Sarason, Johnson et Siegel, 1978) ainsi que sur leur perception des ressources personnelles et du soutien social qui leur sont disponibles (Personal Resources Questionnaire [PRQ], Brandt et Weinert, 1981).

### COMPORTEMENT MATERNEL

Dans le but de mesurer le comportement maternel, les mères ont été observées en interaction avec leur enfant (dyade sujet) au cours d'une session de 35 minutes séparée en six segments. Au cours du premier segment, la mère demandait à son enfant de ramasser les jouets, dans la salle de jeu laissée en désordre par d'autres avant lui (tâche d'obéissance). Une fois cette tâche terminée (ou une fois les cinq minutes écoulées), un examinateur entrait dans la pièce et disait à la mère et à l'enfant qu'ils pouvaient jouer pendant à peu près cinq minutes (segment de jeu libre en dyade). Ensuite, une dyade non sujet d'observation (dyade non sujet) était introduite et on laissait du temps à l'enfant non sujet pour s'ajuster à la situation avant d'être laissé seul avec la dyade sujet. Après le départ de la mère non sujet, il y avait trois segments supervisés par la mère sujet: 1) cinq minutes de jeu libre en triade, 2) cinq minutes de jeu libre avec un « jouet spécial » (l'examinateur apportait une voiture autoguidée dans la pièce. Bien que la pièce fût remplie de jouets, l'apparition de ce « jouet spécial » était supposée susciter chez la mère le besoin pressant de prévenir un conflit éventuel ou d'intervenir au cas où ce conflit se manifesterait). Enfin, 3) il y avait une session de sept minutes durant laquelle on demandait à la mère d'amener les deux enfants à collaborer afin de résoudre un problème de reproduction d'un modèle: les deux enfants devaient construire une structure de blocs Lego reproduisant un modèle placé sur une table bien en vue. La mère ne devait pas toucher aux blocs mais encourager les enfants à coopérer dans la construction du modèle.

Les comportements suggérés par la mère sujet à son propre enfant ont été codifiés en utilisant une taxonomie de résolution de problèmes sociaux ayant pour cible les objectifs de la mère et ses stratégies pour les atteindre (Booth, Rose-Krasnor et Rubin, 1991; Rubin et al., 1989). Les objectifs intrusifs, centrés sur l'adulte, incluaient l'interruption des activités de son enfant ainsi que celle des activités de coopération entre les deux enfants. Les objectifs de type non directif et centrés sur l'enfant incluaient des demandes d'explication, une attention portée aux émotions ou aux activités et le soutien aux activités de coopération ou à toute autre activité entreprise par les enfants. La différence entre les notions « centrée sur l'adulte » et « centrée sur l'enfant » est mieux comprise si l'on se réfère à l'objectif du comportement. Lorsque l'objectif met en valeur ou encourage un ou des comportements adoptés par un ou les enfants, il est codifié comme étant centré sur l'enfant. Par ailleurs, lorsque la mère veut s'opposer au comportement manifeste de l'enfant en essayant d'amener le ou les enfants à interrompre une activité en cours, cela est considéré comme un objectif centré sur le parent. Les objectifs orientés « modérément » par la mère sont situés sur un continuum entre l'intrusion et la non-directivité; parmi ces objectifs, il y a le fait d'entreprendre une activité et de diriger l'attention de l'enfant.

Les stratégies incluent: 1) donner des ordres (« laisse le tour à David »); 2) faire des demandes indirectes (« n'aimerais-tu pas mieux venir par ici? »); 3) poser des questions (« qu'est-ce que tu as sur la tête? »); 4) faire des évaluations positives des enfants ou de leurs comportements (« c'est un beau travail les amis! »); 5) donner des explications (« si tu la pousses ainsi, elle va se faire mal »); 6) énoncer des règles (« tu n'as pas le droit de mâcher de la gomme, alors mets-la sur le mur, mon ami »); 7) faire des évaluations négatives (« c'est très égoïste de faire ça, tu sais »); 8) réconforter verbalement ou physiquement (« Ça va, ça va...! » accompagné d'une caresse). Les stratégies sont regroupées en trois catégories de pouvoir: élevé, modéré et faible. La catégorie de pouvoir élevé inclut les ordres, les énoncés de règles et les évaluations négatives. Les demandes indirectes et les explications sont codifiées comme des stratégies de pouvoir modéré. La catégorie de pouvoir faible inclut les questions, les évaluations positives et le réconfort.

## LES RÉSULTATS

Étant donné l'orientation de ce chapitre, les résultats les plus intéressants de cette étude concernent les relations entre les facteurs contextuels, tels que 1) l'expérience de stress et 2) la présence et la disponibilité de soutien social, 3) les caractéristiques de l'enfant (son âge, par exemple) et les croyances maternelles au sujet 4) des compétences sociales de leur enfant et 5) de la façon de réagir face à un comportement inapproprié. Dans une série d'analyses de régression, nous avons utilisé les cinq variables mentionnées ci-dessus, en plus de l'interaction entre le stress et le soutien, pour prédire les manifestations comportementales des objectifs et stratégies des mères, les résultats de leurs stratégies et les affects liés à ces tentatives.

Considérons en premier lieu la prédiction des objectifs maternels. Trois variables contribuent de façon significative à la prédiction de la fréquence des comportements directifs de la mère auprès de son enfant : l'âge de l'enfant (R²ajout = 0,23), la perception maternelle des habiletés sociales de son enfant (R²ajout = 0,03) et la croyance de la mère selon laquelle une attitude autoritaire-coercitive est la meilleure façon d'intervenir pour corriger un comportement social inefficace ou incompétent (R²ajout = 0,03). Ainsi, plus l'enfant est jeune, moins la mère le considère comme étant compétent et plus elle tente souvent de contrôler son

comportement. Ces données sont en accord avec les résultats de plusieurs autres recherches dans le même domaine: à mesure que les enfants grandissent, ils deviennent de plus en plus capables de négocier leurs interactions sociales avec compétence (Rubin et Rose-Krasnor, 1986) et, en ce sens, les mères ont progressivement moins besoin de prendre l'initiative de gérer, contrôler et superviser l'environnement social de leur enfant. De plus, à n'importe quel âge, il est moins nécessaire d'intervenir pour diriger les comportements chez les enfants compétents. Ces explications trouvent un appui non seulement dans la présente recherche mais aussi dans une étude de Roberts, Block et Block (1984), qui soulignent que les parents sont progressivement devenus plus enclins à encourager l'autonomie de leur enfant et moins directifs dans leurs comportements de socialisation au cours d'une période de neuf ans (de 3 à 12 ans). Dans le même ordre d'idée, Kuczynski et Kochanska (1990), au cours d'une recherche sur le développement des stratégies d'obéissance chez les enfants, ont rapporté une observation, faite accidentellement, selon laquelle la fréquence des conduites directives de la mère envers son enfant a tendance à diminuer avec l'âge de l'enfant. Ces données soutiennent clairement le point de vue très populaire, mais peu appuyé par la recherche, selon lequel les parents exercent moins de contrôle et supervisent moins les activités de leurs enfants au fur et à mesure qu'ils grandissent (Maccoby, 1980).

En ce qui concerne la perception de la compétence sociale de l'enfant, nos résultats sont en accord avec ceux de Jennings et Connors [1989], qui rapportent que les mères sont plus portées à exercer du contrôle sur le comportement de leurs enfants dans des situations de résolution de problèmes cognitifs lorsqu'elles les considèrent moins motivés; par ailleurs, les interventions directives sont moins fréquentes lorsque les enfants sont plus doués sur le plan intellectuel. Ainsi, bien que nos observations sur la diminution de la fréquence des interventions maternelles en fonction de l'âge et de la perception de la compétence de l'enfant méritent empiriquement d'être publiées, cela est loin d'être une surprise.

Finalement, le fait d'avoir pu montrer que les croyances de la mère permettent de prédire son comportement n'est pas étonnant, conceptuel-lement, mais cela a rarement été démontré sur le plan empirique. Il y a beaucoup d'écrits à ce sujet (Goodnow, 1988; Holden et Edwards, 1989; Rubin et al., 1988), mais on trouve peu de données empiriques sur la relation entre la conception du développement social par les parents et leurs comportements de socialisation envers l'enfant, dans un contexte de pairs. On peut suggérer ici que la fréquence d'interventions directives constitue une sorte d'intrusion et reflète une attitude de surcontrôle de la

part du parent. Si tel est le cas, nos résultats coïncident avec ceux de Kochanska, Kuczynski et Radke-Yarrow (1989), selon lesquels les mères qui adoptent un modèle de croyances autoritaire montrent, à l'observation, qu'elles font un usage très fréquent de stratégies autoritaires-coercitives lors d'interactions avec l'enfant.

Cette dernière constatation prend encore plus de sens à la lumière des aspects *qualitatifs* des comportements maternels directifs. On a trouvé, par exemple, que les objectifs centrés sur l'adulte, par nature intrusifs, peuvent être prédits de façon significative par l'expérience d'événements difficiles ( $R^2$ ajout = 0,04). De plus, l'utilisation de stratégies autoritaires-coercitives peut être prédite de façon significative par quatre variables: il y a d'abord une corrélation positive avec la croyance de la mère quant au rôle prééminent des conduites autoritaires-coercitives pour modifier le comportement social incompétent de l'enfant ( $R^2$ ajout = 0,04). Il y a ensuite des associations négatives avec l'âge de l'enfant ( $R^2$ ajout = 0,11), la perception par la mère de la compétence sociale de l'enfant ( $R^2$ ajout = 0,08) et la perception par la mère de la disponibilité de soutien social ( $R^2$ ajout = 0,06).

Ces données appuient fortement l'hypothèse selon laquelle les croyances de la mère, les caractéristiques de l'enfant et les facteurs contextuels annoncent les conduites directives de la mère envers l'enfant. Du reste, ces résultats sont remarquables à plusieurs égards. Premièrement, la relation trouvée entre les croyances de la mère quant à l'efficacité des conduites de contrôle et ses comportements effectifs de contrôle est importante, en particulier à cause de la valeur prédictive reconnue des conduites de contrôle sur le développement de comportements inadaptés chez l'enfant. À titre d'exemple, Putallaz (1987) a rapporté que les mères qui sont désagréables et contrôlantes avec leurs enfants ont des enfants qui sont désagréables et tenus à l'écart par leurs pairs. Dishion (1990) a découvert que les parents qui font un usage évident de techniques de contrôle ont des garçons qui manifestent très fréquemment des comportements hostiles et agressifs.

Deuxièmement, les résultats démontrant que l'expérience de stress et l'absence d'un réseau de soutien social annonce les conduites intrusives et autoritaires-coercitives de la mère vont dans le sens de la littérature contemporaine. Suivant la plupart des modèles, le stress est une réaction à des événements ou à des conditions perçus comme une menace aux ressources disponibles (Hobfoll, 1988; Lazarus et Folkman, 1984). Des conditions environnementales adverses (comme la pauvreté, le chômage ou un logement inadéquat), l'accumulation de problèmes de

toutes sortes et l'exposition à des événements difficiles pendant une longue période de temps représentent des sources importantes de stress pour la plupart des gens, qui les considèrent comme une menace à leurs ressources. L'évaluation subjective par laquelle des événements sont jugés stressants peut produire un état psychologique négatif (sentiments d'impuissance, faible estime de soi) qui modifie leur capacité de faire face (Cohen et Wills, 1985; Lazarus et Folkman, 1984). Dans ces circonstances, les parents deviennent moins aptes à répondre aux besoins d'un enfant (Belsky, 1984). De fait, nos données vont dans le sens de ces derniers résultats, c'est-à-dire que les conditions de vie stressantes sont reliées à des manifestations d'irritabilité des parents et à un usage accru de conduites punitives ou très directives (Crnic et Greenberg, 1990; Patterson, 1983; Wahler et Dumas, 1987).

Nos données vont aussi dans le sens des travaux soulignant l'importance du soutien social. Plusieurs résultats de recherche ont conduit à l'évidence que l'existence d'un réseau de soutien social aide les parents à demeurer sensibles à leurs enfants en dépit des effets du stress. Dans notre étude, la perception par les mères de l'existence de soutien social est négativement corrélée à l'usage de conduites autoritaires-coercitives, ce qui va tout à fait dans le sens de la littérature actuelle (Colletta, 1979).

Finalement, nos résultats confirment la thèse actuelle voulant que les caractéristiques de l'enfant (ici, son âge et sa compétence sociale) contribuent à l'utilisation par la mère de conduites de contrôle. Plus l'enfant est jeune et moins sa mère le juge compétent, plus elle utilise des conduites autoritaires-coercitives. Ces données renforcent nettement l'importance accordée aux modèles bidirectionnels dans l'examen des relations et des interactions parent—enfant.

# *LA RECHERCHE LONGITUDINALE DE SEATTLE*

Nous avons proposé précédemment l'hypothèse que la qualité de la relation parent-enfant est prédictive du comportement parental. L'évaluation du sentiment de sécurité de l'enfant, par exemple, reflète le modèle relationnel général du parent (et de l'enfant) et révèle également l'historique

des interactions parent-enfant en ce qui a trait à la sensibilité du parent, à sa disponibilité émotionnelle et physique et à la régularité des soins apportés (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). Dans ce contexte, on pourrait s'attendre à ce que la sécurité d'attachement soit reliée à des conduites parentales non directives et autoritaires-démocratiques; d'autre part, la sécurité de l'attachement devrait être inversement proportionnelle à un comportement intrusif ou coercitif.

Ces postulats ont été examinés dans une recherche longitudinale (Booth, Rose-Krasnor et Rubin, 1991; Booth, Rose-Krasnor, Rubin et Perman, 1990; Rose-Krasnor, Rubin, Booth et Coplan, sous presse; Rubin, Rose-Krasnor et Booth, 1990). Dans cette recherche, de même que dans les travaux de « L'enfant dans la famille – Waterloo », nous avons observé les buts et les stratégies des mères ainsi que leurs conduites lors des interactions avec leurs enfants. Plus précisément, étant donné qu'un manque de sensibilité maternelle est reconnu comme annonciateur d'une relation d'attachement insécurisante chez l'enfant (Spieker et Booth, 1988), nous avons émis l'hypothèse que les mères d'enfants insécurisés auraient, plus que les mères d'enfants sécurisés, des objectifs « centrés sur l'adulte » et utiliseraient davantage des conduites coercitives pour atteindre leurs objectifs lors d'interactions avec leurs enfants d'âge préscolaire.

Néanmoins, nous croyons également, comme nous l'avons déjà mentionné, que le contexte socio-écologique peut influencer les comportements maternels. Ainsi, nous avons vérifié si les mères vivant dans des contextes à « haut risque » et dont les enfants ont des relations d'attachement soit « sécurisantes » ou « insécurisantes » diffèrent des mères « sans risque » en ce qui concerne les indices de compétence parentale.

L'échantillon est composé d'un groupe à haut risque de 32 mères et de leurs enfants et d'un groupe de 30 mères sans risque, de classe moyenne et de leurs enfants, vivant tous à Seattle, dans l'État de Washington. Les mères à haut risque sont sélectionnées en fonction de l'absence de soutien social prénatal, combinée à une faible scolarité, à leur jeune âge et à un revenu faible également. Les mères sans risque sont recrutées à partir d'annonces dans la rubrique des naissances dans le journal ou des registres de naissance des cliniques de périnatalité. Le groupe de mères à haut risque se caractérise par une forte proportion de foyers monoparentaux, et elles sont plus jeunes et moins scolarisées que celles de l'autre groupe.

À 20 mois, les mères et les enfants sont évalués à partir de la « situation étrangère » (Ainsworth et al., 1978). À quatre ans, les enfants sont amenés dans une salle de jeu pour être observés dans une situation expérimentale divisée en plusieurs segments. Dans ce paradigme, des

enfants de quatre ans du même sexe, qui ne se connaissent pas, sont amenés au laboratoire avec leur mère; l'un est dit « sujet » (objet d'observation) et l'autre « non sujet » (non objet d'observation). Chaque enfant « sujet » est observé en interaction avec un autre enfant, non sujet, qui a été identifié auparavant comme ayant une relation d'attachement sécurisante avec sa mère. Ainsi, le couplage réunit soit deux enfants attachés à leur mère de manière sécurisante, soit un enfant insécurisé et un enfant sécurisé; ils sont tous du même âge.

Une des sections du paradigme expérimental est pertinente à ce chapitre. Dans le segment de 10 minutes consacré à la construction avec des blocs, on demande à la mère « sujet » de faire en sorte que son enfant et l'enfant « non sujet » auquel il est jumelé collaborent à la construction d'une maison avec des blocs Lego. Cette session représente, en fait, un défi social pour les enfants et aussi un défi pour la mère dans sa capacité de gérer l'activité des enfants.

Les comportements maternels, dans la tâche de construction avec des blocs, sont codifiés à partir de bandes vidéo par des observateurs indépendants, lesquels sont parfaitement neutres en ce qui a trait au statut d'attachement antérieur ou à d'autres caractéristiques des sujets. On utilise, pour le codage des comportements maternels, la taxonomie décrite auparavant dans la recherche «L'enfant dans la famille – Waterloo ». On met l'accent sur les objectifs maternels et sur les stratégies utilisées pour atteindre ces objectifs.

Tout comme dans le projet de Waterloo, les mères sont interrogées sur leurs croyances au sujet de la façon dont les enfants acquièrent des habiletés sociales. On leur demande de décrire ce que les parents devraient ou ne devraient pas faire pour aider leur enfant à acquérir des compétences sociales et d'évaluer, sur une échelle de cinq points, l'importance pour elle de réaliser la socialisation de ces habiletés. Comme auparavant, les stratégies qu'elles suggèrent sont codifiées comme étant de niveau élevé, modéré ou faible, en termes de contrôle, de demande d'information ou d'induction. On leur demande également de remplir des questionnaires sur les événements de vie (Sarason, Johnson et Siegel, 1978), sur les tracas de la vie quotidienne dans le rôle de parent (Crnic et Greenberg, 1990) ainsi que sur la perception de leurs ressources personnelles et de soutien social (Brandt et Weinert, 1981).

Finalement, la qualité de l'attachement entre la mère et son enfant, à 51 mois, est observée à partir de plusieurs segments de la procédure d'observation décrite précédemment, en utilisant une série d'échelles d'évaluation de cinq points, élaborées par Booth et Perman (1989). Les

échelles ont été construites en suivant les guides de codification élaborés dans la recherche sur l'organisation de l'attachement des enfants de trois et quatre ans (Cassidy, Marvin et Groupe de travail MacArthur, 1989) et ont été développées en utilisant un échantillon transversal pour lequel les classifications d'attachement, dans la petite enfance, étaient connues. Les échelles évaluent jusqu'à quel point l'enfant: 1) réagit fortement au départ de sa mère ou ignore son absence; 2) se préoccupe de l'absence de sa mère (par exemple, dans la tâche d'interaction avec les pairs) lorsqu'il est seul avec son compagnon de jeu; 3) manifeste plus d'insécurité (par un comportement dépendant-immature ou contrôlant) lors de la réunion avec sa mère. Les scores pour chaque échelle peuvent varier de 1 à 5, un faible score indiquant une structure de comportement inadaptée. À partir des résultats des analyses factorielles, nous avons pu compiler un score pour la sécurité de l'attachement en additionnant les trois résultats.

### **ANALYSES PRÉDICTIVES**

Les résultats de cette première étude sont plutôt impressionnants (Booth et al., 1991; Booth et al., 1990; Rose-Krasnor et al., sous presse; Rubin et al., 1990). D'abord, pour ce qui est de la continuité des statuts d'attachement, nous avons découvert que les mères d'enfants insécurisés ont plus tendance à avoir des objectifs « centrés sur l'adulte » que les mères d'enfants ayant une relation sécurisante. Du reste, c'est le groupe « à haut risque-insécurisé » qui a la proportion la plus élevée d'objectifs centrés sur l'adulte (0,62); les proportions d'objectifs centrés sur l'adulte, pour le groupe « à faible risque-insécurisé », pour celui « à haut risque-sécurisé » et pour celui « à faible risque-sécurisé », sont respectivement de 0,50, 0,53 et 0,38.

Deuxièmement, les mères du groupe à haut risque-insécurisé utilisent vraisemblablement plus fréquemment des techniques autoritaires-coercitives pour réaliser leurs objectifs de socialisation. Plus précisément, le quart (0,26) de leurs stratégies sont de type autoritaire-coercitif, comparativement à 0,15, 0,20 et 0,14 pour les mères des groupes à faible risque-insécurisés, à haut risque-sécurisés, et à faible risque-sécurisés, respectivement (Booth et al., 1991).

En résumé, les mères dont les objectifs sont « centrées sur l'adulte » et qui sont autoritaires-coercitives sont celles avec lesquelles l'enfant a une relation d'attachement insécurisante et qui vivent un niveau de stress élevé. Malheureusement, nous n'avons pas, dans ce projet, un nombre suffisant de participants pour faire une analyse de données par sous-groupe

selon le type d'insécurité (A, C, D), bien que cela eût été une stratégie intéressante. Nos données suggèrent néanmoins que, en plus d'examiner les séquelles propres à chaque type d'attachement, les chercheurs devraient considérer avec autant d'attention la variabilité des facteurs familiaux ou maternels ultérieurs à la petite enfance qui sont susceptibles de combiner leurs effets avec le type d'attachement. Nous pensons que de prendre en considération les caractéristiques familiales et maternelles (des marqueurs de haut risque dans cette étude) peut aider à mieux prédire les problèmes spécifiques pouvant apparaître à l'intérieur d'une dyade parentenfant insécurisée. Ainsi, ce qui semble le plus important à souligner, ici, c'est la découverte qu'une relation d'attachement insécurisante chez l'enfant à 20 mois est prédictive du développement d'incompétence maternelle à 51 mois; toutefois, les conditions de vie adverses décrites précédemment sont aussi prédictives de comportements maternels moins compétents.

### **ANALYSES CONCURRENTES**

Les résultats présentés plus haut concernent la prédiction, à partir de données accumulées durant la période de l'enfance (avant 2 ans), de la compétence maternelle durant la période préscolaire. Il est cependant également important de se demander s'il y a, durant la période préscolaire, des relations significatives concurrentes entre la qualité des relations parent-enfant, les facteurs socio-écologiques, les croyances parentales et les comportements parentaux. En raccourci, la réponse est « oui ». Dans une analyse de régression multiple, nous avons découvert que le comportement maternel intrusif et autoritaire (tel qu'il a été défini par une mesure composite d'intrusion et d'autoritarisme maternel, obtenue en cumulant les scores standardisés pour les « objectifs centrés sur l'adulte » et les «stratégies autoritaires-coercitives») peut être prédit par trois variables: la croyance maternelle à propos de l'importance des habiletés sociales, un score d'attachement faible (insécurité) et la croyance maternelle selon laquelle la conduite autoritaire-coercitive favorise l'apprentissage des habiletés sociales.

Il est intéressant de constater que, dans cette étude, ni les mesures de stress, ni l'indice de soutien social n'ont été prédictifs de comportements maternels coercitifs. Nous ne savons pas exactement pourquoi il en est ainsi. Quoi qu'il en soit, il vaut la peine de mentionner que des scores d'attachement faibles, en même temps que des événements difficiles et la présence de comportements maternels intrusifs et autoritaires,

sont annonciateurs d'hostilité et d'agressivité chez les enfants (Rose-Krasnor et al., sous presse).

En résumé, nous avons découvert, sur la base des prémisses conceptuelles de nos programmes de recherche, que les relations d'attachement insécurisantes sont associées, notamment dans des conditions de vie stressantes ou de risque, à la production d'interactions parent—enfant dans lesquelles la mère a des attitudes « centrées sur l'adulte » et qui se déroulent sur un mode coercitif. La signification de ces données est appuyée par nos travaux antérieurs révélant que des styles parentaux inappropriés sont associés, chez les enfants, à des échanges interactifs incompétents avec les pairs (Booth et al., 1990; Rose-Krasnor et al., sous presse).

### **CONCLUSION**

Nous avons commencé ce chapitre en affirmant que le comportement parental contribue au développement de la compétence sociale dans les relations extrafamiliales chez les enfants. Nous avons poursuivi cette idée en examinant la question des sources de variation dans le comportement parental. Nous avons souligné que plusieurs facteurs sont susceptibles d'agir comme source de variations : le contexte socio-écologique (par exemple, la pauvreté), les conditions sociales et personnelles (l'état de bien-être de la mère, l'existence d'un réseau de soutien social, la qualité de la relation de couple, etc.), le système de croyances des parents (les valeurs parentales, les idées au sujet du mode de développement des habiletés sociales. etc.), la qualité de la relation d'attachement parent-enfant et les caractéristiques de l'enfant (son âge, son tempérament, etc.). De récentes données provenant de deux projets ont fourni un support empirique à nos hypothèses. Les découvertes du programme «l'Enfant dans la famille -Waterloo » ont révélé qu'un comportement maternel coercitif est fonction de facteurs tels que l'âge de l'enfant, les croyances de la mère au sujet de la compétence sociale ainsi que de la façon de « mieux réagir à un comportement inapproprié » et, enfin, la perception par la mère de l'existence d'un réseau de soutien social. Des résultats provenant du projet de Seattle ont fait ressortir deux facteurs, d'une part, une relation d'attachement insécurisante et, d'autre part, des facteurs de risque tels qu'un faible revenu, l'absence de soutien social et un faible niveau de scolarité, nous permettant de prédire, dans une perspective longitudinale, la manifestation de comportements « centrés sur l'adulte » et de type autoritairecoercitif.

Étant donné les postulats théoriques posés depuis longtemps et la récente accumulation de données indiquant que le manque d'habiletés sociales et de relations extrafamiliales positives durant l'enfance représente des facteurs de risque pour le développement de psychopathologies, les données présentées ici, suggérant que ces facteurs peuvent être prédits par les conduites parentales et par la qualité des interactions parentenfant, appuient et stimulent la préparation et la mise en œuvre de programmes de prévention et d'interventions pour les familles et les enfants. À titre d'exemple, le présent ensemble de données amène à penser que les interventions auprès d'enfants dysfonctionnels ont peu de chances de succès, à long terme, si on néglige les relations et les schèmes d'interactions parent-enfant. Cependant, nos données indiquent aussi que les programmes de prévention sont inefficaces s'ils visent seulement le système familial sans porter attention aux systèmes de croyances socioculturelles et au contexte socio-écologique qui causent le stress et les problèmes divers. Il y a un consensus, depuis bien des années, relativement au fait que le comportement humain est déterminé par de multiples causes. Maintenant qu'on en a l'évidence, le prochain défi sera d'utiliser cette connaissance de façon pratique et de manière à ce qu'elle puisse être bénéfique au développement social des enfants.



## L'anxiété et le retrait social en période préscolaire : un lien avec les relations parent—enfant

PETER J. LAFRENIÈRE University of Maine at Orono

JEAN E. DUMAS
Purdue University

Cette recherche a été rendue possible grâce à des subventions du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du Fonds pour la formation de chercheurs du Québec ainsi que de l'aide à la recherche accordées aux deux auteurs et à une subvention du Conseil de recherches médicales accordée au second auteur. Nous tenons à remercier nos assistants de recherche, soit Pierrette Verlaan, France Capuano, Catherine Gosselin et Louise Beaudin. Toute correspondance concernant cet article devrait être adressée à Peter J. LaFrenière, Directeur, Child Study Center, Department of Psychology, University of Maine, Orono, Maine, 04469, United States, ou à Jean E. Dumas, Department of Psychological Sciences, Purdue University, West Lafayette, Indiana, 47907, United States.

Dans ce chapitre, nous allons présenter des résultats d'un programme de recherche portant sur l'anxiété et le retrait social durant la première enfance; nous y décrivons une série de cinq études menées entre 1989 et 1993. Notre objectif initial était de mettre au point et de valider un nouvel instrument conçu pour évaluer la compétence sociale ainsi que les problèmes comportementaux et émotionnels des enfants d'âge préscolaire. Nous avons, de plus, cherché à élaborer un modèle théorique inspiré à la fois de la théorie de l'attachement et d'une perspective comportementale afin de rendre compte, de façon plus claire, des liens entre le développement social de l'enfant dans sa famille et dans le milieu préscolaire. Cette intégration théorique procure un modèle transactionnel offrant un cadre de référence dans lequel il est possible d'inclure de multiples sources d'influence sur le développement socio-affectif de l'enfant.

