

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DÉVELOPPEMENT DES MODÈLES INTERNES OPÉRANTS  
D'ATTACHEMENT DURANT LA PÉRIODE SCOLAIRE : LE RÔLE DE  
L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL ET DES ÉCHANGES PARENT-ENFANT

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

KARINE DUBOIS-COMTOIS

NOVEMBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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

Ce projet de thèse doctorale a été le fruit d'un travail long et exigeant. Il a nécessité un nombre incalculable d'heures de travail mais, il m'a permis d'approfondir ma réflexion sur le développement de l'enfant et sur le rôle que jouent les interactions familiales dans ce processus. De la même façon que l'enfant évolue à travers les interactions avec sa famille, c'est dans mes échanges avec les personnes significatives à mes yeux que j'ai pu trouver les idées et l'appui pour accomplir ce travail. Je souhaite remercier ces personnes pour les conseils et le soutien qu'ils ont su m'apporter.

Tout d'abord, je tiens à remercier Ellen Moss, ma directrice de thèse, qui a été d'un grand support tout au long de mes études doctorales. Je la remercie de m'avoir fait confiance et d'avoir cru en mes capacités. Je suis particulièrement reconnaissante des opportunités qu'elle m'a données, me permettant de collaborer étroitement à ses travaux de recherche. Ces expériences ont été importantes pour moi non seulement dans mes réalisations professionnelles mais surtout parce qu'elles m'ont permis d'approfondir connaissances et de développer un vif intérêt pour la recherche scientifique. Je la remercie aussi pour sa rigueur et ses idées.

Je voudrais également remercier plusieurs personnes qui ont collaboré avec moi dans les diverses étapes de mes études doctorales. Ces personnes ont, par leur travail, contribué à cette thèse. D'abord, je voudrais remercier Chantal Cyr, mon amie et collègue, avec qui je partage un intérêt pour l'évaluation de la relation parent-enfant. Je me suis sentie prise sous son aile dans ma première année de doctorat. Ce fut ensuite la naissance d'une belle complicité. Sa créativité et sa franchise sont des qualités très précieuses. Je remercie Jean-François Bureau et Véronique Martin qui ont codé avec moi les tâches observationnelles. Ils ont su se montrer disponibles

malgré leur agenda très chargé. Merci aux étudiants du laboratoire, et tout spécifiquement à Dominique Duchesne, qui m'ont soutenue dans cette aventure. Merci également à Jean Bégin qui m'a gentiment conseillée dans le choix de mes analyses statistiques. Il m'a permis d'appivoiser le langage statistique et à le considérer comme un outil me permettant de répondre à mes questions.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement les gens qui font partie de mon intimité. Le soutien de ces personnes a été indispensable à la réalisation de cette thèse. Merci à mes parents qui m'ont toujours encouragée dans mes choix. Ils m'ont appris qu'il est important d'atteindre ses objectifs et d'aller au bout de soi-même. Merci également à mon frère qui m'a appris que ce n'est pas le chemin parcouru qui compte mais où il nous mène. Je remercie mon conjoint, Marc, qui m'accompagne dans mon cheminement scolaire depuis le secondaire. Il a su m'encourager dans les moments de doute et m'a aidé à croire en moi. Je le remercie pour sa patience et ses bons mots qui sont pour moi d'un grand réconfort. Je fais un clin d'œil à mon chat, Maurice, qui m'a fidèlement accompagnée dans ma rédaction.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	8
Les comportements d'attachement et le discours mère-enfant comme prédicteurs des représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire: Une étude longitudinale.....	8
Résumé.....	9
Les comportements d'attachement et le discours mère-enfant comme prédicteurs des représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire: Une étude longitudinale ..	10
L'attachement à la période scolaire.....	10
Sécurité d'attachement et conversations mère-enfant.....	12
Insécurité d'attachement et conversations mère-enfant .....	14
Méthode.....	20
Participants.....	20
Procédure et instruments de mesure.....	21
Résultat.....	27
Analyses préliminaires .....	27
Attachement comportemental et représentationnel .....	28
Attachement et conversations mère-enfant .....	29
Les conversations mère-enfant comme médiateur de la sécurité d'attachement ....	31
Discussion .....	33
Références .....	43
Tableau 1 .....	51
Correspondance entre les comportements d'attachement à 5,5 ans et les représentations d'attachement à 8,5 ans.....	51
Tableau 2.....	52
Moyennes et (écarts types) des conversations mère-enfant en fonction des comportements d'attachement des enfants à 5,5 ans .....	52
Tableau 3.....	53

Moyennes et (écarts types) des conversations mère-enfant en fonction des représentations d'attachement des enfants à 8,5 ans.....	53
CHAPITRE II .....	54
Les interactions familiales, le risque familial et les représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire.....	54
Résumé.....	55
Les interactions familiales, le risque familial et les représentations d'attachement ... des enfants d'âge scolaire.....	56
Méthode.....	64
Participants.....	64
Procédure et instruments de mesure.....	66
Résultats .....	71
Analyses préliminaires .....	71
Représentations d'attachement, interactions familiales, interactions mère-enfant et risque familial.....	73
Représentations d'attachement et interactions familiales en contrôlant pour les interactions mère-enfant.....	75
Discussion .....	76
Références.....	83
Tableau 1 .....	91
Données descriptives des variables à l'étude.....	91
Tableau 2.....	92
Moyennes et (écarts types) des interactions familiales et mère-enfant et du risque familial en fonction des représentations d'attachement des enfants .....	92
Tableau 3.....	93
Résultats de l'analyse de régression logistique hiérarchique sur les représentations d'attachement des enfants à 8-9 ans.....	93
CONCLUSION .....	94
Les résultats obtenus .....	95
Les contributions de cette thèse .....	97
Les limites de cette thèse.....	102
Les implications cliniques.....	103
ANNEXE A .....	107

ANNEXE B.....	111
RÉFÉRENCES (Introduction et conclusion).....	121

## LISTE DES TABLEAUX

### CHAPITRE I (Article I)

Tableau 1 : Correspondance entre les comportements d'attachement à 5,5 ans et les représentations d'attachement à 8,5 ans.....	51
Tableau 2 : Moyennes et (écarts types) des conversations mère-enfant en fonction des comportements d'attachement des enfants à 5,5 ans .....	52
Tableau 3 : Moyennes et (écarts types) des conversations mère-enfant en fonction des représentations d'attachement des enfants à 8,5 ans.....	53

### CHAPITRE II (Article II)

Tableau 1 : Données descriptives des variables à l'étude.....	91
Tableau 2 : Moyennes et (écarts types) des interactions familiales et mère-enfant et du risque familial en fonction des représentations d'attachement des enfants .....	92
Tableau 3 : Résultats de l'analyse de régression logistique hiérarchique sur les représentations d'attachement des enfants à 8-9 ans .....	93

