

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REPRÉSENTATIONS D'ATTACHEMENT CHEZ LES ADOLESCENTS ET LEURS MÈRES
ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS DYADIQUES

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
CHLOÉ GAUTHIER

14 SEPTEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à Ellen Moss, ma directrice d'essai qui m'a accordé sa confiance. Je remercie également Valérie Simard, professeure à l'université de Sherbrooke, et Jean Bégin, statisticien, pour leur précieuse aide et leurs nombreux conseils. Vous avez pris le temps de m'accompagner, de m'encourager et de me guider dans les nombreuses étapes menant à l'accomplissement de ce projet. Je remercie également Chantal Cyr qui a fait partie de mon comité d'évaluation, pour son travail et ses précieux commentaires sur mon essai.

Mes remerciements vont également à Dominique Duchesne qui m'a accueillie avec toute sa générosité dans le laboratoire alors que j'étais étudiante au baccalauréat. Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à mon amie et collègue Marie-Eve Pomerleau-Laroche pour l'opportunité qu'elle m'a donnée en m'offrant la formation sur la GIPEPS. Elle a également généreusement accepté de codifier avec moi toutes les interactions mère-adolescent ayant servi à ce projet. Son courage et sa persévérance sont une source d'inspiration. J'aimerais aussi remercier Jean-Francois Bureau qui m'a guidée dans les débuts de cet essai et qui a participé à ma formation sur la GIPEPS. Merci aussi à toutes mes collègues du Centre d'étude sur l'attachement et la famille et à mes amies, Mariko, Alina, Dominique et Danika.

À toute ma famille, je vous remercie du fond du cœur d'être aussi généreux avec moi. Vous êtes ce que j'ai de plus précieux. Merci à ma mère Denyse et à mon père Patrick. Merci aussi à mes beaux-parents Peter et Sylvia, à mon frère, Victor et à mes sœurs, Astrid, Nellie et Rebecca. Mille mercis à mon conjoint Pascal d'être à mes côtés : ta patience, tes encouragements et ton soutien sont essentiels pour moi et notre complicité me comble chaque jour davantage.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude à l'ensemble des mères et des enfants qui ont participé au projet de recherche. Votre contribution est essentielle à l'avancement des connaissances.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	vi
LISTE DES SYMBOLES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 2.....	4
REPRÉSENTATIONS D'ATTACHEMENT CHEZ LES ADOLESCENTS ET LEURS MÈRES ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS DYADIQUES.....	4
Le développement des modèles opérants internes.....	4
Les processus défensifs et les patrons d'attachement.....	5
Évaluation de l'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte.....	7
Correspondance intergénérationnelle de l'attachement.....	8
Les modèles d'attachement et les interactions parent-enfant au cours du développement.....	8
Objectifs de l'étude.....	10
Méthodologie.....	11
Participants.....	11
Procédure.....	11
Instruments de mesure.....	12

Questionnaire sociodémographique.....	12
Attachement de la mère et de l'adolescent	12
Codification du TPAA	13
Mesure de la qualité des interactions mère-adolescent.....	15
Codification de la GIPEPS.....	16
Résultats.....	16
Analyses préliminaires.....	16
Distribution de l'attachement des adolescents et des mères	18
Correspondance mère-adolescent quant aux représentations d'attachement.....	18
Contribution relative du statut d'attachement des participants sur la qualité des interactions.....	19
Discussion	19
CHAPITRE 3	25
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	25
APPENDICE A.....	28
APPENDICE B.....	30
APPENDICE C.....	37
APPENDICE D.....	39
APPENDICE E.....	43
RÉFÉRENCES	49

LISTE DES TABLEAUX

Analyse factorielle des items de la GIPEPS appliquée chez des dyades mère-adolescent (p. 17)

Convergence entre les classifications sécurisée et insécurisée des mères et de leurs adolescents (p. 19)

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

EAA	Entrevue de l'attachement adulte (« <i>Adult Attachment Interview</i> »)
GIPEPS	Grille d'interactions parent-enfant pour le primaire et le secondaire
MOI	Modèles opérants internes
TPAA	Test projectif de l'attachement adulte (« <i>Adult Attachment Projective</i> »)

LISTE DES SYMBOLES

<i>É.T.</i>	Écart type de l'échantillon
<i>k</i>	Score kappa
<i>n</i>	Nombre total d'unités d'observation
<i>n.s</i>	Non-significatif
<i>p</i>	Probabilité
<i>r</i>	Coefficient de corrélation de Pearson
<i>t</i>	Valeur de la distribution <i>t</i>
χ^2	Chi-carré
<i>z</i>	Score <i>z</i>

RÉSUMÉ

Plusieurs enjeux développementaux prenant place à l'adolescence peuvent influencer la relation parent-adolescent. La présente étude examine la contribution des représentations mentales de l'attachement de la mère et de l'adolescent sur la qualité des interactions dyadiques à cette période de transition. De plus, la convergence entre les patrons d'attachement des deux partenaires est examinée. Quatre-vingt-une dyades mère-enfant provenant d'un échantillon normatif ont complété le « Test Projectif de l'Attachement Adulte » (Georges *et al.*, 1997) et ont été observées pendant la discussion d'un désaccord. Ces interactions ont par la suite été codifiées à l'aide de la « Grille d'interactions parent-enfant pour le primaire et le secondaire » (Pomerleau-Laroche *et al.*, 2005). Les résultats indiquent que la qualité des interactions maternelles, en contexte de discussion dyadique, diffère en fonction de son patron d'attachement. Les mères ayant des représentations d'attachement sécurisantes démontrent une meilleure qualité d'interaction que celles ayant des représentations d'attachement insécurisantes ($t(59)=2,35, p=0,02$). Concernant les adolescents, ils ne se différencient pas quant à la qualité de leurs interactions. Enfin, une convergence significative (72 %; $k=.43, p<0,01$) entre les représentations d'attachement de la mère et de l'adolescent a été obtenue. Cette étude reflète l'importance des mères sur la qualité interactionnelle à l'adolescence.

MOTS-CLÉS : représentations d'attachement, interactions mère-enfant, adolescence, transmission intergénérationnelle de l'attachement, TPAA.

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'adolescence est décrite comme une étape développementale de transitions où de nombreux changements importants au niveau biologique, cognitif, psychologique et social prennent place (Steinberg et Morris, 2001). Pendant longtemps, l'adolescence a été considérée comme une période de forte perturbation, de conflit et de rébellion. Les travaux effectués par Hall, au début du 20^e siècle, ont contribué à répandre l'idée que l'adolescence était une période bouleversante et tumultueuse ou, pour reprendre ces propos, de «storm-and-stress» (Arnett, 1999). Bien que cette conception de l'adolescence ne soit pas complètement erronée, de nombreuses recherches scientifiques contemporaines ont permis d'apporter un point de vue plus nuancé sur cette période du développement humain.

Pour la majorité des familles, la période de l'adolescence se passe relativement bien. En fait, ce ne serait que pour 5 à 10% d'entre elles qu'une détérioration importante de la qualité de la relation parent-enfant est vécue (Steinberg, 2001). Chez ces familles, les difficultés seraient présentes bien avant que leurs enfants atteignent l'adolescence. Comme le souligne Steinberg (2001), il serait injustifié d'affirmer que cette période de transition soit perçue comme étant facile pour les parents. La présence de conflits dans la famille en est un exemple. En fait, c'est au début de l'adolescence que la fréquence des conflits entre parent et adolescent serait la plus élevée pour ensuite diminuer tranquillement jusqu'à la fin de l'adolescence (Collins et Steinberg, 2006; Laursen, Coy et Collins, 1998). Cela s'expliquerait, entre autres, par le fait que les adolescents sont de moins en moins présents quotidiennement au sein de leur famille et qu'ils deviennent de plus en plus autonomes (Laursen, Coy et Collins, 1998).

En fait, la recherche d'autonomie, l'individualisation et le détachement deviennent des enjeux fondamentaux à l'adolescence (Ryan et Lynch, 1989).

L'adolescent doit alors négocier sa place au sein de la famille tout en maintenant une relation harmonieuse avec ses parents (Laible, Carlo et Rafaelli, 2000). La qualité de sa relation envers ceux-ci sera un des facteurs déterminants dans cette transition (Buist et al., 2003). En effet, l'apport des chercheurs en attachement a grandement contribué à démontrer que les parents continuaient d'être une source importante de soutien et de réconfort pour leurs enfants même à l'adolescence (Allen et Land, 1999 ; Feldman, 2010).

On utilise le terme *attachement* pour désigner la relation particulière unissant l'enfant avec l'adulte qui s'occupe le plus souvent de lui, généralement la mère (Bowlby, 1969). Selon la théorie de l'attachement, chaque enfant viendrait au monde avec un besoin inné d'établir un lien relationnel privilégié avec son principal donneur de soins afin d'assurer sa protection et d'obtenir une réponse face à ses besoins. Ainsi, sur la base de ses interactions quotidiennes avec son parent, l'enfant en viendrait à développer un modèle d'attachement particulier. Ce lien d'attachement serait peu à peu intériorisé par l'enfant afin d'établir graduellement une conception générale de sa relation avec son parent. Cela se traduirait par l'établissement de représentations mentales, nommées *modèles opérants internes*. Les modèles opérants internes permettent à la fois à l'enfant de développer des stratégies afin de s'adapter aux comportements de son parent et de se forger des croyances à propos de lui-même, de son donneur de soins et de leur relation (Bowlby, 1969; Bretherton et Munholland, 1999).

Le présent projet a comme objectif d'examiner la contribution de l'attachement de l'adolescent et celui de la mère sur la qualité de leurs interactions lors de la discussion d'un conflit. À cela s'ajoute l'examen de la concordance entre la sécurité d'attachement de la mère et de son adolescent dans une population normale. Le tout est présenté au Chapitre II sous le format d'un article scientifique ayant pour titre les « Représentations d'attachement chez les adolescents et leurs mères et la qualité des interactions dyadiques ». Sa forme de présentation originale, destinée à la soumission aux fins de publication, a été conservée. Enfin, le Chapitre III est consacré à la conclusion générale du projet où seront abordées l'exploration de l'utilisation d'un nouvel instrument de codification des interactions parent-enfant, la « Grille d'interactions parent-enfant pour le

primaire et le secondaire » (Pomerleau-Laroche, Bureau et Moss, 2005), et la portée clinique de l'étude avec les adolescents et leurs familles.

CHAPITRE 2

REPRÉSENTATIONS D'ATTACHEMENT CHEZ LES ADOLESCENTS ET LEURS MÈRES ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS DYADIQUES

Le développement des modèles opérants internes

À ce jour, plusieurs recherches ont montré le rôle central de la qualité des premières relations au sein de la famille dans le développement de l'enfant. À la suite des travaux de Bowlby (1969/1973/1980), les fondements de la théorie de l'attachement ont été élaborés, contribuant à mieux comprendre le développement et l'adaptation socio-affective des enfants. Ainsi, c'est à travers les comportements et l'attitude du donneur de soins que l'enfant développe un modèle d'attachement particulier en fonction de ces interactions quotidiennes. Selon Bowlby (1969), ces dernières sont graduellement intériorisées par l'enfant qui se construit alors des représentations mentales nommées *modèles opérants internes* (MOI), lui permettant de gérer, d'interpréter et de prédire ses propres comportements, pensées et émotions liés à l'attachement, mais également ceux de son donneur de soins (Bretherton et Munholland, 1999). Présents dès la fin de la première année de vie, les MOI continueraient de s'adapter au fur et à mesure que la relation d'attachement se développe chez l'enfant, puis chez l'adolescent. Au cours du développement, les MOI deviendraient graduellement plus difficilement accessibles à la conscience (Bowlby, 1973) et tendraient à devenir de plus en plus cristallisés, bien intégrés et résistants au changement. Par ailleurs, d'autres chercheurs suggèrent plutôt que les MOI seraient plus susceptibles de subir un changement (Ammaniti, van IJzendoorn, Speranza et Tambelli, 2000; Thompson, 2000; Thompson et Raikes, 2003).