Cela fait vingt ans qu'on plaide en faveur d'une approche transactionnelle pour l'étude du développement (Sameroff et Chandler, 1975), mais son application au domaine de la psychopathologie du développement est plus récente, notamment dans l'étude de la dépression (Cicchetti et Schneider-Rosen, 1986; Emde, Harmon et Good, 1986) et de la violence envers les enfants (Cicchetti et Rizley, 1981). Cette approche s'inspire d'un modèle organique du développement qui tient compte des interrelations entre les éléments dynamiques du système, des processus à l'origine des dysfonctions, de même que des mécanismes à l'origine des tendances compensatoires et autorégulatrices de l'individu (Waddington, 1966; von Bertalanfly, 1968). Elle considère les multiple échanges qui surviennent entre l'environnement, la personne responsable des soins et l'enfant comme des contributions dynamiques et réciproques au processus de développement. Dans ce modèle, on suppose également que les questions de causalité ne peuvent être résolues par les relations linéaires entre variables mais plutôt par l'analyse des processus proximaux et distaux. Ces processus sont perçus comme étant responsables des diverses facons dont l'organisme et l'environnement interagissent à un moment précis dans le temps (Bronfenbrenner, 1986). Utilisé auprès d'enfants manifestant des désordres affectifs, ce modèle reconnaît l'existence de multiples causes

et de facteurs de risque dont la prééminence peut varier au cours des périodes de développement; il reconnaît également les rôles actifs joués par le parent et l'enfant alors qu'ils réagissent à ces facteurs de risque ou lorsqu'ils interagissent ensemble (Cicchetti, 1980; Cummings et Cicchetti, 1990; Rubin et Mills, 1991). Avec cet accent mis sur l'expérience émotionnelle et sur les réactions que l'enfant provoque chez les autres, la dimension développementale des parents, premiers responsables des soins à l'enfant, acquiert une importance fondamentale. Comme nous le verrons, les processus transactionnels peuvent apparaître extrêmement complexes au parent qui est avec l'enfant jour après jour, en partie parce que les interactions passées exercent une influence sur les interactions subséquentes. Dans les familles où un parent souffre d'un désordre affectif, cela deviendra générateur de détresse, tant chez ce dernier que chez l'enfant, ainsi que dans leur relation (Emde et al., 1986). Toutefois, avant d'appliquer un modèle transactionnel à l'étude de l'anxiété et du comportement de retrait, il faut d'abord pouvoir définir ce que nous entendons par un enfant anxieux et retiré. Ici débute la démonstration.

# Étude 1

# ÉLABORATION DU PROFIL SOCIO-AFFECTIF PRÉSCOLAIRE (PSP)

En créant un nouvel instrument de mesure des structures caractéristiques de l'expression de l'affectivité, de la compétence sociale et des difficultés d'ajustement chez les enfants d'âge préscolaire, nous voulions à la fois répondre à des besoins cliniques et poursuivre certains impératifs de recherche. Du point de vue de l'amélioration de la recherche, le PSP est concu pour résoudre une question importante dans les études longitudinales prospectives des enfants à risque. Plus les objectifs de recherche se précisent et plus les chercheurs veulent comprendre les étiologies différentielles de même que les séquelles des désordres du développement, plus les mesures utilisées pour évaluer différents problèmes de comportement à différents âges doivent faire preuve de précision, de fiabilité et de validité discriminante. Les échelles conçues à partir d'analyses factorielles ont inévitablement produit des variables composées d'un nombre inégal d'éléments et, conséquemment, ayant des caractéristiques psychométriques souvent différentes. Ce qui est typique de ce genre d'analyse, c'est qu'un premier facteur, composé de plusieurs énoncés, représente les désordres de la conduite. Ce facteur a une meilleure consistance interne, est plus fiable et plus stable qu'un second facteur, composé de beaucoup moins d'énoncés représentant les désordres émotionnels ou l'anxiété (Behar et Stringfield, 1974; Hogan, Quay, Vaughn et Shapiro, 1989). Des comparaisons démontrant ensuite des différences entre les échelles, en termes d'étiologie, de stabilité temporelle ou de corrélations avec d'autres variables externes, pourraient révéler qu'elles sont attribuables aux différences initiales dans les caractéristiques psychométriques des échelles aussi bien qu'à des différences réelles dans le phénomène observé. Notre premier objectif est donc d'améliorer le mode d'évaluation de l'anxiété-retrait, étant donné que les instruments existants que nous avons utilisés se sont montrés incapables de répondre à nos objectifs de recherche.

Sur le plan clinique, nous voulons décrire les tendances comportementales pour améliorer les interventions touchant la socialisation et l'éducation. D'où l'accent mis sur l'évaluation de la qualité globale de l'adaptation de l'enfant et de sa compétence sociale, afin de donner la possibilité aux éducateurs d'orienter leurs interventions en classe en fonction des forces et des faiblesses de l'enfant. Deuxièmement, cette approche permet de décrire de façon plus précise la déviance dans le développement, en faisant le focus sur la présence ou l'absence d'un comportement positif ou problématique. Finalement, un tel focus peut aussi aider à la prédiction des désordres éventuels, étant donné qu'il est possible de faire de meilleures prédictions à partir « des indices de compétence et de maturité de l'ego plutôt que de l'absence de problèmes ou de symptômes comme tels » (Kohlberg, LaCrosse et Ricks, 1972).

En résumé, le PSP a été conçu pour satisfaire aux critères suivants: 1) permettre une description standardisée du comportement dans un contexte fiable, valide et utile aux enseignants du préscolaire, 2) différencier certains types de problèmes, 3) permettre une évaluation positive de l'adaptation et de la compétence sociale des enfants, 4) produire des mesures ayant une consistance interne, une fiabilité et une stabilité à peu près équivalentes et 5) produire des mesures sensibles aux changements de comportement dans le temps afin de pouvoir évaluer les résultats d'interventions à court terme.

Un ensemble initial de 80 énoncés fut prétesté auprès d'un échantillon de 140 enfants du préscolaire dont l'âge variait entre 30 et 66 mois (LaFrenière, Dubeau, Capuano et Janosz, 1990). Les éducateurs ont utilisé toute l'étendue de l'échelle Likert à six points pour la plupart des énoncés, à l'exception de ceux se rapportant à des désordres plus sérieux (par exemple, « prendre plaisir à faire mal aux autres »). Les évaluations des éducateurs étaient distribuées normalement pour les énoncés reliés à la compétence sociale et biaisées positivement pour les problèmes émotionnels ou de comportement. L'écart type était à peu près équivalent pour les huit échelles composant l'instrument.

Chacune de ces huit échelles différenciait nettement les échantillons cliniques des non cliniques, établissant ainsi le premier et le plus fondamental critère de validité: identifier l'enfant dont le développement est déviant. Bien que chacune des huit échelles ait différencié les deux groupes, il est intéressant de noter que, parmi ces mesures, le groupe clinique pouvait le mieux être identifié par l'absence relative de comportements appropriés dans le domaine de la compétence.

# Étude 2

# FIABILITÉ, STRUCTURE FACTORIELLE ET VALIDITÉ CONCURRENTE DU PSP

À partir des résultats de l'Étude 1, les énoncés du PSP furent révisés en portant attention à chacun, de façon à augmenter la fiabilité inter-juge et la consistance interne pour chacune des échelles, tout en conservant intacte la structure initiale de l'instrument. Nous avons ensuite entrepris de valider l'instrument auprès d'un échantillon plus grand 1) en évaluant la fiabilité et la consistance interne des échelles modifiées, 2) en déterminant leur structure factorielle, 3) en comparant le nouvel instrument à une mesure semblable déjà bien validée et 4) en vérifiant les hypothèses concernant les différences entre garçons et filles pour ce qui est des problèmes d'externalisation mais non d'internalisation.

### **MÉTHODE**

### **SUJETS**

L'échantillon était constitué de 608 enfants d'âge préscolaire (282 filles et 326 garçons) d'origine canadienne-française, recrutés à partir de 60 classes du préscolaire de la région du Montréal métropolitain. L'âge des enfants variait de 28 à 76 mois au début de la collecte des données; l'âge moyen des filles était de 49,3 mois (écart type: 10,7) alors que celui des garçons était de 49,9 mois (écart type: 10,4).

### ÉVALUATIONS DE L'ÉDUCATEUR OU DE L'ÉDUCATRICE

Les enfants furent évalués par les deux éducateurs de leur classe, vers la fin du trimestre d'automne, en utilisant le Profil Socio-affectif Préscolaire (PSP). Tous les enfants, avec le consentement de leurs parents (70 %), qui avaient fréquenté une garderie depuis au moins deux mois furent évalués. Pour établir la validité concurrente du PSP, l'échelle de comportements de l'enfant (traduction de *Child Behavior Checklist*; Edelbrock et Achenbach, 1984) fut remplie par les éducateurs et éducatrices de 177 des 608 enfants dont les parents avaient accepté de participer à une étude plus élaborée. La version de l'éducateur (traduction de *Teacher Report Form* —

TRF) de la mesure précédente fut choisie en raison de sa fiabilité, de sa validité et de son usage très répandu dans les recherches auprès d'enfants à l'école. Cet instrument consiste en 20 énoncés sur la compétence sociale et 118 se rapportant à des problèmes de comportement évalués à partir d'une échelle de trois points. Étant donné la nature des énoncés mesurant la compétence (sports, loisirs, clubs, etc.), cette section du questionnaire n'a pas été notée par les éducateurs du préscolaire.

### RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les premiers résultats pour ce qui est de la fiabilité et de la validité concurrente du PSP sont prometteurs. Puisque c'est à partir de leur contribution à la consistance interne que s'est faite la révision des énoncés pilotes du PSP, il n'est pas surprenant que les huit échelles aient démontré ici une consistance interne très élevée. Les échelles ont été calibrées en fonction des points positifs (compétence) et négatifs (troubles émotionnels ou problèmes de comportement) et couvraient une grande étendue de comportements typiques du milieu préscolaire. Une analyse factorielle a permis de faire ressortir clairement trois facteurs représentant les dimensions de compétence sociale et des problèmes d'externalisation et d'internalisation respectivement. Le facteur de compétence sociale comprend une grande variété d'énoncés concus pour évaluer les qualités positives d'adaptation de l'enfant plutôt que ses compétences comportementales comme telles. Dans une perspective de développement, la compétence sociale renvoie à des comportements qui révèlent un mode d'adaptation bien ajusté, flexible, émotionnellement mature et généralement prosocial. Les enfants du préscolaire jugés compétents socialement en termes de flexibilité et de souplesse sont aimés et recherchés par leurs pairs et appréciés de leurs éducateurs (LaFrenière et Sroufe, 1985; Waters et Sroufe, 1983).

Les énoncés compris dans le second facteur pourraient être considérés comme l'équivalent au préscolaire des syndromes identifiés précédemment sous le terme englobant de désordres de conduite (Peterson, 1961; Quay, 1983) ou symptômes d'externalisation (Achenbach et Edelbrock, 1981) et se réfèrent à des comportements colériques, agressifs, égoïstes et d'opposition. Le troisième facteur est composé d'énoncés se rapportant à des comportements anxieux, dépressifs, d'isolement et de dépendance excessive. Il est semblable aux indices spécifiques précédemment identifiés comme des désordres affectifs ou des symptômes d'introversion. Cette division initiale entre les deux grands types de désordres a été abondamment vérifiée chez des sujets de l'enfance à l'adolescence (Achenbach et

Edelbrock, 1981; Behar et Stringfield, 1974; Kohn et Rosman, 1972; Quay, 1983).

La structure hiérarchique des huit échelles et les valences positives et négatives inhérentes à chacune permettent une distribution des scores très flexible. Le niveau d'analyse qui est le plus approprié dans une situation donnée peut être choisi aussi bien à partir d'un profil spécifique restreint de huit échelles comportant dix énoncés qu'à partir de mesures plus globales de compétence sociale (40 énoncés), de problèmes d'internalisation (20 énoncés), de problèmes d'externalisation (20 énoncés) ou d'un score global qui reflète la qualité d'adaptation de l'enfant à l'environnement préscolaire (les 80 énoncés).

Comme prévu, les différences sexuelles étaient marquantes pour les dimensions d'externalisation mais non pour les problèmes d'internalisation, avec une exception, cependant: les garçons furent notés comme étant plus anxieux que leurs pairs féminins par leurs éducateurs du préscolaire. Ce résultat entraîne vers de nouvelles pistes de recherche en ce qui a trait aux facteurs qui présideraient à l'émergence de problèmes de comportements d'externalisation chez les garçons durant la période préscolaire. Plutôt que de voir l'anxiété comme un élément spécifique du syndrome d'internalisation, il est possible que, chez les jeunes enfants, elle soit un élément constitutif inhérent aux problèmes tant d'externalisation que d'internalisation. Notre étude longitudinale en cours examine justement cette question du rôle de l'anxiété précoce dans l'étiologie des manifestations de la pathologie des enfants en fonction du sexe.

La validité concurrente du PSP doit être également établie par une comparaison directe avec des instruments préalablement validés. Une convergence modérée entre le PSP et le CBCL fut établie pour les mesures à spectre étroit (narrow-band) et à spectre large (broad-band), avec des corrélations variant de 0,40 à 0,66. Cela est considéré comme un résultat optimal puisque les corrélations inférieures soulèveraient des questions quant à la validité concurrente alors qu'un patron trop élevé de corrélations pourrait compromettre la validité de nos arguments en faveur de la construction d'un nouvel instrument. Une différence importante entre le PSP et le CBCL est l'indépendance relative des mesures d'externalisation et d'internalisation : dans le CBCL, ces mesures sont coreliées à r = 0.60, rendant très difficile les études touchant l'étiologie ou les conséquences de ces désordres. Par contre, les mesures au PSP des comportements d'internalisation et d'externalisation furent significativement plus orthogonales, r = 0.28, rendant possible notre présente recherche portant sur les étiologies spécifiques et les séquelles associées aux désordres de types colérique-agressif et anxieux-retiré.

# Étude 3

# VALIDITÉ DISCRIMINANTE DE LA TYPOLOGIE DU PSP

En vue de continuer à développer la validité du PSP, deux critères de validation additionnels ont été introduits à partir d'une approche typologique : l'observation directe de l'adaptation sociale et la mesure sociométrique par les pairs. Quoique cette dernière mesure ne nous dise rien quant à la qualité du comportement des pairs, elle a été choisie pour donner un indice objectif, quantitatif, du retrait social, indice que nous croyons capable de discriminer les groupes colériques-agressifs des anxieux-retirés. Le jeu solitaire, en raison de ses corrélations allant dans le sens d'une adaptation positive et de l'indépendance, ne fut pas inclus dans le répertoire de comportements passifs de retrait social. La mesure sociométrique des pairs fut choisie pour procurer un index qualitatif « intersubjectif ». Nous avons émis l'hypothèse que l'acceptation par les pairs pouvait différencier le groupe compétent de tous les autres et que le rejet par les pairs pouvait différencier le groupe colérique-agressif de tous les autres.

### **MÉTHODE**

### **SUJETS**

Nous avons sélectionné 107 enfants pour participer à cette étude à partir de leur classification au PSP (voir LaFrenière, Dumas, Dubeau et Capuano, 1992, pour les détails à ce sujet). Les enfants furent classés comme étant socialement compétents (SC), colériques-agressifs (CA) ou anxieux-retirés (AR) en utilisant des scores standardisés (Z) calculés séparément pour les garçons et pour les filles. Les groupes furent formés en utilisant un point de césure d'un écart type pour chacun des trois facteurs, avec un critère supplémentaire d'une différence minimale d'un demi-écart type entre les scores CA et AR. Finalement, les enfants ont été classés comme étant moyens (moy.) lorsque leurs scores étaient à l'intérieur d'un demi-écart type de la moyenne aux trois échelles.

### MESURE SOCIOMÉTRIQUE PAR LES PAIRS

Vers la fin du trimestre d'automne ou d'hiver, chaque enfant fut interviewé à l'aide d'un test sociométrique à base de photos. Les interviews furent réalisées par les deux observateurs de la classe à la fin d'une période d'observation d'un mois. Chacun des enfants devait commencer l'interview en nommant tous les enfants de son groupe à partir de photos et, ensuite, désigner trois nominations positives, suivies par un maximum de trois nominations négatives. Le nombre de nominations positives et négatives reçues par chaque enfant a été ensuite divisé par le nombre de nominations potentielles, en corrigeant pour les variations reliées à la taille du groupe.

### **OBSERVATION DIRECTE**

Les enfants furent observés par des équipes composées de deux observateurs différents, utilisant une version modifiée de la classification de participation sociale de Parten. Une moyenne de 50 échantillons d'une minute furent recueillis pour chaque enfant, au cours des périodes de jeu libre, pendant un mois. Le comportement prédominant qui se manifestait durant cette période d'observation d'une minute était codifié par l'observateur, qui observait, tour à tour, les enfants dans le groupe. Dans cette étude, les catégories de non-interaction (inoccupé, spectateur et jeu en parallèle) furent combinées en une seule. Le jeu en solitaire ne fut pas inclus dans cette grande catégorie de non-interaction en raison de ses corrélations généralement positives, comme nous l'avons déjà mentionné (Provost et LaFrenière, 1991; Roper et Hinde, 1978).

### RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les données sociométriques, de même que celles provenant des observations, démontrent la validité discriminante du PSP et permettent de différencier le groupe anxieux-retiré de celui des colériques-agressifs. Comme nous l'avions prédit, le groupe anxieux-retiré s'est révélé, à l'observation, sensiblement moins interactif que tous les autres groupes, quoique pas nécessairement moins que les « négligés » ou les « rejetés » par les pairs. Ils ont passé plus de temps que les enfants des autres groupes dans des activités à la périphérie de la vie de groupe, telles qu'être spectateur et jouer en parallèle, et ils avaient tendance à être seuls et inoccupés. L'anxiété n'a pas été exprimée dans le jeu en solitaire, qui pourrait être appelé avec plus de justesse « jeu autonome », puisque ce comportement

semble être le reflet de qualités positives, distinctes du retrait social (Roper et Hinde, 1978).

Par contre, le groupe colérique-agressif était le plus interactif avec les pairs et le plus rejeté également. De tels résultats correspondent précisément à nos prévisions théoriques et empiriques. L'agression et l'hyperactivité sont des phénomènes associés chez les jeunes enfants, particulièrement chez les garçons. De plus, l'agressivité est l'un des principaux corrélats du rejet social dans le groupe de pairs au préscolaire (LaFrenière et Sroufe, 1985).

Le groupe socialement compétent a reçu les nominations les plus positives et les moins négatives et était significativement plus élevé, selon le statut sociométrique (nomination positive moins nomination négative), que tous les autres groupes. À cause de sa dimension qualitative, le statut sociométrique est un des corrélats les plus robustes avec l'évaluation par les éducateurs de la compétence sociale des enfants du préscolaire (LaFrenière et Sroufe, 1985). Pour ce qui est du statut sociométrique, le groupe moyen représentait un point intermédiaire entre les groupes socialement compétents et les groupes colériques-agressifs. Cet ensemble de résultats fournit une base solide permettant de poursuivre le perfectionnement du PSP et d'élargir le processus de validation.

# Étude 4

# PATRONS DE CONTINGENCES DANS LES DYADES MÈRE—ENFANT CHEZ LES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE ANXIEUX-RETIRÉS, MOYENS ET COMPÉTENTS SOCIALEMENT

Notre approche de l'étude des relations parent—enfant a été influencée par deux perspectives distinctes: 1) une perspective éthologique des processus d'attachement avec, à sa source, la théorie psychanalytique mettant l'accent sur les relations primaires en tant que principal contexte du développement et 2) une perspective comportementale des processus d'interaction dans la famille mettant l'accent sur le renforcement et le modelage dans le développement.

Les théoriciens de l'attachement (Bowlby, 1980 et 1988; Sroufe, 1983) ont émis l'hypothèse selon laquelle les schèmes de relation établis au cours des premières relations sociales servent, plus tard, de modèle cognitif interne dans les relations sociales. Cependant, il n'y a pas de véritable consensus au sujet des processus responsables de tels liens. La plupart des développementalistes s'accordent pour dire que la relation de l'enfant avec son ou ses parents établit la structure de base des relations futures parce que les attitudes, les attentes et les habiletés interpersonnelles acquises par l'enfant seront poursuivies, développées et réintégrées dans les différents contextes de développement auxquels il sera exposé (LaFrenière et Sroufe, 1985). La compétence acquise au cours d'une période de développement a tendance à promouvoir l'adaptation durant cette période et prépare la voie à l'acquisition de la compétence pendant la période suivante (Sroufe et Rutter, 1984). En raison des mécanismes homéostatiques inhérents aussi bien au système familial qu'au soussystème de l'attachement, l'environnement familial et la qualité de l'attachement auront tendance à demeurer stables, bien que des déviations au point de départ soient susceptibles d'engendrer des troubles plus importants par la suite (Cicchetti, 1987). L'enfant qui manifeste des déviations persistantes peut donc être considéré comme étant engagé dans un processus d'inadaptation à long terme. Le modèle transactionnel implique que la manifestation continuelle d'inadaptation est attribuable à la qualité de l'environnement alors que les caractéristiques de l'enfant, par réciprocité, déterminent partiellement la nature de cet environnement (Cicchetti et Schneider-Rosen, 1986). Un défi de taille dans le domaine de la psychopathologie du développement est de déterminer les sources de la stabilité et de trouver des moyens de produire des changements positifs.

D'après la théorie de Bowlby sur l'attachement, le modèle cognitif interne de soi et de l'autre, chez l'enfant, deviendra résistant aux changements, une fois qu'il aura été construit, puisqu'il sera en grande partie inconscient et que toute nouvelle information sera assimilée à partir de ce modèle de départ (Bretherton, 1985; Bowlby, 1980). Bretherton souligne que « si une figure d'attachement rejette ou tourne fréquemment en ridicule les demandes de réconfort de l'enfant en situation de détresse, celuici peut se façonner non seulement un modèle cognitif interne de son parent comme étant "rejetant" mais aussi de lui-même comme étant indigne de réconfort ou d'aide » (1985, p. 12). Ainsi, un nouveau milieu social, comme celui qu'on retrouve à la prématernelle, peut être intériorisé par l'enfant selon le même modèle, soit qu'il recherche activement ou qu'il essaye d'éviter les diverses ressources et opportunités disponibles dans cette nouvelle «niche». Dans le modèle transactionnel, l'enfant est vu comme un agent actif et non comme un récepteur passif de l'environnement; rechercher activement une « niche » est un des mécanismes auxquels il est possible de se référer pour rendre compte de la conjonction reconnue empiriquement entre le système familial et le système des pairs.

Il existe deux types de preuves soutenant le modèle conjonctif du développement social en bas âge: celles provenant des études longitudinales et celles issues des variables contemporaines. L'insécurité de l'attachement au parent durant l'enfance a été identifiée comme étant prédictive de problèmes de comportement au préscolaire, tels que l'anxiété, une forte dépendance à l'égard des adultes, le retrait social, la passivité, la soumission aux pairs et des symptômes d'internalisation en général (Erikson, Sroufe et Egeland, 1985; LaFrenière et Sroufe, 1985; Lewis, Feiring, McGuffog et Jaskir, 1984; Sroufe, Fox et Pancake, 1983). Plus précisément, les enfants ayant vécu une relation d'attachement anxieuse-ambivalente (attachement de type C) risquent fort d'avoir des comportements particulièrement inappropriés avec leurs pairs. Comme bébés et jeunes enfants, ils se montrent inquiets, facilement contrariés et difficiles à mettre à l'aise. Ils manifestent également peu de comportements d'exploration et démontrent parfois de la colère et de la mauvaise humeur, ce qui s'expliquerait par le fait qu'on a pris soin d'eux d'une manière contradictoire et chaotique (Ainsworth et al., 1978). Nous avons rapporté, dans nos travaux précédents (LaFrenière et Sroufe, 1985), que les enfants classés comme anxieux-ambivalents dans leur famille acquéraient un statut inférieur et fonctionnaient à la périphérie de leur groupe de pairs au préscolaire. Certains de ces enfants ont fait preuve d'une extrême passivité et de dépendance à l'égard des adultes, alors que d'autres ont été plus proactifs avec leurs pairs, quoique facilement surexcités et enclins à une certaine désorganisation face aux frustrations ou au stress.

D'autres études ont démontré qu'il existait des liens entre le fonctionnement de l'enfant dans sa famille et dans un groupe de pairs. Easterbrooks et Lamb (1979) et Lieberman (1977) ont montré que la sécurité de l'attachement était associée à des échanges positifs et réciproques avec des compagnons du même âge, pour des enfants de 18 mois et de trois ans. Turner (1991) a montré que les filles anxieuses avaient moins d'assurance et de leadership et étaient plus dépendantes et dociles que les enfants sécurisés. Des preuves supplémentaires de la valeur transcontextuelle de l'affectivité, dans la relation parent—enfant, ont été récemment rapportées par Denham, Renwick et Holt (1991), qui ont trouvé que l'expression émotive chez la mère était reliée à l'expression de tristesse chez les enfants d'âge préscolaire.

Dans une étude récente auprès d'un échantillon de 80 familles québécoises, nous avons trouvé que la surdépendance dans la relation parent-enfant et l'incapacité d'utiliser son parent comme base sécuritaire étaient associées à un comportement introverti et à un faible niveau de compétence au sein du groupe de pairs au préscolaire (LaFrenière, Provost et Dubeau, 1992). Chez les garçons seulement, une relation de surdépendance à l'égard de la mère était associée directement à l'anxiété et aux comportements de retrait vis-à-vis des pairs et de surdépendance envers les éducateurs, et inversement au comportement prosocial et à la mesure de compétence sociale. Dans l'ensemble, ces études associant la qualité de l'attachement et la compétence dans le groupe de pairs appuient la prémisse selon laquelle la régulation de ce qui est à la source de l'expression de l'affectivité est essentielle à une meilleure adaptation sociale, à la fois dans la famille et dans le groupe de pairs (Sroufe, Schork, Mossi, Lawroski et LaFrenière, 1984).

Dans une perspective comportementale, on a également beaucoup insisté sur le rôle primordial des parents dans le façonnement et le mode-lage du comportement social compétent. (Pour une revue complète, voir Maccoby et Martin, 1983.) Les premières études développementales sur la socialisation dans les relations parent—enfant ont démontré qu'un climat

chaleureux, joint à l'expression d'autorité dans le maintien de la discipline, était directement associé au développement de la compétence chez l'enfant, alors que le rejet et l'autoritarisme du parent lui était inversement associé (Baumrind, 1967). Plus récemment, Putallaz (1987) a trouvé une association entre le statut sociométrique chez les pairs et l'implication de la mère, de même que l'expression de son affectivité, indiquant que les mères d'enfants compétents sur le plan social sont plus sensibles aux émotions vécues par leur enfant et plus susceptibles d'employer le raisonnement plutôt que la coercition, en comparaison des mères d'enfants moins compétents.

Dans la présente étude (Lafrenière et Dumas, 1992), nous avons émis l'hypothèse que les patrons d'interaction dysfonctionnels entre parents et enfants, caractérisés par un manque de prévisibilité, de sensibilité et de réciprocité positive, par la présence de comportements intrusifs et « contrôlants » ainsi que par la manifestation d'affects négatifs, seront reliés à un comportement dysfonctionnel de l'enfant dans des contextes extrafamiliaux. Pour être plus précis, les trois hypothèses suivantes ont été formulées.

- 1. La compétence sociale, au préscolaire, sera associée a) aux styles d'interaction maternels qui encouragent la participation de l'enfant dans le processus de résolution de problèmes, récompensant le comportement positif et la coopération et ne récompensant pas le comportement aversif et non coopératif et b) à la capacité de l'enfant à maintenir une orientation positive lorsque confronté à un défi, à persister dans une stratégie de résolution de problèmes lorsque mis en face d'obstacles et à maintenir le contrôle de son affect négatif lorsque ces obstacles résistent à ses efforts de résolution de problèmes.
- 2. Le comportement anxieux-retiré, au préscolaire, sera associé a) à des styles d'interaction maternels qui sont intrusifs, négatifs, qui ont tendance à exprimer de la critique ou du rejet, et qui découragent et entravent les tentatives de l'enfant de résoudre les problèmes, renforçant un comportement négatif et non coopératif et b) à la tendance chez l'enfant à se retirer devant un défi ou à exprimer de l'affect négatif et conflictuel en interaction avec sa mère.
- 3. Les enfants dont les scores d'évaluation par les éducateurs sont dans la moyenne a) auront des résultats à mi-chemin entre les enfants compétents et les anxieux-retirés aux mesures de l'affect et du comportement, tant positifs que négatifs, et b) auront des mères présentant des patrons de réciprocité et de contingence similaires, quoique moins cohérents, à ceux des mères d'enfants compétents.