## RÉSUMÉ

Ce projet de thèse doctorale a pour objectif de mieux comprendre comment se développent les représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire et de mieux saisir le rôle des interactions entre l'enfant et les membres de sa famille dans ce processus. Spécifiquement, le premier article évalue si les conversations mère-enfant et les patrons d'attachement à 5-6 ans sont associés aux représentations d'attachement évaluées 3 ans plus tard. Le deuxième article évalue si les représentations d'attachement des enfants sont associées de façon concomitante aux interactions familiales et au risque familial. Les dyades mères enfants ( $n = 82$  dans l'étude 1 et  $n = 49$  dans l'étude 2) sont venues au laboratoire alors que les enfants avaient 5-6 ans. Les comportements d'attachement ont alors été évalués à partir de la procédure de séparation-réunion (Main & Cassidy, 1988) et les interactions mère-enfant ont été observées lors d'une collation (Cyr, Dubois-Comtois & Moss, 2005; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintonge, 1998). À 8-9 ans, les représentations d'attachement des enfants ont été évaluées au laboratoire à l'aide de récits d'attachement (Solomon, George & De Jong, 1995) pendant que les mères ont rempli des questionnaires associés au risque familial. Les interactions familiales ont ensuite été observées à la maison lors d'un repas filmé (MICS, Dickstein, Hayden, Schiller, Seifer & San Antonio, 1994).

Les résultats de cette thèse démontrent une correspondance entre les comportements et les représentations d'attachement pour les groupes sécurisant-confiant, ambivalent-préoccupé et désorganisé/contrôlant-apeuré. Les enfants avec des représentations d'attachement confiant ont été associés à des conversations mère-enfant davantage axées sur l'échange émotionnel et la réflexion. Nos résultats montrent que ces conversations sont un médiateur partiel du lien entre les comportements d'attachement sécurisant et les représentations d'attachement confiant. Les enfants du groupe confiant ont également été associées aux interactions familiales les plus cohérentes et engagées. Par ailleurs, les enfants avec des représentations d'attachement apeuré ont des conversations mère-enfant plus marquées par le renversement de rôle et l'impuissance maternelle. Ces enfants ont également été associés aux interactions familiales les plus tendues et déséquilibrées. Bien que la qualité des interactions entre l'enfant de 6 ans et sa mère soit liée à ses représentations d'attachement à 8-9 ans, notre étude démontre que les interactions familiales à 8-9 ans contribuent de manière unique à définir ces représentations. Le risque familial n'est pas lié aux représentations d'attachement, mais il est associé à la qualité des échanges familiaux. Nos résultats mettent en lumière l'impact des conversations mère-enfant sur le développement des représentations. Ils suggèrent par ailleurs qu'à la période scolaire l'enfant intègre dans les histoires d'attachement ses échanges avec l'ensemble des membres de sa famille et non seulement l'historique des interactions avec sa mère.

Mots clés : Attachement, conversations mère-enfant, famille, période scolaire.

## INTRODUCTION

Lors d'une séance thérapeutique, une mère me raconte ce qu'elle vit lorsqu'elle va chercher sa fille d'un an à la garderie: « Lorsque j'arrive, Julie (sa fille) me tourne le dos puis elle me regarde en faisant la moue. Je lui répond alors : Tu es contente de voir maman qui vient te chercher, tu me fais de beaux sourires. » Selon Grossmann (1999), lorsque ce que l'enfant ressent est contredit par sa mère, ses émotions restent sans interprétation ou correspondance dans la réalité extérieure et celui-ci développe une représentation incohérente de l'événement. Cet exemple d'une réunion entre une mère et son jeune enfant après une séparation de plusieurs heures illustre bien l'importance que revêtent les conversations mère-enfant, même à un très jeune âge.

Le père de la théorie de l'attachement, John Bowlby (1969/1982) a souligné que les relations d'attachement demeurent importantes tout au long de la vie de l'individu. Cependant, à ce jour, la majorité des chercheurs ayant étudié l'attachement se sont attardés aux relations d'attachement à la petite enfance et à l'âge adulte, tant dans les écrits théoriques qu'empiriques, laissant peu de place à la compréhension de ce phénomène à l'âge scolaire (Waters & Cummings, 2000). Bien que la période scolaire ait suscité jusqu'à présent peu d'intérêt chez les chercheurs, des études portant sur cette tranche d'âge sont essentielles puisqu'elles permettront de faire le pont entre les relations d'attachement du bébé et de l'adulte et ainsi mieux comprendre la continuité et les changements dans les relations d'attachement tout au long de la vie.

Le concept d'attachement réfère au besoin du bébé d'être sécurisé et rassuré par son parent lorsqu'il se sent en détresse. Ce besoin est universel chez tous les enfants, mais la capacité de ce dernier à manifester sa détresse et à être rassuré par

son parent dépend des représentations d'attachement qu'il a intériorisé. Ces représentations se développent sur la base des interactions qu'il entretient avec son parent et comprennent des informations ou attentes sur la capacité du parent à répondre à ses besoins. Est-ce que le parent peut interpréter et répondre de façon adéquate aux besoins de l'enfant ou est-il inconstant ou rejetant face à ses besoins? Les représentations d'attachement permettent au bébé d'anticiper les comportements de son parent et de déterminer la façon dont il doit agir à son égard lorsqu'il se sent en détresse (Bretherton & Munholland, 1999). Ces attentes donnent lieu à des différences individuelles qui s'observent dans les comportements d'attachement des enfants. Au-delà de la petite enfance, les représentations de l'enfant à l'égard de son parent se complexifient et prennent la forme de schèmes cognitifs qui incluent des informations sur la valeur que s'accorde l'enfant en tant qu'individu (Bowlby, 1980). Lorsque le parent est sensible aux besoins de l'enfant, ce dernier se perçoit digne de l'amour et de l'attention que son parent lui porte. À l'inverse, lorsque le parent est inconstant ou rejetant, l'enfant développe une image de soi peu valorisée. Les relations parent-enfant sont centrales dans le développement des représentations d'attachement du bébé, mais qu'en est-il à la période scolaire, un âge où les capacités d'abstraction et de représentations des événements de l'enfant sont nettement plus sophistiquées qu'à la petite enfance? Est-ce que les interactions que l'enfant d'âge scolaire entretient avec son parent continuent à contribuer au développement de ses représentations d'attachement ?

À la période scolaire, les capacités d'élaboration verbale des enfants permettent d'avoir accès à leurs représentations d'attachement à travers l'évaluation de leur discours. Deux méthodes d'évaluation semi-projectives des représentations d'attachement ont été proposées par les chercheurs: les histoires d'attachement à compléter (*Attachment Story Completion Task*, Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) et les photographies évoquant des séparations (*Separation Anxiety Test*, Klagsbrun & Bowlby, 1976). Contrairement aux photographies, les histoires

d'attachement à compléter proposent plusieurs thèmes pouvant activer le système d'attachement de l'enfant. Ce dernier instrument de mesure a davantage été utilisé par les chercheurs et il permet de classer les enfants sur un continuum de sécurité d'attachement ou encore selon différentes catégories d'attachement (sécurisant, évitant, ambivalent, désorganisé). Toutefois, cet outil d'évaluation n'est pas à ce jour privilégié (gold standard) par l'ensemble des chercheurs et parmi ceux qui l'utilisent, la procédure et les histoires à compléter peuvent varier. D'autres études sont donc nécessaires afin de contribuer à la validation de cet instrument de mesure.