En effet, la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte ne se passe pas sans activité sur le plan de l'attachement, puisqu'une réorganisation importante de la relation parent-enfant s'amorce. Bien que le lien d'attachement ne s'affaiblisse pas, l'enfant n'a plus autant besoin de la proximité physique de sa figure d'attachement pour

se reconforter et devient de plus en plus autonome (Maysless, 2005, Allen et Land, 1999). Les interactions quotidiennes avec les parents deviennent moins fréquentes tout en se transformant (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck et Duckett, 1996) pour devenir plus réciproques et égalitaires, ce qui permettrait une autonomisation harmonieuse de l'adolescent (Allen et Land, 1999; Noak et Puschner, 1999). Au fil de leurs interactions, l'enfant et le parent communiquent et s'efforcent de comprendre leurs buts respectifs (Bowlby, 1969). Ce *partenariat à but corrigé* (Cicchetti, Cummings, Greenberg et Marvin, 1990) se développe graduellement pour atteindre un niveau plus sophistiqué à l'adolescence. Le parent doit alors être en mesure de se montrer soutenant et sensible afin de faciliter le développement du soi et de l'autonomie de l'adolescent qui se sentirait de ce fait plus enclin à exprimer son opinion, même si elle n'est pas partagée par le parent (Hennighausen, Bureau, David, Hauser et Lyons-Ruth, sous presse; Allen et Land, 1999). À travers les nombreux remaniements relationnels et la maturation cognitive qui se poursuit, l'adolescence est donc une période où la relation d'attachement est particulièrement assujettie à des changements (Aikins, Howes et Hamilton, 2009; Thompson et Raikes, 2003; Ammaniti *et al.*, 2000; Thompson, 2000), témoignant d'une possible modification des MOI qui la sous-tendent.

Les processus défensifs et les patrons d'attachement

Face à des situations anxiogènes, telles que l'éclatement d'un conflit ou tout autre événement provoquant une douleur mentale insupportable (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990), certains individus peuvent avoir recours à des mécanismes spécifiques d'*exclusion défensive* (Bowlby, 1980) ayant pour fonction d'exclure de la pensée consciente l'information anxiogène. Selon Bowlby (1980), l'utilisation des processus défensifs serait très courante chez les jeunes. Le recours ponctuel à de telles stratégies serait adaptatif, mais pourrait devenir pathologique à long terme pour le développement adéquat des MOI (Bowlby, 1980; Bretherton et Munholland, 1999). Trois types de processus d'exclusion défensive ont été proposés par Bowlby (1980), soit la *désactivation*, la *disjonction cognitive* et la *ségrégation*. Selon les comportements de la figure d'attachement, l'enfant en viendrait à développer un style d'attachement donné et à utiliser de manière inconsciente le processus défensif s'y rattachant préférentiellement.

Selon la théorie de l'attachement (Ainsworth et al., 1978), les enfants ayant une mère adoptant des comportements insensibles, intrusifs et offrant peu de réconfort en situation de détresse développent le plus souvent un patron d'attachement *insécurisé-évitant*. Ces enfants cherchent à minimiser le contact avec leur mère et se consacrent majoritairement à l'exploration de leur environnement (Ainsworth et al., 1978). Leur mécanisme défensif préférentiel serait davantage la *désactivation*, soit le fait d'écarter et de minimiser l'importance ou l'influence des signes d'attachement via l'adoption de comportements de distraction, afin d'éviter de gérer les expériences émotionnelles.

Les enfants dont la mère montre une disponibilité inconstante à répondre à leurs besoins développent typiquement un patron d'attachement insécurisé de type *ambivalent-résistant*. Cela se traduit chez l'enfant par une maximisation de la détresse et une difficulté à explorer l'environnement. Ces manifestations comportementales seraient davantage associées à la *disjonction cognitive*. Par ce processus défensif, l'enfant en vient à instaurer un lien inexact entre des pensées ou des sentiments et la source les ayant provoqués : par exemple, l'enfant peut attribuer l'origine de ses réactions à quelqu'un d'autre ou à une autre situation (Bowlby, 1980).

D'autres mères peuvent, quant à elles, démontrer des comportements apeurants pour l'enfant ou être elles-mêmes apeurées par ce dernier. Ces enfants risquent de développer un patron d'attachement *désorganisé/désorienté* (Main et Solomon, 1990). Dans ce cas, lorsque le système d'attachement de l'enfant est activé, il démontre une incohérence dans ses comportements d'approche et d'exploration, puisque la mère est à la fois perçue comme source de réconfort et de peur (Main et Hesse, 1990). Cette désorganisation pourrait se traduire par l'utilisation de la *ségrégation* comme moyen défensif, où les expériences émotionnelles conflictuelles venant déstabiliser la personne sont isolées dans un autre modèle interne coupé de la conscience (ex.: dissociation).

Enfin, les mères qui se montrent sensibles aux besoins de leur enfant et qui les soutiennent dans leurs comportements d'exploration ont le plus souvent des enfants présentant un attachement *sécurisant*. Ainsi, l'enfant équilibre adéquatement les comportements de recherche de proximité à sa figure d'attachement et d'exploration de son environnement en utilisant sa figure d'attachement comme base de sécurité. De plus,

il démontre la capacité d'intégrer ses expériences d'attachement, autant celles positives que négatives, en un tout cohérent. Il a recours à des ressources internes et à ses relations avec les autres pour résoudre les conflits. Ces enfants peuvent avoir recours aux différents processus d'exclusion défensive sans qu'aucun des trois ne se manifeste de manière excessive.

Évaluation de l'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte.

À l'adolescence et à l'âge adulte, les patrons d'attachement sont difficilement identifiables au plan comportemental. Ce sont plutôt les représentations mentales de l'attachement, aussi nommées *états d'esprit*, qui sont utilisées pour la classification de l'attachement. On y accéderait par l'analyse du discours, puisque la dimension cognitive et affective de l'attachement y serait reflétée (Main, Kaplan et Cassidy, 1985). Mesure de référence dans le domaine, « l'Entrevue de l'attachement adulte » (EAA; « Adult Attachment Interview », George, Kaplan et Main, 1985) occupe une place de choix au sein des méthodes d'évaluation de l'attachement adulte. Toutefois, sa longueur d'administration et de cotation rend son utilisation laborieuse. La présente étude utilise plutôt le « Test projectif de l'attachement adulte » (TPAA; « Adult Attachment projective »), développé par George, West et Pettem (1997). Il permet d'évaluer les représentations mentales de l'attachement. Les auteurs postulent que les scripts conscients et inconscients présents dans les MOI seraient identifiables à travers les narratifs produits par l'individu à la suite de la présentation d'images qui représentent des scènes activant le système d'attachement. La codification des narratifs se base sur l'analyse des processus défensifs utilisé préférentiellement par le répondant (Bowlby, 1980) et permet de classer le type d'insécurité d'attachement. Quant à la sécurité d'attachement, elle est identifiée par des histoires cohérentes, une faible utilisation de l'exclusion défensive, ainsi que par la capacité du répondant à s'engager dans l'auto-réflexion ou à utiliser les relations avec les autres pour résoudre les conflits. Ce processus permet de classer le répondant dans l'une des quatre catégories d'attachement suivantes : *sécurisé/autonome, préoccupé, détaché et non résolu.*

Correspondance intergénérationnelle de l'attachement

Bowlby avait postulé que les MOI de l'enfant se développent et se maintiennent au cours du développement et qu'ils sont transmis d'une génération à l'autre, entre la figure d'attachement, principalement la mère, et l'enfant (Bretherton et Munholland, 1999). Les comportements de la mère, son attitude, ainsi que les variables associées au contexte social dans lequel évolue la famille ont été étudiés afin d'améliorer la compréhension des mécanismes de transmission impliqués qui demeure toujours lacunaire. Au fil du temps, plusieurs études ont démontré une forte association entre les représentations mentales de l'attachement de la mère, évaluées par l'EAA, et la classification d'attachement évaluée par la procédure de la « Situation étrangère » (Benoît et Parker, 1994; Fonagy, Steele et Steele, 1991; Ward et Carlson, 1995). Une méta-analyse de van IJzendoorn (1995) a démontré des taux de correspondance allant de 63% à 75% dépendamment du nombre de catégories d'attachement (2, 3 ou 4) choisies pour l'analyse. Au delà de la petite enfance, des taux similaires sont généralement rapportés, toujours en se basant sur des mesures représentationnelles de l'attachement (Shmueli-Goetz, Target, Fonagy et Datta, 2008; George et Solomon, 1996; DeKlyen, 1996; Manassis et al., 1994). Toutefois, peu de données sont disponibles quant à la correspondance entre l'attachement des parents et des enfants plus âgés. Pour la période de l'adolescence, une faible convergence a été obtenue dans l'étude d'Allen et ses collaborateurs (2003) entre les représentations mentales de l'attachement, tel qu'évalué par l'EAA, de l'adolescent et de la mère. Dans une autre étude effectuée avec une population d'adolescents psychiatisés, Rosenstein et Horowitz (1996) ont trouvé un taux de concordance très élevé, mais la spécificité de l'échantillon restreint considérablement la généralisation des résultats.