### **MÉTHODE**

### **SUJETS**

Les enfants qui ont participé à cette étude avec leur mère faisaient partie d'un large projet d'évaluation de l'adaptation socio-émotive d'enfants d'âge préscolaire fréquentant une école, de façon régulière. À nouveau, à partir des résultats au PSP attribués par les éducateurs, un échantillon aléatoire stratifié de 126 enfants (66 filles et 60 garçons) a été sélectionné à partir d'un échantillon représentatif de 994 enfants d'origine canadienne-française recrutés parmi 60 classes du préscolaire dans le Montréal métropolitain. L'âge des enfants variait entre 28 et 73 mois, avec un âge moyen de 47,3 mois.

### PROCÉDURES ET MESURES

### ÉVALUATIONS DE L'ÉDUCATEUR OU DE L'ÉDUCATRICE

Tous les enfants ont été évalués par deux éducateurs vers la fin du trimestre d'automne (1989 ou 1990) à partir du Profil socio-affectif préscolaire (PSP; LaFrenière et al., 1992. Aux États-Unis, cet instrument a été standardisé et porte le nom de « Social Competence and Behavior Evaluation »; LaFrenière et Dumas, 1995). Les enfants ont été choisis pour participer selon que leurs résultats au PSP les identifiaient à l'un des groupes dits « compétent », « moyen » ou « anxieux-retiré », selon les critères définis dans l'étude 2.

### TÂCHE EN LABORATOIRE

Les dyades mère-enfant participèrent à une tâche expérimentale élaborée par Gauvin et Rogoff (1989) et adaptée ici pour la clientèle préscolaire. La tâche consistait à planifier l'itinéraire le plus efficace possible dans un marché d'alimentation miniature, construit comme un jeu sur table en trois dimensions de 71 centimètres sur 61, facilement accessible à un enfant de trois ans debout. On demandait à l'enfant de faire avancer un «consommateur» jouet à travers le magasin pour y «acheter» chaque article, en tenant compte de trois règles simples: 1) faire en sorte que le «consommateur» choisisse le chemin le plus court pour chaque article; 2) ne pas permettre au «consommateur» de voler au-dessus du magasin pour atteindre un article; 3) ne pas permettre au «consommateur» d'acheter des articles qui ne figurent pas sur la liste. On recommanda aux mères

d'aider l'enfant si nécessaire pour la réussite du jeu, mais sans faire la tâche à la place de l'enfant.

### OBSERVATIONS EN LABORATOIRE

Les interactions mère-enfant furent enregistrées sur bande vidéo à travers un miroir unidirectionnel, puis codifiées à partir du système INTERACT, un système de codification en temps réel assisté par ordinateur mis au point par Dumas (1987). Le système comprend cinq catégories de codes (acteur, comportement, contexte, adverbe et valence) combinées selon des règles syntaxiques spécifiques pour former des unités discrètes d'observation, permettant de reconnaître des cas d'interactions parent-enfant ayant une haute fréquence d'occurrence. Après le codage de chaque enregistrement vidéo, toutes les données brutes ont été gardées dans l'ordinateur en vue d'être organisées, vérifiées et analysées à l'aide du logiciel INTERACT (Dumas, 1987).

Les codes individuels de comportement furent réunis afin de former des regroupements comparables pour la mère et l'enfant: a) positif fait référence au comportement de rire, d'aide, d'approbation ou d'affection; b) aversif désigne un comportement de critique, punitif, désapprobateur ou agressif et des commandes intrusives-coercitives; c) commandement consiste en des demandes clairement faites ou des instructions auxquelles la personne peut répondre immédiatement ou refuser de répondre ; d) coopération fait référence à la capacité de l'enfant à obéir, dans un intervalle de 10 secondes, en réponse à une demande de sa mère; e) non-coopération correspond au refus de l'enfant d'obéir dans les 10 secondes suivant une demande de sa mère; f) affect positif renvoie à l'expression d'émotions positives (le sourire, par exemple) qui accompagne n'importe quel autre comportement codé; g) affect négatif fait référence à l'expression d'émotions négatives (élever la voix ou prendre un ton sarcastique) qui accompagne n'importe quel autre comportement codé. Il faut noter que les catégories «coopératif» et «non coopératif» ne s'appliquent qu'aux enfants.

Deux types de mesures furent construites à partir des observations du comportement. Les proportions de chaque regroupement de comportements, établies selon l'ensemble des comportements émis, furent calculées séparément pour la mère, pour l'enfant et pour chacun de ces groupes. Les probabilités conditionnelles de l'occurrence de certaines combinaisons de regroupements de comportements furent également calculées pour évaluer la contingence réciproque de la réponse des mères et de leurs enfants durant la séquence précédant immédiatement (15 secondes) les

comportements, permettant ainsi de comparer la réciprocité des réponses affectives et comportementales. Plus précisément, les probabilités conditionnelles de positivité et d'aversion en réponse à la positivité, à l'aversion, à la coopération ou à la non-coopération préalables, de même que les probabilités conditionnelles d'affect positif ou négatif en réponse à un affect positif ou négatif préalable furent calculées séparément pour la mère et l'enfant et pour chacun des groupes. Chaque probabilité conditionnelle fut comparée à la probabilité théorique ou attendue à l'aide d'une statistique z qui contrôle les effets d'autocorrélations.

La fiabilité du système de codification INTERACT fut élevée (96 %), bien qu'un peu moins (0,53 à 0,87) après correction pour les accords aléatoires. La combinaison d'un pourcentage élevé d'accord et d'un kappa relativement bas dans certains regroupements (par exemple, pour la non-coopération) traduit certains niveaux d'occurrence faibles, situation où il est difficile d'obtenir des niveaux d'accord élevés tout en contrôlant les accords aléatoires.

### RÉSULTATS ET DISCUSSION

### LES PROPORTIONS DE COMPORTEMENTS

Une analyse de covariance (MANCOVA) est effectuée sur les mesures de comportement et d'affect des enfants en utilisant la classification au PSP, comme facteur de catégorisation, et l'âge et le sexe des enfants, comme covariables. Les principaux effets sont très significatifs pour le groupe. L'âge est une covariable significative pour le comportement négatif, les enfants plus jeunes émettant plus de comportements négatifs, alors que le sexe est une covariable significative pour le comportement de coopération, les filles étant plus dociles que les garçons. Ce sont les seuls effets reliés à l'âge ou au sexe qui ressortent des analyses dans le groupe des enfants.

Comme illustré au tableau 1, la classification au PSP est hautement prédictive de l'expression affective de l'enfant lorsqu'il collabore avec sa mère dans la tâche de la liste d'épicerie, alors qu'elle l'est moins pour les mesures comportementales. Des différences significatives sont obtenues entre l'expression d'affects positifs et négatifs de l'enfant et le résultat de coopération aux directives maternelles. Comme nous l'avions prévu, les enfants compétents manifestent plus d'affects positifs durant la tâche que les enfants moyens ou anxieux-retirés et obéissent significativement plus souvent aux directives de leur mère que les enfants anxieux-retirés. À

TABLEAU 1
Proportion d'expressions d'affects et de comportements des enfants dans les groupes d'enfants socialement compétents (SC), dans la moyenne (Moy.) et anxieux-retirés (AR)

Types de comportement	Classification du PSP			E (0.101)
	sc	Moy.	AR	- F (2,121)
Affect positif	0,18	0,09	0,04	11,09**
Comportement positif	0,10	0,06	0,07	1,46
Affect négatif	0,06	0,04	0,11	3,64*
Comportement aversif	0,09	0,10	0,16	2,60
Ordre, exigence	0,06	0,05	0,07	1,00
Coopération	0,77	0,72	0,63	3,24*
Non-coopération	0,04	0,07	0,10	2,85

<sup>\*</sup> p < 0,05

l'inverse, les enfants anxieux-retirés manifestent plus d'affects négatifs que les enfants socialement compétents ou moyens.

Des analyses de covariance (MANCOVA) sur le comportement et l'affect maternel révèlent un effet de groupe significatif au PSP (Lambda de Wilks = 0.76, F (8.236) = 5.89, p < 0.001). L'analyse des covariables «âge » et « sexe de l'enfant » mettent en évidence une seule valeur significative, à savoir que les mères manifestent plus de comportements positifs envers leurs filles qu'envers leurs garçons.

Les analyses de variance subséquentes (ANOVA) mettent en évidence des différences marquées entre les groupes (tableau 2). Les mères d'enfants socialement compétents émettent significativement plus de comportements positifs et montrent plus d'affects positifs que toutes les autres mères. Par contre, les mères d'enfants anxieux-retirés manifestent significativement plus d'affects négatifs et ont significativement plus tendance à contrôler leur enfant que toutes les autres mères. En outre, ces mères manifestent plus de comportements négatifs envers leur enfant que les mères d'enfants compétents ou dans la moyenne. Comme il était prévu, l'expression d'affects négatifs, pour la plupart des mères et des enfants, est relativement rare ou tout à fait absente durant le jeu du marché.

<sup>\*\*</sup> p < 0,01

TABLEAU 2

Proportion d'expressions d'affects et de comportements maternels dans les groupes d'enfants socialement compétents (SC), dans la moyenne (Moy.) et anxieux-retirés (AR)

Types de comportement	Classification du PSP			7 /2 121
	sc	Moy.	AR	F (2,121)
Affect positif	0,22	0,13	0,10	5,74**
Comportement positif	0,13	0,09	0,07	8,19**
Affect négatif	0,02	0,03	0,15	15,14**
Comportement aversif	0,04	0,05	0,14	14,04**
Ordre, exigence	0,13	0,16	0,23	12,48**

<sup>\*\*</sup> p < 0,01

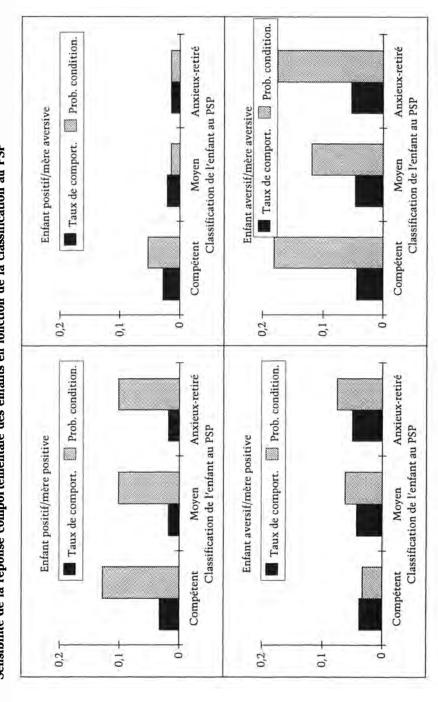
Néanmoins, les mères d'enfants anxieux-retirés expriment un affect négatif respectivement de cinq fois à sept fois plus souvent que les mères des enfants dans les groupes moyens ou socialement compétents (Verlaan et LaFrenière, 1994).

### LES PROBABILITÉS CONDITIONNELLES

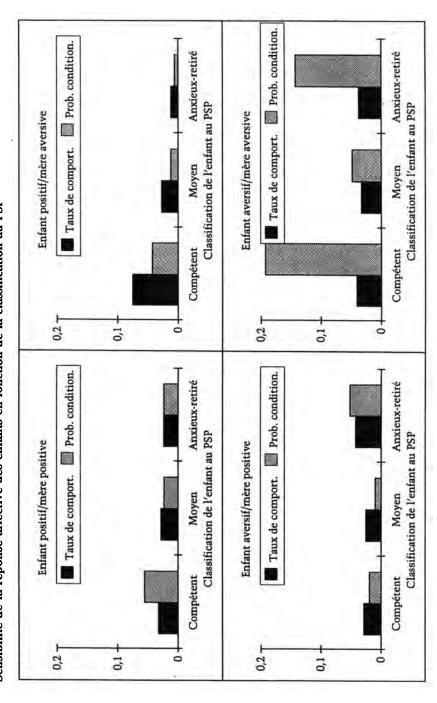
Les analyses sur les résultats de probabilité conditionnelle, comparant le taux de réciprocité entre mère et enfant, sont ensuite réalisées. En raison du nombre de tests statistiques, seulement les valeurs de z significatives à  $p \le 0,01$  sont rapportées. La sensibilité des enfants en fonction de leur classification au PSP est rapportée à la figure 1.

Les enfants des trois groupes montrent un degré élevé de réciprocité pour le comportement positif et aversif et pour l'expression d'affects négatifs, faisant preuve de réaction contingente à l'égard du comportement ou de l'affect de leur mère. (La portion en noir indique le taux de base, alors que le gris adjacent montre la probabilité conditionnelle, le comportement précédent du partenaire ayant servi de critère.) Toutefois, seuls les enfants compétents montrent une augmentation dans le taux de base de comportements positifs en réponse à un comportement maternel aversif. L'expression d'un affect positif de l'enfant suivant un affect négatif de la mère est illustrée à la figure 2. Contrairement à la réponse comportementale, l'affect positif de l'enfant est en quelque sorte inhibé par un affect maternel

Sensibilité de la réponse comportementale des enfants en fonction de la classification au PSP FIGURE



Sensibilité de la réponse affective des enfants en fonction de la classification au PSP FIGURE 2



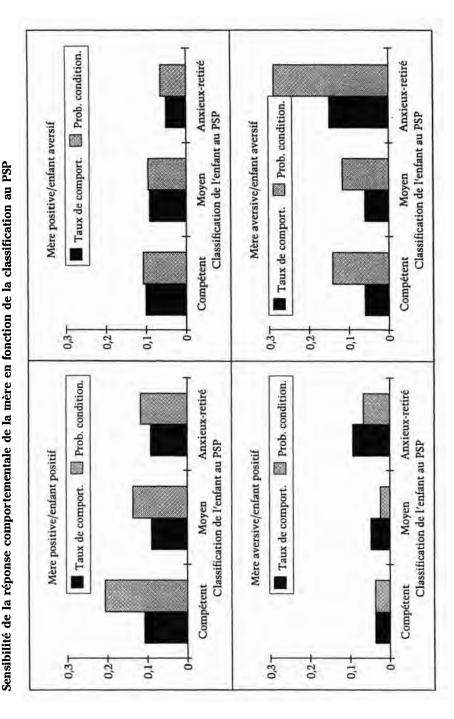
négatif le précédant, bien que ce résultat ne soit significatif qu'au niveau de 0,05 pour les enfants socialement compétents ou dans la moyenne, et non significatif pour les enfants anxieux-retirés, vu leur taux de base extrêmement faible d'affect positif.

Le patron de réciprocité dans les réponses des enfants est également observé chez les mères, mais à un degré moindre et avec quelques exceptions importantes. Comme le montrent les figures 3 (comportement) et 4 (affect), les mères d'enfants socialement compétents répondent positivement au comportement positif de leur enfant, mais pas les mères d'enfants dans la moyenne ou anxieux-retirés. Les mères d'enfants anxieux-retirés n'expriment pas plus d'affects positifs en réponse à l'affect positif manifesté par leur enfant, contrairement aux mères d'enfants socialement compétents et dans la moyenne. Toutes les mères reproduisent de façon contingente le comportement et l'affect négatifs de leur enfant, bien qu'il faille mentionner que le niveau général de réciprocité négative à l'égard des enfants anxieux-retirés est plus de deux fois plus élevé qu'à l'égard des enfants socialement compétents.

Comme nous le voyons dans la figure 5, les mères des trois groupes augmentent significativement leur comportement aversif en réponse à la non-coopération de leur enfant, alors que les mères des enfants socialement compétents et dans la moyenne renforcent positivement la coopération de leur enfant, ce qui n'est pas le cas des mères des enfants anxieux-retirés. De plus, les mères d'enfants dans la moyenne et anxieux-retirés, contrairement à celles d'enfants socialement compétents, augmentent de façon significative leur comportement aversif en réponse à la coopération de leur enfant. Ensemble, ces deux résultats représentent une dimension importante de la relation mère—enfant: les mères d'enfants socialement compétents montrent une sensibilité contingente, les mères d'enfants anxieux-retirés montrent un patron de comportement aversif inapproprié, et les mères d'enfants dans la moyenne montrent un patron intermédiaire, à la fois moins contingent que les mères d'enfants socialement compétents et moins aversif que celui des mères d'enfants anxieux-retirés.

Comme le résume le tableau 3, les mères d'enfants socialement compétents se comportent de manière réciproque et cohérente à l'égard de leur enfant dans la tâche de stimulation en laboratoire. Elles répondent de façon conséquente au comportement et à l'affect positifs de leur enfant par un comportement et un affect positifs. Elles augmentent également de manière significative leur comportement et leur affect négatifs en réponse au comportement et à l'affect négatifs de leur enfant. Finalement, ces mères sont conséquentes dans leur discipline, renforçant positivement

FIGURE 3



Sensibilité de la réponse affective de la mère en fonction de la classification au PSP FIGURE 4

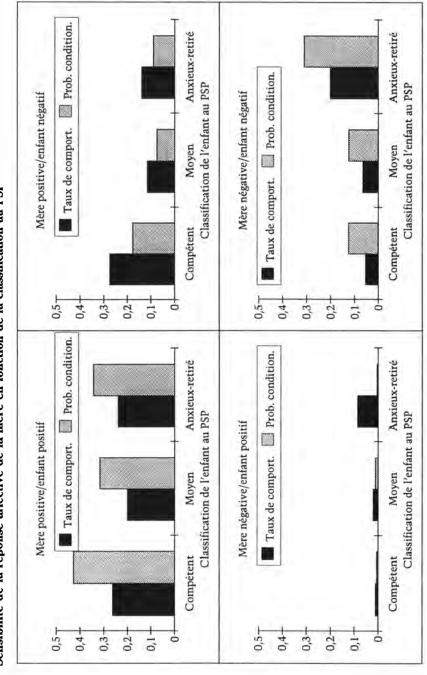


FIGURE 5

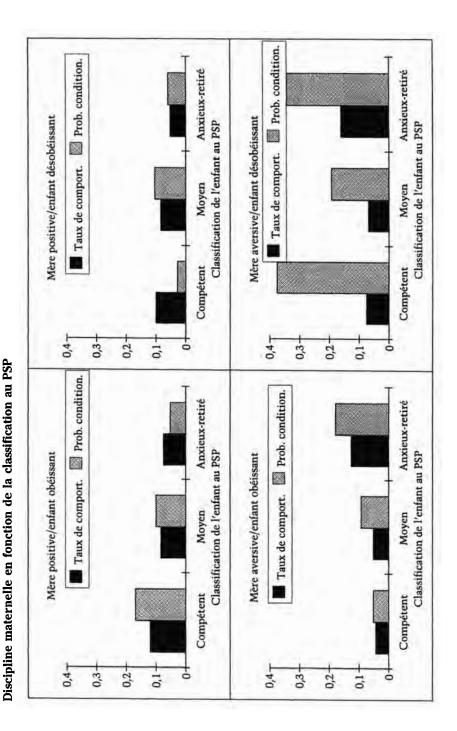


TABLEAU 3

Résumé de la sensibilité maternelle dans les groupes d'enfants socialement compétents (SC), dans la moyenne (Moy.) et anxieux-retirés (AR)

	Sensibilité maternelle			
Comportement de l'enfant	SC	Moy.	AR	
Positif	Réciproque	_	_	
Aversif	Réciproque	Réciproque	Réciproque	
Affect positif	Réciproque	Réciproque	-	
Affect négatif	Réciproque	Réciproque	Réciproque	
Coopération	Positif	Positif/aversif	Aversif	
Non-coopération	Aversif	Aversif	Aversif	

un comportement de coopération et répondant à la non-coopération par une augmentation significative de comportements aversifs. Les mères d'enfants dans la moyenne sont à la fois moins réciproques avec leur enfant et moins cohérentes dans la discipline. Alors qu'elles répondent avec contingence de manière positive à l'affect positif de leur enfant, cette réciprocité positive est moins évidente au niveau du comportement. La réciprocité négative est statistiquement significative, alors que les mères d'enfants dans la moyenne augmentent leurs comportement et affect négatifs en réponse au comportement et à l'affect négatifs de leur enfant. Toutefois, elles se comportent de manière moins cohérente à l'égard de leur enfant que les mères d'enfants socialement compétents, en renforçant positivement un comportement de coopération, mais aussi en augmentant de manière significative leur comportement aversif en réponse tant à la coopération qu'à la non-coopération de leur enfant. Finalement, les mères d'enfants anxieux-retirés ne réagissent pas de manière réciproque au comportement et à l'affect positifs exprimés par leur enfant mais, à l'inverse, elles montrent une forte aversion en réponse au comportement aversif et un comportement extrêmement négatif en réponse à l'affect négatif de leur enfant. Cette négativité générale est également démontrée par une absence de discrimination, comme en témoigne une augmentation significative de comportements aversifs, en réponse tant à la coopération qu'à la non-coopération de leur enfant.

Plusieurs aspects de ces résultats sont particulièrement révélateurs. D'abord, bien que les dyades mère-enfant aient été classifiés à partir des évaluations de l'enfant faites par l'éducateur au préscolaire, ce groupement permet de mieux différencier le comportement maternel que celui de l'enfant au cours de la tâche en laboratoire. Un tel résultat, de nature transactionnelle, confirme la prémisse selon laquelle, au cours des premières années, la plupart des problèmes sont conceptualisés de façon plus appropriée s'ils le sont en tant que problèmes relationnels. Il s'ensuit que ce qui commence comme un désordre dans une relation peut devenir un désordre chez l'individu qui transcende la relation (Sroufe, 1989). Comme le propose Cicchetti (1987), se référant à la période de la petite enfance, il est nécessaire d'incorporer des modèles transactionnels dans le diagnostic et le traitement des désordres qui apparaissent au cours de l'enfance plutôt que de s'appuyer uniquement sur des symptômes plutôt discrets, particuliers à l'enfant.

Par ailleurs, cette étude suggère que l'affect et le comportement maternels négatifs peuvent avoir une signification différente selon les groupes. Toutes les mères répondent de manière réciproque au comportement et à l'affect négatif de leur enfant. Toutefois, le contexte d'une telle réciprocité est très différent, du point de vue de l'enfant. Pour l'enfant compétent, la négativité maternelle est expérimentée dans le contexte d'un style parental habituellement cohérent et ferme (Baumrind, 1967), démontrant de la réciprocité positive et une valorisation du comportement positif. Ces enfants répondent à la négativité maternelle avec une augmentation significative de comportements positifs, que nous interprétons comme un moyen efficace de l'enfant pour rétablir le patron plus habituel d'interaction à teneur positive. Ainsi, lorsque l'enfant compétent agit de façon positive, la mère a tendance à réagir immédiatement par des réponses positives réciproques, brisant à court terme la chaîne de réciprocité négative et façonnant à long terme le comportement compétent de son enfant.

La négativité maternelle peut avoir un impact fonctionnel très différent sur le contexte relationnel d'un enfant anxieux-retiré. Il n'est pas possible, pour cet enfant, de trouver le message ou la valeur de signal d'un tel comportement parce que son signal particulier ne peut être distingué du contexte général de négativité. Dans la perspective de l'attachement, ce manque de sensibilité maternelle et d'attitude positive à l'égard de l'enfant fait partie d'un processus transactionnel qui conduit ce dernier à des modes de relations sociales anxieux et à des sentiments d'efficacité personnelle et d'estime de soi faibles. D'un point de vue behavioriste, les tentatives de l'enfant pour établir un rapport positif vont tendre à disparaître, vu l'absence de renforcement de la mère, et un mode de réponse

anxieux va s'installer, conditionné par les critiques répétées, la désapprobation et l'affect négatif. Étant donné que même un comportement de coopération est susceptible de susciter une réponse négative de la part de la mère, l'enfant se sent pris dans une situation où il ne peut pas gagner, ce qui produit de la frustration, des conflits et, ultimement, une sorte de résignation de part et d'autre de la relation mère-enfant. L'absence de réciprocité positive et le mode relationnel habituellement négatif, ajoutés à la fréquence élevée d'interventions inutilement intrusives et contrôlantes, à laquelle, typiquement, ce groupe de mères recourt, semblent constituer un facteur de risque majeur pour l'enfant, indépendamment de facteurs endogènes de risque.

# Étude 5

# DYNAMIQUES RELATIONNELLES ET DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES DANS L'ORGANISATION DU COMPORTEMENT ANXIEUX-RETIRÉ

Cette dernière étude (Dumas et Lafrenière, 1993) vise à différencier les effets des caractéristiques des mères et des enfants (différences individuelles) de ceux, de nature cumulative, des interactions passées entre les mères et leurs enfants (dynamiques relationnelles). Pour y arriver, les analyses des comportements de l'étude 4 sont comparées aux mêmes sujets alors qu'ils sont en interaction, cette fois, avec un partenaire non familier, apparié quant à l'âge, au sexe et au profil PSP. Les recherches précédentes ont démontré que ce procédé peut être utilisé pour faire ressortir les effets relationnels qui se distinguent des effets personnels ou situationnels sur le comportement (Landauer, Carlsmith et Lepper, 1970). Il est supposé, si les mères ou les enfants se comportent différemment à l'égard d'un partenaire non familier, que ces différences peuvent être attribuées aux dynamiques relationnelles reflétant le passé interactionnel de la dyade. Pour être plus précis, il est prédit que toutes les mères seront plus positives et moins aversives à l'égard d'un enfant non familier qu'à l'égard de leur propre enfant et que les enfants compétents seront positifs et réciproques envers une mère non familière, alors que les enfants anxieux ne le seront pas.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

Suivant les prédictions, les mères d'enfants anxieux se montrent positives et réciproques avec un enfant étranger, mais pas avec le leur; toutes les autres mères sont positives et réciproques avec leur propre enfant ainsi qu'avec l'enfant non familier. Il s'agit là d'une découverte remarquable, puisque les mères d'enfants anxieux avaient montré des niveaux élevés de comportements et d'affects aversifs, une attitude intrusive et négative, mais n'avaient pas montré de réciprocité positive à l'égard de leur propre enfant. Ces mêmes mères semblent changer complètement lorsqu'elles

sont en interaction avec un enfant non familier, manifestant les plus hauts niveaux de réciprocité positive de toutes les mères. Bien que l'absence de tout contexte relationnel difficile ait facilité l'expression de patrons d'interaction plus fonctionnels (positifs) dans des conditions non familières, nous croyons que le comportement des mères d'enfants anxieux ne peut s'expliquer uniquement en termes de limites dans les capacités parentales. Il est évident que ces mères possèdent les capacités nécessaires pour agir positivement et de façon contingente, mais qu'elles ne mettent pas nécessairement ces atouts en pratique avec leurs propres enfants.

Les enfants des trois groupes ont tendance à être plus « gentils » à l'égard des mères étrangères qu'à l'égard de leur propre mère; ils sont moins aversifs dans leurs comportements et leurs affects avec ces dernières. Toutefois, ces ressemblances générales entre groupes disparaissent dans les analyses de probabilité conditionnelle. Plutôt que de répondre de façon conséquente, comme ils le font avec leur propre mère, les enfants anxieux-retirés ignorent, rejettent ou répondent d'une manière ambivalente aux mères étrangères. Sur le plan des relations, cette donnée nous permet de supposer que ces enfants peuvent être à risque lorsqu'ils sont placés dans un environnement social nouveau, par exemple en garderie. Mal équipés, par les modes relationnels établis avec leurs parents, pour relever les défis sociaux, les enfants anxieux-retirés choisissent peut-être de faire face aux exigences d'un nouvel environnement en répondant d'une manière ambiguë ou en rejetant carrément les ouvertures des autres et en ignorant leurs comportements aversifs. Bien que cela permette à ces enfants de répondre à court terme aux demandes d'un nouvel environnement, cette incapacité de réagir avec réciprocité aux interactions positives est susceptible de les priver de relations qui faciliteraient leur développement social dans ce nouvel environnement. Une fois de plus, il semble peu pertinent de tenter d'expliquer le comportement des enfants anxieux-retirés uniquement en termes de limites dans leurs capacités sociales, puisque ces enfants possèdent nettement ces capacités de répondre de façon contingente, mais ils ne les mettent pas en œuvre dans toutes les situations.

En conclusion, ces découvertes appuient la perspective relationnelle, bien que les démonstrations empiriques n'éliminent pas l'importance des facteurs génétiques, des interactions gènes-environnement ou de dysfonctions du parent dans le développement de la compétence ou de problèmes de comportement chez les enfants. Elles orientent plutôt la recherche de compréhension dans quatre directions complémentaires. Premièrement, les résultats justifient la prémisse selon laquelle, indépendamment des caractéristiques individuelles de la mère ou de l'enfant, la relation avec le

parent principal peut servir de ressource essentielle de support ou être génératrice de stress pour l'enfant au cours de la période préscolaire. Deuxièmement, les résultats attirent l'attention sur l'organisation dynamique des interactions plutôt que sur la présence ou la fréquence de comportements isolés. Il apparaît que, dans des relations fonctionnelles, la tendance à répondre de manière contingente (incluant une réciprocité positive et négative aide les enfants et les mères à s'adapter positivement l'un à l'autre ainsi qu'aux demandes sans cesse renouvelées de situations sociales nouvelles. Troisièmement, l'étude révèle le besoin de développer de nouveaux moyens d'évaluer les relations, plutôt que le comportement individuel, pour mieux comprendre comment les relations influencent le processus de développement. Finalement, l'étude met en évidence l'importance d'incorporer des modèles transactionnels dans le diagnostic et le traitement de problèmes de comportement et de troubles émotionnels au cours de l'enfance, puisqu'il ne semble pas pertinent de chercher à expliquer ces problèmes seulement en termes de limites de capacités chez les parents ou les enfants.