Le système de codification des histoires d'attachement développé par George et Solomon (2000) pour les enfants d'âge scolaire est particulièrement intéressant puisqu'il se base sur la théorie du traitement de l'information élaboré par Bowlby (1980). Il permet d'évaluer les représentations d'attachement des enfants en fonction de la façon dont ils traitent les informations émotionnelles liées aux relations d'attachement. Selon Bowlby, certains individus ont accès à l'ensemble des émotions que suscite une situation, même si cette situation est anxiogène. Ces individus vont traiter l'information de manière flexible. Par contre, d'autres excluent défensivement de leur conscience des éléments issus d'une situation angoissante. L'exclusion défensive se développe chez l'enfant lorsque le parent discrédite ou déforme les expériences émotionnelles de ce dernier. Afin de résoudre l'incohérence entre ce qu'il ressent et ce que son parent lui dit, l'enfant tend à exclure de manière défensive l'information issue de sa propre expérience. Par exemple, lorsqu'une mère rejette ou dénigre les besoins de son enfant, Bowlby propose que ce dernier apprend à supprimer son attention de ce qui a activé son système d'attachement afin de diminuer sa détresse. Par ailleurs, lorsqu'une mère déforme les besoins exprimés par son enfant, celui-ci serait davantage porté à rediriger son attention sur des causes et des personnes autres que ceux qui ont suscité sa détresse afin de ne pas avoir à gérer la colère qu'il éprouve face à l'incapacité de sa mère à répondre à ses besoins. Enfin, lorsque par ses comportements une mère suscite la peur chez son enfant (voir aussi

Solomon & George, 1999), celui-ci serait davantage enclin à se dissocier de sa détresse et à en nier la cause. Cet enfant supprime alors complètement de sa conscience toute information relative à l'activation de son système d'attachement. Contrairement à ceux qui organisent l'attention qu'ils portent à leur détresse, les enfants qui excluent totalement de leur conscience l'événement anxigène sont davantage confus et sans repère lorsque leur système d'attachement est à nouveau activé.

George et Solomon (2000) ont élaboré des catégories de représentations d'attachement en prenant en considération la façon dont l'enfant traite les informations affectives lorsqu'il construit ses histoires. Les auteures portent une attention particulière aux informations qu'il intègre, supprime, transforme ou exagère. La procédure et les histoires présentées par l'expérimentatrice sont présentées en détail à l'annexe 1. Les histoires des enfants sont classées dans quatre catégories de représentation d'attachement analogues aux catégories d'attachement comportemental (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988): *confiant* (sécurisant); *indifférent* (évitant); *préoccupé* (ambivalent); *apeuré* (désorganisé). Les enfants qui intègrent de manière flexible l'ensemble des informations contenues dans les histoires d'attachement et qui ont recourt aux figures parentales pour résoudre la détresse du protagoniste font partie du groupe *confiant*. Les enfants qui minimisent les besoins du protagoniste ou invalident l'enjeu des histoires sont classés *indifférents*. Ceux qui exagèrent l'enjeu des histoires et qui présentent le parent comme étant inefficace pour abroger la détresse sont classés *préoccupés*. Enfin, les enfants qui sont submergés par la tâche et qui font des histoires chaotiques ou qui refusent tout simplement de faire les histoires sont classés *apeurés*. L'intérêt d'employer ce système de codification dans cette thèse réside dans la correspondance élevée obtenue par les auteurs (Solomon, George & DeJong, 1995) entre ces catégories de représentations d'attachement et les groupes de comportements

d'attachement évalués à partir de la procédure de Séparation-réunion (Main & Cassidy, 1988).

Les chercheurs ayant évalué les représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire à l'aide des histoires d'attachement à compléter se sont généralement intéressés à leur correspondance avec les comportements d'attachement ou encore à leur impact sur l'adaptation sociale des enfants (ex.: Easterbrooks & Abeles, 2000; Solomon et al., 1995; Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996). Par contre, peu d'études ont porté sur l'importance des relations mère-enfant et familiales dans le développement des représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire.

Selon la théorie de l'attachement, les comportements de sensibilité maternelle dans les premières années de la vie sont cruciaux pour le développement de comportements d'attachement sécurisant chez le jeune enfant (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Puisque l'enfant d'âge scolaire privilégie la parole dans ses échanges avec les autres, Bowlby (1988) propose que, au-delà des comportements sensibles, ce que la mère dit à son enfant dans leurs échanges affectifs a un impact sur les représentations d'attachement de ce dernier. Certaines études ont en effet observé un lien entre la cohérence des conversations mère-enfant de nature affective et la sécurité des représentations d'attachement des enfants (Cyr, Dubois-Comtois & Moss, soumis; Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Toutefois, très peu d'études ont évalué le lien entre les conversations mère-enfant et les différentes catégories de représentations d'attachement insécurisant (indifférent, préoccupé, et apeuré) et celles-ci obtiennent des résultats partagés. Par ailleurs, Thompson, Laible et Ontai (2003) proposent que les conversations mère-enfant puissent amener l'enfant à modifier ou consolider ses représentations d'attachement car elles lui permettent de comprendre et réinterpréter une expérience passée à la lumière de ce que sa mère lui dit. Cependant, aucune étude empirique n'a vérifié cette hypothèse.

La mère étant généralement la figure d'attachement principale, la majorité des chercheurs en attachement ont accordé une importance particulière à la relation entre l'enfant et sa mère. À la petite enfance, celle-ci prodigue la majorité des soins à l'enfant (Paquette, 2004). Toutefois, au-delà de cette période, les échanges de l'enfant avec son environnement s'intensifient et se diversifient. Marvin et Stewart (1990) proposent que pour mieux comprendre le développement des représentations d'attachement de l'enfant, il importe d'évaluer l'ensemble du contexte familial de l'enfant. Précisément, la qualité des interactions familiales et la présence de facteurs de risque dans l'environnement familial peuvent affecter la sécurité d'attachement des enfants (Byng-Hall, 1999; Cummings & Davies, 1996; Thompson, 2000). Selon la théorie de l'attachement, la capacité des familles à communiquer ensemble serait un médiateur du lien entre le niveau de risque familial et la sécurité d'attachement chez l'enfant (Belsky, 1999; Thompson, 2000). Toutefois, des études empiriques sont nécessaires afin de vérifier ce modèle théorique. Par ailleurs, des chercheurs estiment que les représentations d'attachement des enfants à l'âge scolaire reflètent l'intégration de l'ensemble de leurs relations d'attachement plutôt qu'une seule relation d'attachement (Kerns, Schlegelmilch, Morgan & Abraham, 2005; Mayseless, 2005). Afin de mieux comprendre les processus impliqués dans le développement des représentations d'attachement des enfants, il est nécessaire de prendre en considération les interactions que l'enfant entretient avec l'ensemble de sa famille. En effet, Byng-Hall (1999) soutient que l'étude de la famille dans son ensemble nous donne une information plus complète que l'étude des dyades qui la composent.