Les modèles d'attachement et les interactions parent-enfant au cours du développement

Les patrons insécurisants d'attachement dans les familles peuvent être problématiques à tout moment du développement, mais particulièrement à l'adolescence, lorsque la recherche d'autonomie et le développement de l'identité du jeune engage la famille dans une négociation de la relation parent-adolescent (Allen, Koperminc et Moore, 1997 dans Allen et Land, 1999). En plus de l'importance du parent comme base

de sécurité (Allen *et al.*, 2003), les familles ayant un partenariat à but corrigé bien établi auront plus de facilité à traverser cette période de négociations et à garder un équilibre (Noack, Kerrand et Olah, 1999). Favoriser le maintien d'une relation sécurisante tout en encourageant le développement de l'autonomie de l'adolescent devient donc une tâche primordiale pour les parents. Karavasilis et ses collaborateurs (2003) ont démontré que la sécurité d'attachement chez l'adolescent est positivement associée à une implication parentale adéquate, à une attitude encourageante par rapport à la recherche d'autonomie de l'adolescent et à un encadrement suffisant au plan comportemental. L'insécurité d'attachement serait, par ailleurs, reliée à une description plus négative de l'adolescent par la mère (Scott, Briskman, Woolgar, Humayon et O'Connor, 2011). Ainsi, dans les familles où les adolescents ont des représentations d'attachement sécurisantes, les interactions entre le parent et l'adolescent semblent plus harmonieuses. Ceci viendrait du fait que ces adolescents ont moins de difficulté à équilibrer leur recherche d'autonomie et leur besoin d'attachement (Allen et Land, 1999). Comme le démontrent les résultats de Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming et Gable (1993), les adolescents ayant un attachement sécurisant ont meilleur espoir que leur relation familiale demeure intacte même lorsqu'ils ont un désaccord avec leurs parents. Ainsi, leurs interactions sont moins empreintes de colère et d'évitement et sont orientées vers une résolution constructive du problème, favorisant le maintien du lien privilégié avec les parents. Les résultats d'une autre étude (Becker-Stoll, Fremmer-Bombik, Wartner, Zimmermann et Grossmann, 2008) démontrent que les adolescents ayant un attachement de type sécurisant font preuve de plus d'autonomie et se montrent plus complices de leurs mères lors de tâches interactionnelles. Enfin, une étude récente (Hersherberg, Davila, Yoneda, Starr *et al.*, 2011) menée auprès d'adolescentes a démontré que la sécurité d'attachement est associée, dans le cadre d'une interaction dyadique requérant un niveau élevé d'intimité, à des propos plus positifs à l'égard des parents, à une plus grande cohérence du discours, à moins d'embarras, ainsi qu'à une meilleure régulation affective. Des résultats similaires sont obtenus lorsque l'on considère les représentations mentales de l'attachement de la mère. Les mères ayant un attachement préoccupé avaient de la difficulté à réguler leurs émotions pendant une conversation avec leurs adolescents, elles étaient plus anxieuses et intrusives (Kobak et Duemmler, 1994). Ainsi l'insécurité d'attachement, autant chez les

adolescents que chez les mères, semble avoir un impact négatif sur la qualité de leurs interactions. Toutefois, aucune de ces études n'a pris en compte les représentations d'attachement des deux partenaires en lien avec leurs interactions afin d'en explorer leur contribution.

Plusieurs outils ont été développés par les chercheurs afin d'évaluer la qualité des interactions parent-enfant. Bien que certains outils existent pour les périodes préscolaire et début scolaire (Belsky, Youngblade, Rovine et Volling, 1991; Crandell, Fitzgerald et Whipple, 1997; Moss *et al.*, 1998/2000), peu d'outils sont disponibles pour les enfants plus âgés. Pour remédier à cette situation, Pomerleau-Laroche, Bureau et Moss (2005) ont élaboré la « Grille d'interactions parent-enfant pour le primaire et le secondaire » (GIPEPS) à partir de la « Grille des interactions dyadiques » (Moss *et al.*, 1998/2000). Deux notions de base caractérisent la GIPEPS, soit celle de partenariat à but corrigé (Bowlby, 1969/1982) et celle de compétence sociale (Rubin et Rose-Krasnor, 1992), toutes deux étant des éléments critiques à la période de l'adolescence. Cette grille, qui a déjà été validée auprès d'enfants d'âge scolaire, soit de 8 à 12 ans (Pomerleau-Laroche, 2011), sera utilisée ici pour la première fois auprès d'adolescents.

Objectifs de l'étude

Dans un premier temps, l'étude examinera la contribution des représentations d'attachement de l'adolescent et de la mère sur la qualité des interactions dyadiques lors de la discussion d'un désaccord. Il est attendu que les mères et les adolescents ayant un attachement sécurisant démontreront des interactions plus favorables en comparaison à ceux ayant un attachement insécurisant. Dans un deuxième temps, l'étude documentera la concordance entre la sécurité d'attachement de la mère et de son adolescent dans une population normale. Ainsi, cette étude sera la première à examiner la relation entre les patrons d'attachement de chacun des partenaires et la qualité de leurs interactions en plus d'utiliser des instruments de mesure novateurs.

Méthodologie

Participants

Au total, 81 adolescents (46 filles, 35 garçons) canadiens francophones âgés entre 12,8 ans et 16,0 ans ($M=14,3$ ans $E.T.=0,8$ ans) et leurs mères ($M=42,5$ ans $E.T.=4,4$ ans), provenant d'un échantillon plus large d'une étude longitudinale, ont participé à l'étude (Moss, Rousseau, St-Laurent et Saintonge, 1998). Les familles ont été recrutées dans 22 garderies de la région de Montréal. L'accessibilité aux milieux de garde ainsi que l'importance d'obtenir des familles provenant de milieux socio-économiques variés ont orienté le choix du recrutement. Les données utilisées dans ce projet proviennent exclusivement du quatrième suivi de l'échantillon (temps 4; T4), correspondant à l'adolescence de l'enfant cible. Au premier temps de mesure (T1), les participants étaient âgés entre 3 et 5 ans ($n=128$). Ils ont été revus une seconde fois entre 5 et 7 ans ($n=120$) et une troisième fois entre 7 et 9 ans ($n=108$). Au T4, 9,5% des familles avaient un revenu familial de moins de 20 000\$, 58,2% entre 20 000\$ et 75 000\$ et 32,5% supérieur à 75 000\$. Trente pour cent (29,5%) des mères avaient un diplôme secondaire ou moins, 41,6% d'entre elles un diplôme d'études collégiales ou professionnelles et 28,9 % un diplôme d'études universitaires. Soixante-sept pour cent (67,1%) des mères vivaient en situation de biparentalité, dont 48,1% en famille d'origine, et 32,9% en situation de monoparentalité. Le refus de participer, le manque de temps, ainsi que l'impossibilité de retracer les familles entre les temps de mesure sont les principales causes de l'attrition des sujets. Enfin, les familles ayant participé à tous les temps de mesure (T1 au T4) ne diffèrent pas de celles de l'échantillon initial (T1) quant au revenu familial et à la scolarité de la mère. Par contre, une plus grande proportion de familles biparentales a continué de participer à l'étude longitudinale ($\chi^2(1, N=127) = 4,93; p < 0,05$), comparativement aux familles monoparentales.

Procédure

Les dyades mère-adolescent ont été invitées au laboratoire afin de participer à diverses tâches d'une durée de deux heures trente minutes. Les mères et les adolescents ont d'abord répondu, de manière individuelle, à plusieurs questionnaires. Ensuite, le

« Test projectif de l'attachement adulte » (TPAA) a été administré à chacun des participants. Puis, ils ont été réunis afin d'effectuer une tâche interactionnelle qui suscite une situation conflictuelle et active leur système d'attachement. À l'aide d'une liste, ils ont identifié de manière individuelle la source de conflit la plus importante dans leur relation. L'expérimentatrice a par la suite sélectionné le sujet commun aux deux participants et les a invité à en discuter pendant environ 10 minutes afin de tenter d'y trouver une solution. Cette activité était filmée pour permettre l'évaluation de la qualité des interactions dyadiques. Cette étude a reçu l'approbation d'un comité d'éthique et de recherche.

Instruments de mesure

Questionnaire sociodémographique

Préalablement à la visite au laboratoire, chaque mère participante recevait par la poste un questionnaire portant sur l'information de nature sociodémographique, dont l'âge de l'adolescent, le niveau de scolarisation complété par la mère, le revenu familial et l'état matrimonial de la mère.

Attachement de la mère et de l'adolescent

Le « Test projectif de l'attachement adulte » (TPAA; Georges, West et Petten, 1997) permet d'évaluer les MOI de l'attachement par une analyse détaillée des histoires élaborées par le participant à partir d'images activant le système d'attachement. Huit dessins, dont un neutre, sont successivement présentés au participant : on lui demande de raconter une histoire en précisant ce qui se passe dans l'image, ce qui a mené à la scène présentée, ce que les personnages pensent et ressentent et ce qui pourrait arriver par la suite. Certaines images illustrent une personne seule (enfant ou adulte), tandis que d'autres images présentent une dyade. Les images ont été conçues afin que le sexe de certains personnages soit ambigu. Une vingtaine de minutes sont requises afin de compléter la passation.

La première image, représentant deux enfants jouant au ballon, est neutre afin de permettre au participant de bien comprendre la procédure de l'entrevue. La deuxième

image, « fenêtre », montre un enfant regardant par une fenêtre. La troisième image, « départ », dépeint un homme et une femme un en face de l'autre avec des valises. Sur la quatrième image, « le banc », un jeune adulte est assis seul sur un banc et replié sur lui-même. La cinquième image, « le lit », illustre une femme et un enfant qui se font face dans le lit de ce dernier. La sixième image, « l'ambulance », montre une femme et un enfant regardant par la fenêtre quelqu'un sur une civière près d'une ambulance. La septième image, « cimetière », illustre un homme se tenant face à une pierre tombale. Enfin, la huitième image, « le coin », montre un enfant dans un coin détournant la tête avec les mains repliées au-dessus de lui. Les histoires élaborées par les participants sont par la suite transcrites et codifiées selon huit échelles regroupées en trois catégories : le *discours*, le *contenu* et les *processus défensifs*.

Codification du TPAA

Le discours. Deux échelles y sont évaluées, soit les *expériences personnelles*, c'est-à-dire la présence ou l'absence de référence du participant à sa propre histoire, et la *cohérence* des histoires s'évaluant à partir de la qualité, la quantité, la pertinence et le style narratif.

Le contenu. Trois échelles y sont évaluées : l'*individu-agissant* et la *connexion*, uniquement codifiés dans les images où figure une seule personne, et la *synchronie* codifiée dans les images dyadiques. L'échelle de l'*individu-agissant* reflète quatre dimensions: la base de sécurité intériorisée (la capacité de s'engager dans l'auto-réflexion), le havre de sécurité (la capacité d'utiliser les relations d'attachement pour rétablir un équilibre interne, par exemple demander l'aide de ses parents ou de son conjoint), la capacité d'agir (la capacité d'utiliser des actions concrètes pour changer une situation) et l'absence de capacité d'agir (l'incapacité d'effectuer un geste de réflexion, d'appel à autrui ou de démarche concrète). Le degré de *connexion* fait référence au désir du personnage d'interagir ou d'être en relation avec autrui. Finalement, la *synchronie* indique le degré avec lequel les individus des images dyadiques sont décrits comme faisant partie d'une relation réciproque et mutuelle.

Les processus défensifs. Trois formes de processus défensif sont évaluées à partir des histoires: la *désactivation*, la *disjonction cognitive* et la *ségrégation*. La *désactivation* se retrouve dans un vocabulaire de distanciation utilisé par le participant et des histoires teintées par des relations et des interactions stéréotypées par le matérialisme, l'autorité et la réussite tandis que les thèmes de détresse sont évités. La *disjonction cognitive* se manifeste dans des histoires teintées d'incertitude, de retrait et de colère. Elle se traduit dans l'ambivalence des récits du participant où il peut élaborer deux histoires opposées. La *ségrégation* est codifiée lorsque l'on note la présence dans l'histoire de thèmes reflétant le danger, l'impuissance ou la dissociation (par exemple, le fait de parler à une personne décédée). Ce code s'applique aussi lorsque les participants sont incapables de raconter une histoire ou refusent de le faire. Chaque histoire contenant de la *ségrégation* est ensuite révisée afin de vérifier si ce contenu désorganise le narratif ou si la personne présente des éléments d'action ou de réflexion témoignant d'un état d'esprit organisé.