## **APPLICATIONS CLINIQUES**

Le PSP a été conçu pour aider les éducateurs et éducatrices à comprendre les forces et les faiblesses d'un enfant dans sa capacité de s'adapter au milieu préscolaire et pour les rendre capables d'apporter une assistance et une attention particulière aux problèmes de développement à long terme des enfants dans leur classe. Comme pour la plupart des instruments du genre, il ne faut pas croire que le PSP soit le seul à partir duquel on puisse faire une évaluation valable et faire des interventions cliniques auprès des enfants: les interprétations faites à partir de ce profil doivent plutôt être comprises comme des hypothèses qui doivent être confirmées à partir d'autres sources de données ainsi qu'à partir de la pratique professionnelle.

Compte tenu de la spécificité des comportements décrits dans les énoncés ainsi que du grand nombre de points dans l'échelle, les descriptions des éducateurs reposent sur des observations attentives, pertinentes et étendues du comportement de l'enfant dans le contexte préscolaire. On ne saurait trop insister sur le fait que la qualité des observations des éducateurs constitue une véritable clé pour la description et l'évaluation des enfants; c'est pourquoi nous avons tenu à leur fournir une liste des énoncés avec lesquels ils pouvaient se familiariser pour que la pertinence des concepts et des descripteurs de comportement, utilisés dans l'instrument de mesure, soit claire pour eux. Cette procédure, préalable à l'évaluation,

a permis aux éducateurs de mieux identifier certains comportements cibles et de standardiser, jusqu'à un certain point, la qualité des observations entre éducateurs avant de procéder à l'évaluation. De plus, les éducateurs ne devraient pas utiliser l'instrument pour décrire le comportement d'enfants récemment arrivés (moins de deux mois) ou qui participent au programme sur une base limitée (deux jours/semaine ou moins). Ces contraintes sont motivées par deux raisons: d'abord, la plupart des enfants ont besoin d'un certain temps pour s'ajuster à une nouvelle situation ou à un nouveau groupe de pairs. Les recherches ont démontré que le comportement expressif et social des enfants d'âge préscolaire subit des transformations significatives au cours du premier mois après qu'ils ont été placés dans un nouveau groupe. Deuxièmement, notre propre recherche a démontré que les éducateurs ont besoin d'un certain temps pour observer un enfant dans une variété de situations avant de pouvoir faire des descriptions fiables d'un enfant; nous attendons habituellement trois mois avant de leur demander de faire une description à partir du PSP. Finalement, étant donné la complexité du système de résultat informatisé du PSP et le désir que nous avons de mettre au point des normes statistiques basées sur le plus grand nombre d'enfants, nous exigeons que ceux qui ont l'intention d'utiliser cet instrument entrent en contact avec nous pour de plus amples informations.

Les conclusions que nous apportons présentement s'avèrent pertinentes pour la compréhension du développement des troubles de conduite également (voir à cet égard Dumas, LaFrenière, Beaudin et Verlaan, 1995). Compte tenu du lien observé entre les relations mère-enfant et les évaluations au préscolaire à partir de mesures telles que le PSP, nous avons mis au point et nous recommandons des interventions simultanées, en classe et dans le milieu familial, comme moyen le plus efficace pour modifier ces cycles de réciprocité négative, et ce, pour promouvoir le changement thérapeutique de comportement chez la mère, pour améliorer la relation mère-enfant et, ultimement, pour favoriser le développement de l'enfant. Sur le plan des cas individuels, le traitement de la dépression maternelle ou l'aide pour l'organisation d'un système de soutien social aux mères isolées pourraient bien être des préalables aux interventions behaviorales efficaces en vue de soulager les cycles de difficulté et de réciprocité négatives qui caractérisent parfois les interactions de la mère avec son enfant. Parallèlement à la psychothérapie parent-enfant (voir, par exemple, Lieberman, 1991), notre approche est également conçue pour éliminer les obstacles d'ordre affectif dans la relation parent-enfant. Jusqu'à présent, nous avons intégré certains éléments de différentes approches, soit de la théorie de l'attachement, du modèle comportemental et de la théorie de l'attribution, afin de mettre au point une intervention, sensible au développement de l'enfant, portant sur la contingence, la sensibilité, la réciprocité, l'acquisition de contrôle et de capacités de négociation afin de promouvoir un partenariat sain entre enfant et parent (Capuano, 1995; LaFrenière et Capuano, en révision). Une socialisation compensatoire, l'accent mis sur des soins attentifs, sur une discipline conséquente et des attributions positives, remplies et vécues dans un contexte préscolaire spécialement adapté, ayant une proportion professeur/élève faible et un personnel qualifié, tout cela offre un complément très efficace aux interventions dans le milieu familial. Comme chercheurs préoccupés d'évaluer la qualité des interventions, nous apprécions l'effort supplémentaire qui est nécessaire pour influencer positivement et à long terme le comportement des enfants qui manifestent très tôt des signes de problèmes de comportement et de désordres affectifs.



# Le rôle de la théorie de l'attachement dans l'analyse des interactions mère-enfant à la petite enfance : descriptions précises et interprétations significatives

GREG MORAN et DAVID R. PEDERSON University of Western Ontario

GEORGE M. TARABULSY Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille Université du Québec à Trois-Rivières



Au cours des 20 dernières années, les chercheurs en psychologie du développement se sont penchés sur les processus de développement responsables des différences individuelles chez les enfants provenant de milieux à risque psychosocial élevé. Ces travaux ont été motivés par des intérêts tant pratiques que théoriques. Dans une perspective pratique, si l'objectif est d'effectuer des prédictions précises concernant le développement de l'enfant, il est d'abord nécessaire de pouvoir identifier les enfants et les familles à risque élevé afin de mieux cibler les interventions des services de santé. En outre, une connaissance des facteurs prédictifs du développement est obligatoirement à la base de programmes de soutien et d'intervention efficaces. À titre d'exemple, supposons qu'il existe un lien entre le manque de sensibilité parentale et certains problèmes de développement : il va sans dire que le fait d'enseigner aux parents à être attentifs aux signaux communiqués par leurs enfants, et à y répondre de façon efficace peut réduire de manière significative le risque que des problèmes comportementaux se manifestent ultérieurement.

Sur le plan théorique, les familles à risque représentent une population importante à observer. Les échantillons provenant de ces groupes sont souvent très hétérogènes et possèdent une plus grande variation au regard du développement des enfants et des conditions psychosociales que les familles de groupes « moyens ». Ces caractéristiques permettent de détecter plus facilement les processus impliqués dans le développement normal. Par exemple, bien qu'il puisse y avoir des différences individuelles entre les niveaux de stress dans un échantillon de classe moyenne, la plus grande part de cette variabilité peut se retrouver à un niveau inférieur au seuil de stress nécessaire pour atténuer la qualité des réponses parentales. Par contre, les différentes formes de stress vécues par les membres de familles économiquement défavorisées sont plus susceptibles de se situer au-delà de ce seuil et d'influencer la qualité des comportements parentaux. Le fait d'identifier ces groupes comme étant « à risque » implique qu'il y aura un taux relativement élevé de problèmes en ce qui a trait au développement de l'enfant. Le fait de pouvoir étudier, dans ces populations à risque, les phénomènes qui sont corrélés avec une telle situation nous permet de saisir avec plus de clarté les mécanismes qui favorisent le développement normal.

Dans le passé, les études sur les enfants à risque sur le plan psychosocial ont établi un lien entre les problèmes de développement et une multitude de facteurs généraux, tels que la pauvreté, le manque de soutien social et la dépression maternelle. De telles descriptions relatives aux circonstances entourant la famille et l'enfant sont reconnues comme des variables prédictives de difficultés éventuelles chez les enfants (Bronfenbrenner, 1979, 1986 et sous presse; Bradley et al., 1988). Toutefois, ces variables sont générales et n'impliquent pas l'enfant directement. Elles en disent peu sur la façon dont les événements familiaux peuvent modifier les mécanismes ayant pour but de le protéger. De plus, des problèmes sociaux tels que la pauvreté et le manque de soutien sont difficilement modifiables dans une perspective d'intervention. Bien que ces variables nous aident à mieux comprendre les conséquences de certaines conditions de vie dans la société, elles nous donnent peu d'informations sur lesquelles fonder une intervention efficace.

Le contexte global de la famille se manifeste à l'enfant par une canalisation très étroite, celle des interactions sociales avec la personne adulte principalement responsable de son bien-être, généralement sa mère¹. Ce qui constitue le milieu social ambiant est filtré, amplifié ou atténué, mais il est éventuellement transmis à l'enfant par cette personne. Les interactions avec la mère tracent en quelque sorte un chemin sur lequel la pauvreté, l'isolement social, les désordres psychologiques, les problèmes de couple et les autres difficultés et défis sociaux ou émotionnels auront un impact significatif sur l'enfant. Il est ainsi nécessaire d'avoir une compréhension de la dynamique et du rôle des interactions mère—enfant dáns le développement à la petite enfance afin d'évaluer précisément l'impact que peuvent avoir les variables environnementales sur le développement de l'enfant et d'élaborer des programmes efficaces d'intervention et de soutien.

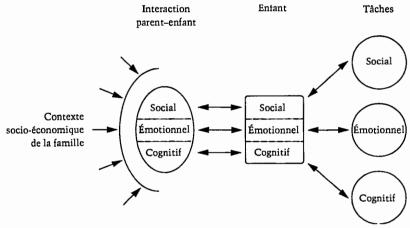
<sup>1.</sup> Dans la majorité de nos études, de même que dans la plupart des travaux sur l'attachement, l'adulte principalement responsable du bien-être de l'enfant est sa mère. Bien que le rôle du père soit important dans le développement de l'enfant, nous ne pensons pas que les descriptions des interactions mère-enfant faites dans le cadre de ces études puissent s'appliquer sans modifications pour caractériser les interactions père-enfant. Pour ces raisons, nous allons employer les termes « mère » et « maternel » pour décrire l'adulte qui est le principal intervenant auprès de l'enfant.

Dans une récente étude portant sur ce thème, Waters (Waters, Kondo-Ikemura, Posada et Richters, 1990) parle de la mère comme étant pour l'enfant une sorte de « carrefour des schèmes sensorimoteurs ». Par cette description, Waters traduit l'idée que le parent primaire sert d'intermédiaire à l'enfant face au monde qui l'entoure. C'est dans cette relation qu'il va vivre et expérimenter la majorité de ses interactions sensorielles et émotionnelles. Les actions de la mère fournissent un « cadre » (Kaye, 1982) ou un « échafaudage » (Bruner, 1983) qui oriente de manière sélective et limite les expériences de l'enfant dans divers contextes, en fonction de ses propres connaissances et de l'anticipation qu'elle peut avoir des capacités et des comportements de son enfant.

Le rôle primordial des interactions mère-enfant et des mécanismes de développement qui leur sont associés est illustré dans la figure 1. Dans ce modèle, le contexte familial élargi n'exerce aucune influence directe sur l'enfant mais se négocie plutôt à travers les interactions avec la mère qui se font dans une variété de domaines sociaux, émotionnels et cognitifs. Les lignes pointillées de la figure soulignent le fait que ces domaines se combinent les uns avec les autres et qu'une interaction spécifique procurera des expériences dans plus d'un domaine à la fois. Ce sont les expériences puisées dans ces interactions, ayant lieu tôt dans le développement, qui contribuent à la formation de certaines habiletés chez l'enfant. Dans la mesure où ces interactions sont positives, qu'elles sont sensibles à l'état de l'enfant et à son potentiel de développement et qu'elles sont appropriées à la situation, le développement de l'enfant s'effectuera de façon avantageuse. Les flèches bidirectionnelles, dans la figure, indiquent le caractère réciproque de la dynamique du développement. À titre d'exemple, un enfant ayant belle apparence et qui manifeste des signes précoces de sociabilité suscitera des réactions positives dans son entourage, susceptibles de favoriser des interactions positives. Les effets de ces interactions sont exprimées à différentes périodes du développement dans la capacité, de l'enfant, à négocier avec succès les enieux d'ordre social, émotionnel et cognitif qui se présentent à lui.

Soutenir qu'il existe un lien entre les premières interactions sociales parent-enfant et le développement humain n'est pas nouveau. Cependant, c'est dans la théorie de l'attachement, conçue et élaborée par John Bowlby (1969, 1973, 1979, 1980, 1988) et Mary Ainsworth (1982; Ainsworth, Bell et Stayton, 1971; Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978) que, depuis 25 ans, ce thème connaît le plus de succès. Le but de ce chapitre est de démontrer que la théorie de l'attachement fournit un puissant cadre conceptuel permettant de mieux situer les résultats de recherche concernant les variables associées au développement et d'interpréter les relations

FIGURE 1
Représentation schématisée d'un modèle traditionnel des conséquences sur le développement des interactions mère—enfant à la petite enfance



empiriques entre de telles variables et l'adaptation sociale de l'enfant. Dans un premier temps, nous allons décrire brièvement les conceptions de la sensibilité maternelle et le rôle des interactions mère-enfant dans une perspective d'attachement. Nous allons démontrer que les descriptions des interactions mère-enfant sont susceptibles d'être plus opération-nelles lorsque le modèle dont on se sert pour les décrire inclut explicitement ces perspectives théoriques. Nous allons illustrer l'utilité de la théorie de l'attachement en décrivant les résultats de nos propres travaux dans ce domaine. Dans la dernière partie de cet article, nous allons aborder la question des relations en tant qu'entités organisées, telles que décrites par la théorie de l'attachement, et examiner les implications qui en découlent. Il sera alors démontré qu'un tel modèle remet en question la recherche traditionnelle portant sur les relations causales simples entre le comportement de la mère et le développement de l'enfant.

Les théoriciens de l'attachement ont été accusés non sans raisons d'élargir tellement leur sujet de recherche qu'il ne reste que peu d'éléments dans l'étude du développement qui ne soient associés au processus d'attachement. Un tel reproche semble, à première vue, justifier qu'on remette en cause notre intention de faire de la théorie de l'attachement le modèle de base pour l'étude du développement social durant la petite enfance et pour prédire le développement des enfants à risque. Il ne faudrait pas croire, cependant, que notre argument en faveur de la théorie est

fondé uniquement sur la notion simpliste que la relation d'attachement en bas âge détermine tous les aspects subséquents du développement. Nous proposons plutôt que la qualité de cette relation initiale sert de point de départ au jeune enfant dans ses relations futures, de même que dans son cheminement personnel dans un monde social élargi où d'autres déterminants sociaux, émotionnels, comportementaux et cognitifs apparaîtront et modifieront le cours du développement. Ces expériences, qu'elles soient dans le monde de la famille, dans l'interaction avec les pairs ou à l'école, seront de nature largement sociale. L'enfant est un participant très actif dans la sélection et l'interprétation de ces expériences (Sroufe, 1988). Plusieurs auteurs ont souligné que les différences dans la qualité de l'environnement social ont tendance à demeurer stables au cours du développement (Lamb, Thompson, Gardner et Charnov, 1985). En partie, cette stabilité doit être vue comme étant le produit de la sélection active de l'enfant autant que des conditions socio-économiques de la famille (Radke-Yarrow, Richters et Wilson, 1988). Lorsque l'enfant émergera pour la première fois comme un acteur pleinement indépendant de ce milieu social, c'est la relation d'attachement qui le placera dans une position sociale relativement avantageuse ou désavantageuse.

Notre façon de voir cette première relation comme ayant une influence prépondérante dans la sélection des expériences futures de développement est représentée dans la figure 2.

Contrairement à la première schématisation (figure 1), les premières interactions sont perçues comme étant impliquées dans une dialectique continuelle avec la relation mère-enfant, plutôt que d'influencer l'enfant en tant qu'entité indépendante. Les interactions façonnent continuellement la nature de la relation mère-enfant et imposent un cadre, avec des règles et des contraintes toujours en évolution, dans lequel ont lieu les interactions. Dans la théorie de l'attachement, l'émergence chez l'enfant d'une représentation cognitive de lui-même dans ses relations, c'est-à-dire son modèle cognitif interne, est attribuée au développement de la relation mère-enfant. Ce modèle n'est pas immuable mais se façonne progressivement au gré des interactions et relations d'attachement. De plus, ce système de représentation se perpétue par lui-même. À titre d'exemple, un enfant jouissant d'une relation d'attachement sécurisante aura confiance en lui sur le plan social et aura la capacité d'explorer les possibilités de son milieu social, cognitif et émotionnel (figure 2) parce qu'il sera convaincu que cette première relation offre une zone de sécurité dans les moments de tension ou de difficulté. La situation est bien différente dans le cas d'un enfant ayant une relation d'attachement esquivée ou ambivalente. Il est donc probable que ces différents modèles de comportements

FIGURE 2

Représentation schématisée d'un modèle systémique du rôle, dans le développement, des interactions mère-enfant à la petite enfance et de leur influence sur la relation d'attachement

Contexte socio-économique

de la famille Interaction parent-enfant Relation d'attachement Émotionnel Social La personne en relation Cognitif

interactifs serviront de base à partir de laquelle chacun va construire et organiser ses relations futures.

La figure 2 montre que les aspects sociaux, émotionnels et cognitifs de l'environnement de l'enfant ne sont pas étrangers les uns aux autres: ces trois dimensions sont toujours présentes dans l'expérience, bien qu'à des degrés différents. Le modèle cognitif interne de base a un effet de canalisation sur le développement de l'enfant dans ces domaines particuliers. L'enfant renfermé sur lui-même, par exemple, émerge d'un type de relation d'attachement où les interactions sociales intimes étaient évitées. mais où les interactions structurées et centrées sur le plan intellectuel ont pu former le lien le plus constant et efficace entre le parent et l'enfant. Ainsi, il est raisonnable de prévoir qu'à partir de son modèle cognitif interne cet enfant déplacera, au fur et à mesure qu'il entrera en interaction avec les autres, le point central de la figure 2 vers le domaine cognitif et s'éloignera des interactions de type émotionnel et social. De la même manière, le modèle permet de prédire qu'un enfant dont la relation initiale d'attachement est caractérisée par un degré élevé d'anxiété et d'ambiyalence s'orientera plus tard vers des relations favorisant le domaine émotionnel au détriment du domaine cognitif.

## LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT ET LA RECHERCHE DES ANTÉCÉDENTS DU DÉVELOPPEMENT

Bowlby (1969) et Ainsworth (1982) soutiennent que la nature et la qualité de la relation d'attachement sont déterminées par les interactions entre l'enfant et l'adulte principalement responsable de son bien-être. L'influence des interactions mère-enfant dans l'émergence de la relation d'attachement a été, dès le début, le sujet central de recherche d'Ainsworth, tout d'abord en Ouganda (Ainsworth, 1967), puis aux États-Unis (voir Ainsworth et al., 1978). Ainsworth a démontré qu'au cours des premières semaines et des premiers mois de la vie le monde « expérienciel » de l'enfant est dominé par son parent primaire. La qualité de ces interactions est déterminée en grande partie par la capacité chez ce parent de reconnaître, d'interpréter et de répondre de façon appropriée aux demandes de proximité et de contact de son enfant. Selon la théorie de l'attachement, le rôle du parent est de fournir, durant les interactions, certaines conditions nécessaires au développement de l'enfant comme être social. Néanmoins, Bowlby et Ainsworth font plus que de simplement laisser entendre que la mère contribue au contexte dans lequel ont lieu les interactions et le développement de l'attachement: ils soutiennent que la trajectoire de développement ainsi que les variations qualitatives dans la relation d'attachement peuvent n'être attribuables qu'à des différences dans la sensibilité maternelle (Ainsworth et al., 1978, chap. 8). Cette affirmation, ainsi que les descriptions théoriques de la sensibilité maternelle, sont au centre des recherches sur les interactions mère-enfant et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur la qualité du développement de l'enfant.

Dans ses premières conceptualisations de la sensibilité maternelle, Bowlby a concentré son attention sur la capacité du parent à reconnaître et à répondre de façon appropriée aux besoins de proximité et de contact de son enfant. Dans la théorie de l'attachement, de tels signaux sont vus comme étant essentiels à la protection de l'enfant et au développement d'un sentiment de « base sécuritaire » lui permettant d'explorer son environnement de manière efficace. Ainsworth (Ainsworth et al., 1978) a amplifié et élaboré cette conception dans ses écrits théoriques ultérieurs. Elle affirme qu'un parent sensible aux besoins de son enfant doit être en mesure de voir le monde à partir de la perspective de l'enfant. Selon ce point de vue, la mère devrait savoir reconnaître avec précision l'ensemble des signaux de communication de l'enfant et être ainsi en position de lui répondre de façon appropriée. La conceptualisation d'Ainsworth enrichit la notion de sensibilité maternelle au-delà du rôle de soutien, compris dans le terme «base sécuritaire». Les termes «explorer», «danger» et «base sécuritaire» ont été employés par Bowlby au sens littéral, pour mettre en relief les dangers bien réels inhérents à notre espèce dans une perspective phylogénétique. Ainsworth, par ailleurs, utilise ces termes dans leur sens figuré: pour elle, la mère doit être une ressource sur laquelle l'enfant peut compter lorsqu'il explore le monde physique autant que psychologique. Évidemment, c'est à sa mère que l'enfant devrait pouvoir faire appel quand il se sent menacé physiquement, mais la sensibilité maternelle implique également le fait d'agir comme un mentor qui guide l'enfant au fur et à mesure que celui-ci pénètre dans le monde complexe des interactions sociales.

La théorie de l'attachement (Ainsworth et al., 1971; 1978) décrit les différents styles d'interaction mère-enfant associés au développement de types d'attachement à un an. Ainsworth a identifié ces trois types distincts de relations par les termes sécurisant, esquivé et ambivalent. Dans une relation sécurisante, la mère se distingue par sa sensibilité aux demandes d'attention, aux manifestations de besoin et aux problèmes physiques et émotionnels de son enfant. Elle sait bien interpréter de tels signaux et y répond de façon appropriée. Par contre, le parent impliqué dans une relation esquivée est vu comme étant relativement inaccessible et fermé aux signaux de son enfant. À l'origine, cette inaccessibilité était associée, par

Ainsworth, au fait de prendre ses distances ou de se montrer insensible envers l'enfant (Ainsworth et al., 1978; Main, 1981). Mais plus récemment, et cela semble en contradiction avec ces premières affirmations, la relation esquivée a été identifiée à un niveau de stimulation élevé, et parfois même exagéré, de la part de la mère. Cette stimulation est perçue comme n'étant pas reliée aux besoins réels de l'enfant ou aux signaux qu'il communique (voir Belsky, Rovine et Taylor, 1984; Isabella, 1993; Isabella, Belsky et von Eye, 1989; Pederson et Moran, sous pressel. Les mères qui établissent des relations ambivalentes sont décrites comme n'étant pas impliquées auprès de leur enfant ou comme répondant d'une manière contradictoire aux besoins qu'il manifeste. Seuls les signaux évidents manifestés avec beaucoup d'insistance par l'enfant sont susceptibles de motiver l'implication du parent (Cassidy et Berlin, 1994; Isabella, 1993; Pederson et Moran, sous presse). Au cours des dernières années, Mary Main (Main, Kaplan et Cassidy, 1985; Main et Solomon, 1986, 1990) et ses collègues ont suggéré l'existence d'un type d'attachement désorganisé-désorienté relié à de profondes inadaptations sociales. Selon ces auteurs, ce mode particulier d'attachement semble être associé à des interactions dans lesquelles les comportements parentaux sont menaçants pour l'enfant (Main et Hesse, 1991).

De telles affirmations théoriques, associant la sensibilité maternelle aux variations dans le développement de la relation d'attachement, ont suscité un grand nombre de recherches empiriques utilisant une variété d'approches pour décrire la qualité des interactions mère-enfant. Ces différents ouvrages appuient notre idée que la théorie de l'attachement offre un cadre de référence utile dans l'articulation de nos techniques pour décrire ces interactions.

## EFFORTS EMPIRIQUES POUR ASSOCIER LA SENSIBILITÉ MATERNELLE ET L'ATTACHEMENT

Les tentatives d'évaluer de manière empirique les variations dans la sensibilité maternelle ont été nombreuses. Les approches utilisées varient de codifications précises des comportements lors d'interactions ayant lieu dans un contexte hautement structuré à des jugements cliniques basés sur des observations non structurées dans le milieu familial. Deux recensions des écrits portant sur le lien entre le comportement maternel et l'attachement (Belsky et Isabella, 1988; Goldsmith et Alansky, 1987) font une distinction fondamentale dans les définitions opérationnelles de la sensibilité maternelle. Le premier groupe d'études décrit l'interaction

mère-enfant en utilisant des procédures s'appuyant sur des codifications de comportements. Goldsmith et Alansky (1987) se réfèrent à ces études comme étant des travaux de «fréquence objective du comportement» (p. 811). Belsky et Isabella parlent « des tentatives d'étudier la sensibilité maternelle en utilisant des procédures de cueillette de données spécifiques et détaillées au niveau des comportements» (p. 43). Par ailleurs, un deuxième groupe d'études tente de définir la sensibilité maternelle en utilisant un instrument de mesure qui s'appuie en grande partie sur les descriptions théoriques de la relation mère-enfant – mieux connu sous le nom d'Échelles de sensibilité d'Ainsworth (Ainsworth et al., 1978).

Considérons d'abord les études qui utilisent une procédure de codification des comportements. Ces travaux démontrent, en quelque sorte, qu'il est possible de discriminer entre les comportements des mères d'enfants avant une relation d'attachement sécurisante et ceux des mères d'enfants ayant une relation d'attachement non sécurisante. Cependant, de dire que la sensibilité maternelle permet d'expliquer toute la sécurité d'attachement de l'enfant est loin d'être évidente. Ainsworth et ses étudiants (utilisant un système de codification des comportements plutôt que les Échelles de sensibilité d'Ainsworth) ont été les premiers à démontrer de telles différences dans les interactions en milieu familial (Blehar, Lieberman et Ainsworth, 1977; Ainsworth et al., 1978). Ces observations initiales ont été soutenues dans des recherches subséquentes portant sur une variété d'aspects du comportement interactif des mères, tels que le temps de réaction aux appels de l'enfant et la fréquence des moments où la mère porte entièrement son attention sur son enfant (Bates, Maslin et Frankel, 1985; Belsky, Rovine et Taylor, 1984). Soulignons toutefois que, même si elles sont significatives, ces différences n'en demeurent pas moins faibles en intensité. À titre d'exemple, chez Bates et al. (1985), la corrélation entre la réponse maternelle aux appels de son enfant et la sécurité d'attachement est de 0,22. En contraste avec ces résultats confirmatoires plutôt limités, Belsky et Isabella (1988) font la revue d'une série d'études n'ayant pu soutenir l'hypothèse fondamentale selon laquelle le comportement des mères ayant un attachement sécurisant est caractérisé par davantage de sensibilité et de réponses dans leurs interactions (voir Egeland et Farber, 1984; Miyake, Chen et Campos, 1985). Plus récemment, Schneider-Rosen et Rothbaum (1993) ont également obtenu des résultats en laboratoire peu convaincants en ce qui concerne le lien entre la sensibilité et l'attachement. La méta-analyse de Goldsmith et Alansky (1987) révèle que, dans l'ensemble, l'ampleur de l'effet demeure relativement faible (0,31) pour ce type d'étude.

Le principal avantage d'une approche par codification des comportements réside dans le fait qu'elle permet d'identifier les patrons spécifiques d'interaction impliqués dans les différentes catégories d'attachement et liés à la qualité du développement. De plus, comme le suggèrent les termes utilisés pour les décrire, ces procédures de codification sont généralement perçues comme étant objectives et dénudées de tout biais théorique, contrairement aux analyses conceptuelles qui impliquent des niveaux plus élevés d'inférence de la part de l'observateur. Cependant, comme l'ont déjà souligné Belsky et Nezworski (1988), ce qui semble un avantage méthodologique peut aussi produire des données peu convaincantes et parfois contradictoires. La plupart de ces méthodes de codification obtiennent un degré de spécificité élevé pour la description d'une interaction, sans égard au contexte dans lequel elle a lieu. Or, par définition, le contexte dans lequel a lieu une interaction lui donne un sens précis et détermine la nature de ses conséquences.