À ce jour, aucune étude empirique n'a vérifié la relation entre les représentations d'attachement des enfants, les interactions de tous les membres de la famille et le risque associé au statut familial. Malgré l'émergence d'études théoriques portant sur les représentations d'attachement des enfants à la période scolaire, peu d'études empiriques ont tenté d'examiner le développement des représentations

d'attachement à la lumière du discours parent-enfant, des relations familiales, et des facteurs de risque environnementaux auxquels l'enfant est confronté dans son quotidien. Le premier article de cette thèse propose donc de clarifier l'importance des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement à la période scolaire. Plus précisément, l'hypothèse de Thompson et ses collègues (2003) suggérant que les conversations mère-enfant agissent comme médiateurs dans le lien entre les comportements et les représentations d'attachement des enfants sera évaluée. Le deuxième article de cette thèse vise à évaluer le lien entre l'environnement familial et les représentations d'attachement. Cet article tente de vérifier l'hypothèse que les représentations d'attachement à l'âge préscolaire soient une intégration de l'ensemble des relations parent-enfant. Particulièrement, est-ce que les interactions familiales sont un meilleur prédicteur de représentations d'attachement que les interactions mère-enfant.

## CHAPITRE I

Les comportements d'attachement et le discours mère-enfant comme prédicteurs des représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire: Une étude longitudinale

Karine Dubois-Comtois et Ellen Moss  
Université du Québec à Montréal

Ce projet a été financé par des subventions du Conseil de Recherches en Sciences Humaines et du Conseil Québécois pour la Recherche Sociale. Les auteures remercient Chantal Cyr, Jean-François Bureau et Jean Bégin pour leur participation aux diverses étapes de ce projet. Toute correspondance devrait être adressée à Karine Dubois-Comtois, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succ. Centre-ville, Montréal, H3C 3P8. Courriel: [dubois\\_comtois.karine@courrier.uqam.ca](mailto:dubois_comtois.karine@courrier.uqam.ca).

## Résumé

Cette étude évalue si les conversations mère-enfant et les patrons d'attachement à 6 ans sont associés aux représentations d'attachement évaluées chez les enfants 3 ans plus tard. L'étude vise également à mesurer si les conversations mère-enfant agissent comme médiateur dans le lien entre la sécurité des comportements et des représentations d'attachement. Les comportements d'attachement de 82 enfants de 6 ans ont été évalués en laboratoire à partir de la procédure de séparation-réunion (Main & Cassidy, 1988) alors que les conversations mère-enfant ont été évaluées lors d'une collation (Cyr, Dubois-Comtois & Moss, 2005). À 8-9 ans, les représentations d'attachement des enfants ont été mesurées à l'aide de récits d'attachement (Solomon, George & De Jong, 1995). Les résultats ont démontré une correspondance entre les comportements et les représentations d'attachement pour les groupes sécurisant-confiant, ambivalent-préoccupé et désorganisé/contrôlant-apeuré. Les enfants des groupes sécurisé et confiant ont présenté des conversations avec leur mère davantage axées sur l'échange émotionnel et la réflexion. Ces conversations médiatisent également le lien entre la sécurité comportementale et représentationnelle chez les enfants. Enfin, les enfants du groupe apeuré ont produit des conversations avec leur mère marquées par le renversement de rôle et l'impuissance maternelle. Nos résultats mettent en évidence l'importance des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire.

## Les comportements d'attachement et le discours mère-enfant comme prédicteurs des représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire: Une étude longitudinale

Selon la théorie de l'attachement, l'enfant développe des modèles internes opérants ou représentations d'attachement qui lui permettent d'anticiper les comportements de son parent et de guider la façon dont il doit agir à l'égard de ce dernier lorsqu'il se sent en détresse (Bretherton & Munholland, 1999). Des études à la période scolaire ont montré que les représentations d'attachement des enfants correspondent aux comportements d'attachement qu'ils présentent en situation de stress (Bureau & Moss, 2005; Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Solomon, George & DeJong, 1995; Ziegenhain & Jacobsen, 1999). Il a été proposé que la communication verbale parent-enfant de nature affective permet à l'enfant d'âge scolaire de réorganiser le contenu de ses représentations d'attachement à la lumière de ces nouvelles expériences (Thompson, Laible & Ontai, 2003). Ainsi, le contenu des échanges verbaux affectifs entre la mère et son enfant pourrait agir comme médiateur de la correspondance entre les comportements et les représentations d'attachement de l'enfant. À ce jour, seules deux études de nature corrélationnelle ont évalué le lien entre les conversations mère-enfant, les comportements d'attachement de l'enfant et ses représentations d'attachement à l'âge préscolaire/scolaire (Laible, 2004; Main et al., 1985). Cependant, celles-ci n'ont pas évalué l'impact des conversations sur le développement des représentations des enfants. Notre étude longitudinale vise à évaluer l'effet médiateur du discours mère-enfant à l'âge scolaire dans le lien entre les comportements d'attachement des enfants et leurs représentations d'attachement évaluées 3 ans plus tard.

### *L'attachement à la période scolaire*

La période scolaire se distingue, chez l'enfant, par une sophistication des habiletés langagières et cognitives, incluant une capacité accrue d'abstraction et

d'intégration de l'information (Mayseless, 2005). La maturation psychologique de l'enfant ainsi que ses échanges quotidiens avec son parent contribuent à modifier la compréhension qu'il se fait de ses expériences passées et permettent alors une renégociation de ses modèles internes opérants d'attachement (Thompson & Raikes, 2003). L'âge scolaire est donc une période critique dans ce processus et des chercheurs ont montré que les différences observées dans les patrons d'attachement des enfants entre les périodes préscolaire et scolaire ont été associées à des changements dans la qualité des interactions mère-enfant (Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy & Dubois-Comtois, 2005). Le caractère dynamique des conversations mère-enfant permet aux membres de la dyade d'échanger, de comparer et de modifier les représentations que chacun se fait d'une expérience personnelle (Cassidy, 1994; Thompson et al., 2003). Le discours mère-enfant représente une co-construction dans laquelle la mère guide et supporte son enfant dans l'exploration de ses états internes et l'aide à organiser ses expériences émotionnelles de manière cohérente et sécurisante. Selon Thompson et al. (2003), les conversations affectives entre la mère et l'enfant agissent donc à titre de médiateur dans le lien entre les comportements et les représentations d'attachement sécurisant des enfants.