La mise en commun de toutes les échelles permet d'attribuer un des quatre scores d'attachement au répondant. Les répondants classifiés *sécurisés ou autonomes* ont des histoires cohérentes et sont en mesure d'utiliser les relations d'attachement ou de recourir à l'auto-réflexion afin de remédier aux situations difficiles. Ainsi, ils démontrent la capacité à mettre en scène des individu-agissant, voir pensant. Les relations sont importantes dans leurs histoires et ils utilisent peu les processus défensifs. Les répondants insécurisés de type *détaché* évitent et ignorent l'utilisation des relations d'attachement dans leurs histoires qui sont modérément cohérentes. Les personnages sont souvent présentés comme adhérents aux stéréotypes prescrits par les rôles sociaux ou comme étant rejetés par les autres et lorsqu'il y a connexion entre deux individus, elle est dirigée vers une figure non-significative sur le plan de l'attachement. Le recours à la désactivation est très présent dans leurs récits. Les participants insécurisés de type *préoccupé* n'utilisent pas les relations d'attachement dans les situations difficiles auxquelles ils sont confrontés. Les personnages sont incapables d'agir, passifs et souvent seuls. Leurs histoires sont incohérentes et longues, puisqu'une abondance de détails est utilisée, et beaucoup de contenu autobiographique, de disjonction cognitive et des thèmes opposés s'y retrouvent fréquemment tout en ayant souvent une fin heureuse. Les individus *non résolus* produisent des histoires où ils sont incapables de contenir ou de

résoudre les références à la ségrégation. Ces participants sont dans l'impossibilité d'agir, de réfléchir ou d'utiliser l'aide extérieure pour résoudre ce contenu désorganisant (voir George, West et Pettem, 1999 pour une discussion plus détaillée de l'évaluation de la non résolution par le TPAA).

La validité de construit du TPAA a été établie par sa convergence avec l'EAA (George et West, 2001). La convergence est de 0,95 ($k=0,75$; $p<0,001$) pour les classifications en deux groupes (sécurisant-insécurisant) et de 0,89 ($k=0,84$; $p<0,001$) pour les quatre groupes d'attachement (sécurisé, insécurisé détaché, insécurisé-préoccupé et non résolu). La fiabilité interjuges pour l'attribution des catégories d'attachement sécurisé-insécurisé est de 0,93 ($k=0,73$; $p<0,001$) et de 0,86 ($k=0,79$; $p<0,001$) pour les quatre groupes (George et West, 2001). Les verbatims de notre échantillon ont été cotés par deux évaluateurs formés par Carol George et Malcom West et ont obtenu une fiabilité interjuges de plus de 80% avec ces derniers sur un échantillon indépendant. Une étude menée par Pallanca (2008) auprès d'un échantillon de familles d'accueil a permis d'ajouter un appui à la validité de construit de l'instrument. Un taux de concordance de 76% entre les représentations mentales des mères d'accueil, telles qu'évaluées par l'EAA et le TPAA (catégorie autonome versus non autonome) a été démontré. Par ailleurs, étant donné l'inexistence de données normatives pour le TPAA, les catégories d'attachement de la mère et de l'adolescent ont été comparées à des échantillons normatifs provenant de l'étude de van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1996). Ainsi, un test d'ajustement analytique démontre qu'il y a une surreprésentation chez les mères de la catégorie d'attachement non résolu ($\chi^2 [3]=9,04$; $p<0,05$), mais les échantillons des adolescents sont comparables ($\chi^2 [3]=4,33$; *n.s.*).

Mesure de la qualité des interactions mère-adolescent

La « Grille d'interactions parent-enfant pour les enfants du primaire et du secondaire » (GIPEPS; Pomerleau-Laroche, Bureau et Moss, 2005) a été utilisé afin d'évaluer les interactions. Seize items en quatre points allant de 0 à 3 sont utilisés pour la codification où un score de 0 suggère une piètre qualité de l'interaction et 3 indique une qualité optimale. Un exemple d'item ainsi que la façon de l'évaluer figure à l'appendice D (p.40-42).

Codification de la GIPEPS

Un score est attribué à chacun des items, dont huit concernent la contribution de la mère à l'interaction et huit celle de l'adolescent permettant d'apporter un éclairage quant à la participation de chacun des partenaires aux échanges: l'affection, l'évitement, la nervosité, l'hostilité, l'explication de leur point vue ou de leur expérience, les efforts de compréhension, l'étrangeté des comportements, le contrôle parental (de la mère) et l'initiative de l'adolescent. Les résultats de la mère et de l'adolescent se calculent sur 24 points : plus le résultat est élevé, plus les interactions sont favorables. L'instrument a été utilisé tel quel et aucune modification n'a été requise afin de l'adapter à la réalité d'une population adolescente.

La fidélité interjuges pour la qualité des interactions dyadiques a été calculée sur 20 dyades mère-adolescent, soit 25 % de l'échantillon total. Les deux évaluatrices, soit l'une des auteures du présent article (C. G.) et la première auteure de la GIPEPS (M.-E. P.-L.) n'avaient pas accès aux données concernant les catégories d'attachement des participants ainsi qu'aux autres variables de l'étude. Pour l'évaluation de la qualité globale de l'interaction, soit l'ensemble des dimensions évaluées, l'accord entre les codeuses a atteint 94 %, témoignant d'une excellente cohésion entre leurs perceptions. La balance de l'échantillon a été analysée individuellement par chacune des évaluatrices. En cas de divergence dans la codification, un consensus a été établi après visionnement commun des interactions et discussion.

Résultats

Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été effectuées sur les propriétés de la GIPEPS, puisque cette étude est la première à l'utiliser auprès d'une population adolescente. La distribution anormale des réponses à la plupart des items a nécessité une transformation dichotomique afin d'en corriger l'asymétrie. Tous les items ont pu être transformés sauf un, «évitement par la mère», qui fut éliminé pour les analyses subséquentes en raison de sa piètre capacité à discriminer les participants. La répartition des scores était très inégale, la très grande majorité des mères (77,78%) ayant reçu un score parfait quant à

cette dimension de l'interaction. Par la suite, une analyse factorielle a permis de regrouper les 15 items restants en deux facteurs. Un des items, «l'hostilité manifestée par l'adolescent», a été retiré, puisque, même après transformation, son poids ne l'identifiait pas davantage à l'un ou l'autre des facteurs. Comme l'indique le résultat présenté dans le Tableau 1, les facteurs obtenus correspondent à l'apport de l'adolescent (facteur 1) et de la mère (facteur 2) à la qualité de l'interaction. Pour les analyses subséquentes, deux scores composites, un pour chaque facteur, ont été calculés à partir des moyennes des scores *z* aux items. Pour chaque facteur (adolescent et mère), un score total élevé indique une bonne qualité d'interaction entre les partenaires.

Tableau 1 Analyse factorielle des items de la GIPEPS appliquée chez des dyades mère-adolescent

	Facteurs	
	1	2
Initiative de l'adolescent	0,828	
Effort de compréhension de l'adolescent	0,824	
Explication par l'adolescent de son point de vue ou de son expérience	0,786	
Évitement ou retrait manifesté(s) par l'adolescent	0,765	
Affection manifestée par l'adolescent	0,725	
Nervosité manifestée par l'adolescent	0,568	
Étrangeté des comportements de l'adolescent	0,526	
Affection manifestée par le parent		0,827
Contrôle parental		0,750
Efforts de compréhension du parent		0,749
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience		0,718
Étrangeté des comportements du parent		0,706
Nervosité manifestée par le parent		0,682
Hostilité manifestée par le parent		0,504

Note. Seuls les items ayant un poids supérieur à 0,4 apparaissent dans le tableau.

Des 81 dyades ayant été incluses dans les analyses préliminaires, un total de 20 ont dû être éliminées de l'échantillon final en raison d'une erreur d'expérimentation lors de la tâche filmée ($n=1$) et de données manquantes quant aux codes d'attachement ($n=19$). Conséquemment, les analyses statistiques subséquentes ont été effectuées avec un échantillon de 61 dyades mère-adolescent. De plus, aucune variable reliée à la tâche (durée de la tâche et quantité de thèmes discutés) et aux caractéristiques sociodémographiques des participants (sexe et âge de l'adolescent, âge de la mère, revenu familial et état matrimonial de la mère) n'était associée à la qualité des interactions dyadiques. Les résultats ne démontrent aucune relation significative, tant au score d'interaction de l'adolescent (r entre $-0,13$ et $0,09$, ns) qu'au score d'interaction de la mère (r entre $-0,17$ et $0,25$, ns).

Distribution de l'attachement des adolescents et des mères

Les résultats au TPAA indiquent que 46 % ($n= 28$) des mères ont un attachement sécurisé-autonome, 18 % ($n= 11$) un attachement insécurisé-détaché, 3 % ($n= 2$) un attachement insécurisé-préoccupé et 33 % ($n= 20$) un attachement de type non résolu. Chez les adolescents, les résultats révèlent que 38 % ($n= 23$) d'entre eux ont un attachement sécurisé-autonome, 21 % ($n= 13$) un attachement insécurisé-détaché, 11,5 % ($n= 7$) un attachement insécurisé-préoccupé et 29,5 % ($n= 18$) un attachement de type non résolu.

Correspondance mère-adolescent quant aux représentations d'attachement

Afin d'analyser la correspondance entre les représentations d'attachement de l'adolescent et de la mère, tel qu'évaluées par le TPAA, une analyse de tableaux bivariés a été complétée. Compte tenu du nombre restreint de dyades de l'échantillon ($n=61$), les analyses ont été faites en comparant deux groupes d'attachement, soit sécurisé et insécurisé. Il y a une convergence significative (72 %; $k=.43$; $p<0,01$) entre l'attachement de la mère et celui de l'adolescent : 73% des adolescents ayant des représentations d'attachement sécurisantes ont une mère sécurisée et 71% des adolescents ayant des représentations d'attachement insécurisantes ont une mère insécurisée.

Tableau 2 Convergence entre les classifications d'attachement sécurisé et insécurisé des mères et des adolescents

TPAA adolescent	TPAA mère		Total
	Sécurisé	Insécurisé ^a	
Sécurisé	17	6	23
Insécurisé	11	27	38
Total	28	33	61

Note. $k = 0,431$ $p = 0,001$

^aInclut les catégories d'attachement suivantes : détaché, préoccupé, non résolu.

Contribution relative du statut d'attachement des participants sur la qualité des interactions

D'autres analyses ont permis d'explorer la contribution de l'attachement de l'adolescent et celui de la mère sur la qualité des interactions dyadiques. Ainsi, les mères ayant des représentations d'attachement sécurisantes ont démontré des comportements maternels dans l'interaction plus favorable ($M = 0,22$, $É.T. = 0,69$) que les mères ayant un attachement insécurisant ($M = -0,18$, $É.T. = 0,64$, $t(59) = 2,35$, $p = 0,02$). Cependant, ce lien n'a pas été obtenu entre l'attachement de la mère et les comportements de l'adolescent dans l'interaction ($M = 0,12$, $É.T. = 0,52$ vs $M = -0,10$, $É.T. = 0,82$, $t(59) = 1,24$, *n.s.*). Concernant les adolescents, aucun lien n'a pu être démontré entre leurs représentations d'attachement et leurs comportements dans l'interaction ($M = 0,03$, $É.T. = 0,11$ vs $M = -0,02$, $É.T. = 0,13$, $t(59) = 0,23$, *ns*) tout comme entre leurs représentations d'attachement et les comportements maternels dans l'interaction ($M = 0,06$, $É.T. = 0,16$ vs $M = -0,04$, $É.T. = 0,11$, $t(59) = 0,52$, *ns*).