Selon la théorie de l'attachement, la sensibilité maternelle ne peut être évaluée efficacement que dans le contexte de la relation. Un comportement maternel peut être perçu comme répondant aux besoins d'un enfant dans une dyade spécifique et peut également être totalement inapproprié pour un autre enfant dans une autre dyade. Par exemple, imaginons qu'une mère pose un jouet attrayant devant son enfant de manière à ce que l'objet soit hors d'atteinte. L'enfant pourrait comprendre que sa mère veut le taquiner en lui lançant un défi qui va augmenter le plaisir de jouer ensemble. Pour un autre enfant, le même geste pourrait représenter un défi trop élevé et lui causer un certain niveau de détresse. Il est donc évident qu'il est difficile d'établir une procédure de codification qui puisse tenir compte des différentes significations d'un même comportement dans diverses dyades. Un autre volet de ce problème concerne les buts des comportements qui font l'objet des observations : deux actions différentes peuvent avoir le même effet dans des dyades différentes et, par conséquent. être équivalentes pour ce qui est de leur fonction et du but qu'elles servent à atteindre. Pourtant, elles recevront une codification différente. Le même principe s'applique pour des interactions différentes dans une même dyade où les circonstances et l'état des participants peuvent influencer le caractère approprié d'un type de comportement.

Il est également nécessaire de réexaminer l'idée voulant que la codification des comportements est par nature objective et dénuée de tout biais théorique. La croyance erronée qui sous-tend cette perspective pourrait s'intituler « la grande illusion d'une perception immaculée ». En réalité, toute procédure de codification contient des éléments des prémisses théoriques adoptées par son concepteur, concernant la dynamique et le

développement des relations sociales à la petite enfance. Ainsi, l'emploi d'une catégorie de comportements, comme « sourire », reflète déjà la supposition qu'un affect positif est important dans l'interaction et que la variation possible entre les différents types de sourire ne l'est pas. Quand une recherche porte sur le phénomène de la variabilité dans les interactions, on présume que la cohérence comportementale possède une signification spéciale pour la relation. Ce que nous voulons souligner, ici, ce n'est pas que de telles théories sont fausses mais plutôt qu'il est impossible de ne pas avoir de biais théoriques. Il est probable que nos descriptions seraient plus utiles si elles étaient inspirées par des prémisses théoriques explicites pouvant être remises en question et qui seraient également liées aux hypothèses de recherche.

En contraste avec cette approche de codification des comportements, d'autres types de recherches se sont fondés sur des descriptions globales de la sensibilité maternelle exigeant que les observateurs effectuent une synthèse de leurs observations à partir d'une procédure directement inspirée de la théorie de l'attachement. Les échelles de ce type les plus fréquemment utilisées et qui ont servi de modèle dans la plupart des travaux sur la sensibilité maternelle ont été les Échelles de sensibilité d'Ainsworth (Ainsworth et al., 1978). Elles s'apparentent, sur plusieurs points, à des évaluations cliniques structurées: elles exigent une connaissance importante de la relation sur laquelle porte l'évaluation et des observations prolongées de la mère et de son enfant au cours d'interactions non structurées dans le milieu familial. On demande à l'observateur d'évaluer le comportement maternel avec quatre échelles de neuf points portant sur les dimensions suivantes : accessibilité/négligence, accueil/rejet, coopération/ interférence et sensibilité/indifférence. Les évaluations dans chacune des échelles sont effectuées à partir de descriptions détaillées de chaque concept et d'un paragraphe commentant chaque élément impair de l'échelle de neuf points. Ainsi, on ne demande pas aux observateurs d'effectuer leurs descriptions à partir de catégories objectives dont ils doivent calculer la fréquence d'occurrence, mais plutôt de se servir de leur jugement pour interpréter l'impact social d'une interaction et l'influence sur la communication entre la mère et son enfant observée dans le milieu familial. En évaluant directement l'intention de la mère et les conséquences de ses actions sur son enfant, une telle approche nous permet de contourner le problème d'équivalence fonctionnelle des comportements. Comme l'ont écrit Goldsmith et Alansky (1987), « il est possible que l'intervention d'un observateur humain contribue à mieux évaluer l'importance des variables contextuelles » (p. 811).

Les travaux utilisant les échelles d'Ainsworth ont obtenu plus de succès que ceux fondés sur une approche de codification des comportements, dans la démonstration d'un lien entre le comportement maternel et l'attachement (Belsky et Isabella, 1988). Toutefois, la méta-analyse de Goldsmith et Alansky (1987) a révélé que cette approche n'est pas exempte de difficultés. Bien que le niveau moyen des effets obtenus pour l'ensemble des études utilisant les échelles d'Ainsworth soit relativement important (0,68 écart type), cette donnée comprend les résultats des travaux initiaux d'Ainsworth, au cours desquels elle mit au point ses instruments. L'ampleur des effets dans cette étude est d'environ 2,50, soit plus de deux fois ceux observés dans n'importe quelle recherche utilisant ces échelles. Il est possible que les cotations du petit échantillon utilisé dans l'étude exploratoire d'Ainsworth aient pu être confondues avec les évaluations d'attachement dans la « situation étrangère » (voir la discussion à ce sujet dans Lamb, Thompson, Gardner et Charnov, 1985). Si nous mettons de côté les données d'Ainsworth dans la méta-analyse, le niveau moyen des effets obtenus dans les différentes études fondées sur ces échelles diminue considérablement (0,36). Bien que cette valeur demeure plus élevée que le 0,31 obtenu dans les études utilisant une procédure de codification des comportements, elle révèle que notre compréhension du lien entre les interactions durant la petite enfance et le développement de l'attachement demeure imprécise, même quand nous tentons de distinguer, à un niveau général, les enfants impliqués dans une relation d'attachement sécurisante de ceux qui vivent une relation insécurisante.

En dépit du fait que les échelles d'Ainsworth ont démontré avec un certain succès le lien entre la sensibilité maternelle et l'attachement, elles présentent des lacunes importantes dans leur spécificité. Bien que les évaluations soient basées sur des observations détaillées d'interactions dans le milieu familial et qu'elles soient ancrées dans un cadre théorique précis, elles deviennent, à la fin, un indice essentiellement univarié. Les quatre échelles donnent des résultats fortement corrélés et n'apportent aucune information détaillée concernant la variabilité des interactions dans le milieu familial. L'information riche et détaillée utilisée pour compléter les échelles est donc, en grande partie, perdue. Dans nos propres travaux, les corrélations entre les résultats des quatre échelles se trouvent invariablement au-dessus des valeurs de r = 0.75. Cette incapacité des échelles d'Ainsworth de tracer un portrait multidimensionnel de la sensibilité explique peut-être les insuccès des travaux dans ce domaine qui ont cherché à faire la distinction entre les comportements de mères ayant des relations d'attachement esquivées et les comportements de mères avant des relations d'attachement ambivalentes. Les échelles d'Ainsworth ont été d'une grande utilité pour démontrer le lien entre la sensibilité maternelle et l'attachement. Cependant, afin d'arriver à une meilleure compréhension de la façon dont les interactions mère-enfant sont à la source des variations dans la relation d'attachement, il est nécessaire que nos descriptions puissent expliquer et décrire avec plus de précision la variabilité observée dans le milieu familial.

En résumé, il semble que la recherche portant sur la vérification de l'hypothèse selon laquelle il existe une relation entre le comportement maternel et l'attachement a connu un demi-succès sous plusieurs aspects. Bien que la codification des comportements donne la possibilité de fonder les connaissances des mécanismes de développement sur des informations détaillées, cette approche a donné lieu à des résultats faibles et inconstants. L'utilisation d'échelles d'évaluation ayant une base théorique produit des résultats plus stables; cependant, ces données demeurent à un niveau superficiel et ne permettent pas d'aborder la question des variations dans les types d'interaction menant aux différents modes d'attachement. Tout ce que nous pouvons avancer, c'est qu'il existe une relation entre la sensibilité maternelle et la qualité de l'attachement mère-enfant. Toutefois, l'importance de ce lien est inférieure aux prédictions théoriques qui ont motivé ces travaux et limite notre compréhension des antécédents de l'attachement.

## LE TRI-DE-CARTES DU COMPORTEMENT MATERNEL

Au cours des cinq dernières années, une partie importante de nos travaux de recherche a porté sur le développement d'un instrument de mesure visant la description du comportement des mères en interaction avec leur enfant. Nous voulions que cette description puisse résoudre le problème de l'équivalence fonctionnelle des comportements en tenant compte de l'activité de la dyade et du contexte d'interaction. De plus, cet instrument devait pouvoir rendre compte en détail des différences dans les interactions mère-enfant durant la première année. Les raisons qui nous ont portés à mettre au point le tri-de-cartes du comportement maternel (TCM) sont semblables à celles qui ont amené Waters et Deane (1985) à créer le tri-de-cartes du comportement d'attachement. La structure et les méthodes de ces deux instruments sont essentiellement identiques.

À partir d'un bassin original de 150 énoncés, nous en avons choisi 90. La majorité d'entre eux portaient sur la description d'un aspect de l'interaction mère-enfant relié au concept de sensibilité maternelle. Les énoncés ont été établis à partir de descriptions théoriques et empiriques de comportements maternels reliés au développement de la relation d'attachement. Les écrits de Mary Ainsworth ont été sans contredit la plus importante source d'information pour élaborer ces énoncés, plus particulièrement les descriptions de comportements provenant des échelles d'évaluation de la sensibilité maternelle. Les premiers énoncés ont été raffinés par une équipe de professeurs et d'étudiants diplômés en psychologie du développement de l'enfant au moyen d'un processus de triage répété. Les énoncés pour lesquels une interprétation stable était impossible à obtenir furent mis de côté.

Un ensemble de 90 énoncés décrivant un large répertoire du comportement maternel est ressorti de cette phase initiale. Les énoncés les plus étroitement liés au concept de sensibilité maternelle portent principalement sur la capacité, chez la mère, de reconnaître et détecter les signaux de son enfant nécessitant une réponse ou créant une occasion d'interaction, d'y répondre dans un délai convenable et de manière appropriée. Certains énoncés du tri-de-cartes portent sur une description générale du style d'interaction de la mère avec son enfant (ex.: "Les interactions de M sont centrées sur le rythme et l'état du bébé »), sur la sensibilité à l'état de l'enfant (ex.: «M est insensible aux signaux de détresse de son bébé ou ne les remarque pas » et souvent ne tient pas compte « ne réagit pas aux signaux d'affect positif »), sur les interactions entourant l'alimentation (ex.: «Encourage les initiatives du bébé à s'alimenter ») et sur le niveau auquel le milieu familial reflète les besoins de l'enfant (ex.: «L'environnement est sécuritaire pour l'enfant »). Bien que la plupart des énoncés du tri-de-cartes aient une relation à tout le moins indirecte avec la sensibilité maternelle, nous avons tenté d'offrir une gamme assez étendue de comportements maternels, les uns très typiques de la sensibilité, d'autres semblant n'y être que faiblement reliés. Ainsi, l'ensemble fournit un outil de base permettant de décrire simplement et directement le style adopté par la mère dans ses interactions avec son enfant, sans qu'il y ait besoin de référer explicitement au concept de sensibilité maternelle.

L'étape suivante, dans l'élaboration du TCM, fut de demander à 10 juges (des professeurs et des étudiants diplômés de l'University of Western Ontario) d'utiliser les énoncés afin de décrire, selon leur perspective, le prototype de la mère sensible. Au cours de cet exercice, comme dans toutes les utilisations ultérieures du tri-de-cartes, on demanda aux juges (plus tard aux observateurs) de placer chacun des énoncés dans une des neuf catégories, allant de «correspond beaucoup» à «ne correspond pas du tout» à la mère prototypique. Il est à remarquer que les énoncés des catégories intermédiaires étaient vus comme des descriptions «ni

vraiment semblables, ni vraiment différentes » de la mère en question. L'accord inter-juge lors de cette procédure, fut acceptable (les corrélations des 24 paires de juges sont toutes supérieures à 0,82). On obtient une mesure de sensibilité en calculant la corrélation entre la valeur critériée des items et celle d'une mère en particulier.

Le tableau 1 contient les 10 énoncés du tri-de-cartes perçus comme étant les plus semblables et les 10 énoncés perçus comme les plus différents du prototype de la mère sensible. Ces énoncés reflètent les origines théoriques de l'instrument et brossent un tableau qui représente de façon évidente la théorie de l'attachement et des premiers travaux d'Ainsworth. Bien que ces 20 items partagent un champ conceptuel commun, il n'en reste pas moins qu'ils décrivent, chacun, un comportement unique, représentatif des idiosyncraties propres aux comportements particuliers des mères.

La description actuelle des comportements maternels du TCM provient des observations dans le milieu familial faites par des observateurs formés au préalable. Après avoir essayé différentes approches, nous avons maintenant un programme de formation standardisé. Bien que nous n'exigions pas des observateurs d'être des experts sur la théorie de l'attachement, nous insistons pour qu'ils aient une connaissance suffisante des fondements de cette théorie. Pour ce faire, nous étudions et discutons avec eux le premier rapport de recherche d'Ainsworth, Bell et Stayton (1971) portant sur les observations d'interactions mère-enfant. Nous cherchons également à développer une bonne compréhension de la notion de « relation », telle qu'elle est utilisée par Hinde (1987) et Sroufe et Fleeson (1988). Une fois ces notions assimilées, nos observateurs sont amenés, dans un premier temps, à lire chaque énoncé et à en parler avec des chercheurs expérimentés. L'étude de la méthodologie du tri-de-cartes décrite par Waters et Deane (1985) s'avère également très utile. On demande ensuite aux futurs observateurs de réaliser un certain nombre de tris-de-cartes de pratique à partir de souvenirs de dvades mère-enfant qui leur sont familières ou d'enregistrements vidéo de séquences d'interactions (il faut noter qu'un enregistrement vidéo ne saurait servir de base pour une évaluation de comportements). Ensuite, ces observateurs accompagnent des chercheurs expérimentés lors d'un certain nombre de visites pilotes, ou comme observateurs supplémentaires lors d'une visite de recherche, jusqu'à ce qu'ils atteignent un niveau d'accord acceptable inter-juges. Contrairement aux procédures suivies par les observateurs qualifiés, ceux qui sont formés sont encouragés à discuter de la visite et de leurs impressions avec l'autre observateur avant de compléter le TCM. Il est même souvent avantageux

### TABLEAU 1

## (Tiré de Pederson et al., 1990)

Énoncés qui, dans le tri-de-cartes du comportement maternel, TCM ont été évalués comme correspondant « le plus » et « le moins » au prototype de la mère sensible.

Énoncés correspondant le plus au prototype de la mère sensible

- 6. Les interactions ont une vigueur et une excitation appropriées compte tenu des réactions de B.
- 9. M répond régulièrement aux signaux de B.
- 12. M interprète correctement les signaux compte tenu des réactions de B.
- 29. M attend la réponse de B durant les interactions.
- 46. En le nourrissant, M donne le signal et attend la réponse.
- 53. Les interactions sont bien résolues avec B l'interaction se termine une fois B satisfait (doit également considérer la fin des interactions où B s'amuse).
- 54. Les interactions se vivent selon le rythme et l'état de B.
- 58. M est consciente de l'humeur et des changements dans l'état de B.
- 60. Lorsque B est en détresse, M est capable d'en identifier la cause rapidement et efficacement.
- 63. M surveille et répond à B même lorsque occupée par une autre activité, telle que préparer le repas ou converser avec un visiteur.
- 64. M répond immédiatement aux pleurs ou aux gémissements.
- 66. M se place de manière à percevoir les signaux de B.

Énoncés correspondant le moins au prototype de la mère sensible

- 2. M n'est pas consciente ou se montre insensible aux signaux d'inconfort de B.
- 3. M interrompt souvent les signaux de B en fonction de ses propres désirs ou de ses humeurs.
- La réponse vient après un si grand délai que B ne peut associer la réponse de M à l'action qui l'a précédée.
- 7. M répond seulement aux signaux répétés, prolongés ou émis avec intensité.
- 28. M taquine B même après que B a cessé d'en ressentir du plaisir.
- 51. M est dérangée par le fait que B se salit pendant qu'il mange. Ces préoccupations perturbent parfois le repas.
- 57. M assujettit B à un déluge continuel de stimulations. B est submergé.
- 59. Interactions brutales ou importunes avec B.
- 68. M se montre souvent « occupée ailleurs » et ne remarque pas l'inconfort ou les demandes d'attention de B.
- 73. Le contenu et le rythme des interactions avec B semblent établis par M plutôt qu'en fonction des réponses de B.
- 74. M ne capte pas, durant les périodes de jeu face à face, les signaux de B lorsqu'il demande de « ralentir » ou de « s'arrêter ».

pour eux de compléter le TCM conjointement avec l'observateur expérimenté. Ils prennent également part au compte rendu qui suit la visite.

Nous avons élaboré une série de procédures standardisées d'observation en milieu familial pouvant être utilisées pour le TCM ainsi que le tri-de-cartes du comportement d'attachement (voir Moran, Pederson, Pettit et Krupka, 1992; Pederson et Moran, 1995; sous presse). Le temps nécessaire pour effectuer les observations, pour une dyade, varie selon nos études; cependant, il est possible d'obtenir des descriptions fiables et significatives avec le TCM après seulement deux heures passées au domicile de la dyade. Ces visites comportent une certaine structure afin de nous permettre d'observer la dyade mère-enfant dans différents contextes d'interaction. Nous incluons toujours une entrevue structurée au début de la visite afin que la mère puisse se sentir à l'aise et afin d'obtenir des informations portant sur certains aspects de sa relation avec son bébé. Deux observateurs sont généralement présents. Idéalement, nous demandons à la mère de laisser l'enfant libre de faire ce qu'il veut dans la pièce pendant l'entrevue. Pendant ce temps, le second observateur est attentif aux réactions de l'enfant et de sa mère dans la situation où l'attention de celle-ci est partagée entre les exigences de l'entrevue et celles de son enfant, qui lui-même doit faire concurrence aux observateurs pour capter l'attention de sa mère. Autant que possible, nous incluons également une période de jeu libre, afin de susciter des interactions mère-enfant, et une période où nous demandons à la mère de remplir un questionnaire, à nouveau en laissant l'enfant libre dans la pièce. Dès que possible après la visite, chaque observateur rencontre un responsable de projet pour faire un compte rendu avant de compléter le tri-de-cartes. Nous avons trouvé que ces rencontres aident à clarifier et à consolider l'impression retenue de la relation. Le but de ces discussions n'est pas d'aborder le tri-de-cartes lui-même. De façon systématique, le directeur de projet révise avec l'observateur ses expériences avec l'enfant et la mère durant la visite et discute en profondeur des impressions de celui-ci concernant la relation. Chaque observateur est interrogé séparément et complète le TCM le plus tôt possible après ce compte rendu.

On demande à l'observateur de compléter le TCM en évaluant, d'après son jugement personnel, les caractéristiques de la relation. Il est à noter que la description ne doit pas simplement refléter la fréquence à laquelle les éléments décrits sont observés. Afin de pouvoir tirer profit des habiletés sociocognitives de l'observateur, ses évaluations doivent refléter le degré d'importance et de signification qu'il attribue à chaque énoncé par rapport à la relation. Ainsi, l'observateur peut ne pas tenir compte d'une interaction particulière parce qu'il la voit comme étant trop

reliée au contexte. Il peut, à l'inverse, baser son évaluation sur un bref incident qui lui apparaît très révélateur. Par ailleurs, on lui demande de choisir les énoncés qui caractérisent la relation sans tenir compte du concept de la sensibilité maternelle qui est plutôt obtenu par la pondération de chaque item en fonction du concept. Donc, la qualité des évaluations est fonction non seulement de la validité et de la fidélité du TCM, mais aussi des connaissances dans le domaine des interactions ainsi que de l'expérience de recherche de l'observateur.

Jusqu'à présent, nous avons utilisé le TCM dans plusieurs recherches avec des enfants de 3 à 18 mois. Ces études ont impliqué des enfants provenant de familles de classe moyenne, des enfants prématurés, des enfants souffrant de divers retards dans leur développement et des enfants de jeunes mères monoparentales. Comme nous l'avons indiqué plus haut. l'accord inter-juges s'est révélé excellent: r = 0,72 dans une recherche auprès de mères de classe moyenne (Pederson et al., 1990); r = 0.97 dans une étude à laquelle prenaient part les mères d'enfants ayant un retard de développement (Moran, Pederson, Pettit et Krupka, 1992) et r = 0,94 lors d'une étude avec des mères d'enfants prématurés et à terme (Pederson et Moran, sous presse). De plus, la mesure se rapproche des estimations de sensibilité maternelle obtenues par des observateurs indépendants utilisant les échelles d'Ainsworth. Nous avons observé des corrélations très élevées entre les observateurs lorsque les deux évaluations étaient effectuées par des observateurs formés par notre équipe de recherche (r = 0.90)p < 0.001, Pederson et al., 1990); lorsque les évaluations avec les échelles d'Ainsworth ont été réalisées par des thérapeutes pour enfants, l'accord avec les observateurs du TCM était modéré (r = 0.55, p < 0.05, Moran et al., 1992). Même si ces thérapeutes connaissaient très bien les familles participant à l'étude, leur formation et leur expérience dans l'utilisation de l'échelle étaient limitées. De plus, leurs connaissances des dyades mère-enfant étaient plus vastes et différentes de celles de nos observateurs. En résumé, le TCM semble offrir une excellente fidélité et les travaux initiaux indiquent que le TCM est un outil efficace pour tracer un portrait précis de la sensibilité d'une mère face aux signaux et aux besoins de son enfant.

## LA SENSIBILITÉ MATERNELLE ET LA RELATION MÈRE-ENFANT

Nous avons trouvé, dans nos premières applications du TCM, que la notion de sensibilité maternelle jette un éclairage utile sur le fonctionnement de

la dyade mère-enfant. Le résultat le plus important de nos recherches fut de démontrer une relation empirique, claire et non ambiguë entre la sensibilité maternelle et la sécurité de l'attachement. Les mères qui se montrent sensibles et attentives aux besoins de leur enfant ont tendance à avoir des enfants qui manifestent des modes d'attachement sécurisants, tel que mesuré par le tri-de-cartes du comportement d'attachement (Waters et Deane, 1985). Dans notre échantillon de classe moyenne, ces deux variables ont démontré une corrélation de r=0,52. Cette même relation a été observée dans notre échantillon d'enfants ayant un retard de développement (r=0,49; Moran et al., 1992), en dépit du fait que ces enfants ont des capacités limitées et que le stress des parents est élevé.

Bien que les deux études menées auprès de populations différentes n'aient pas été concues en vue d'établir des comparaisons, des différences dans le niveau de sensibilité rapportées par les deux groupes de mères, ainsi que dans la relation entre cette variable et le stress parental indiquent des pistes pour de futures investigations. Le niveau moyen de sensibilité maternelle des mères de notre échantillon de classe moyenne était de 0,73 (écart type: 0,18), ce qui suggère que leur comportement était très semblable à celui du prototype de la mère sensible. Par contre, les mères d'enfants ayant un retard de développement ont manifesté des comportements n'ayant pas ou peu de similarité avec ce prototype: la sensibilité moyenne était de 0,13 (écart type: 0,54). Il est important de noter que la variance dans cet échantillon était beaucoup plus grande que celle observée dans le groupe de classe moyenne. La majorité des mères ayant un revenu de classe movenne se sont montrées très sensibles dans les interactions avec leurs enfants alors que certaines mères de l'autre groupe se sont montrées très sensibles, et que d'autres ont été évaluées comme tout à fait insensibles aux signaux et aux besoins de leur enfant. Bien que le contraste ne soit pas aussi frappant, la sécurité de l'attachement des enfants des deux groupes suit la même tendance, à savoir qu'elle est substantiellement moins élevée pour l'échantillon d'enfant ayant un retard de développement que pour les dyades de la classe moyenne (0,27 contre 0,40 respectivement). Ces résultats seront abordés dans la dernière section de ce chapitre.

En plus d'observer ces différents modèles de sensibilité et de sécurité de l'attachement, ces travaux ont également fourni des résultats pertinents concernant le lien entre la sensibilité maternelle et les niveaux de stress parental. Les mères d'enfants ayant un retard de développement ont perçu leur enfant comme étant plus difficile que ce qu'on observe généralement dans les travaux de référence (Abidin, 1986). Le résultat moyen obtenu par les mères de notre échantillon, dans le Domaine de l'enfant de

l'indice de stress parental (ISP-Abidin, 1986) était de 116,20. Cette valeur est, en fait, nettement supérieure à celle obtenue dans une étude récente auprès de mères d'enfants atteints de fibrose kystique et d'une insuffisance cardiaque congénitale (Goldberg, Morris, Simmons, Fowler et Levison, 1990). Ce résultat nous amène à conclure, et là il n'y a pas de surprise. que les enfants ayant des besoins particuliers représentent un plus grand défi quotidien pour les parents que les enfants du même âge n'ayant pas les mêmes retards. Nos travaux sur les familles de classe moyenne nous permettent d'établir une relation entre la sensibilité maternelle et la perception de leur enfant, comme le reflète le Domaine de l'enfant de l'ISP (r = -0.36). Ainsi, les mères qui percoivent leur enfant comme étant plus difficile sont aussi moins sensibles aux besoins de leur enfant. Nous n'avons pas trouvé de telles relations dans les familles d'enfants avant des besoins particuliers. Suivant ces résultats, les mères d'enfants ayant un retard de développement sont en mesure d'attribuer les difficultés qu'elles perçoivent aux besoins spéciaux de leur enfant, ce qui leur permet d'atténuer, sur elles, l'impact que pourraient avoir les besoins émotionnels et comportementaux exceptionnels de leur enfant. Cette interprétation est particulièrement intéressante lorsque l'on considère que les enfants ayant des retards de développement sont perçus par leur mère comme posant des problèmes très difficiles.

Nos recherches nous ont également permis de soutenir l'idée que la sensibilité maternelle peut être fonctionnellement distincte d'autres aspects du comportement maternel et d'interaction avec l'enfant. Dans notre étude sur les enfants ayant des retards de développement, nous avons utilisé quatre instruments de mesure du comportement de la mère en interaction avec son enfant : le TCM, les Échelles de sensibilité maternelle d'Ainsworth, le HOME (Bradley et al., 1988) et l'échelle de Bromwich (Bromwich, 1981). Les deux premiers instruments s'inspirent de la théorie de l'attachement et ont été construits afin de mesurer la sensibilité maternelle. Le HOME a été conçu, à l'origine, pour des études sur les liens entre des caractéristiques familiales et certains aspects du développement cognitif. L'échelle de Bromwich porte sur l'évaluation des interactions mèreenfant en fonction de l'efficacité de programmes d'intervention conçus pour les améliorer. Nos résultats (Moran et al., 1992) démontrent que ces quatre mesures d'interaction sont fortement corrélées (avec des r variant de 0,43 à 0,92). Cependant, seuls l'échelle d'Ainsworth et le TCM, les instruments théoriquement liés à la relation d'attachement, étaient reliés de façon significative à la sécurité de l'attachement chez l'enfant. La compréhension de ces relations spécifiques, entre certains comportements maternels (sensibilité) et certaines issues de développement chez l'enfant (attachement), nous paraît primordiale à tout projet d'intervention clinique visant à améliorer le développement de l'enfant.

Un des avantages de notre utilisation du TCM est qu'il permet une description statistique détaillée des interactions mère-enfant que l'on peut obtenir en analysant les énoncés individuellement. Comme le mentionnent Waters et Deane (1985) dans leur introduction au tri-de-cartes du comportement d'attachement, la méthodologie se prête bien aux comparaisons détaillées et informatives entre groupes (voir aussi Vaughn et Waters, 1990). Dans notre propre travail de recherche, nous avons pu identifier les énoncés du TCM qui discriminaient le mieux les mères des enfants ayant les cotes les plus élevées et les plus basses du tri-de-cartes du comportement d'attachement. Ces résultats sont résumés dans le tableau 2. Les énoncés sélectionnés donnent un portrait du contraste entre les styles interactifs des deux groupes de mères qui va tout à fait dans le sens des prédictions de la théorie de l'attachement. Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'il a été impossible d'apparier un à un les énoncés prototypiques de la mère sensible avec les énoncés du tri-de-cartes du comportement d'attachement les plus représentatifs d'un attachement sécurisant. Les aspects des interactions liés à la sécurité de l'attachement forment, de toute évidence, un modèle complexe dont la réalité dépasse les définitions théoriques de la sensibilité. C'est à partir de telles comparaisons, fondées sur des observations empiriques, que nous pourrons augmenter notre compréhension du rôle développemental des relations à la petite enfance. Dans le travail que nous faisons actuellement, nous espérons arriver à brosser des tableaux semblables pour les mères dont les enfants se trouvent dans l'une ou l'autre des trois principales catégories d'attachement évaluées dans la Situation étrangère. Nous espérons que le TCM pourra être utilisé afin de combler notre sérieux manque de connaissances concernant la fine distinction entre les mères des deux catégories d'enfants ayant des relations d'attachement insécurisantes - esquivées et ambivalentes, et peut-être aussi nous donner des idées sur les modes d'interaction caractérisant les relations d'attachement de type désorganisédésorienté (P).