La capacité de l'enfant d'âge scolaire à exprimer verbalement ses pensées a un impact non seulement sur l'évolution de ses modèles internes opérants, mais également sur la façon dont il est possible d'évaluer ces modèles. En effet, chez le jeune enfant, les modèles internes opérants sont inférés à partir des comportements d'attachement de l'enfant à l'égard de son parent lorsqu'il est en détresse. Les procédures de la Situation Étrangère (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) à la petite enfance et de la Séparation-Réunion (Main & Cassidy, 1988) au début de la période scolaire permettent d'observer les comportements d'attachement de l'enfant grâce à une succession de séparations et de réunions avec son parent. Or, l'enfant d'âge scolaire étant habitué à vivre des séparations quotidiennes avec son parent, ces tâches ne sont plus en mesure d'évaluer de manière fidèle les comportements d'attachement de l'enfant âgé de plus de

7 ans. L'organisation de la pensée et du discours de l'enfant étant le reflet de ses modèles internes opérants (Bowlby, 1988; Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990; Main et al., 1985), des instruments de mesure semi-projectifs évoquant de longues séparations avec le parent apparaissent comme des mesures de choix pour évaluer ses représentations d'attachement. Ces mesures évaluent la cohérence et l'organisation du discours à partir d'histoires d'attachement à compléter (*Attachment Story Completion Task*, Bretherton et al., 1990) ou de photographies de séparations pour lesquelles l'enfant doit dire comment se sent le personnage et ce qu'il va faire (*Separation Anxiety Test*, Klagsbrun & Bowlby, 1976). Toutefois, puisqu'il s'agit de mesures verbales, il est important de s'assurer que les représentations d'attachement des enfants ne sont pas le fruit de leurs habiletés langagières mais bien le reflet de leurs expériences d'attachement.

#### *Sécurité d'attachement et conversations mère-enfant*

Lors de la procédure de Séparation-Réunion, à la période scolaire, les enfants ayant des comportements d'attachement sécurisant (B) présentent un affect généralement positif et un intérêt soutenu envers leur mère. Toute détresse due aux séparations est résolue et l'enfant utilise sa mère comme une base sécurisante lui permettant d'explorer son environnement. Selon Bowlby (1980), ces enfants qui s'attendent à une réponse adéquate de la part de leur parent sont capables d'intégrer et traiter de manière flexible leurs émotions, comportements et pensées lorsque leur système d'attachement est activé. Au plan représentationnel, cette hypothèse est appuyée par des études ayant montré que les enfants d'attachement sécurisant témoignent d'une plus grande ouverture émotionnelle et d'une plus grande capacité à trouver des solutions cohérentes que les autres enfants (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch & Zimmermann, 2002; Main et al., 1985; Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992; Ziegenhain & Jacobsen, 1999). Ils créent également davantage de récits dans lesquels les parents sont dignes de confiance en

comparaison aux autres enfants (Ammaniti, Speranza & Fedele, 2005; Bretherton et al., 1990; Cassidy, 1988; Granot & Maysel, 2001; Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig & Velter, 2002; Laible, 2004; Solomon et al., 1995; Waters, Rodrigues & Ridgeway, 1998). Toutefois, Oppenheim (1997) n'a pas trouvé de lien entre les représentations et comportements d'attachement des enfants à 3 ans, ce que l'auteur attribue à une erreur de mesure des comportements d'attachement qui ont été évalués par la mère à l'aide du Q-sort maternel (Waters, 1987).

Bretherton (1999) propose que lorsque l'enfant perçoit son parent comme étant sensible et adéquat, il sera libre de lui exprimer ses besoins et de discuter avec lui de l'ensemble de ses expériences émotionnelles sans avoir recours à des processus défensifs. En appui à cette hypothèse, plusieurs études ont observé un lien entre des comportements d'attachement sécurisant chez l'enfant et des conversations mère-enfant positives et détendues. En effet, Cyr, Dubois-Comtois et Moss (soumis) ont observé que, lors d'une période de discussion libre, les mères et les enfants d'attachement sécurisant ont des conversations qui favorisent davantage le partage et le soutien de leur expériences émotionnelles ainsi que le développement des relations interpersonnelles que les mères et leur enfant d'attachement insécurisant. Par ailleurs, les conversations de ces dyades sont plus fluides, élaborées et axées sur le partage émotionnel lors d'une tâche structurée que les autres dyades (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Fivush & Vasudeva, 2002; Laible, 2004; Laible & Thompson, 2000; Main et al., 1985; Newcombe & Reese, 2004). Par contre, Ontai et Thompson (2002) n'ont pas trouvé de lien entre la sécurité d'attachement de l'enfant et le style narratif de sa mère dans leurs échanges. Puisque qu'à partir de la période préscolaire, l'enfant contribue activement aux échanges avec son parent, il est possible que ce manque de résultat soit attribuable au fait que l'étude n'a pris en considération que le discours maternel.

Les études ayant évalué le lien entre les représentations d'attachement des enfants et les échanges mère-enfant ont montré que des conversations plus cohérentes et axées sur le compromis et moins orientées sur les émotions négatives sont associées à des représentations d'attachement plus positives et cohérentes chez l'enfant (Laible, 2004; Laible & Thompson, 2002; Leibowitz, Ramos-Marcuse & Arsenio, 2002; Main & al., 1985; Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997). Toutefois, ces études ont évalué les conversations mère-enfant lors d'une tâche structurée dans laquelle soit la dyade avait comme consigne de discuter d'un événement passé ou de leurs émotions, soit elle accomplissait une tâche activant le système d'attachement de l'enfant (procédure de Séparation-Réunion ou histoires d'attachement). À ce jour, seules deux études ayant évalué les échanges mère-enfant lors d'une tâche non structurée ont montré que les mères plus sensibles ont des enfants qui présentent davantage de représentations d'attachement sécurisant (Goodman, Aber, Berlin & Brooks-Gunn, 1998), où les figures maternelles sont plus soignantes et moins négligentes en comparaison aux mères insensibles (Murray, Woolgar, Briers & Hipwell, 1999). Toutefois, l'implication de l'enfant lors de ces échanges n'a pas été évaluée.

### *Insécurité d'attachement et conversations mère-enfant*

Les parents diffèrent dans la façon dont ils discutent ou privilégient le rappel de certains événements dans les conversations avec leur enfant. Selon Thompson et al. (2003), les informations qui sont omises par la mère peuvent influencer grandement la façon dont l'enfant va se représenter ses expériences. En effet, lorsque le parent apporte une explication fallacieuse et qu'il dénigre ou empêche la discussion de certains événements, les émotions de l'enfant restent sans interprétation ou correspondance dans la réalité extérieure (Grossmann, 1999). Selon Bowlby (1980), lorsque le témoignage de la mère entre en conflit avec l'expérience qu'a vécue l'enfant, ce dernier adoptera la position de sa mère et exclura de manière défensive

l'information issue de sa propre expérience. Bretherton (1999; Bretherton & Munholland, 1999) soutient que des difficultés de communication mère-enfant et la présence d'exclusion défensive amènent l'enfant à développer une relation d'attachement insécurisant vis-à-vis sa mère.