Discussion

Cette étude avait comme premier objectif d'examiner la contribution des représentations d'attachement de l'adolescent et de la mère sur la qualité des interactions dyadiques lors de la discussion d'un désaccord. Il était attendu que les adolescents et les mères ayant des représentations d'attachement sécurisantes démontrent une meilleure

qualité interactionnelle. Cette hypothèse a été partiellement confirmée, car seule la qualité des interactions des mères, en contexte de discussion dyadique, différait en fonction de leur attachement. Or, contrairement à ce qui était attendu, les adolescents ayant un attachement sécurisant ne se sont pas différenciés de ceux au patron insécurisant dans leurs interactions.

Une première hypothèse avancée, concernant la contribution des représentations d'attachement de la mère sur la qualité des interactions s'est confirmée. Ainsi, les mères ayant un attachement sécurisant ont démontré des comportements maternels dans l'interaction plus favorable que les mères ayant un attachement insécurisant. Elles se sont donc montrées plus affectueuses et moins hostiles, elles ont davantage tenté d'expliquer leur point de vue et essayé de comprendre celui de leur adolescent et elles ont démontré moins de comportements étranges, comparées aux mères ayant un attachement insécurisant. Ce lien entre les représentations d'attachement de la mère et la qualité des interactions mère-enfant a déjà été démontré chez des populations plus jeunes (Crandel, Fitzgerald et Whipple, 1997). La présente étude reflète ainsi la continuité de ces observations à la période de l'adolescence, confirmant que les mères ayant un attachement sécurisant se montrent plus habiles avec leurs enfants.

Les transformations s'opérant au sein de la famille à l'adolescence ont un impact important autant pour le développement psychologique des adolescents que pour la santé mentale des parents, dont plusieurs déclarent vivre des difficultés d'adaptation face aux besoins d'individualisation et d'autonomisation de leurs adolescents (Silverberg et Steinberg, 1990). Feldman (2010) a ainsi démontré que les mères au style plus anxieux se montraient moins sensibles et plus contrôlantes dans leurs interactions. Cette période de transformation chez les adolescents concorde également pour les parents avec les enjeux qu'apporte la quarantaine (Steinberg, 2001). Pour certains parents, les nouveaux besoins de leurs adolescents pourraient même être perçus comme une menace réelle à la relation dyadique (Allen et Land, 1999). Bien que toutes les mères puissent vivre de telles difficultés, il se pourrait qu'elles soient vécues plus difficilement par les mères ayant des représentations d'attachement insécurisantes, entraînant du même coup des difficultés plus importantes au sein des interactions avec leur enfant. Cela concorde avec les

résultats obtenus par Kobak et Duemmler (1994) relevant que les mères ayant un style d'attachement préoccupé avaient plus de difficulté à réguler leurs émotions lorsqu'elles discutaient avec leurs adolescents. Toutefois, les représentations d'attachement des mères n'ont influencé que leur propre comportement dans les interactions dyadiques, sans pour autant avoir d'effet sur celui des adolescents.

De même, les représentations d'attachement des adolescents n'ont pas influencé la qualité interactionnelle des échanges avec leurs mères, infirmant ainsi la seconde hypothèse. D'une part, la discussion d'un conflit dans un cadre contrôlé en laboratoire n'a peut-être pas suscité suffisamment de stress chez les adolescents. Steinberg (2001) soulignait que les adolescents étaient moins affectés et se remettaient plus rapidement des querelles quotidiennes que les mères, dû à leur regard différent sur la relation. Cette même observation avait déjà été avancée par Kerns et ses collègues (2000) dans leur étude auprès de préadolescents, où ils tentaient de démontrer un lien entre la réactivité (sensibilité) parentale et les représentations d'attachement de l'enfant dans des contextes d'interaction neutres et stressants. Ainsi, il serait peut-être préférable d'effectuer les observations dyadiques au domicile familial, là où les partenaires seraient plus à l'aise et d'autres comportements se manifesteraient. Cependant, le niveau de stress ne peut être le seul facteur en cause, puisque d'autres études ont trouvé des liens entre les représentations d'attachement de l'adolescent et la qualité des interactions avec sa mère, autant dans des contextes neutres que stressants (Hersherberg *et al.*, 2011; Becker-Stoll, 2008; Allen *et al.*, 2003; Kobak *et al.*, 1993). D'autre part, il a été observé que les interactions quotidiennes échangées avec les parents semblent refléter davantage l'expression des enjeux développementaux d'individualisation et d'autonomisation de tous les adolescents que les manifestations d'attachement. À ce propos, dans un récent article, Allen et Miga (2010) rapportaient que l'état d'esprit des adolescents, évalué par l'EAA, était plus fortement lié aux interactions sociales avec leurs pairs qu'à la qualité des interactions observées avec leurs parents. Selon ces deux auteurs, les représentations d'attachement des adolescents seraient davantage un marqueur du niveau de développement de leurs capacités de régulation émotionnelle.

Enfin, autant chez les mères que chez les adolescents, leurs propres représentations d'attachement n'ont pas influencé les comportements de l'autre lors de la discussion d'un conflit infirmant ainsi la troisième hypothèse. D'une part, bien documenté en recherche, l'aspect de la désirabilité sociale est à considérer, puisque les partenaires n'étaient peut-être pas aussi à l'aise de discuter d'un conflit en laboratoire qu'au domicile familial. Il est donc difficile d'estimer la représentativité de l'échantillon du mode interactionnel obtenu au cours de l'étude. D'autre part, l'utilisation d'un échantillon normatif, comparativement à un échantillon à risque, a également pu diminuer la variabilité des données au plan interactionnel, rendant les dyades plus similaires entre elles.

Le deuxième objectif de l'étude était d'examiner la concordance entre la sécurité d'attachement de la mère et de son enfant à l'adolescence dans une population normative. Un nombre important d'études appuient la thèse d'une transmission intergénérationnelle de l'attachement, en démontrant une forte association entre les représentations d'attachement de la mère, évaluées par l'EAA, et la classification d'attachement de l'enfant, évaluée par la « Situation étrangère » (Hess, 2008). Toutefois, peu d'études se sont penchées sur cette question au-delà de la petite enfance. Dans cette étude, une convergence de 72 % a été obtenue entre l'attachement de la mère et celui de l'adolescent. Contrairement à la faible convergence obtenue par Allen et ses collaborateurs (2003) entre la sécurité d'attachement de l'adolescent et de la mère, évaluée par l'EAA dans un échantillon à risque, le taux de 72 % s'apparente à celui que van IJzendoorn (1995) rapporte dans sa méta-analyse pour la période de la petite enfance (74%), de même que ceux obtenus dans le peu d'études effectuées au-delà de cette période (George et Solomon, 1996; DeKlyen, 1996; Manassis et al., 1994). Également, des concordances similaires ont été obtenues dans l'étude de Rosenstein et Horowitz (1996) effectuée auprès d'une population d'adolescents psychiatisés et dans celle de Shmuli-Goetz et ses collaborateurs (2008) auprès de préadolescents. L'ensemble de ces résultats concordants, obtenus à différents âges, semble démontrer une continuité dans le phénomène de la transmission intergénérationnelle de l'attachement, des premières années de vie à l'adolescence. Ainsi, les mécanismes impliqués dans la transmission, tels que les comportements de la mère (sensibilité) et ses attitudes, semblent encore

influencer de manière importante les MOI de l'adolescent. De plus, l'utilisation d'un échantillon normatif dans cette étude a certainement eu un impact sur le taux de concordance. Il a été démontré que les populations normales étaient exposées à moins d'évènements stressants, facteurs pouvant influencer leurs patrons d'attachement (Waters, Hamilton et Weinfield, 2000; Weinfield, Sroufe et Egeland, 2000; Hamilton, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell et Albersheim, 2000). Ainsi, l'attachement des deux partenaires s'est probablement davantage maintenu dans le temps. Enfin, l'utilisation du TPAA auprès des adolescents s'est peut-être avéré un outil plus efficace pour évaluer leur attachement, puisque certains auteurs avaient mentionné des difficultés d'utilisation de mesures comme l'EAA auprès des adolescents (Shmueli-Goetz et al., 2008; Ammaniti et al., 2000; Kobak et al., 1993). En effet, le TPAA comme mesure semi-projective permet d'activer le système d'attachement de l'adolescent sans avoir à le questionner sur sa relation avec ses parents, ce qui aurait impliqué pour lui le défi de prendre du recul sur la relation qu'il entretient avec son parent dans le moment présent.

Certaines limites de l'étude doivent être prises en compte, notamment en ce qui a trait à la généralisation des résultats. Comme la période de l'adolescence s'échelonne sur plusieurs années, il est fort probable que les résultats obtenus ne soient pas généralisables à des populations d'adolescents plus âgés. De plus, les interactions n'ont été observées qu'entre la mère et l'adolescent. Les nombreuses recherches sur les relations parent-adolescent ont démontré que chaque membre de la famille (mère, père et adolescent) vit les interactions quotidiennes de manière différente (Allen, Porter, McFarland, McElhaney et Marsh, 2007; Steinberg, 2001). À cela s'ajoute le fait que, dans la présente étude, comparativement aux échantillons normatifs utilisant l'EAA (van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg, 1996), il y avait une surreprésentation de la catégorie d'attachement non résolu chez les mères. Ces résultats pourraient être attribuables en partie à des questions méthodologiques : dans le TPAA, le patron d'attachement non résolu est souvent attribué par une seule indication de matériel ségrégué dans l'ensemble des sept images, ce qui n'est pas le cas dans l'EAA où le répondant doit démontrer un degré modéré à élevé de raisonnement non résolu afin d'obtenir cette classification (George et West, 2001). Enfin, dû au nombre limité de participants, il a été impossible de

faire des analyses distinctes pour les quatre catégories d'attachement, ce qui aurait pu apporter des résultats plus nuancés et raffinés.

En conclusion, cette étude permet d'apporter une contribution importante aux connaissances actuelles sur la période de l'adolescence. De profonds changements prennent place au sein des familles amenant, entre autres, une réorganisation importante de la relation parent-enfant. Les besoins d'autonomisation et d'individualisation des adolescents deviennent des enjeux centraux et semblent avoir un impact majeur à plusieurs niveaux durant cette période. Les parents doivent être en mesure de soutenir leurs adolescents dans ces nouveaux défis tout en leur assurant une sécurité affective. Cette étude est la première à considérer les patrons d'attachement de chacun des partenaires, mesurés avec le TPAA, en lien avec la qualité de leurs interactions. Elle a permis de refléter l'importance et l'influence du rôle des mères sur la qualité des interactions à cette période du développement. Ainsi, seules les représentations d'attachement des mères ont influencé la qualité des comportements maternels dans l'interaction avec leur adolescent. Il semble donc que les manifestations d'attachement des adolescents soient plus difficilement identifiables à travers les interactions avec leurs mères et que les enjeux développementaux communs à tous priment davantage. De futures recherches devraient s'attarder à cette piste qui s'inscrit dans le même ordre d'idées que la réflexion avancée par Allen et Miga (2010) sur le développement des capacités de régulation émotionnelle des adolescents. Elles permettraient aussi d'approfondir le rôle des représentations d'attachement des mères sur le fonctionnement des adolescents au quotidien.