Dans cette perspective, nous avons entrepris une série de travaux sur la validité prédictive et écologique du TCM auprès d'enfants prématurés et à terme (Pederson et Moran, 1995; sous presse; Tarabulsy, Moran, Pederson, Tessier et Gagnon, 1995). Les résultats de ces recherches ont démontré que les évaluations de sensibilité maternelle obtenues quand l'enfant avait 8 mois étaient hautement prédictives de la sécurité de l'attachement à 12 mois (r = 0.62), mesurée avec le tri-de-cartes de Waters et Deane (1985). De plus, les scores au TCM à 8 et 12 mois se sont révélés

### TABLEAU 2

#### (Tiré de Pederson et al., 1990)

Énoncés du tri-de-cartes du comportement maternel qui distinguent les 10 enfants ayant les relations d'attachement les plus sécurisantes des 10 enfants ayant les relations d'attachement les moins sécurisantes, selon le tri-de-cartes du comportement d'attachement (p < 0.05).

Énoncés les plus caractéristiques des mères dont l'enfant a un attachement sécurisant.

- 1. M remarque lorsque B sourit ou babille.
- 12. Interprète correctement les signaux, à en juger par la réponse de B.
- 24. Connaît beaucoup de choses à propos de B; un bon informateur.
- 29. Attend la réponse de B au cours des interactions.
- 37. Les commentaires sont généralement positifs en parlant de B.
- 39. Lorsqu'elle prend B, le câliner est un mode habituel d'interaction.
- 53. Interactions bien résolues avec B l'interaction se termine une fois B satisfait (doit également considérer la fin des interactions dont jouit B].

Énoncés les moins caractéristiques des mères dont l'enfant a un attachement sécurisant.

- 7. Répond seulement aux signaux répétés, prolongés ou faits avec intensité.
- 13. Est irritée par les demandes de B (noter l'information provenant de l'interview incluant les commentaires sur les demandes d'attention).
- 20. Semble irritée par les demandes d'attention et les signaux d'inconfort de B.
- 22. Résout ses sentiments négatifs à l'égard de B; c'est-à-dire qu'elle a des sentiments négatifs à l'égard de B mais elle peut les mettre de côté au cours de ses interactions avec B.
- 26. Critique dans sa description de B.
- 55. Effectue une série d'interactions lorsqu'elle cherche la meilleure façon de satisfaire B, en faisant souvent appel à un système d'essais et erreurs.
- 70. Ignore souvent (ne répond pas) les signaux d'affect positif.
- 84. Semble parfois traiter B comme s'il était un objet lorsqu'elle le transporte ou le change de position.
- 87. Se montre maladroite ou mal à l'aise lorsqu'elle est en relation directe (face à face) avec B.

hautement associés à la sécurité de l'attachement manifestée dans la Situation étrangère à 18 mois. L'indice de corrélation entre la sensibilité et la sécurité de l'attachement est de r=0,42 et r=0,58, à 8 et 12 mois respectivement, ce qui se compare favorablement aux résultats rapportés dans la méta-analyse de Goldsmith et Alansky (1987) et la recension de Belsky et Isabella (1988).

Enfin, nous avons tenté d'examiner le lien entre la sensibilité maternelle mesuré par le TCM à 8 mois, la qualité de l'environnement familial et la sécurité de l'attachement obtenue par la Situation étrangère à 18 mois (Tarabulsy et al., 1995). Plusieurs auteurs ont démontré que divers aspects du comportement maternel varient en fonction du contexte des interactions (Wahler et Dumas, 1989). Dans une perspective de validation de construit, il était nécessaire de faire la démonstration que cela était le cas pour les comportements maternels répertoriés par le TCM. De plus, certains chercheurs ont proposé que le lien entre la sensibilité et l'attachement varie selon l'environnement dans lequel la relation mère-enfant se développe. Afin d'examiner ces deux questions, nous avons conçu un indice représentant le nombre de circonstances problématiques présentes dans l'environnement de la dyade et pouvant influencer de façon négative la qualité des interactions. Cette mesure se nomme l'Indice de problèmes pour la dyade (IPD). En nous fondant sur les travaux de Bronfenbrenner (1986: sous presse) et Sameroff (1985), nous avons identifé quatre variables pertinentes, pouvant être problématiques dans les interactions mèreenfant. Un problème pour la dyade était perçu lorsqu'une des conditions suivantes était présente: 1) le nombre d'années de scolarité du père se situait en decà d'un écart type de la moyenne de l'échantillon; 2) l'enfant était prématuré (avant 37 semaines, ou de petit poids, moins de 2 000 grammes); 3) la mère rapportait que son état de santé était une source de stress (le résultat à la sous-échelle «santé» de l'ISP (Abidin, 1986) se situait à un écart type de plus que la moyenne de l'échantillon); 4) l'enfant était le troisième ou plus de sa famille. Pour chaque condition, un score de 1 était attribué, de telle sorte que l'IPD pouvait varier entre 0 et 4. Dans notre échantillon de 68 dyades mère-enfant, 17 ont obtenu un score de 0, 21 un score de 1 et 28 un score de 2 ou plus. Les moyennes au TCM pour chacune des catégories de l'IPD étaient de 0,57, 0,34 et 0,14 respectivement (F(2.67) = 5.30; p < 0.01). Même si la différence significative se situait entre les catégories de l'IPD de 0 et 2 et plus, le modèle obtenu suggère que la qualité des comportements maternels est liée au contexte écologique de la dyade.

Par la suite, nous avons effectué des corrélations de points bisérielles afin d'examiner le lien entre la sensibilité maternelle et la sécurité de l'attachement (Situation étrangère) en fonction de la catégorie de l'IPD. Bien que le nombre de dyades à chaque niveau de l'IPD nous empêche de tirer des conclusions définitives, une tendance semble vouloir se manifester. Les corrélations sensibilité—sécurité, lorsque l'IPD est égal à 0, 1 et 2 et plus, sont les suivantes: -0,02, 0,21, 0,48. Ces résultats suggèrent que plus l'environnement dyadique est caractérisé par des problèmes pouvant

influencer la qualité des interactions mère-enfant, plus la sensibilité maternelle est critique au développement d'une relation d'attachement sécurisante. Par conséquent, le rôle de la sensibilité maternelle dans la relation mère-enfant semble varier selon le contexte écologique de la dyade.

Nous convenons que ces résultats nécessitent l'appui d'études confirmatives. Cependant, nous croyons que deux raisons peuvent expliquer la tendance observée dans les résultats. Premièrement, il est possible qu'après un certain seuil de sensibilité cette compétence de la mère cesse d'avoir un impact sur la relation d'attachement. Le modèle de corrélations que nous observons entre sensibilité et attachement serait donc, en partie, la manifestation d'un « effet de plafonnement ». Deuxièmement, il faut considérer que, dans les situations où le contexte de la dyade est plus favorable, d'autres agents sociaux peuvent agir sur l'enfant pour favoriser un modèle de comportements adaptatifs dans la Situation étrangère. Ces deux explications pourraient rendre compte des faibles taux d'association entre sensibilité et attachement lorsque l'environnement est relativement favorable à la dyade. Dans les deux cas, la recherche doit être centrée sur l'interaction entre la sensibilité et l'environnement et sur son rôle dans le développement de l'attachement.

En résumé, les interactions mère-enfant ont été le sujet principal des travaux concernant l'influence des premières expériences sur le développement social, émotionnel et cognitif. Bien que les recherches antécédentes aient permis d'établir et de soutenir l'existence d'une relation importante entre les premières expériences et la qualité du développement, il nous reste encore beaucoup à apprendre sur les détails particuliers qui lient certains modèles d'interaction durant la petite enfance à divers statuts de développement. Nous proposons qu'il faut plus de précisions dans nos descriptions des interactions mère-enfant. Nous avons actuellement peu d'informations nous permettant de distinguer, dans divers contextes dyadiques, entre les éléments des interactions ayant une importance pour le développement, ceux qui sont peu importants et ceux qui peuvent être associés à un autre aspect du développement. La théorie de l'attachement nous offre la possibilité de mieux cibler nos observations en vue de réaliser cet objectif.

# Interprétations significatives: DES RÉSEAUX DE RELATIONS CAUSALES AUX SYSTÈMES ORGANISÉS

La découverte d'une relation étroite entre certains modèles d'interaction mère-enfant et la qualité du développement ne représente que le premier pas vers une compréhension significative des processus pouvant jouer un rôle dans ce phénomène. L'interprétation des résultats de l'ensemble de ces travaux, de même que de ceux provenant d'autres chercheurs qui s'intéressent au rôle des interactions et des relations sociales dans le développement de l'enfant, continue de représenter un défi de taille. Dans la prochaine section, nous recensons brièvement les différentes conceptions théoriques des interactions et des relations sociales. Ce sont ces perspectives qui doivent, en quelque sorte, fournir un contexte dans lequel interpréter les résultats que nous avons rapportés.

En 1968, Bell a encouragé les chercheurs à aller plus loin que les modèles implicites de causalité unidirectionnelle dans l'étude des interactions mère-enfant. Les arguments de Bell ont démontré aux chercheurs que des effets bidirectionnels sont intrinsèques aux interactions sociales (voir aussi la discussion de Bandura [1985] sur le déterminisme de réciprocité). Cette idée est d'autant plus importante que les explications causales antérieures attribuaient toute la préséance aux comportements maternels. Bell a soutenu, avec données à l'appui, que nous ne devrions pas seulement envisager, par exemple, la possibilité que le manque de sensibilité maternel favorise un comportement difficile chez l'enfant mais également, en contrepartie, la possibilité qu'un enfant difficile suscite des interactions insensibles chez la mère.

Comme Belsky, Hertzog et Rovine (1986) nous le rappellent, le réseau potentiel de liens de cause à effet est beaucoup plus complexe que celui qui existe dans les interactions dyadiques décrites par Bell (1968). Pour Belsky et al., les interactions parent—enfant se produisent dans un contexte qui inclut l'histoire du développement de la mère, sa relation conjugale, de même que son réseau de soutien social. De plus, la dyade mère—enfant est influencée par les relations avec d'autres membres de la famille, les conditions sociales et économiques, ainsi que par le contexte culturel et politique. L'importance d'aborder les processus de développement dans les contextes du microsystème, de l'exosystème et du macrosystème dans lesquels ils évoluent a été défendue depuis longtemps par Bronfenbrenner (1979, 1986 et sous presse). Il était inévitable que les arguments associés à ces modèles de plus en plus larges et complexes s'expriment

dans une reconceptualisation des liens fonctionnels entre les éléments constituants la relation mère-enfant.

Plusieurs aspects de la théorie de l'attachement nous aident à conceptualiser les interactions et les relations mère-enfant d'une manière qui est en accord avec ces idées sur l'organisation et la causalité. En commençant par Bowlby, divers théoriciens ont voulu souligner le caractère relatif du terme « sensibilité maternelle ». Ils ont fait remarquer que la sensibilité d'une action maternelle peut seulement être évaluée dans le contexte des caractéristiques de son enfant, de l'état et du comportement de ce dernier au moment de l'observation. Nous avons discuté de cette question plus haut en employant le terme « équivalence fonctionnelle ». Dans sa forme la plus simple, ce concept ressemble beaucoup à une interaction statistique selon laquelle la sensibilité d'un comportement maternel varie selon l'enfant et son état particulier au moment du comportement. Bien que cela semble moins évident, il faut ajouter que ce raisonnement s'applique également à l'enfant qui doit coordonner ses comportements avec ceux de sa mère, qui elle aussi a un contexte et un état particulier. Ces caractéristiques du comportement de l'enfant se reflètent dans certains énoncés du tri-de-cartes de l'attachement de Waters. Par exemple, l'énoncé 24: « Quand la mère parle fermement ou hausse la voix, l'enfant regrette ou a honte d'avoir déçu maman », ou l'énoncé 42 : « L'enfant reconnaît quand sa mère est contrariée ou fâchée » (ces deux énoncés recoivent une valeur de sécurité de 7). Du côté des énoncés traduisant l'insécurité de l'enfant, l'énoncé 31: «L'enfant veut être le centre d'attention de sa mère », «Si maman est occupée ou parle à quelqu'un, l'enfant l'interrompt » (valeur de sécurité de 2). Ainsi, une partie au moins du score de sécurité montre qu'un élément critique du comportement de l'enfant dans sa relation avec sa mère consiste en cette capacité à adopter la perspective d'un autre.

Les multiples liens de causalité se complexifient progressivement et demeurent toujours relatifs aux contextes dans lesquels ils ont lieu. Une façon d'aborder cette complexité a été d'élaborer et d'amplifier les instruments d'analyse, conçus pour aborder des environnements plus simples, dans l'espoir de pouvoir les adapter à cette nouvelle réalité conceptuelle. L'un des exemples les plus ambitieux de ces élaborations est peut-être celui de Beslky et de ses collègues (Belsky et al., 1986). Ces chercheurs ont appliqué les techniques de modélisation par causalité linéaire pour tester un ensemble complexe des déterminants du style parental. Le modèle comporte une analyse des interactions multiples et réciproques d'une variété de facteurs, incluant des éléments de la personnalité adulte, des caractéristiques de l'enfant, de la satisfaction conjugale, ainsi que du tempérament de l'enfant.

Afin d'aborder le problème dans une perspective différente, il est nécessaire de passer d'une perception de cause à effet à une approche systémique. Récemment, et, bien que ce ne soit pas la première fois qu'une telle conception est avancée dans l'histoire de l'étude du développement humain, plusieurs théoriciens influents ont cherché à nous persuader d'adopter des modèles basés sur la théorie des systèmes. Dans un ouvrage sur des questions reliées au développement cognitif, Wertsch et Sammarco (1985) ont résumé les principes de base habituellement implicites dans notre façon traditionnelle de comprendre le développement, disant qu'une des prémisses les plus fondamentales est que les limites de l'individu sont suffisantes pour fournir le cadre d'analyse des processus psychologiques. Ils ajoutent que cette supposition est de plus en plus remise en question, mais, dans une large mesure, elle continue d'orienter les réflections de la recherche sur le développement cognitif. Un exemple de la remise en question de telles prémisses, longtemps reconnues comme véridiques, nous est fourni par les discussions théoriques d'Alan Sroufe sur la relation parent-enfant. Sroufe (1988; Sroufe et Fleeson, 1986; 1988) a mis en évidence de façon éloquente les avantages d'une perspective relationnelle de type organisationnelle et le besoin de voir la relation comme un « ensemble cohérent ». L'argument sous-jacent est que, dans une relation, les intervenants sont ultimement inséparables et qu'il est impossible de comprendre leur rôle si on les isole artificiellement dans le cadre d'observations non contextualisées.

De nombreux auteurs ont prôné l'utilité de se servir d'une approche systémique dans l'étude du développement humain (voir Oyama, 1985; Fogel et Thelen, 1987). Les thèses de Hinde (1987) sur les relations dialectiques entre les niveaux d'organisation sociale contiennent également un ensemble d'arguments qui nous aident à réfléchir sur le développement social et à franchir la frontière des explications causales traditionnelles. Il est important de noter que ces conceptions font progresser la discussion au-delà de la notion de système définie par Belsky (Belsky et al., 1986). L'examen de ces questions a généralement confirmé la nature multidimensionnelle de l'interaction sociale, des relations et des systèmes, mais dans une perspective épistémologique traditionnelle. Afin de réajuster radicalement notre perspective pour qu'elle cadre dans le domaine du modèle systémique, il est nécessaire de reconnaître la façon dont la qualité d'une relation exerce certaines contraintes sur les interactions et la manière dont le fonctionnement du système familial peut limiter les types de relations qui peuvent s'y dérouler. L'argument pour remplacer le modèle traditionnel de causalité, quel que soit son degré de complexité, par un modèle systémique d'organisation est imposant et la logique de cet argument découle de plusieurs sources.

L'histoire du développement de l'enfant est marquée par des interactions avec d'autres humains, dont le plus significatif est l'adulte principalement responsable de son bien-être. Cette importante réalité signifie que l'ensemble de son comportement lors d'interactions est, dans une perspective de développement, un produit de cette relation plutôt que la manifestation d'une caractéristique personnelle. Dans son cadre conceptuel pour l'étude des relations sociales, Hinde (1987) commence son exposé en expliquant la dynamique qui lie les comportements des individus en interaction à leurs relations sociales et au contexte changeant de ces relations. Non seulement les actions de chacun influencent les comportements d'interaction de l'autre, mais en plus l'histoire de ces interactions modifie la relation, et ainsi de suite, à l'infini. Hinde nomme cet échange dynamique mais stable, entre les niveaux conceptuels, les « dialectiques » du comportement social. Relativement à notre propos, ce modèle souligne que le « comportement du parent » ne peut, sur le plan du développement, être compris comme une caractéristique de la mère mais plutôt comme une description de l'état actuel de la relation mèreenfant.

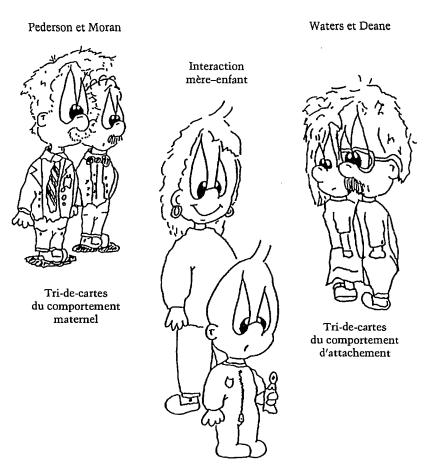
Non seulement l'origine du développement de la relation nous impose-t-elle d'utiliser une approche systémique, mais la description même de l'interaction sociale ne saurait se faire efficacement en dehors d'un tel contexte relationnel. Notre propre recherche sur la relation entre la sécurité de l'attachement à la petite enfance et la sensibilité maternelle en offre une illustration. Les termes sécurité de l'attachement « de l'enfant » ainsi que sensibilité « maternelle » sous-entendent une référence à des caractéristiques individuelles. De la même façon, les études dans ce domaine tentent implicitement, sinon explicitement, d'établir un lien causal entre la sensibilité maternelle et le développement de la sécurité de l'attachement de l'enfant. La théorie de l'attachement attribue sans équivoque les manifestations d'insécurité à un manque de sensibilité maternelle. Dans une perspective systémique ou organisationnelle, une telle conceptualisation ne représente pas la réalité. La mauvaise question a été posée et, de ce fait, nous nous retrouvons avec une réponse ambiguë qui nous égare. Il est évident que la sensibilité maternelle ne peut être décrite de façon significative comme un phénomène isolé, sans faire référence à la sécurité de l'attachement de l'enfant, et vice versa. Dans un sens, chacun de ces deux éléments représente une facette distincte des modes d'interaction qui caractérisent la même relation (voir figure 3). Le lien entre ces différents concepts va bien au-delà du problème d'interaction statistique. De fait, il serait néfaste pour la recherche, sinon insensé, de tenter de décrire ces processus d'une autre manière. Dans une description

des travaux sur le rôle de la mère dans la relation d'attachement entre les mères et leurs enfants, chez les singes macaques, Waters et Deane (1985) soulignent que « pour qu'un enfant puisse utiliser sa mère comme une base sécuritaire, sa mère doit se comporter en tant que telle » (p. 238). Cela ne pourrait être autrement. De plus, dans notre étude auprès d'enfants manifestant un retard de développement, nous avons observé que plusieurs mères se sont montrées très insensibles. Comme pour les macaques, la sensibilité maternelle a besoin d'être sollicitée par des signaux évidents d'affection, de détresse, de surprise, etc. émis par l'enfant. Nos observations nous ont montré, de façon évidente, que plusieurs enfants, dans cette étude, ne pouvaient pas tolérer des niveaux élevés de sensibilité de la part de leur mère. Cet argument n'implique pas que, dans cet échantillon, l'insensibilité maternelle était le résultat des problèmes cognitifs ou moteurs des enfants. L'insensibilité relative des mères ainsi que l'attachement insécurisant manifesté par les enfants sont plutôt deux facettes complémentaires de la même relation mère-enfant.

Sroufe et Fleeson (1988) sont inflexibles dans leur conviction que la relation parent-enfant ne peut être complètement étudiée ou comprise si on ne la considère pas comme un ensemble cohérent dans lequel l'élément stable est la relation elle-même et non le comportement ou les caractéristiques isolées des acteurs. Les dynamiques sociales sont conceptualisées comme des changements dans le comportement d'interaction de chaque acteur lesquels sont associés à des changements complémentaires dans le comportement de l'autre. Il en résulte un système orienté vers des objectifs dans lequel le comportement de chacun des intervenants sert à maintenir la relation en compensant le comportement du partenaire social. Pour le chercheur, la difficulté est que les outils traditionnels de recherche ainsi que les cadres conceptuels appliqués sont issus de modèles explicatifs fondés sur une terminologie d'inspiration de cause à effet. Notre défi est de mettre au point des approches de recherche qui soient adaptées à ce nouveau modèle conceptuel. La question se pose: Comment mieux décrire une relation?

Encore une fois, la théorie de l'attachement nous procure des pistes de réponse. Ainsworth, Bell et Stayton (1971) ont décrit les relations en termes qualitatifs. Ils ont résumé leurs observations d'interactions mère-enfant dans le milieu familial en décrivant cinq types de relations. À titre d'exemple, les enfants des dyades du Groupe I ont été décrits comme ayant explicitement recours à leur mère comme source de sécurité mais comme étant capables également d'explorer librement, loin de leur mère dans le contexte du milieu familial. Par contre, les enfants du Groupe IV recherchent activement le contact avec leur mère, d'une manière qui

# FIGURE 3 Deux perspectives d'une même relation



Bien que le nom des deux instruments laisse supposer qu'ils portent sur deux phénomènes distincts associés à un membre différent de la dyade, il est évident que le tri-de-cartes du comportement d'attachement (Waters et Deane, 1985) et le tri-de-cartes du comportement maternel offrent des perspectives complémentaires sur un élément conceptuel unique: la relation mère-enfant.

inhibe leur comportement d'exploration et ces contacts ne semblent pas vraiment satisfaire ni la mère ni l'enfant. Nous avons découvert, au cours de nos propres travaux, que ces descriptions sont particulièrement pertinentes et qu'elles peuvent aider l'observateur en lui donnant un cadre de

référence pour mieux comprendre et interpréter le flot confus d'événements qui caractérisent l'observation des interactions dans les milieux naturels. Les descriptions d'Ainsworth des relations fondées sur le comportement dyadique dans la Situation étrangère sont bien connues. Le succès de la Situation étrangère découle de sa capacité d'identifier les différences qualitatives dans l'organisation des relations entre la mère et l'enfant. Les comportements sont interprétés comme étant des symptômes de la relation, mais ils n'ont aucune signification lorsqu'ils sont perçus individuellement. Ainsi, le fait qu'un enfant pleure ou ne pleure pas, dans les épisodes où il est séparé de sa mère, ne peut être utilisé pour distinguer la qualité de la relation d'attachement (bien que le fait de pleurer soit plus probable dans une relation de type B4 ou C1 que de type A1 ou B1.) Le fait de pleurer durant la séparation, en plus de ne pas rechercher la proximité physique avec la mère lors des épisodes de réunion, indique la possibilité que la relation soit de type esquivée (B1, B2). Même ce niveau d'analyse est insuffisant pour nous permettre de faire une classification, puisque les enfants, dans une relation sécurisante de type B1, peuvent également ne pas rechercher la proximité dans ces circonstances. Cependant, ils accueillent leur mère de façon claire lors des réunions, bien que le contact physique soit évité. Ces caractéristiques des relations mèreenfant au foyer et en laboratoire servent également à illustrer la puissance d'une perspective relationnelle. Bien que l'organisation comportementale ne soit pas identique dans les relations à la maison et dans la Situation étrangère. Ainsworth et ses collègues ont mis en évidence une forte cohésion entre les relations dans les deux milieux. Huit des neuf enfants classés B3 dans la Situation étrangère ont été classés dans le Groupe I après avoir été observés dans le milieu familial. Tous les enfants du Groupe IV furent classés comme ayant une relation d'attachement insécurisanteambivalente dans la Situation étrangère.

Inspirés par ces travaux sur les relations fondés sur une approche systémique et des observations en milieu naturel, nous avons élaboré un schème de classification de l'attachement en fonction des interactions perçues à domicile (Pederson et Moran, 1995; sous presse). La description des relations se fait à partir des entrevues avec les observateurs, décrites aupraravant, et donne lieu à trois classifications de l'attachement qui sont conceptuellement parallèles aux classifications provenant de la Situation étrangère (les relations esquivées, sécurisantes et ambivalentes). Nos résultats démontrent que les classifications d'attachement à domicile, obtenues lorsque les enfants ont 12 mois, permettent de prédire 84 % de la distinction « sécure-insécure » dans la Situation étrangère à 18 mois. Ces résultats soulignent la cohérence et l'organisation perceptibles dans

la relation mère-enfant lorsque cette relation est considérée à partir d'une perspective systémique où l'unité d'observation est la structure et les objectifs de la relation elle-même, plutôt que les comportements précis d'une des deux personnes engagées dans la relation.

L'approche systémique serait également pertinente dans le contexte d'interventions auprès d'enfants dont la qualité du développement est à risque. Suivant cette approche, les actions et le style relationnel de chacun des intervenants sont fonction d'une histoire personnelle d'interactions et tendent continuellement à maintenir la relation avec le partenaire social. Cette conclusion ressort clairement de nos travaux longitudinaux avec soit le tri-de-cartes de l'attachement ou la Situation étrangère appliqués conjointement avec le TCM. Un tel cadre conceptuel (systémique) nous aide à devenir plus réalistes en ce qui a trait à la facilité avec laquelle nous pensons pouvoir modifier le comportement d'un individu : cela pourrait même nous amener à voir le problèmes sous des angles différents. Ce cadre conceptuel peut également être appliqué dans notre réflexion sur la sensibilité maternelle dans la dyade « à risque ». Bien que la mère soit au début une actrice de premier plan, qu'elle soit en quelque sorte le « maître » et que l'enfant soit un « apprenti » sans aucune expérience, tout défaut dans la sensibilité maternelle (sans égard à la source de ce défaut) s'incruste bientôt dans la relation afin d'accentuer et de maintenir la direction qu'elle établit dans le développement. L'enfant apprenti devient un complice involontaire: dans ses interactions avec sa mère, sa tendance est de manifester des comportements qui sont cohérents avec ceux de sa mère lesquels auront comme résultat d'accentuer chez cette dernière la tendance à se montrer insensible. À un certain point dans le processus d'observation, ce que nous percevons de la sensibilité et de la sécurité de l'attachement devient une image de la relation plutôt qu'une description des caractéristiques des individus. Pour ce qui est du développement, toute tentative de changement, de la part de la mère, sera accueillie avec beaucoup de résistance par l'enfant. La compréhension de cette organisation du comportement dyadique est primordiale afin d'interpréter de facon appropriée les informations provenant des interactions de dyades à risque et d'effectuer des interventions efficaces. Clairement, cette conception des comportements dyadiques milite fortement en faveur des interventions hâtives.



#### **ANNEXE**

# TRI-DE-CARTES DES COMPORTEMENTS MATERNELS (PEDERSON ET MORAN, 1990)

- 1. M remarque les sourires et les vocalises de B.
- 2. M n'est pas consciente ou elle est insensible aux manifestations de détresse émises par B.
- 3. M interprète selon ses propres désirs et ses états d'âme les signaux de B.
- 4. Les réponses sont tellement lentes à venir que B ne peut pas faire le lien entre ce qu'il fait et la réponse de M.
- 5. M remarque lorsque B est en détresse, pleure, chigne ou gémit.
- 6. Considérant les réponses de B, les comportements vigoureux et stimulants de M sont appropriés.
- 7. M répond seulement aux signaux fréquents, prolongés et intenses émis par B.
- 8. Les réponses de M aux efforts de communication de B sont imprévisibles et incohérentes.
- 9. M répond de façon cohérente aux signaux de B. Atypique: Les réponses sont imprévisibles et arbitraires.
- 10. M «accueille ou salue » B lorsqu'elle revient dans la pièce.
- 11. M est quelquefois consciente des signaux de détresse de B, mais elle les ignore ou encore elle n'y répond pas immédiatement.
- 12. D'après les réactions de B, M interprète correctement les signaux émis par ce dernier.
- 13. M est irritée par les demandes de B (notez les informations provenant de l'interview avec M à propos des demandes de soins qu'exige B).
- 14. M réprimande B.