Les enfants ayant des comportements d'attachement évitant (A) à l'âge scolaire évitent le contact physique et affectif de leur mère lors de la procédure de Séparation-Réunion. Main (1990) fait l'hypothèse qu'en se concentrant sur l'environnement, ces enfants suppriment l'attention portée à la détresse suscitée par la tâche. Cette description correspond à la désactivation, un processus d'exclusion défensive élaboré par Bowlby (1980). Au niveau représentationnel, les études appuient cette hypothèse en montrant que ces enfants font des histoires dans lesquelles ils évitent activement de recourir au parent et nient ou minimisent la détresse ressentie (Ammaniti et al., 2005; Bureau & Moss, 2005; Cassidy, 1988; Solomon et al., 1995). Ces enfants vont également plus souvent éviter d'exécuter la tâche que les autres enfants (Ammaniti et al., 2005; Main et al., 1985; Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992). Bowlby a proposé que la désactivation soit suscitée par le rejet parental. En appui à cette hypothèse, des chercheurs ont observé que les enfants d'attachement évitant ont des mères qui sont moins impliquées dans les échanges dyadiques et qui répriment ou dénigrent davantage les comportements et les émotions de leur enfant que les autres mères (Cyr & Moss, 2005; Main et al., 1985; Stevenson-Hinde & Shouldice; 1995). Parmi les études qui ont considéré le discours de l'enfant dans les échanges, Main et al. ont montré que ces enfants ont davantage de propos impersonnels que les autres alors que Cyr et al. n'ont pu trouver de différences significatives. Or, puisque dans la première étude les enfants sont âgés de 6 ans alors qu'ils n'ont que 3,5 ans dans la deuxième, il est possible que les différences individuelles dans les propos des enfants s'observent davantage à la période scolaire lorsque leurs habiletés langagières sont plus développées.

Les enfants d'attachement ambivalent (C) à l'âge scolaire présentent des comportements conflictuels de résistance et de dépendance à l'égard de leur mère lors de la procédure de Séparation-Réunion. Selon Main (1990), ces enfants, qui ont des mères inconstantes et imprévisibles, exagèrent leur détresse de manière à maximiser les chances d'être réconfortées par elles. Au niveau représentationnel, les enfants d'attachement ambivalent exagèrent également l'expression de leurs émotions, montrent davantage de colère et d'impuissance et présentent le parent comme étant moins efficace pour abroger leur détresse (Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992; Solomon et al., 1995). Selon Bowlby (1980), les enfants qui reçoivent des soins non contingents de la part de leur parent utilisent la disjonction cognitive, une stratégie d'exclusion défensive qui leur permet de ne pas avoir à gérer les sentiments conflictuels qu'ils ressentent à l'égard de leur parent. Ces enfants vont soit porter toute leur attention sur leur détresse plutôt que sur sa cause ou séparer leurs sentiments négatifs de la situation ou de la personne qui les a suscités en les dirigeant sur une autre source. L'utilisation de telles stratégies a été observée, lors d'une conversation libre, dans les propos des mères d'enfant d'attachement ambivalent (Cyr & Moss, 2005). En comparaison aux autres mères, celles-ci accentuent davantage leurs états affectifs ou ceux de leur enfant et distraient leur enfant lorsque celui-ci témoigne son inconfort. Ces mères suscitent également plus de discordes dans les échanges avec leur enfant que les autres mères (Cyr et al., soumis; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995). Toutefois, similairement aux enfants d'attachement évitant, dans l'étude de Cyr et al., aucune différence n'est observée dans les propos des enfants d'attachement ambivalent en comparaison aux autres enfants. Par ailleurs, d'autres études n'ont pu trouver de patrons spécifiques chez les enfants ayant des comportements d'attachement ambivalent tant au niveau des échanges mère-enfant (Etzion-Carasso & Oppenheim; 2000) qu'au niveau représentationnel (Bureau & Moss, 2005; Cassidy, 1988). Ce groupe d'attachement étant peu représenté dans les études, il est possible que cette absence de résultat soit due à un manque de puissance.

Lors de la procédure de séparation-réunion, les enfants d'attachement désorganisé/contrôlant (D) présentent des comportements confus et apeurés en la présence de leur mère ou alors ils contrôlent les comportements et pensées de celle-ci. Selon Main et Hesse (1990) ces enfants sont pris dans le paradoxe d'être réconfortés par une figure d'attachement qui suscite la peur. Bowlby (1980) propose qu'ils vont ségréguer complètement l'information affective apeurante. Cependant, lorsque le souvenir d'un événement épeurant est réactivé par le contexte, il désorganise l'enfant qui est alors envahi par la peur et l'impuissance. En appui à cette hypothèse, au niveau représentationnel, ces enfants ont un récit chaotique, apeuré et incohérent dans lequel les personnages ont des comportements hostiles et violents et une constellation familiale désorganisée (Bureau & Moss, 2005; Cassidy, 1988; Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992; Solomon et al., 1995). Face à la tâche, ces enfants deviennent déprimés ou désorganisés (Main et al., 1985) ou alors ils sont trop apeurés pour faire l'activité (Bureau & Moss, 2005; Solomon et al., 1995). George et Solomon (1996) suggèrent que face à des mères impuissantes et incapables de gérer leur détresse, ces enfants d'attachement désorganisé en viennent à développer des comportements contrôlants. En lien avec cette idée, des études ont démontré que les enfants ayant des comportements d'attachement désorganisé contrôlent davantage leur mère, alors que celle-ci fait preuve de plus d'impuissance dans leurs interactions (Cyr & Moss, 2005; Main et al., 1985; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995). Au niveau du discours, ces dyades ont des échanges plus incohérents et désorganisés et font davantage de passages à l'acte que les autres (Cyr & Moss, 2005; Etzion-carasso & Oppenheim, 2000; Main et al., 1985), ce qui met en évidence leur manque de stratégies.

En résumé, les études ont montré que les interactions mère-enfant et les comportements d'attachement de l'enfant sont associés aux représentations d'attachement des enfants à la période scolaire. Cependant, la majorité de ces études se sont attardées aux distinctions entre les représentations d'attachement sécurisant et

insécurisant. Celles qui se sont intéressées aux différences individuelles associées aux patrons d'attachement insécurisant (évitant, ambivalent et désorganisé/contrôlant) obtiennent des résultats partagés. Par ailleurs, bien que les représentations d'attachement soient évaluées à partir de tâches de nature verbale, seules quelques études ont contrôlé pour les capacités verbales de l'enfant (Cassidy, 1988; Goodman et al., 1998; Murray et al., 1999; Oppenheim, Emde & Warren, 1997; Oppenheim, Nir et al., 1997). De plus, bien que Bowlby (1988) ait précisé que c'est lors des échanges quotidiens avec son parent que s'élaborent les modèles internes opérants de l'enfant, aucune étude n'a évalué la valeur prédictive des conversations mère-enfant quotidiennes sur le développement des représentations d'attachement des enfants. L'hypothèse de Thompson et al. (2003), proposant que le lien entre les comportements d'attachement et les représentations de l'enfant soit médiatisé par le discours parent-enfant, n'a jamais été vérifiée au plan empirique. Cette étude se propose donc de vérifier si les conversations quotidiennes entre la mère et son enfant de 5,5 ans, agissent à titre de médiateur dans la relation entre les comportements d'attachement des enfants au même âge et leurs représentations d'attachement évaluées 3 ans plus tard.

L'étude de Dubois-Comtois et Moss (2004) a démontré une association élevée entre les interactions mère-enfant évaluées à la maison et celles observées lors d'une collation réalisée en laboratoire. La collation se présente donc comme une tâche qui reflète bien le quotidien des dyades. Elle sera adoptée dans cette étude pour évaluer les conversations mère-enfant. Puisque l'évaluation des représentations d'attachement et des conversations mère-enfant se fait sur la base du discours, une mesure de QI verbal sera employée comme variable contrôle.