CHAPITRE 3

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les interactions parent-enfant sont un élément central dans la théorie de l'attachement. En fait, la qualité de la relation parent-enfant est considérée comme étant un facteur significatif dans l'adaptation de l'enfant tout au long de sa vie (Bowlby, 1969/1982). Toujours en évolution, les relations familiales subissent néanmoins de profonds changements lorsque l'enfant atteint l'adolescence. En effet, c'est à ce moment dans son développement que le jeune doit acquérir son indépendance par rapport à ses figures d'attachement (Allen, 2008) et cela ne se fait pas toujours sans vagues. Ainsi, adolescents et parents doivent composer avec cette nouvelle réalité. La présente étude a révélé que la mère joue un rôle de premier plan dans la qualité interactionnelle au sein de la famille. En effet, il a été démontré que la qualité d'attachement de la mère influence la manière dont elle agit avec son adolescent lorsqu'elle discute, entre autres, d'un sujet de désaccord. De plus, le fait d'avoir obtenu une concordance élevée entre les représentations d'attachement de la mère et de l'adolescent appuie le fait que les processus de transmission intergénérationnelle de l'attachement sont toujours en cours à l'adolescence.

Étant au cœur de la théorie de l'attachement, les interactions parent-enfant ont été largement étudiées, principalement entre la mère et son enfant, par des mesures d'observation. Aspect effleuré dans les sections précédentes, cette étude visait également à mettre à l'épreuve l'utilisation d'un nouvel instrument de codification des interactions, la « Grille d'interactions parent-enfant pour le primaire et le secondaire » (GIPEPS; Pomerleau-Laroche, Bureau et Moss, 2005) auprès de dyades mère-adolescent, puisque l'instrument avait été conçu et validé (Pomerleau-Laroche, 2011) avec des enfants d'âge scolaire (entre 8 et 12 ans).

Permettant d'examiner un ensemble de comportements chez la mère et l'enfant qui caractérisent leur dynamique interactionnelle, la GIPEPS semblait un choix d'outil de

mesure intéressant. Conceptuellement, cette grille s'appuie sur deux notions-piliers, soit celle de *partenariat à buts corrigé* (Bowlby, 1969/1982) et celle de *compétence sociale* définie comme « la capacité d'atteindre des buts personnels en situation d'interaction sociale, tout en maintenant des relations positives avec autrui à travers le temps et les situations » (Rubin et Rose-Krasnor, 1992, p. 285, traduction libre dans Pomerleau-Laroche, Bureau et Moss, 2005). Ces notions s'avèrent centrales à la période de l'adolescence. D'un point de vue pratique, aucune modification n'a été apportée à la manière de codifier les différents items composant la GIPEPS, puisque les exemples donnés dans le manuel de codification (*voir Pomerleau-Laroche et al., 2005 pour le manuel complet*) étaient tout aussi pertinents pour les dyades mère-adolescent. D'ailleurs, la fidélité interjuges, calculée sur un échantillon de 20 dyades, a atteint 94% pour l'ensemble des dimensions évaluées, témoignant d'un excellent taux d'accord entre les évaluateurs. Il importe de souligner que les recherches faites à ce jour avec la GIPEPS tendent à démontrer que l'entraînement et l'expérience des évaluateurs permettent de relever plus facilement les subtilités comportementales utilisées afin de juger de la qualité interactionnelle des dyades. Ce constat vient confirmer l'hypothèse de Pomerleau (2011) suggérant que l'expérience des évaluateurs est déterminante sur le taux d'accord.

Bien que conceptuellement pertinente à l'évaluation de la qualité interactionnelle à l'adolescence, les résultats suggèrent que la GIPEPS pourrait être améliorée. En effet, la présente étude démontre que les représentations d'attachement de la mère influençaient ses comportements envers son adolescent, mais aucune différenciation n'a été obtenue chez l'adolescent. Ainsi, la GIPEPS ne put que partiellement confirmer les hypothèses de départ, d'un point de vue statistique. Cependant, de manière qualitative, l'outil demeure pertinent d'un point de vue clinique. En effet, la grille permettait de différencier les familles entre elles. À l'écoute des enregistrements, il apparaissait que certaines dyades se démarquaient en affichant des comportements favorisant l'échange, tandis que d'autres utilisaient des comportements plutôt dysfonctionnels.

L'objectif clinique derrière l'observation de l'interaction d'une dyade est de se faire une idée de la qualité de la relation. Dans ce contexte, l'utilisation d'un outil d'évaluation des interactions parent-enfant, tel que la GIPEPS, permettrait au clinicien de

se faire un portrait de la dyade. Les observations recueillies permettraient de déterminer les forces et les faiblesses de chacun des partenaires dans leurs échanges et pourraient ensuite être utilisées pour élaborer des interventions adaptés à chaque famille. Bien qu'il reste du travail à faire sur la GIPEPS, cet outil semble prometteur, autant d'un point de vue clinique que scientifique.

APPENDICE A
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche sur les différents milieux de vie de l'enfant

Projet financé par le Fonds de recherche sur la Société et la Culture du Gouvernement du Québec

Sous la direction de Mme Ellen Moss, Ph. D. Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville Montréal (Qc) H3C 3P8 514-987-3000 poste 8525

Formulaire de consentement

Ce formulaire vise à recueillir votre consentement à participer, vous et votre adolescent, à la quatrième partie de cette recherche dont les objectifs consistent à observer le développement et l'adaptation des enfants dans leurs différents milieux de vie.

La participation à cette étude consiste pour vous et votre adolescent à compléter à l'Université du Québec à Montréal, des questionnaires concernant les relations parents-adolescents de même que les relations avec autrui de même qu'une entrevue. Certains épisodes de cette rencontre d'environ 120 minutes seront filmés. Un dédommagement de 55\$ vous sera remis pour assurer vos frais de déplacement.

Suivant votre participation et celle de votre adolescent, nous solliciterons également l'enseignant de votre adolescent afin qu'il remplisse un questionnaire qui porte sur l'adaptation de l'adolescent à son milieu scolaire.

Soyez assurée que toute information concernant l'identité des participants demeure confidentielle. Afin de protéger l'anonymat des participants, les noms des parents ainsi que des adolescents prenant part à l'étude seront remplacés par des numéros d'identification. Les informations recueillies dans le cadre de ce projet pourront être utilisées à des fins de recherche et d'enseignement. Toutes les données seront conservées pendant 10 ans. Il est important de spécifier que votre participation est strictement volontaire et qu'en tout temps vous êtes en mesure de retirer votre participation au programme.

Toute question sur le projet, critique ou plainte peut être adressée à la chercheuse principale, Mme Ellen Moss dont les coordonnées apparaissent au bas de ce document. Par contre, toute plainte non résolue avec la chercheuse principale peut être adressée au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM : Service de la recherche et de la création, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3P8; téléphone 987-3000 poste 7753.

Je déclare avoir pris connaissance des différents aspects liés à ma participation et celle de mon adolescent à cette recherche et d'en avoir discuté avec mon adolescent. Nous acceptons tous deux d'y participer. De plus, je confirme avoir obtenu un exemplaire du formulaire de consentement.

Signature du parent

Date

Signature de l'adolescent

Date

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR LES DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Famille # _____

Renseignements généraux

Ce questionnaire a pour but de recueillir des informations générales sur votre famille telles que votre état civil, vos antécédents scolaires, vos occupations, votre situation économique ainsi que votre état de santé. Il est possible que pour ce questionnaire **uniquement** qu'il vous soit nécessaire de demander quelques informations à votre conjoint.

N.B. TOUS LES RENSEIGNEMENTS QUE VOUS NOUS FOURNISSEZ SONT CONFIDENTIELS ET NE SONT UTILISÉS QU'À DES FINS DE RECHERCHE.

SECTION 1 : IDENTIFICATION PERSONNELLE

NOM DE L'ENFANT : _____

NOM ET PRÉNOM DE LA MÈRE : _____

NOM ET PRÉNOM DU PÈRE : _____

ADRESSE (familiale): _____

_____ CODE POSTAL _____

NO DE TÉLÉPHONE : MAISON _____ TRAVAIL (père) : _____

TRAVAIL (mère): _____

QUARTIER RÉSIDENTIEL (St-Henri, Ahuntsic, St-Michel,...) _____

NOM ET NUMÉRO DE TÉLÉPHONE DE 2 PERSONNES QUE NOUS POURRIONS APPELER POUR ENTRER EN CONTACT AVEC VOUS SI VOUS DÉMÉNAGIEZ ET QUE NOUS ÉTIIONS INCAPABLES DE VOUS REJOINDRE :

1) Nom et prénom : _____

No de téléphone : _____

2) Nom et prénom : _____

No de téléphone : _____

Date à laquelle vous remplissez le questionnaire :

SECTION 2 : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE

ENFANTS ET AUTRES PERSONNES VIVANT À LA MAISON (Incluant vous-même et l'enfant qui participe à cette recherche)

Pour chacune des personnes, spécifiez son lien de parenté avec l'enfant qui participe à cette recherche.

LIEN DE PARENTÉ	SEXE	DATE DE NAISSANCE
Mère		_____
Père		_____
Enfant qui participe	_____	_____
Autre: _____	_____	_____
Autre: _____	_____	_____
Autre: _____	_____	_____

RÉSIDENCE FAMILIALE

Nombre de pièces de votre résidence : _____

Êtes-vous propriétaire _____ ou locataire _____ de cette résidence ?

Depuis combien de temps habitez-vous à cette adresse : _____

Combien de fois avez-vous déménagé dans les 5 dernières années : _____

ÉTAT CIVIL

Marié(e) : _____ Union de fait: _____ Remarié(e): _____

Divorcé(e) : _____ Séparé(e) : _____ Veuf(ve) : _____ Célibataire : _____

Précisions ou commentaires : _____

SECTION 3 : SCOLARITÉ

ENCERCLEZ LE PLUS HAUT NIVEAU D'ÉDUCATION GÉNÉRALE TERMINÉE :

MÈRE

Primaire 1 2 3 4 5 6

Secondaire 1 2 3 4 5

Collégial 1 2 3

Universitaire 1 2 3

Dernier diplôme obtenu _____

PÈRE

Primaire 1 2 3 4 5 6

Secondaire 1 2 3 4 5

Collégial 1 2 3

Universitaire 1 2 3

Dernier diplôme obtenu _____

SECTION 4 : OCCUPATIONS

INDIQUEZ LE PLUS PRÉCISÉMENT POSSIBLE VOTRE OCCUPATION PRINCIPALE:

(ex.: étudiant dans un programme d'études collégiales, bénéficiaire de l'aide sociale, directeur du département des achats chez Métro, chômeur, réceptionniste chez un concessionnaire automobile, propriétaire d'une quincaillerie,...) :

MÈRE: _____

NBRE: DE JOURS/SEMAINE _____

PÈRE: _____

NBRE DE JOURS/SEMAINE: _____

INDIQUEZ LES OCCUPATIONS SECONDAIRES, S'IL Y A LIEU

(2e emploi, bénévolat, loisirs,...)