- 15. M est consciente de la façon dont ses humeurs affectent B.
- 16. M coupe souvent les activités appropriées de B. Atypique: M reste à l'écart et permet à B de poursuivre ses activités sans interruption.
- 17. M a peur de gâter B, elle possède des valeurs rigides sur la façon de prendre soin de B (« je dois faire ceci et pas cela », etc.).
- 18. M organise l'environnement en tenant compte de ses besoins et de ceux de B (considérez ici l'équilibre entre les besoins de chacun).
- 19. M perçoit les comportement négatifs de B comme des manifestations de rejet, elle le prend « personnellement ».
- M semble contrariée par les demandes d'attention et les signes de détresse de B.
- 21. M est fière de son B.
- 22. Même lorsque M a des sentiments négatifs à l'égard de B, elle peut passer outre lorsqu'elle interagit avec lui.
- 23. M respecte B à titre d'individu, c'est-à-dire qu'elle accepte que B n'agisse pas selon son idéal.
- 24. M connaît bien son enfant; elle est une bonne source d'information.
- 25. Idéalise B -- M ne reconnaît pas les défauts de B.
- 26. M est négative lorsqu'elle décrit B.
- 27. M adopte une attitude abattue dans ses tâches maternelles.
- 28. M taquine B au-delà de ce que B paraît apprécier.
- 29. Lors des interactions, M attend la réponse de B.
- 30. M joue à «cou-cou» et d'autres jeux semblables avec B.
- 31. M fait l'effort d'emmener B dans des activités extérieures comme le magasinage et la visite d'amis.
- 32. M donne des jouets qui correspondent à l'âge de B.
- 33. M crée un environnement stimulant autour de B.
- 34. M recherche les contacts face à face avec B.
- 35. M montre du doigt et nomme les choses intéressantes dans l'environnement de B.

Annexe 107

- 36. M adopte généralement une attitude positive à l'égard de B.
- 37. Les commentaires de M à propos de B sont généralement positifs.
- 38. M touche B de façon affectueuse.
- 39. Quand M prend B dans ses bras, elle le cajole souvent.
- 40. M fait des compliments à B.
- 41. M interagit sans émotion avec B.
- 42. M est animée dans ses contacts avec B.
- 43. M exprime son affection surtout en embrassant B sur la tête.
- 44. Lors du changement de couche, M tient compte des activités de B.
- 45. Lors des repas, M encourage les initiatives de B.
- 46. Lors des repas, M signale ses intentions et attend une réponse de B.
- 47. Lors des repas, M tient compte des activités de B.
- 48. M donne des collations et des repas nutritifs à B.
- 49. L'environnement de B est sécuritaire.
- M intervient de façon appropriée lorsque B peut se salir ou mettre le désordre.
- 51. M est embarrassée lorsque B se salit pendant qu'il se nourrit et parfois cela devient nuisible à l'alimentation.
- 52. M n'interrompt pas toujours les activités de B qui pourraient être dangereuses.
- 53. Les interactions avec B se terminent bien l'interaction se termine lorsqu'il est satisfait (considérez également la fin d'une interaction agréable pour B).
- 54. Les interactions se déroulent en accord avec la cadence et l'état de B.
- 55. M tente souvent la stratégie « essai et erreur » lorsqu'elle cherche une façon de satisfaire les besoins de B.
- 56. M est très préoccupée de l'apparence et de bien habiller B en tout temps.
- 57. M accable B de stimulations constantes et déphasées.
- 58. M est consciente des changements d'humeur de B.

- 59. En interaction avec B, M est rude et intrusive.
- 60. Lorsque B éprouve de l'inconfort, M trouve rapidement et correctement la source du problème.
- 61. M semble porter attention à B même lorsqu'il est dans une autre pièce.
- 62. M est préoccupée par une entrevue --- elle semble ignorer B.
- 63. M supervise B et répond à ses besoins même lorsqu'elle est occupée à d'autres activités comme la cuisine ou la conversation avec un visiteur.
- 64. M répond immédiatement aux cris et aux plaintes de B.
- 65. M est malhabile dans la répartition de son attention pour B et pour d'autres tâches; elle manque ainsi certains signaux de B.
- 66. M organise ses déplacements de manière à percevoir les signaux de B.
- 67. Lorsque M est dans la même pièce que B, elle est accessible sans restriction.
- 68. M paraît souvent « dans les nuages » et ne remarque pas les demandes d'attention ou d'inconfort de B.
- 69. M semble dépassée, dépressive.
- 70. M ignore souvent (ne répond pas) les signaux positifs et affectueux de B.
- 71. Quand B est de mauvaise humeur, M le place souvent dans une autre pièce de manière à ne plus être dérangée.
- 72. À première vue, la maisonnée ne semble pas indiquer la présence d'un enfant.
- 73. Le contenu et la cadence des interactions avec B semblent déterminés par M plutôt que par les réponses de B.
- 74. Pendant les interactions face à face, M manque souvent les signaux de B indiquant « doucement » ou « arrête ».
- 75. M tente d'intéresser B à des jeux ou à des activités qui dépassent nettement ses capacités.
- 76. M peut interrompre une interaction en cours pour parler à un visiteur ou pour entreprendre une autre activité qui lui traverse soudainement l'esprit.
- 77. M installe souvent B devant la télévision afin de le divertir.

Annexe 109

78. Les siestes sont organisées selon les besoins de M plutôt que selon les besoins immédiats de B: « Quand c'est le temps de la sieste, je le couche qu'il soit fatigué ou non » (suite à l'entrevue).

- 79. M répète des mots lentement à B, elle nomme fréquemment des objets ou des activités comme si elle désirait les lui enseigner.
- 80. M parle très rarement directement à B.
- 81. M utilise souvent le parc pour B de façon à ce qu'elle puisse assumer ses autres tâches domestiques.
- 82. M se sent à l'aise de laisser B aux soins d'une gardienne durant la soirée.
- 83. M sort de la pièce où se trouve B sans aucune forme « d'explication » ou de « signal » comme « Je serai de retour bientôt... ».
- 84. M semble souvent traiter B comme un objet inanimé lorsqu'elle le déplace ou ajuste sa posture.
- 85. M est très réticente à laisser B à qui que ce soit, sauf au conjoint ou à des proches.
- 86. M encourage les interactions de B avec les visiteurs. Elle peut les inviter à prendre B ou elle peut le « présenter » aux visiteurs comme « Regarde qui est là! »
- 87. M semble bizarre ou mal à l'aise lorsqu'elle interagit face à face avec B.
- 88. M semble souvent oublier la présence de B lorsqu'elle est en interaction avec un visiteur.
- 89. M est très attentive lorsque les couches sont souillées; elle semble les changer aussitôt que cela est nécessaire.
- 90. M met souvent les jouets et autres objets à la portée de B de façon à attirer son attention.

Traduction de A. Fontaine et M. Bigras FONTAINE, A. et BIGRAS, M. (1996). « Validation écologique du tri-de-cartes sur les comportements maternels dans un contexte d'observation directe ». Communication présentée dans le cadre du Congrès international de psychologie tenu à Montréal.



### NOTICES BIOGRAPHIQUES

Marc Bigras est professeur adjoint au secteur de psycho-éducation de l'Université de Sherbrooke. Cofondateur du Laboratoire d'intervention psycho-éducative à l'enfance (LIPE), il se spécialise dans l'étude des facteurs familiaux et extrafamiliaux associés aux difficultés des enfants d'âge préscolaire. Ses récents travaux portent sur les interactions entre les facteurs de stress, des pratiques parentales et de l'attachement parent—enfant pour mieux comprendre les trajectoires développementales de la compétence sociale.

Cathryn L. Booth est professeure au Département des Sciences infirmières pour l'enfant et la famille en plus d'être affiliée au Centre d'études sur le développement humain et de la déficience à l'University of Washington (Seattle, Washington). Elle travaille actuellement sur le développement socio-émotionnel de l'enfant à partir de la perspective de la théorie de l'attachement. Ses recherches portent également sur les relations entre les pairs et leur impact sur l'ajustement à l'enfance, les effets des expériences de garderie sur le développement, ainsi que le développement des enfants qui ont des besoins spéciaux ou une déficience sur le plan physique ou intellectuel.

Jean E. Dumas est professeur au Département des sciences psychologiques et est Directeur du Child and Adolescent Clinic à Purdue University (West LaFayette, Indiana). Ses intérêts de recherche concernent les dynamiques interactives des familles dysfonctionnelles, les troubles de conduite des enfants et la psychopathologie du développement.

Peter J. LaFrenière est professeur au Département de psychologie et est Directeur du Child Study Center de l'University of Maine (Orono). Il s'intéresse particulièrement aux questions d'éthologie humaine, du développement de l'enfant en bas âge, des relations familiales et entre enfants, au développement de la compétence sociale et à la psychopathologie du développement.

Rosemary S.L. Mills est professeure associée sur la famille à l'Université du Manitoba (Winnipeg). Elle s'intéresse principalement au rôle des relations familiales dans le développement socio-émotionnel de l'enfant. Ses

travaux actuels portent sur le phénomène de la honte chez l'enfant et son lien avec la manifestation de difficultés d'ajustement social.

Greg Moran est directeur et vice-président académique de l'University of Western Ontario (London, Ontario). Ses recherches concernent le lien entre les patrons d'interactions qui se développent durant la petite enfance et la qualité ultérieure des relations parent—enfant. Il s'intéresse également aux liens entre l'évolution humaine et les fonctions adaptatives du développement de l'enfant.

David R. Pederson est professeur associé au Département de psychologie de l'University of Western Ontario (London, Ontario). Ses travaux portent principalement sur les relations parent—enfant et les processus familiaux dans les familles avec des enfants non-à-risques et à risques sur les plans biologiques et psychosocial.

Linda Rose-Krasnor est professeure associée au Département de psychologie de Brock University (Ste. Catherines, Ontario). Elle a publié des articles de recherche concernant le développement de la compétence sociale chez les enfants ainsi que sur les interactions parent—enfant. Elle travaille actuellement sur les conduites et les cognitions parentales dans différentes cultures et sociétés, ainsi que sur le lien entre la relation mère—enfant et la compétence sociale.

Kenneth H. Rubin est professeur du développement humain et directeur du Centre sur les enfants, les relations et les cultures à l'University of Maryland. Ses travaux actuels portent sur les liens entre le tempérament de l'enfant, les croyances parentales, leurs conduites et la qualité du développement de la relation parent—enfant dans différentes cultures à différentes étapes du développement avec une préoccupation particulière pour les manifestations de psychopathologie et de comportements mésadaptés.

George M. Tarabulsy est professeur adjoint au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre du Groupe de Recherche sur le Développement de l'Enfant et de la Famille. Ses recherches concernent l'analyse des interactions chez des familles provenant de différents milieux et le développement de la relation d'attachement mèrenfant. Il est codirecteur de la collection D'Enfance.

Réjean Tessier est professeur titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval (Québec) et membre du Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale. Il s'intéresse au développement des compétences sociales chez les enfants à risques sur les plans biologiques et psychosocial et au rôle des premières relations familiales sur l'ajustement ultérieur de l'enfant. Il est codirecteur de la collection D'Enfance.

#### BIBLIOGRAPHIE

- ABIDIN, R. (1986). Parenting Stress Index. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- ACHENBACH, T.M. et EDELBROCK, C.S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. Monographs of the Society for Research in Child Development, 46 (1).
- AINSWORTH, M.D.S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. Dans C.M. Parkes et J. Stevenson-Hinde (dirs). The place of attachement in human behavior (p. 3-30). New York: Basic Books.
- AINSWORTH, M.D.S. (1973). The development of infant-mother attachment. Dans B. Caldwell et H. Ricciuti (dirs). Review of child development research (vol. 3, p. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.
- AINSWORTH, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- AINSWORTH, M.D.S., BELL, S.M. et STAYTON, D.J. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. Dans H.R. Schaffer (dir.). The origins of human social relations (p. 17-57). London: Academic Press.
- AINSWORTH, M.D.S., BLEHAR, M.C., WATERS, E. et WALL, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NI: Erlbaum.
- ALVAREZ, W.F. (1985). The meaning of maternal employment for mothers and their perceptions of their three-year-old children. *Child Development*, 56, 350-360.
- BALDWIN, J. (1955). Behavior and development in childhood. New York: Dreyden.

- BANDURA, A. (1985). A model of causality in social learning theory. Dans M. Mahoney et A. Freedman (dirs). Cognition and therapy. New York: Plenum.
- BATES, J.E., BAYLES, K., BENNETT, D.S., RIDGE, B. et BROWN, M. (1991). Origins of externalizing behavior problems at eight years of age. Dans Pepler, D.J. et Rubin, K.H. (dirs). The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BATES, J.E., MASLIN, C.A. et FRANKEL, K.A. (1985). Attachment security, mother-child interaction and temperament as predictors of behavior problem ratings at age three years. Dans I. Bretherton et E. Waters (dirs). Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for the Research in Child Development, 50 (1-2, Serial No. 209).
- BAUMRIND, D. (1967). Child care patterns anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs, 75, 43-88.
- BEEGHLY, M. et CICCHETTI, D. (1990). An organizational approach to symbolic development in children with Down Syndrome. Dans D. Cicchetti et M. Beeghly (dirs). Atypical symbolic development. San Francisco: Jossey-Bass.
- BEHAR, L. et STRINGFIELD, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Bell, S.M. (1968). A reinterpretation of the duration of effect in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. Child Development, 55, 83-96.
- BELSKY, J., HERTZOG, C. et ROVINE, M. (1986). Causal analysis of multiple determinants of parenting: Empirical and methodological advances. Dans M.E. Lamb, A.L. Brown et B. Rogoff (dirs). Advances in developmental psychology, vol. 4 (p. 153-202). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BELSKY, J. et ISABELLA, R. (1988). Maternal, infant, and social-contextual determinants of attachment security. Dans J. Belsky et T. Nezworsky, *Clinical Implications of Attachment* (p. 41-94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BELSKY, J., ROBINS, E. et GAMBLE, W. (1984). The determinants of parental competence: Toward a contextual theory. Dans M. Lewis (dir.). Beyond the dyad (p. 251-279). New York: Plenum.

BELSKY, J., ROVINE, M. et FISH, M. (1989). The developing family system. Dans M.R. Gunnar et E. Thelen (dirs). Systems and development: The Minnesota Symposia on Child Psychology, vol. 22 (p. 119-166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- BELSKY, J., ROVINE, M.J. et TAYLOR, D.G. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions. Child Development, 55, 718-728.
- BIGLAN, A., HOPS, H. et SHERMAN, L. (1988). Coercive family process and maternal depression. Dans R.D.P. et R.J. McMahon (dirs). Social learning and systems approaches to marriage and the family, New York: Brunner/Mazel.
- BLEHAR, M.C., LIEBERMAN, A.F. et AINSWORTH, M.D.S. (1977). Early face-to-face interaction and its relation to later infant-mother attachment. *Child Development*, 48, 182-194.
- BOIVIN, M. et BÉGIN, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- BOOTH, C., ROSE-KRASNOR, L. et RUBIN, K.H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 363-382.
- BOOTH, C., ROSE-KRASNOR, L., RUBIN, K.H. et PERMAN, K. (1990). Relating early insecure attachment to preschool indices of anxious with-drawal and insecurity. Présentation au congrès annuel de l'International Society on Infant Studies dans le cadre d'un symposium intitulé: « Attachment security in social risk infants: Preschool and school-age sequelae », Montréal, Québec.
- BOWLBY, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1980). Attachment and loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1979). By ethology out of psychoanalysis: An experiment in interbreeding. *Animal Behavior*, 28, 649-656.
- BOWLBY, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2: Separation, anxiety, and anger. New York: Basic Books.

- BOWLBY, J. (1969). Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Bradley, R., Caldwell, B., Rock, S., Ramey, C., Barnard, K., Gray, C., Hammond, M., Mitchell, S., Gottfried, A., Siegel, L. et Johnson, D. (1988). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25, 217-235.
- BRANDT, P.A. et WEINERT, C. (1981). The PRQ: A social support measure. Nursing Research, 30, 277-280.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. Dans I. Bretherton et E. Waters (dirs). Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development 50 (1-2, Serial No. 209), 3-35.
- BROMWICH, R. (1981). Working with parents and infants: An interactional approach. Baltimore: University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (sous presse). Le modèle de recherche processuspersonne-contexte dans la recherche en développement: principes, applications et implications. Dans R. Tessier et G.M. Tarabulsy (dirs). Vol. 2 D'Enfance. Le modèle écologique dans la recherche en développement. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. et CROUTER, A.C. (1983). The evolution of environmental models in development research. Dans W. Kessen (dirs). Handbook of child psychology. New York: Wiley.
- Bruner, J.S. (1983). Child's talk: Learning to use language. New York: Norton.
- CAPUANO, F. (1995). Évaluation d'une intervention dans le milieu familial auprès de mères dont les enfants d'âge préscolaire sont anxieux et isolés. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.

CASSIDY, J. et BERLIN, L.J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65, 971-991.

- CASSIDY, J., MARVIN, R. et MACARTHUR WORKING GROUP (1989). Attachment organization in three and four year old: Coding guidelines. Manuscrit non publié, University of Virginia, Charlottesville, Virginia.
- CHEN, X., RUBIN, K.H. et Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study. *Child Development*, 63, 1336-1343.
- CHEN, X. et RUBIN, K.H. (1992). Correlates of peer acceptance in a Chinese sample of six-year-old. *International Journal of Behavioural Development*, 15, 259-274.
- CICCHETTI, D. (1987). Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 837-845.
- CICCHETTI, D. (1980). The organization and coherence of socioemotional, cognitive, and representational development: Illustrations through a developmental psychopathology perspective on Down syndrome and child maltreatment. Dans R. Thompson (dir.), Nebraska Symposium on Motivation. (vol. 36, p. 259-366) Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- CICCHETTI, D. et RIZLEY, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. New Directions for Child Development, 11, 31-55.
- CICCHETTI, D. et SCHNEIDER-ROSEN, K. (1986). An organizational approach to childhood depression. Dans M. Rutter, C. Izard et P. Read (dirs), Depression in young people, Clinical and Developmental perspectives. (p. 71-134) NY: Guilford.
- COHEN, S. et BECKWITH, L. (1979). Preterm infant interaction with the caregiver in the first year of life and competence at age two. *Child Development*, 50, 753-771.
- COHEN, S. et WILLS, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- COIE, J.D., DODGE, K.A. et KUPERSMIDT, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (dirs). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- COLLETTA, N. (1979). Support systems after divorce: Incidence and impact. Journal of Marriage and the Family, 41, 837-846.

- CONGER, R.D., MCCARTY, J.A., YANG, R.K., LAHEY, B.B. et KROPP, J.P. (1984). Perception of child, child-rearing values, and emotional distress as mediating links between environmental stressors and observed maternal behavior. *Child Development*, 55, 2234-2247.
- CRNIC, K.A. et Greenberg, M.T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.
- CROCKENBERG, S.B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of mother-infant attachment. *Child Development*, 52, 857-865.
- CROWELL, J.A. et FELDMAN, S.S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- CUMMINGS, E.M. et CICCHETTI, D. (1990). Toward a transactional model of relations between attachment and depression. Dans M.T. Greenberg, D. Cicchetti et E.M. Cummings (dirs). Attachment in the preschool years. (p. 339-372) Chicago: University of Chicago Press.
- DENHAM, S.A., RENWICK, S.M. et HOLT, R.W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- DISHION, T. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- DIX, T.H. et GRUSEC, J.E. (1985). Parent attribution processes in the socialization of children. Dans I.E. Sigel (dir.), Parental belief systems:

  The psychological consequences for children (p. 201-233). Hillsdale,
  NJ: Lawrence Erlbaum.
- DIX, T.H., RUBLE, D.N. et ZAMBARANO, R.J. (1989). Mothers' implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development*, 60, 1373-1391.
- DUMAS, J.E. (1987). INTERACT: A computer-based coding and data management system to assess family interactions. Advances in Behavioral Assessment of Children and Families, vol. 3, 177-202.
- DUMAS, J.E. (1986). Indirect influence of maternal social contacts on mother-child interactions: A setting event analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 14, 205-216.

DUMAS, J.E., GIBSON, J.A. et ALBIN, J.B. (1989). Behavioral correlates of maternal depressive symptomalogy in conduct-disorder children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 516-521.

- DUMAS, J.E. et LAFRENIÈRE, P.J. (1993). Mother-child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, normative, agressive and anxious dyads. *Child Development*, 64, 4, 1732-1754.
- DUMAS, J.E., LAFRENIÈRE, P.J., BEAUDIN, L. et VERLAAN, P. (1992). Mother-child interactions in competent and aggressive dyads: Implications of relationship stress for behavior therapy with families. New Zealand Journal of Psychology.
- DUMAS, J.E., LAFRENIÈRE, P.J. et SERKETICH, W.J. (1995). Balance of power: A transactional analysis of control in mother-child dyads involving socially competent, aggressive, and anxious children. *Journal of Abnormal Psychology*, 104 (1), 104-113.
- EASTERBROOKS, M.A. et LAMB, M.E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development*, 50, 380-387.
- EDELBROCK, C. et ACHENBACH, T.M. (1984). The teacher version of the child behavior profile: I. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Child Psychology*.
- EGELAND, B. et FARBER, E.A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.
- ELDER, G.H., CASPI, A. et BURTON, L.M. (1987). Adolescent transitions in developmental perspective: Historical and sociological insights. Dans M. Gunnar (dir.). *Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EMDE, R.N., HARMON, R.J. et GOOD, W.V. (1986). Depressive feelings in children. A transactional model for research. Dans M. Rutter, C. Izard et P. Read (dirs). Depression in young people: Developmental and Clinical perspectives. (p. 135-160). New York: Guilford Press.
- ENGFER, A. (1988). The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship. Dans R. Hinde et J. Stevenson-Hinde (dirs). *Relations between relationships within families* (p. 104-118). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

- ERICKSON, M.F., SROUFE, L.A. et EGELAND, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. Dans Inge Bretherton et Everett Waters (dirs). Growing Points of Attachment Theory and Research (Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (1-2, Serial No. 209), p. 147-166.
- FINNIE, V. et RUSSELL, A. (1988). Preschool children's social status and their mothers' behavior and knowledge in the supervisory role. *Developmental Psychology*, 24, 789-801.
- FOGEL, A. et THELEN, E. (1987). Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic perspective. *Developmental Psychology*, 23, 747-761.
- FREUD, S. (1973). An outline of psychoanalysis. London: Hogarth. (Original publié en 1938.)
- GAUVIN, M. et ROGOFF, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25 (4), 139-151.
- GOLDBERG, S. (1988). Risk factors in infant-mother attachment. Canadian Journal of Psychology.
- GOLDBERG, S., MORRIS, P., SIMMONS, R.J., FOWLER, R.S. et LEVISON, H. (1990). Chronic illness in infancy preventing stress: A comparison of three groups of parents. *Journal of Pediatric Psychology*, 15, 347-358.
- GOLDSMITH, H.H. et ALANSKY, J.A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 805-816.
- GOODNOW, J.J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- GOODNOW, J.J., KNIGHT, R. et CASHMORE, J. (1986). Adult social cognition: Implications of parents' ideas for approaches to development. Dans M. Perlmutter (dir.). Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. Vol. 18. The Minnesota Symposia on Child Psychology (p. 287-329). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GREEN, K., FOREHAND, R., BECK, S. et VOSK, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.

GREENBERGER, E. et GOLDBERG, W.A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25, 22-35.

- HARTUP, W.W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. Dans V.B. van Hasselt et M. Hersen (dirs). Handbook of social development: A lifespan perspective, New York: Plenum.
- HINDE, R.A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HINDE, R.A. (1982). Attachment: Some conceptual and biological issues. Dans C.M. Parkes et J. Stevenson-Hinde (dirs). The place of attachment in human behavior (p. 60-76). New York: Basic Books.
- HOBFOLL, S.E. (1988). The ecology of stress. Washington, DC: Hemisphere.
- HOGAN, A.E., QUAY, H.C., VAUGHN, S. et SHAPIRO, S.K. (1989). Revised Behavior Problem Checklist: Stability, prevalence and incidence of behavior problems in kingergarten and first-grade children. *Psychological Assessment*, 1, 103-111.
- HOLDEN, G.W. et EDWARDS, L.A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 53, (No. 217).
- ISABELLA, R.A. (1993). Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64, 605-621.
- ISABELLA, R.A., BELSKY, J. et VON EYE, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25, 12-21.
- JENNINGS, K.D. et CONNORS, R.E. (1989). Mothers' interactional style and children's competence at age three. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 155-175.
- KAYE, K. (1982). The mental and social life of babies. Chicago: University of Chicago Press.
- KOCHANSKA, G., KUCZYNSKI, L. et RADKE-YARROW, M. (1989). Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.

- KOHLBERG, L., LACROSSE, J. et RICKS, D. (1972). The predictability of adult mental health from childhood behavior. Dans B.B. Wolman (dir.). *Manual of Child Psychopathology*. New York: McGraw-Hill.
- KOHN, M. et ROSSMAN, B.L. (1972). A social competence scale and symptom checklist for the preschool child: Factor dimensions, their cross-instrument generality, and longitudinal persistence. *Developmental Psychology*, 6, 430-444.
- KOPP, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- KUCZYNSKI, L. et KOCHANSKA, G. (1990). Development of children's non-compliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26, 398-408.
- KUPERSMIDT, J.B., COIE, J.D. et DODGE, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (dirs). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LADD, G.W. et GOLTER, B.S. (1988). Parents' management of preschooler's peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental Psychology*, 24, 109-117.
- LAFRENIÈRE, P.J. et CAPUANO, F. (en révision). Preventive intervention as a means of clarifying direction of effects in socialization: The case of anxious-withdrawn preschoolers.
- LAFRENIÈRE, P.J., DUBEAU, D., JANOSZ, M. et CAPUANO, F. (1990). Profils socio-affectifs des enfants d'âge préscolaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 19, 23-41.
- LAFRENIÈRE, P.J. et DUMAS, J.E. (1995). Social Competence and Behavior Evaluation, preschool edition. Los Angeles: Western psychological Services.
- LaFrenière, P.J. et Dumas, J.E. (1992). A transactional analysis of early childhood anxiety and social withdrawal. *Development and Psychopathology*, 4, 385-402.
- LAFRENIÈRE, P.J., DUMAS, J., DUBEAU, D. et CAPUANO, F. (1992). The development and validation of the preschool socio-affective profile. *Psychological Assessment: Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4, 442-450.

LAFRENIÈRE, P.J., PROVOST, M. et DUBEAU, D. (1992). From an insecure Base: Parent-child relations and internalizing behavior in the preschool. *Early Development and Parenting*, 1, 137-148.

- LAFRENIÈRE, P.J. et SROUFE, L.A. (1985). Profiles and peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Development psychology*, 21, 56-69.
- LAMB, M.E., THOMPSON, R.A., GARDNER, W. et CHARNOV, E.L. (1985). Infant-mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in strange-situation behavior. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LANDAUER, T.K., CARLSMITH, J.M. et LEPPER, M. (1970). Experimental analysis of the factors determining obedience of four-year-old children to adult females. *Child Development*, 41, 601-613.
- LANGLOIS, J.H. et STEPHAN, C.W. (1981). Beauty and the beast: The role of physical attraction in peer relationships and social behavior. Dans S.S. Brehm, S.M. Kassin et S.X. Gibbans (dirs). Developmental Social Psychology: Theory and Research (p. 152-168). New York: Oxford University Press.
- LAZARUS, R.S. et FOLKMAN, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C. et Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55, 123-136.
- LIEBERMAN, A.F. (1977). Preschooler's competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- MACCOBY, E. (1980). Social development. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MACCOBY, E. et MARTIN, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent child interaction. Dans C.M. Hetherington (dir.). Handbook of child psychology: Vol. 4, socialization, personality, and social development (4e éd., p. 1-101).
- MACDONALD, K.B. (1988). Social and personality development: An evolutionary synthesis. New York: Plenum Press.