Dans un premier temps, nous faisons l'hypothèse que les comportements d'attachement des enfants de 5,5 ans correspondront aux représentations d'attachement qu'ils auront 3 ans plus tard. Plus spécifiquement, les enfants avec des

comportements d'attachement sécurisant auront plus de représentations d'attachement confiant que les autres. Les enfants d'attachement évitant auront davantage des représentations d'attachement indifférent alors que les enfants d'attachement ambivalent présenteront davantage des représentations d'attachement préoccupé que les autres. Un attachement désorganisé/contrôlant sera davantage associé à des représentations d'attachement apeuré.

Dans un deuxième temps, nous émettons également l'hypothèse que les conversations que les enfants entretiennent avec leur mère à 5,5 ans seront liées à leurs comportements d'attachement au même âge et prédira également leurs représentations d'attachement 3 ans plus tard. Plus précisément, nous croyons que les enfants qui ont des conversations plus cohérentes et ouvertes à l'élaboration d'éléments personnels avec leurs mères présenteront davantage un attachement sécurisant et confiant que les autres enfants. Comparativement aux autres enfants, ceux ayant, avec leur mère, des conversations impersonnelles dans lesquelles les émotions de chacun sont minimisées présenteront plus un attachement évitant et indifférent. Les enfants de 5,5 ans, qui ont des conversations avec leur mère dans lesquelles les conflits et l'expression émotionnelle sont amplifiés, afficheront plus un attachement ambivalent et préoccupé que les autres enfants. Les enfants qui ont des conversations moins cohérentes avec leur mère, davantage marquées par l'impuissance et l'hostilité maternelle et le contrôle de l'enfant, auront davantage un attachement désorganisé-contrôlant et apeuré en comparaison aux autres enfants.

Dans un troisième temps, nous proposons que les conversations mère-enfant basées sur la capacité de chacun à discuter librement de leurs émotions et pensées sera un médiateur du lien entre des comportements d'attachement sécurisant à 5,5 ans et des représentations d'attachement cohérentes et confiantes 3 ans plus tard.

## Méthode

### *Participants*

Les participants à ce projet sont des dyades mère-enfant qui ont été recrutées dans diverses garderies francophones de la région de Montréal pour participer à une étude longitudinale portant sur le lien entre les relations parent-enfant et l'adaptation psychosociale. Le recrutement a été effectué sur une base volontaire par le biais d'annonces faites par la direction des garderies aux parents d'enfants âgés entre 3 et 4 ans. Les parents désirant participer à l'étude ont rempli un formulaire de consentement et ont par la suite été contactés afin de planifier une visite mère-enfant au laboratoire. Environ 50% des parents sollicités ont accepté de participer à la recherche, ce qui représente 161 participants.

Les mesures de notre étude ont été recueillies deux ans plus tard, lors d'une deuxième visite au laboratoire, soit le Temps 1 de notre étude ( $N = 120$ ) et lors d'une troisième visite qui a eu lieu trois années suivant la deuxième visite, soit le Temps 2 de notre étude ( $N = 90$ ). L'attrition entre le temps 1 et le temps 2 est de 25% et se répartit de la manière suivante: 11 familles n'ont pu être rejointes, 13 ont refusé de participer à nouveau et 6 ont accepté de participer mais ne se sont jamais présentées au rendez-vous. Huit familles ont dû être retirées de l'étude: six familles dû à un mauvais fonctionnement de notre équipement et deux familles étant des cas aberrants puisqu'elles présentaient des moyennes extrêmes se situant à plus de deux écart-types de la moyenne.

L'échantillon final compte ainsi 82 participants (49 garçons). La moyenne d'âge des enfants au Temps 1 était de 66,66 mois ( $É.T. = 4,07$ ), alors qu'au Temps 2 elle était de 104,41 mois ( $É.T. = 4,41$ ). Au temps 1, 21% des familles possédaient un revenu familial en deçà de 30 000\$, 27% entre 30 000\$ et 50 000\$ et 52% au dessus de 50 000\$. Au temps 2, le revenu familial se distribuait comme suit: 12% en deçà de

30 000\$, 32% entre 30 000\$ et 50 000\$ et 56% au dessus de 50 000\$. Le nombre moyen d'années de scolarité des mères est de 10,65 années ( $\acute{E}.T. = 1,62$ ) au Temps 1 et de 14,87 années ( $\acute{E}.T. = 1,80$ ) au Temps 2. Trente-cinq pourcent des familles étaient monoparentales au temps 1, alors que cette proportion était de 40% au temps 2. Des tests de McNemar et des test-t appariés ont été effectués pour vérifier si les variables socio-démographiques diffèrent pour chaque participant entre les deux temps de mesures. Aucune différence n'est observée entre les deux temps de mesure pour le revenu familial et le statut matrimonial, Test de McNemar  $p = .11$  et  $p = .34$ , respectivement. Par contre, le niveau de scolarité des mères augmentent significativement au temps 2,  $t(81) = 16,44$ ,  $p < 0,01$ . Aucune différence n'a été observé au temps 1 entre les participants qui sont venus aux deux temps de mesures et ceux qui ne sont pas revenus au temps 2, tel qu'évalué à partir d'analyses de khi-carré ( $\chi^2$  entre 0,62 et 5,37, n.s. pour le revenu familial, le statut marital et le sexe de l'enfant) et de variance ( $F$  de 1,30 et 0,12, n.s pour l'âge des enfants et le niveau de scolarité des mères).

#### *Procédure et instruments de mesure*

*Procédure.* Les dyades mère-enfant ont été invitées à deux occasions au laboratoire afin de participer à une évaluation d'une durée de deux heures trente minutes. Lors de leur première visite, les dyades ont participé à diverses tâches conjointes et individuelles dans lesquelles la sécurité d'attachement de l'enfant à sa mère et ses capacités verbales ont été évaluées. À mi-chemin dans la rencontre, les dyades ont reçu une collation ce qui a permis d'évaluer le discours mère-enfant à un moment non structuré. Trois ans plus tard, les familles ont été à nouveau contactées pour une seconde visite lors de laquelle les capacités verbales et les représentations d'attachement des enfants ont été évaluées.

*Comportements d'attachement.* La sécurité de l'attachement a été évaluée à 5,5 ans à l'aide de la procédure de Séparation-Réunion développée par Main et Cassidy (1988). Lors de leur visite au laboratoire, les dyades mère-enfant ont fait conjointement quelques tâches puis elles ont été invitées à se séparer pour faire des activités individuelles. Cette séparation d'une durée de quarante-cinq minutes a été suivie d'une période de jeu libre pour l'enfant puis d'une réunion de 5 minutes entre sa mère et lui. Suite à une activité conjointe, les dyades ont été invitées à nouveau à se séparer pour 30 minutes. Une seconde réunion mère-enfant de cinq minutes avec des conditions identiques à la première a suivi.