MÈRE: _____

NBRE DE JOURS/SEMAINE: _____

PÈRE: _____

NBRE DE JOURS/SEMAINE: _____

ÉNUMÉREZ LA OU LES ACTIVITÉS ORGANISÉES AUXQUELLES VOTRE ENFANT PARTICIPE, S'IL Y A LIEU.

ENDROIT	ACTIVITÉ	NOMBRE D'HEURES/SEMAINE
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

SECTION 5 : REVENU FAMILIALINDIQUEZ VOTRE REVENU ANNUEL FAMILIAL BRUT:

Moins de 10 000 _____	40 000 - 49 999 _____
10 000 - 19 999 _____	50 000 - 74 999 _____
20 000 - 29 999 _____	75 000 - 99 999 _____
30 000 - 39 999 _____	100 000 et plus _____

SECTION 6 : SANTÉ GÉNÉRALE

a) Souffrez-vous d'un handicap (infirmité, paralysie,...) ?

	OUI	NON
Mère	_____	_____
Père	_____	_____
Enfant	_____	_____
Fratie	_____	_____

Si oui, précisez-en la nature : _____

b) Souffrez-vous de maladie chronique ?

	OUI	NON
Mère	_____	_____
Père	_____	_____
Enfant	_____	_____
Fratie	_____	_____

Si oui, précisez-en la nature : _____

c) Prenez-vous quotidiennement des médicaments (prescrits par un médecin) qui affectent votre concentration et votre attention ?

	OUI	NON
Mère	_____	_____
Père	_____	_____
Enfant	_____	_____
Fratrie	_____	_____

Si oui, précisez-en lesquels : _____

d) Depuis les 12 derniers mois, à quelle fréquence **votre enfant** a-t-il bénéficié des services professionnels suivants :

	Jamais	Rarement	Occasionnel	Régulier
Médecin (pédiatre)	_____	_____	_____	_____
Dentiste	_____	_____	_____	_____
Travailleuse sociale	_____	_____	_____	_____
Psychologue	_____	_____	_____	_____
Orthopédagogue	_____	_____	_____	_____
Orthophoniste	_____	_____	_____	_____
Autres, précisez	_____	_____	_____	_____

SECTION 7 : CONTACTS SOCIAUX

MÈRE

	Jamais	Rarement	Occasionnel	Régulier
Parenté	_____	_____	_____	_____
Amis	_____	_____	_____	_____
Collègues de travail	_____	_____	_____	_____
Professionnels	_____	_____	_____	_____
(ex. médecin, psychologue infirmière,...)				

PÈRE

	Jamais	Rarement	Occasionnel	Régulier
Parenté	_____	_____	_____	_____
Amis	_____	_____	_____	_____
Collègues de travail	_____	_____	_____	_____
Professionnels (ex. médecin, psychologue infirmière,...)	_____	_____	_____	_____

ACTIVITÉS FAMILIALES

Nature de l'activité

Fréquence

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE SUR LES SOURCES DE DÉSACCORD MÈRE-ENFANT

Famille no. _____

Mère Adolescent (cochez)

Thèmes pour la tâche interactionnelle

Voici une liste de thèmes qui peuvent être des sujets de conflit ou de discorde entre les parents et leurs adolescents.

Indiquez les 3 thèmes les plus problématiques, en les **numérotant** de 1 à 3, 1 étant le plus problématique.

Thèmes	Les 3 sujets les plus problématiques
1. Les sorties	
2. Heures de rentrée	
3. Les ami(e)s	
4. Relations amoureuses	
5. Consommation (drogue, alcool, cigarette)	
6. Habillement / perçage / tatous	
7. Fratrie / dispute entre frère et sœur	
8. École / Réussite scolaire / Motivation	
9. Le ménage	
10. Autre :	

APPENDICE D

EXTRAIT DU MANUEL DE CODIFICATION DE LA GIPEPS

Extrait du manuel de codification de la GIPEPS pour l'item «Contrôle parental»

Extrait de : Pomerleau-Laroche, M.-E., Bureau, J.-F. & Moss, E. (2005). *Manuel de codification de la Grille d'interactions parent-enfant pour les enfants du primaire et du secondaire*. Manuscrit non publié. Université du Québec à Montréal, Québec (p. 87-89).

0. Contrôle parental inadéquat	1. Contrôle parental plutôt inadéquat	2. Contrôle parental plutôt adéquat	3. Contrôle parental adéquat
* Le parent présente un style <u>clairement autocratique</u> ou <i>laissez-faire</i> .	* Le parent présente plusieurs indices d'un style soit <i>autocratique</i> ou <i>laissez-faire</i> et un peu d'indice d'un style <i>démocratique</i> . ou * Le parent est très passif, mais l'on ne voit aucune évidence d'un style <i>laissez-faire</i> .	* Le parent présente des indices d'un style <i>démocratique</i> et un peu d'indices de style <i>autocratique</i> ou <i>laissez-faire</i> . ou * Le parent ne démontre pas d'indices d'un style <i>laissez-faire</i> , mais il n'apparaît pas clairement <i>démocratique</i> .	* Le parent présente un style <u>clairement démocratique</u> .
<p><i>Note</i> : On attribue un « 2 » par défaut si aucune situation n'interpelle le contrôle parental, que l'on dispose de peu, voire pas d'indices au sujet du style parental et que le style du parent n'apparaît pas clairement démocratique.</p>			
<p>Style démocratique : Il s'agit du style éducatif parental le plus favorable pour l'enfant selon Diana Baumrind (1971). Le parent définit des règles claires, qui tiennent compte des besoins et des capacités de l'enfant. Il fait respecter ses règles tout en demeurant ouvert et flexible et les conséquences qu'il impose sont appropriées aux actions et à l'âge de l'enfant.</p> <p>- Le parent sait faire respecter ce qu'il veut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne cède pas à la pression de l'enfant. • Il n'a pas à répéter les consignes plusieurs fois. • Il obtient généralement assez rapidement ce qu'il désire de l'enfant. <p>- Le parent adopte un style directif, mais qui tient compte des besoins de l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il sait se montrer ferme, sans être rigide. • Il est conciliant : il offre des choix et il est capable de faire des compromis. • Il utilise des suggestions plutôt que des ordres pour asseoir son autorité parentale. 			

- Il tient compte du point de vue de l'enfant et de ses besoins dans ses décisions.
- Il partage parfois le contrôle avec son enfant lorsque cela est approprié.

- Le parent est flexible :

- Il est capable d'évaluer, de juger et de s'adapter selon les circonstances.
- Il est capable de revenir sur une décision après reconsidération. Il se corrige et s'ajuste correctement et il le fait de façon appropriée.
- Il permet les différences individuelles. Il accepte ou tolère les désaccords ou les divergences d'opinions ou de vues entre son enfant et lui.
- Il est capable de reconnaître les efforts ou les bons coups (comportements désirables) de l'enfant.

- Le parent sait faire preuve de tolérance à l'égard de son enfant lorsque cela est approprié. Il est clément, mais pas bonasse.

Note : Certaines situations peuvent appeler le parent à prendre une décision qui déplaît à l'enfant. Cela est le cas par exemple si la sécurité ou le bien-être de l'enfant est en jeu. Si le parent présente un argument valable à l'enfant pour défendre sa position, on attribue alors un « 3 » au parent. Par contre, si le parent n'explique pas sa décision ou sa règle à son enfant, il exerce alors le contrôle de façon autoritaire et obtient une cote inférieure à « 3 ».

Style autoritaire :

L'un des trois styles éducatifs décrits par Baumrind (1971), caractérisé par des niveaux élevés de discipline et d'exigences et par de faibles niveaux d'affection et de communication. Le parent définit les règles en fonction de ses propres besoins ou croyances et les impose de façon rigide à l'enfant. Il ne tient pas compte des besoins et des capacités de l'enfant et n'admet pas que ce dernier puisse remettre en question ses décisions.

- Le parent est exigeant.

- Il n'admet pas que l'enfant manque aux règles (les siennes ou celles qui sont proposées par les expérimentateurs).
- Il impose beaucoup de règles, qui sont parfois superflues.
- Le parent ne tient pas compte du point de vue ou des besoins de l'enfant.
- Il n'explique pas ses décisions, n'offre aucune explication, et ce, même si l'enfant demande des explications ou des précisions.
- Il ne déroge pas de ses idées, il n'admet pas ses erreurs et il ne remet pas en question ses principes, ses façons de faire.
- Il n'applique pas nécessairement ses règles de façon constante; cela peut dépendre de son humeur.
- Il est prompt à punir ou à blâmer l'enfant.

- Le parent est rigide.

- Il n'admet aucune concession, n'offre pas de choix.
- Il a tendance à adhérer de façon rigide à des façons de faire, à des routines. (Ex. : Il refuse que l'enfant mange des biscuits alors qu'on lui en offre en collation, sous prétexte que ce n'est pas bon entre les repas, que cela peut gâcher son prochain repas.)

Style permissif :

L'un des trois styles d'éducation définis par Baumrind (1971), caractérisé par un niveau élevé d'affection et de faibles niveaux de discipline, d'exigences et de communication. Le parent a de la difficulté à établir des règles et à les faire respecter. Il semble avoir peur de déplaire à son enfant. L'enfant obtient donc ce qu'il veut avec une facilité déconcertante.

- Le parent cède facilement à la pression de l'enfant.
- Le parent donne raison à tort à son enfant.

Style désengagé (ou négligent) :

Style éducatif défini par Maccoby et Martin (1983), caractérisé par l'indifférence et par l'absence de soutien adéquat pour l'enfant.

- Le parent n'intervient pas lorsque nécessaire.
- L'enfant est laissé à lui-même.