- MAIN, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research. Dans C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (dirs). Attachment across the life cycle. New York: Routledge.
- MAIN, M. et HESSE, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightening and/or frightened parental behavior the linking mechanism? Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et M. Cummings (dirs). Attachment in the preschool years (p. 161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- MAIN, M., KAPLAN, N. et CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. Dans I. Bretherton et E. Waters (dirs). Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, (Serial No. 209).
- MAIN, M. et SOLOMON, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et M. Cummings (dirs). Attachment in the preschool years (p. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- MAIN, M. et SOLOMON, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. Dans T.B. Brazelton et M.W. Yogman (dirs). Affective development in infancy. (p. 95-123).
- MILLER, S.A. (1988). Parents' beliefs children's cognitive development. Child Development, 59, 259-285.
- MILLS, R.S.L. et RUBIN, K.H. (1992). Continuity and change in maternal beliefs about adaptive and maladaptive social behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 494-512.
- MILLS, R.S.L. et RUBIN, K.H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61, 138-151.
- MIYAKE, K., CHEN, S. et CAMPOS, J.J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan: An interim report. Dans I. Bretherton et E. Waters (dirs). Growing points of attachment theory and research. (Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, Serial No. 209, p. 276-297).

MORAN, G., PEDERSON, D.R., PETTIT, P. et KRUPKA, A. (1992). Maternal sensitivity and infant-mother attachment in a developmentally delayed sample. *Infant Behavior and Development*, 15, 427-442.

- OYAMA, S. (1985). The ontogeny of information. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parker, J.G. et Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parke, R.D. et Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. Dans E.M. Hetherington (dir. du vol.) et P.H. Mussen (dir. de la collection), Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development (p. 547-64l). New York: Wiley.
- PASTOR, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, 17, 326-335.
- PATTERSON, G.R. (1983). Stress: A change agent for family process. Dans N. Garmezy et M. Rutter (dirs). Stress, coping, and development in children (p. 235-264). New York: McGraw Hill.
- PATTERSON, G.R., LITTMAN, R.A. et BRICKER, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. Monographs of the Society for Research in Child Development, 35 (5).
- Peterson, D.R., (1961). Behavior problems of middle childhood. *Journal of Consulting Psychology*, 25, 205-209.
- PEDERSON, D.R. et MORAN, G. (sous presse). Expressions of attachment outside of the strange situation. *Child Development*.
- Pederson, D.R. et Moran, G. (1995). A categorical description of attachment relationships in the home and its relation to Q-sort measures maternal sensitivity and attachment security. Dans B.E. Vaughn et E. Waters (dirs). Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New Growing Points of Attachment Theory and Research. (Monographs of the Society for Research in Child Development. 60, Serial No. 244, p. 111-132).
- PEDERSON, D.R., MORAN, G., SITKO, C., CAMPBELL, K., GHESQUIRE, K. et ACTON, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A Tri de cartes study. *Child Development*, 61, 1974-1983.

- PROVOST, M. et LAFRENIÈRE, P.J. (1991). Social participation and peer competence in preschool children: Evidence for discriminant and convergent validity. *Child Study Journal*, 21, 57-72.
- PUTALLAZ, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- PUTALLAZ, M. et HEFLIN, H. (1990). Parent child interaction. Dans S.P. Asher et J.D. Coie (dirs). Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.
- QUAY, H.C. (1983). A dimensional approach to behavior disorder: The revised behavior problem checklist. School Psychology Review, 12, 244-249.
- RADKE-YARROW, M. et RICHTERS, J. et WILSON, W.E. (1988). Child development in a network of relationships. Dans R.A. Hinde et J. Stevenson-Hinde (dirs). *Relationships within families: Mutual influences* (p. 48-67). Oxford: Clarendon Press.
- RADKE-YARROW, M. et ZAHN-WAXLER, C. (1986). The role of familial factors in the development of prosocial behavior: Research findings and questions. Dans D. Olweus, J. Block et Radke-Yarrow (dirs). Development of antisocial and prosocial behavior (p. 207-234). Orlando: Academic Press.
- RAGOZIN, A.S., BASHAM, R.B., CRNIC, K.A., GREENBERG, M.T. et ROBIN-SON, N.M. (1982). Effects of maternal age on parenting role. *Devel*opmental Psychology, 18, 627-630.
- ROBERTS, G.C., BLOCK, J.H. et BLOCK, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.
- ROOPNARINE, J.L. et ADAMS, G.R. (1987). The interactional teaching patterns of mothers and fathers with their popular, moderately popular, or unpopular children. *Journal of Adnormal Child Psychology*, 15, 125-136.
- ROPER, R. et HINDE, R.A. (1978). Social Behavior in a play group: Consistency and complexity. *Child Development*, 49, 570-579.
- ROSE-KRASNOR, L., RUBIN, K.H., BOOTH, C.L. et Coplan, R.J. (sous presse). Maternal directiveness and child attachment security as predictors of social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*.

RUBIN, K.H. et COPLAN, R.J. (1992). Peer relationships in childhood. Dans M. Borntein et M. Lamb (dirs). Developmental psychology: An advanced textbook. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- RUBIN, K.H. et ROSE-KRASNOR, L. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. Dans M. Perlmutter (dir.). Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology (vol. 18). Hillsdale, NJ: Erlbaum (p. 1-68).
- RUBIN, K.H. et MILLS, R.S.L. (1991). Conceptualizing developmental pathways to inbternalizing disorders in childhood. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 23, 300-317.
- RUBIN, K.H. et MILLS, R.S.L. (1990). Maternal beliefs about adaptive and maladaptive social behaviors in normal, aggressive, and withdrawn preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 419-435.
- RUBIN, K.H., MILLS, R.S.L. et ROSE-KRASNOR, L.R. (1989). Parental beliefs and children's social competence. Dans B. Schneider, G. Atilli, J. Nadel et R. Weissberger (dirs). Social competence in developmental perspective (p. 313-331). Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer International Publishers.
- RUBIN, K.H. et ROSE-KRASNOR, L. (1992). Interpersonal problem solving. Dans V.B. Van Hassett et M. Hersen (dirs). *Handbook of social development*. New York: Plenum.
- RUBIN, K.H., ROSE-KRASNOR, L. et BOOTH, C. (1990). The correlates of stable versus unstable attachment status at four years. Présentation lors du sixième congrès biannuel de la conférence sur le développement de l'enfant à l'Université de Waterloo, Ontario.
- RUBIN, K.H., WATSON, K. et JAMBOR, T. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- SAMEROFF, A.J. (1985). Environmental factors in the early screening of children at risk. Dans W.K. Frankenberg, R.N. Emde et J.W. Sullivan (dirs). Early identification of children at risk: An international perspective. New York: Plenum Press.
- SAMEROFF, A.J. et CHANDLER, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. Dans F. Horowitz (dir.). *Child development research*, vol. 4 (p. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.

- SARASON, I.G., JOHNSON, J.H. et SIEGEL, J.M. (1978). Assessing the impact of life changes: Development of the life experiences survey. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46, 932-946.
- SARASON, I.G., SARASON, B.R., SHEARIN, E.N. et PIERCE, G.R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- SCHNEIDER-ROSEN, K. et ROTHBAUM, F. (1993). Quality of parental caregiving and security of attachment. *Developmental Psychology*, 29, 358-367.
- Sigel, I.E. (1982). The relationship between parents' distancing strategies and the child's cognitive behavior. Dans L.M. Laosa et I.E. Sigel (dirs). Families as learning environments for children (p. 46-86). New York: Plenum.
- SPIEKER, S.J. et BOOTH, C.L. (1988). Maternal antecedents of attachment quality. Dans J. Belsky et T. Nezworski (dirs). *Clinical implications of attachment* (p. 95-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SROUFE, L.A. (1989). Relationships, self, and individual adaptation. Dans A.J. Sameroff et R.N. Emde (dirs). Relationship, self, and individual adaptation: A developmental approach. New York: Basic Books.
- SROUFE, L.A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. Dans J. Belsky et T. Nezworsky, T. Clinical Implications of Attachment (p. 18-38). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SROUFE, L.A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationship and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- SROUFE, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation. Dans M. Perlmutter (dir.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 16, p. 41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SROUFE, L.A. et FLEESON, J. (1988). The coherence of family relationships. Dans R.A. Hinde et J. Stevenson-Hinde (dirs). *Relationships within families: Mutual influences* (p. 27-47). Oxford: Clarendon Press.
- SROUFE, L.A. et FLEESON, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. Dans W. Hartup et Z. Rubin (dirs). The nature and development of relationships. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SROUFE, L.A., FOX, N.E. et PANCAKE, V.R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.

- SROUFE, L.A. et RUTTER, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 1184-1199.
- SROUFE, L.A., SCHORK, E., MOSSI, F., LAWROSKI, N. et LAFRENIÈRE, P. (1984). The role of affect in social competence. Dans C.E. Izard, J. Kagan et R. Zajonc (dirs). *Emotions, cognition and behavior*. (p. 289-319) New York: Plenum Press.
- SROUFE, L.A. et WATERS, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- TARABULSY, G.M., MORAN, G., PEDERSON, D.R., TESSIER, R. et GAGNON, J. (1995). Attachment and the ecological context. Manuscrit soumis pour publication.
- Teti, D.M. et Gelfand, D. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child development*, 62, 918-929.
- TURNER, P.J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.
- VAN IJZENDOORN, M.H., KRANENBURG, M.J., ZWART-WOUDSTRA, H.A., VAN BUSSCHBACH, A.M. et LAMBERMON, M.W.E. (1991). Parental attachment and children's socio-emotional development: Some findings on the validity of the adult attachment interview in the Netherlands. International Journal of Behavioral Development, 14, 375-394.
- VAN LIESHOUT, C.F., VAN AKEN, M.A. et VAN SEYEN, E.T. (1990). Perspectives on peer relations from mothers, teachers, friends and self. *Human Development*, 33, 225-237.
- VAUGHN, B.E. et WATERS, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Tri de cartes observations and strange situation classifications of one-year-olds. *Child Development*, 61, 1965-1973.
- VERLAAN, P. et LAFRENIÈRE, P.J. (1994). Adaptation des enfants anxieuxisolés à la garderie: caractéristiques comportementales et affectives de la relation mère-enfant. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 26, 52-67.
- VON BERTALANFY, L. (1968). General systems theory. New York: Braziller.

- WADDINGTON, C.H. (1966). Principles of development and differentiation. New York: Macmillan.
- WAHLER, R.G. et DUMAS, J.E. (1989). Attentional problems in dysfunctional mother-child interactions: An interbehavioral model. *Psychological Bullettin*, 105, 116-130.
- Wahler, R.G. et Dumas, J.E. (1987). Family factors in childhood psychology; toward a coercion-neglect model. Dans T. Jacob (dir.). Family interaction and psychopathology: Theories, methods, and findings (p. 581-627). New York: Plenum.
- WATERS, E., KONDO-IKEMURA, K., POSADA, G. et RICHTERS, J.E. (1990). Learning to love: Mechanisms and milestones. Dans M.R. Gunnar and L.A. Sroufe (dirs). *Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 23 (p. 217-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WATERS, E. et SROUFE, L.A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- WATERS, E., et DEANE, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. Dans I. Bretherton et E. Waters (dirs). Growing points of attachment theory and research. Monograms of the Society for Research in Child Development, 50 (1-2, Serial No. 209).
- WERTSCH, J.V. et SAMMARCO, J.G. (1985). Social precursors to individual cognitive functioning: The problem of units of analysis. Dans R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont et J. Stevenson-Hinde (dirs). Social relationships and cognitive development (p. 277-293). New York: Oxford.

## **INDEX**

Abidin, R. 90 acceptation 82 accessibilité 82 Achenbach, T.M. 39, 40 Adams, G.R. 14 adaptation sociale 16, 38, 40, 41, 42, 45, 49, 74 adolescence 40 affect négatif 48, 50, 52, 53, 56, 60, 61 affect positif 50, 52, 53, 56, 60 âge de l'enfant et développement social 25, 27, 35, 39, 45, 52, 63 petite enfance 28, 29 préscolaire 18, 30, 35, 38, 39, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 61, 65, 66 agressivité 13, 19, 20, 21, 25, 30, 40, 44, Ainsworth, M.D.S. 13, 27, 47, 73, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 100 Alansky, J.A. 79, 80, 82, 83, 93 Albin, J.B. 15 alimentation 85 Alvarez, W.F. 15 anxiété de l'enfant 35, 36, 41, 43,	ttachement 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 45, 46, 47, 61, 66, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95 ambivalent 47, 79, 84, 93 esquivé 77, 79, 84, 93 désorganisé 79 sécurisant 77, 79, 80, 83, 92, 95 figure d' 46 relation d' 75, 77, 79, 84, 85, 92, 95, 100 sécurité d' 13, 27, 29, 94, 95, 97, 99, 100, 104 théorie d' 14, 69, 74, 75, 78, 79, 81, 82, 86, 92, 96, 97, 100, 102 ttitude parentale 15 autoritaire 14, 30 autoritaire-coercitive 18, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 31 autoritaire-démocratique 14, 26 autoritaire 48 coercitive 27, 30, 31, 48 ttributions causales 16, 17, 18, 19 autocorrélations 51 autonomie de l'enfant 13, 24
Alansky, J.A. 79, 80, 82, 83, 93 Albin, J.B. 15	coercitive 27, 30, 31, 48 ttributions causales 16, 17, 18, 19
anxiété de l'enfant 35, 36, 41, 43, 46, 47	3
48, 49, 52, 53, 56, 60, 61, 63, 64 apparence physique 12 apprentissage social 14	Baldwin, J. 14 Bandura, A. 96 Basham, R.B. 15 Bates, J.E. 12, 80 Baumrind, D. 12, 14, 48, 61
approche behavioriste 13, 35, 45, 47, 66 psychanalytique 12 systémique 98, 99 Asher, S.R. 12	Bayles, K. 12 Beaudin, L. 66 Beck, S. 12 Beckwith, L. 26 Bégin, G. 12 Behar, L. 37, 41

Bell, S.M. 73, 86, 96, 100	comportement de l'enfant (voir
Belsky, J. 15, 26, 79, 80, 81, 83, 93,	aussi, externalisation,
96, 97, 98	internalisation)
Bennett, D.S. 12	adaptatif 19, 25, 95
Berlin, L.J. 79	avec ses pairs 21, 30, 40, 42, 43,
Biglan, A. 15	44, 46, 47
Bigras, M. 9	de jeu (voir jeu)
Blehar, M.C. 27, 73, 80	proactif 17
Block, J. 20, 24	prosocial 40, 47
Block, J.H. 20, 24	réactif 17
Boivin, M. 12	social 13, 19, 20, 24, 25
Booth, C.L. 9, 13, 14, 15, 16, 22, 27,	passif 46, 47
28, 29, 31 Per ller I 10, 12, 45, 46, 72, 77, 78	comportement d'exploration 46
Bowlby, J. 12, 13, 45, 46, 73, 77, 78,	comportement maternel 19, 20, 22,
97 Pro-Hora B 70	25, 27, 28, 30, 31, 61, 80, 81, 82,
Bradley, R. 72	83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95
Brandt, P.A. 21, 28	comportement des parents 9, 12, 14,
Bretherton, I. 46	15, 17, 19, 26, 30, 31 (voir aussi,
Bricker, W. 12	conduites parentales, sensibilité maternelle)
Bromwich, R. 92 Bronfenbrenner, U. 14, 35, 72, 94, 96	conduites parentales 14, 16, 17, 24,
	25, 27, 31 (voir aussi,
Brown, M. 12 Bruner, J.S. 73	comportements des parents,
Burton, L.M. 15	sensibilité maternelle)
2011011, 211111 10	négligence 82
<b>C</b> .	comportements directifs 23
Campos, J.J. 80	conduites punitives 26
Capuano, F. 38, 42, 67	restrictives 14
caractéristiques de l'enfant	raisonnement 14, 48
pertinence pour le développement	rejet 14, 48, 82
social 23, 26, 31, 46, 98	stratégies autoritaires-coercitives 30
caractéristiques parentales 13	stratégies coercitives 20
Carlsmith, J.M. 63	stratégies réactives 17, 18, 19
Cashmore, J. 16	conflits 13, 15
Caspi, A. 15	Conger, R.D. 15
Cassidy, J. 29, 79	Connors, R.E. 24
Chandler, M. 35	consistance interne 37, 38, 40
Charnov, E.L. 75, 83	contexte socio-écologique 17, 27, 31
Chen, X. 12, 81	contingences interactives 45, 50, 56,
Child Behavior Checklist 39, 41	60, 64, 65, 67
Cicchetti, D. 35, 36, 45, 46, 61	coopération 22, 50, 56, 60, 82
Cohen, S. 26	Coplan, R.J. 12, 27
Coie, J.D. 12	Crnic, K.A. 15, 26, 28
Colletta, N. 26	Crockenberg, S.B. 15
compétence parentale 27	Crouter, A.C. 14
compétence sociale 12, 13, 14, 16,	Crowell, J.A. 15
17, 25, 26, 30, 35, 37, 38, 40, 41,	croyances maternelles 21, 23, 24,
45, 47, 48, 64	25, 30

Engler, A. 15
environnement familial 14, 35, 41,
45, 46, 64, 77, 78, 94, 95
Erickson, M.F. 46
•
étapes de développement 15
étiologie 13, 37, 41, 45
événements de vie 16, 18, 19, 21,
25, 30
exploration 13
externalisation 39, 40, 41
,
F
_
facteurs liés au développement social
biologiques 16
génétiques 19, 64
socio-écologiques 17, 30, 74
Farber, E.A. 80
Feiring, C. 46
Feldman, S.S. 15
fidelité 38, 39, 40, 89, 90
filles 42, 51, 52
Finnie, V. 14
Fleeson, J. 14, 86, 98, 100
Fogel, A. 98
Folkman, S. 26
Forehand, R. 12
Fowler, R.S. 91
Fox, N.E. 46
Frankel, K.A. 80
Freud, S. 12
•
G
Gagnon, J. 92
Gamble, W. 15
garçons 41, 42, 44, 47, 51, 52
garderie 64
Gardner, W. 75, 83
Gauvin, M. 49
Gelfand, D. 15
Gibson, J.A. 15
Goldberg, J. 91
Goldberg, W.A. 15, 91
Goldsmith, H.H. 79, 80, 82, 83, 93
Golter, B.S. 14
Good, W.V. 35
Goodnow, J.J. 16, 24
Green, K. 12
Greenberg, M.T. 15, 26, 28

Greenberger, E. 15	jeu
Groupe de travail MacArthur 29	comportement de jeu de l'enfant
Grusec, J.E. 16, 19	13, 42
	jeu autonome 43
Н	jeu en solitaire 43
Harmon, R.J. 35	situation de jeu libre 20, 22
Hartup, W.W. 12	Johnson, J.H. 21, 28
Heflin, H. 12	, , , , ,
Hertzog, C. 96	K
Hesse, E. 79	Kaplan, N. 79
Hinde, R.A. 14, 43, 44, 86, 98,	Kaye, K. 73
99	Knight, R. 16
Hobfoll, S.E. 16, 25	Kochanska, G. 25
Hogan, A.E. 37	Kohlberg, L. 38
Holden, G.W. 24	Kohn, M. 41
Holt, R.W. 47	Kondo-Ikemura, K. 73
HOME 92	Kopp, C.B. 20
Hops, H. 15	Kranenburg, M.J. 15
Howes, C. 12	Kropp, J.P. 15
hyperactivité 44	Krupka, A. 88, 89
	Kuczynski, L. 25
I	Kupersmidt, J.B. 12
image de soi 12	
inadaptation sociale 16	L
indice de problèmes à la dyade 94,	La recherche longitudinale de
95	Seattle 26
indice de stress parental 91, 94	LaCrosse, J. 38
INTERACT 50, 51	Ladd, G.W. 14
interactions mère-enfant 13, 22, 24,	LaFrenière, P.J. 13, 37, 38, 40, 42, 43,
26, 27, 30, 31, 48, 50, 64, 65, 66,	44, 45, 46, 47, 48, 53, 63, 66, 67
72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81,	Lahey, B.B. 15
82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91,	Lamb, M.E. 47, 75, 83
92, 94, 95, 96, 97, 98, 103	Lambermon, M.W.E. 15
comportement positif 50, 52, 53	Landauer, T.K. 63
interférence et intrusion durant	Langlois, J.H. 12
interactions 24, 25, 30, 48, 62,	Lawroski, N. 47
63, 82	Lazarus, R.S. 26
noncoopération 50, 56, 60	Lepper, M. 63 Les études « L'enfant dans la Famille
internalisation 39, 40, 41, 46	- Waterloo » 18
retrait social 21, 35, 42, 44, 46	
introversion 40	Levison, H. 91
Isabella, R.A. 14, 79, 80, 83, 93	Lewis, M. 46
Т	Lieberman, A.F. 47, 80
J Jambor T 10	Littman, R.A. 12
Jambor, T. 19	W
Janosz, D. 38	M Maccoby F 24 47
Jaskir, J. 46	MacDonald K R 14
Jennings, K.D. 24	MacDonald, K.B. 14

Main M 70	Data and D.D. 40
Main, M. 79	Peterson, D.R. 40
Martin, J.A. 47	Pettit, P. 88, 89
Marvin, R. 29	Pierce, G.R. 15
Maslin, C.A. 80	populations à risque 71
McCarty, J.A. 15	Posada, G. 73
McGuffog, C. 46	prévention 31
mécanismes homéostatiques 45	probabilités conditionnelles 50, 51,
mesures	53, 64
à spectre étroit 41	problèmes
à spectre large 41	de comportement 40
mesures sociométriques 42, 43	de développement 72
enfants populaires 12	émotionnels 38
Miller, S.A. 16	psychologiques 12
Mills, R.S.L. 9, 16, 18, 19, 20, 21, 36	processus cognitifs 17
Miyake, K. 80	processus proximaux 35
modèle cognitif interne 13, 45, 46,	profil
75, 77	anxieux retiré 37, 41, 42, 43, 45,
conjonctif du développement	48, 49, 52, 53, 56, 60, 61, 63, 64
social 46	colérique-agressif 41, 42, 44
diathésique du stress 16	socialement compétent 42, 44, 48,
transactionnel 35, 45, 46, 61, 65	49, 51, 53, 56, 60, 61
Moran, G. 79, 88, 89, 90, 91, 92, 102	socio-affectif préscolaire 37, 38,
Morris, P. 91	39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51,
Mossi, F. 47	53, 63, 65, 66
1,10002/ 1. 17	typologie 42
N	Provost, M. 43, 47
Nezworski, T. 81	psychopathologie du développement
1402W015RI, 1. 81	
0	31, 35, 46 Putallar M 12, 14, 25, 48
	Putallaz, M. 12, 14, 25, 48
observation du comportement 14,	0
42, 43, 50, 66	Q
classification de participation	Quay, H.C. 37, 40, 41
sociale de Parten 43	n.
classifications d'attachement 29	R
codification des comportements	Radke-Yarrow, M. 13, 25, 75
80, 82, 83, 84	Ragozin, A.S. 15
Oyama, S. 98	relations
<b>n</b>	conjugales 15, 31, 97
P	mère-enfant 56, 62, 66, 75, 90
Pancake, V.R. 46	parent-enfant 14, 26, 30, 45, 47, 66
Parke, R.D. 19	Renwick, S.M. 47
Parker, J.G. 12	représentation cognitive 12, 16, 75,
Pastor, D.L. 13	77, 95 (voir aussi, modèle cognitif
pathologie 41	interne)
Patterson, G.R. 12, 26	résolution de problèmes 24, 48
pauvreté 15, 25, 31, 72	retard de développement 89, 90, 91
Pederson, D.R. 79, 88, 89, 92, 102	Richters, J.E. 15, 73, 75
Perman, K. 27, 28, 29	Ricks, D. 38
	•

réseau de soutien 15, 19, 31, 75, Ridge, B. 12 77, 95 Rizley, R. 35 Roberts, G.C. 20, 24 ressources personnelles 21, 28 soutien familial 16 Robins, E. 15 Robinson, N.M. 15 Spieker, S.J. 13, 16, 27 Sroufe, L.A. 13, 14, 40, 44, 45, 46, Rogoff, B. 49 rôle parental 15 47, 61, 75, 86, 98, 100 Roopnarine, J.L. 14 stabilité temporelle 37 Roper, R. 43, 44 statut sociométrique 44, 48 Rose-Krasnor, L. 9, 13, 14, 16, 18, Stayton, D.J. 73, 86, 100 22, 24, 27, 29, 31 Stephan, C.W. 12 Rosman, B.L. 41 stress 15, 18, 19, 21, 23, 26, 29, 30, Rothbaum, F. 80 31, 47, 65, 71, 90, 91, 94 Rovine, M. 79, 80, 96 stresseurs 90 Rubin, K.H. 9, 12, 13, 14, 16, 18, Stringfield, S. 37, 41 19, **20**, 21, 22, 24, 27, 29, 36 structure factorielle 39 structure hiérarchique 41 Ruble, D.N. 19 Sun, Y. 12 Russell, A. 14 Rutter, M. 45 système familial 45, 46 Т S Sameroff, A.J. 35, 61, 94 tâche d'obéissance 22 tâche en laboratoire 49 Sammarco, J.G. 98 Sarason, B.R. 15 Tarabulsy, G.M. 92 taxonomie de résolution de Sarason, I.G. 15, 21, 28 Schneider-Rosen, K. 35, 46, 81 problèmes sociaux 22 Taylor, D.G. 79, 80 Schork, E. 47 "Teacher Report Form " 39 scolarité 27, 31 sensibilité maternelle 13, 14, 26, tempérament 12, 31 27, 48, 56, 61, 67, 71, 74, 78, 79, Tessier, R. 92 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, Teti, D.M. 15 94, 95, 96, 99, 100, 103, 104 Thelen, E. 98 Shapiro, S.K. 37 théorie de l'attribution 67 théorie psychanalytique 45 (voir Shearin, E.N. 15 aussi, approche psychanalytique) Sherman, L. 15 Thompson, R.A. 75, 83 Siegel, J.M. 21, 28 Sigel, I.E. 20 tracas de la vie quotidienne 28 Simmons, R.J. 91 tri-de-cartes 85, 86, 88, 94 situation étrangère 83, 93, 94, 95, d'attachement 97, 103 du comportement d'attachement 102, 103 situations d'observation structurées 85, 88, 90, 92 20 du comportement maternel Slaby, R.G. 19 (TCM) 84, 85, 86, 88, 89, 90, solitude 72 92, 93, 94, 103 Solomon, J. 79 troubles de conduites 66 (voir aussi, soutien social 15, 19, 21, 23, 25, 27, externalisation) troubles émotionnels 40 28, 30, 31, 65, 66, 71, 72, 97 Turner, P.J. 47

#### W valeurs des parents 16 Waddington, C.H. 35 validité 89, 94 Wahler, R.G. 26 concurrente 39, 40, 41 Wall, S. 27, 73 discriminante 42, 43 Waters, E. 27, 40, 73, 84, 86, 90, 92, van Aken, M.A. 12 94, 100, 101 van Busschbach, A.M. 15 Watson, K. 19 van IJzendoorn, M.H. 15 Weinert, C. 21, 28 van Lieshout, C.F. 12 Wertsch, J. 98 van Seyen, E.T. 12 Wills, T.A. 26 Vaughn, B.E. 37, 92 Wilson, W.E. 15 verbalisations des parents 14 Verlaan, P. 53, 66 violence 35 Yang, R.K. 15 von Bertalanfly, L. 35 von Eye, A. 79 Z Vosk, B. 12 Zahn-Waxler, C. 13 Zambarano, R.J. 19 Zwart-Woudstr, H.A. 15



# Collection D'Enfance

dirigée par Réjean Tessier et George M. Tarabulsy

Ce premier volume de la collection D'Enfance est consacré à la description de trois grands programmes de recherche qui ont été réalisés au Canada et aux États-Unis au cours des dernières années et qui ont contribué à l'avancement des connaissances sur le développement émotionnel et social de l'enfant. En plus de nous offrir une riche description des relations qui se manifestent durant l'enfance, l'ensemble des travaux de cet ouvrage nous souligne l'importance de l'intervention précoce auprès des jeunes enfants à risque sur le plan psychosocial.

La collection D'Enfance publie des résultats de travaux scientifiques et des réflexions de chercheurs, hommes et femmes, engagés dans le domaine de l'enfance. Ces travaux s'adressent à des lecteurs universitaires ou de collège, à des intervenants ou encore à des parents intéressés au développement de l'enfant dans sa famille. L'idée maîtresse de la collection est de donner accès, en français, à des résultats de recherches de pointe et de permettre aux chercheurs, aux intervenants, aux gens qui rédigent les politiques sociales ou économiques de prendre des décisions éclairées. La collection D'Enfance est un ouvrage de référence dans le monde scientifique; tous les numéros sont thématiques et visent à faire le point sur l'état actuel des connaissances.

**Réjean Tessier** est professeur titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval et membre du Groupe de recherche sur les inadaptations psychosociales chez l'enfant.

**George M. Tarabulsy** est professeur adjoint au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre du Groupe de recherche sur le développement de l'enfant et de la famille.