Exemples de codification de l'item «Contrôle parental»*:Score de 0 (mère autocratique)

- Définit les règles en fonction de ses propres besoins
- Ne tient pas compte des besoins de sa fille
- Remet difficilement en question ses façons de faire

Score de 2 (vers le 3)

- Se montre un peu sévère («mère poule»), mais elle explique bien ses raisons
- Ouverte à discuter avec sa fille et accepte de lui donner un peu de latitude

Score de 3

- Tient compte du point de vue de l'enfant
- Utilise des suggestions
- Fait preuve de tolérance

*Source : Feuilles de codification utilisées par les évaluatrices

APPENDICE E
GRILLE DE CODIFICATION DE LA GIPEPS

Grille d'interactions parent-enfant pour le primaire et le secondaire (GIPEPS)

Évaluateur (trice) : _____ Date de cotation : ___/___/_____

Famille # _____ Casette # _____ Cohorte ___ Temps ___

Sexe de l'adolescent : Masculin Féminin

Tâche : Collation Planification d'une journée de congé Désaccord

1 a) Affection manifestée par le **parent** 0 1 2 3

1 b) Affection manifestée par l'adolescent 0 1 2 3

2 a) Évitement ou retrait
manifestés par le **parent** 0 1 2 3

2 b) Évitement ou retrait
manifestés par l'adolescent 0 1 2 3

3 a) Nervosité manifestée par le **parent** 0 1 2 3

3 b) Nervosité manifestée par l'adolescent 0 1 2 3

4 a) Hostilité manifestée par le **parent** 0 1 2 3

4 b) Hostilité manifestée par l'adolescent 0 1 2 3

5 a) Explication par le **parent** 0 1 2 3

de son point de vue ou de son expérience

5 b) Explication par l'adolescent 0 1 2 3

de son point de vue ou de son expérience

6 a) Efforts de compréhension
du parent

0 1 2 3

6 b) Efforts de compréhension
de l'adolescent

0 1 2 3

7) Contrôle **parental**

0 1 2 3

8 a) Étrangeté des comportements
du parent

0 1 2 3

8 b) Étrangeté des comportements
de l'adolescent

0 1 2 3

9) Initiative de l'adolescent

0

1

2

3

Juge 1 : _____**Juge 2 :** _____

Score du parent : ____ / 24 = ____ %

Score du parent : ____ / 24 = ____ %

Score de l'adol. : ____ / 24 = ____ %

Score de l'adol. : ____ / 24 = ____ %

Mise en commun des scores des deux juges :

Score du parent : ____ / 24 = ____ %

Score de l'adolescent : ____ / 24 = ____ %

Commentaires généraux sur la dyade :

Variables à contrôler pour C1T4

<p>Consigne</p> <p>- durée proposée</p> <p>pour réaliser la tâche</p> <p>- source (s) de désaccord identifiée (s) comme étant celle (s) dont les partenaires doivent discuter</p>	<p>_____ minutes</p> <p>1) _____</p> <p>2) _____</p> <p>3) _____</p> <p>Autres : _____</p>
<p>Durée réelle</p> <p>de la tâche</p> <p>(calculée à partir du départ de l'expérimentatrice jusqu'à son retour pour la prochaine activité)</p>	<p>Temps initial _____ - Temps final _____ =</p> <p>_____ secondes (ou _____ minutes _____ secondes)</p>
<p>Quantité de sujets</p> <p>de désaccord abordés</p> <p>et</p> <p>thèmes du ou des sujets de désaccord réellement discutés entre la mère et l'enfant</p>	<p>_____ sujet (s) discuté (s)</p> <p>1) _____</p> <p>2) _____</p> <p>3) _____</p> <p>Autres : _____</p>
<p>Commentaires</p> <p>(au sujet de la présentation de la consigne ou du déroulement général de la tâche)</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

RÉFÉRENCES

- Allen, J.P. (2008). The Attachment System in Adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment, Second Edition: Theory, research, and clinical applications*, (pp. 419-435). New York: The Guilford Press.
- Allen, J. P., Boykin McElhaney, K., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., O'Birne-Kelly, H. & Liebman Kilmer, S. (2003). A Secure Base in Adolescence: Markers of Attachment Security in the Mother-Adolescent Relationship. *Child Development, 74*(1), 292-307.
- Allen, J. P. & Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 319-335). New York: The Guilford Press.
- Allen, J. P. & Miga, E. M. (2010). Attachment in adolescence: A move to the level of emotion regulation. *Journal of Social and Personal Relationships, 27*(2), 181-190.
- Allen, J. P., Porter, M., McFarland, C., McElhaney, K. B. & Marsh, P. (2007). The Relation of Attachment Security to Adolescents' Paternal and Peer Relationships, Depression, and Externalizing Behavior, *Child Development, 78*(4), 1222 – 1239.
- Aikins, J. W., Howes, C. & Hamilton, C. (2009). Attachment stability and the emergence of unresolved representations during adolescence. *Attachment & Human Development, 11*(5), 491-512.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Water, E. & Wall, S. (1978). Patterns of Attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M. & Volling, B. (1991). Patterns of Marital Change and Parent-Child Interaction. *Journal of Marriage and the Family, 53*(2), 487-498.
- Ammaniti, M., van IJzendoorn, M. H., Speranza, A. M. & Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: an

- exploration of stability and change. *Attachment and Human Development*, 2(3), 328-346.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Becker-Stoll, F., Fremmer-Bombik, E., Wartner, U., Zimmermann, P. & Grossmann, K. E. (2008). Is attachment at ages 1, 6 and 16 related to autonomy and relatedness behavior of adolescents in interaction towards their mothers? *International Journal of Behavioral Development*, 32(5), 372-380.
- Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M. & Volling, B. (1991) Patterns of Marital Change and Parent-Child Interaction. *Journal of Marriage and the Family*, 53(2), 487-498.
- Benoît, D. & Parker, K. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships: A construct Revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing Internal Working Models of Attachment Relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, research, and Intervention* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.

- Buist, K.L., Dekovic, M., Meeus, W. & van Aken, A.G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of adolescence*, 27, 251-266.
- Cicchetti, D., Cummings, M., Greenberg, M. T. & Marvin, R. S. (1990). An Organizational Perspective on Attachment beyond Infancy. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, research, and Intervention* (pp. 3-49). Chicago: The University of Chicago Press.
- Crandell, L. E., Fitzgerald, H. E. & Whipple, E. E. (1997). Dyadic Synchrony in Parent-Child Interactions: A Link with Maternal Representations of Attachment Relationships. *Infant Mental Health Journal*, 18(3), 247-264.
- Collins, W. A. & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In N. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 1003-1067). Hoboken, NJ: Wiley.
- DeKlyen, M. (1996). Disruptive behaviour disorder and intergenerational attachment patterns: A comparison of clinic-referred and normally functioning preschoolers and their mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 357-365.
- Feldman, R. (2010). The relational basis of adolescent adjustment: trajectories of mother-child interactive behaviors from infancy to adolescence shape adolescents' adaptation. *Attachment and Human Development*, 12(1-2), 173-192.
- Fonagy, P., Steele, H. & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1985). *Adult Attachment Interview*. Manuscript non publié, Université de Californie à Berkeley.
- George, C. & Solomon, J. (1996). Representational Models of Relationships: Links Between Caregiving and Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17(3), 198-216.

- George, C. & West, M. (2001). The development and preliminary validation of a new measure of adult attachment: The Adult Attachment Projective. *Attachment and Human Development, 3*(1), 30-61.
- George, C., West, M. & Pettem, O. (1997). *Adult Attachment Projective: Protocol and Classification Scoring System*. Manuscript non publié. Mills College, Californie.
- Hamilton, C.E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development, 71*, 690-694.
- Hennighausen, K. H., Bureau, J.-F., David, D. H., Hauser S. T. & Lyon-Ruth, K. (sous presse). Disorganized Attachment in Adolescence.
- Hershenberg, R., Davila, J., Yoneda, A., Starr, L. R., Miller, M. R., Stroud, C. B., et al. (2011). What I like about you: The association between adolescent attachment security and emotional behavior in a relationship promoting context. *Journal of Adolescence, 34*(5), 1017-1024.
- Hesse, E. (2008). The adult attachment interview: Protocol, Method of Analysis, and Empirical Studies. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment Second Edition: Theory, research, and clinical applications* (pp. 552-598). New York: Guilford Press.
- Karavasilis, L., Doyle, A., B. & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 153-164.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., Aspelmeier, J. E. & Contreras, J. M. (2000). Attachment-Based Assessment of Parent-Child Relationships in Middle Childhood. *Development Psychology, 36*(5), 614-626.
- Kobak, R., Cole, H. E., Ferenz-Gillies, R. & Fleming, W. S. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development, 64*, 231-245.
- Kobak, R. & Duemmler, S. (1994). Attachment and conversation: Toward a discourse analysis of adolescent and adult security. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.),

Advances in personal relationships: Volume 5 (pp 121-149). London: Jessica Kingsley.

- Laible, D.J., Carlo, G. & Rafaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59.
- Laursen, B., Coy, K.C. & Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. & Duckett, E. (1996). Changes in Adolescents' Daily Interactions With Their Families From Ages 10 to 18: Disengagement and Transformation. *Developmental Psychology*, 32(4), 744-754.
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents' Unresolved Traumatic Experiences Are Related to Infant Disorganized Attachment Status: Is Frightened and/or Frightening Parental Behavior the Linking Mechanism? In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, research, and Intervention* (pp. 161-182). Chicago: The University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedure for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, research, and Intervention* (pp. 121-160). Chicago: The University of Chicago Press.
- Manassis, K., Bradley, S., Golberg, S., Hood, J. & Swinson Price, R. (1994). Attachment in mothers with anxiety disorders and their children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 1106-1113.

- Maysless, O. (2005). Ontogeny of Attachment in Middle Childhood : Conceptualization of Normative Changes. In K.K. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D. & St-Onge, J. (1998). *Correlates of Attachment at School Age: Maternal Reported Stress, Mother-Child Interaction, and Behavior Problems*, *Child Development*, 69(5), 1390-1405.
- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C. & Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. In G. M. Tarabulsky, S. Larose, D. R. Pederson & G. Moran (Eds.), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Noack, P. & Puschner, B. (1999). Differential trajectories of parent-child relationships and psychosocial adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 79-804.
- Noack, P., Kerrand, M., & Olah, A. (1999). Family relations in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 71-717.
- Pallanca, D. (2008). *Les caractéristiques des mères d'accueil et leur niveau de sensibilité maternelle dans le développement d'une nouvelle relation d'attachement chez les enfants placés*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Pomerleau-Laroche, M.-E., Bureau, J.-F. & Moss, E. (2005). *Manuel de codification de la Grille d'interactions parent-enfant pour les enfants du primaire et du secondaire*. Manuscrit non publié. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Pomerleau-Laroche, M.-E. (2011). *Qualité des interactions mère-enfant à la période scolaire: Validation d'un instrument de mesure*. Thèse de doctorat inédite en préparation, Université du Québec à Montréal.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.
- Ryan, R.M. & Lynch, J.H. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood, 60, 340-356.

- Rosenstein, D.S. & Horowitz, H.A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 244-253.
- Scott, S., Briskman, J., Woolgar, M., Humayun, S., & O'Connor, T. G. (2011). Attachment in adolescence: Overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(10), 1052-1062.
- Shmueli-Goetz, Y., Target, M., Fonagy, P. & Datta, A. (2008). The Child Attachment Interview: A Psychometric Study of Reliability and Discriminant Validity. *Developmental Psychology, 44*, 939-956.
- Silverberg, S. B. & Steinberg, L. (1990). Psychological Well-Being of Parents with Early Adolescent Children. *Developmental Psychology, 26*(4), 658-666.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 1-19.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P.R. Shaver, (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 319-335). New York: Guilford Press.
- Thompson, R. A. (2000). The Legacy of Early Attachment. *Child Development, 71*(1), 145-152.
- Thompson, R. A. & Raikes, H. A. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development and Psychopathology, 15*, 691-718.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin, 117*, 387-403.

- van IJzendoorn, M. H. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 8-21.
- Ward, M. J. & Carlson, E. A. (1995). Associations among Adult Attachment Representations, Maternal Sensitivity, and Infant-Mother Attachment in a Sample of Adolescent Mothers. *Child Development, 66*, 69-79.
- Waters, E., Hamilton, C. & Weinfield, N. S. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child Development, 71*(3), 678-683.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development, 71*(3), 684-689.
- Weinfeild, N. S, Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2000) Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71*(3), 695-702.