La sécurité d'attachement des enfants a été codée à partir des vidéos des deux épisodes de réunions. Le système de classification de Cassidy et Marvin (1992) a été employé pour évaluer les enfants âgés de 5 ans et celui de Main et Cassidy (1988) pour ceux âgés de 6 ans. Bien que la validation pour le premier système ait été effectuée sur une population âgée entre 2,5 et 5 ans et le second sur une population de 6 à 7 ans, les deux systèmes se ressemblent grandement. En effet, tous deux évaluent cinq patrons de la relation d'attachement à la mère, trois étant considérés comme des stratégies organisées, soit sécurisant, insécurisant-évitant et insécurisant-ambivalent/dépendant, et deux étant considérés comme des stratégies désorganisées, soit insécurisant-contrôlant et insécurisant-autre. Dans les deux systèmes, l'assignation des enfants à une de ces catégories est basée sur l'observation de la proximité physique et de l'expression affective et verbale de l'enfant. Easterbrooks, Davidson et Chazan (1993) ont rapporté un accord interjuge de 82% entre les codeurs entraînés pour les deux systèmes.

Les enfants d'attachement sécurisant (B) démontrent un intérêt soutenu envers leur mère et un état affectif généralement positif lors des réunions. Toute détresse due aux séparations est résolue et les enfants utilisent leur mère comme une base sécurisante leur permettant d'explorer l'environnement. L'attachement évitant (A) se

distingue par la tendance de l'enfant à minimiser les interactions et les échanges avec le parent en instaurant une distance physique et psychologique. Les enfants d'attachement ambivalent (C) se démarquent par des comportements conflictuels, de résistance ou d'immaturation excessive. Parmi la catégorie désorganisée, les enfants d'attachement contrôlant (D) font preuve de renversement de rôle en contrôlant la mère de manière punitive ou attentionnée. L'attachement insécurisant-autre (IO) est réservé aux enfants qui ne semblent pas être capables d'utiliser la mère comme base sécurisante pour l'exploration, mais qui ne peuvent être classés dans aucune catégorie d'attachement insécurisant.

La validité des systèmes de codification de Main et Cassidy (1988) et de Cassidy et Marvin (1992) a été démontrée dans des études ayant observé une association entre ces mesures de séparation-réunion et divers indices psychosociaux tels que la qualité des interactions mère-enfant, les représentations d'attachement des enfants et leur adaptation socio-affective (Cassidy, 1988; Easterbrooks et al, 1993; Main & Cassidy, 1988; Main et al., 1985; Moss et al., 2005; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintonge, 1998; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995). Les participants ont été codés par deux évaluateurs ayant suivi la formation avec succès. L'accord interjuge calculé sur 30 % des bandes de l'échantillon complet (36 participants sur 120) se situe respectivement à 90% ( $\kappa = 0,83$ ).

*Discours mère-enfant.* Le discours mère-enfant a été évalué à l'aide du système de codification des conversations mère-enfant (Cyr, Dubois-Comtois & Moss, 2003). Ce système permet d'évaluer, à partir des vidéos, la capacité des dyades mère-enfant à traiter les informations affectives dans leurs conversations lors d'une collation de 10 minutes (durée fixe pour toutes les dyades). La collation est une activité libre où aucune instruction n'est spécifiée à la dyade (Dubois-Comtois & Moss, 2004).

Le traitement des informations affectives réfère à la façon dont les dyades gèrent les affects, les pensées et les comportements de chacun dans leurs échanges verbaux. Quatre catégories de conversations mère-enfant sont évaluées sur la base du traitement des informations affectives: l'intégration, la désactivation, la disjonction cognitive et la ségrégation. Les dyades montrant une capacité d'*intégration* des informations affectives explorent les états internes de chacun à partir de propos qui suscitent l'introspection, la réflexion et les échanges interpersonnels. Les dyades qui *désactivent* les informations affectives minimisent les contenus affectifs et interpersonnels en ayant des propos qui suppriment, évitent et dévalorisent les contenus affectifs. Les dyades caractérisées par la *disjonction cognitive* redirigent les contenus affectifs ayant des propos contradictoires qui accentuent les états affectifs positifs ou négatifs. Les dyades qui *ségréguent* les informations affectives ont des propos qui mettent en évidence un renversement des rôles, des passages à l'acte (hostilité) et une impuissance maternelle.

L'échantillonnage des propos pour obtenir les scores d'intégration, de désactivation, de disjonction cognitive et de ségrégation s'effectue de la façon suivante: un point est attribué à la dyade chaque fois qu'un propos exprimé est basé sur l'une ou l'autre de ces 4 catégories de conversation. La validité de ce système de codification a été démontrée dans des études ayant observé une association avec les comportements d'attachement de l'enfant à 3.5 ans et son adaptation sociale ainsi que les représentations d'attachement de la mère (Cyr et al., soumis; Cyr & Moss, 2005). Deux codeurs ayant suivi la formation avec succès ont évalué les conversations mère-enfant. La fidélité interjuge calculée sur 20% des vidéos de l'échantillon (19 dyades sur 84) a été évaluée séparément pour chacun des catégories de conversation (corrélation intraclasse :  $r = 0,92$ ,  $p < 0,01$  pour l'intégration;  $r = 0,58$ ,  $p < 0,05$  pour la désactivation;  $r = 0,77$ ,  $p < 0,01$  pour la disjonction cognitive;  $r = 0,72$ ,  $p < 0,01$  pour la ségrégation).

*Habiletés verbales à 5,5 ans.* L'Échelle de vocabulaire en image de Peabody, (PPVT-R; Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993) a été utilisée pour évaluer l'intelligence verbale de l'enfant. Cet instrument permet de calculer un indice de Q.I. verbal en questionnant l'enfant sur sa connaissance de mots de vocabulaire. Plusieurs séries d'images sont présentées à l'enfant et à chacune de ces séries, l'enfant doit pointer du doigt l'image qui correspond au mot de vocabulaire que l'expérimentateur verbalise. Les scores standardisés obtenus génèrent des scores représentant l'âge mental de l'enfant. La validité de contenu et de construit, ainsi que la fidélité test-retest de cet instrument ont été établies par Dunn et al. (1993) et appuyées par Childers, Durham, et Wilson (1994) qui ont démontré des corrélations avec les différents sous-tests du Kaufmann Brief Intelligence Test (KBIT).

*Représentation des relations d'attachement.* Les représentations d'attachement des enfants ont été évaluées à 8,5 ans à l'aide d'une procédure de récits d'attachement développée par Bretherton et al. (1990) et modifiée par George et Solomon (2000). Cinq histoires sont présentées à l'enfant et celui-ci doit poursuivre le scénario en utilisant les figurines et le matériel mis à sa disposition. C'est l'enfant qui choisit la figurine qui le représente ainsi que les autres figurines qui composeront sa famille imaginaire. Les thèmes abordés dans chaque histoire permettent d'activer le système d'attachement de l'enfant et celles-ci sont présentées dans un ordre de stress grandissant: le chiot perdu, le genou blessé, le bruit dans la nuit, une séparation parent-enfant d'une journée et la réunion de la famille. Cette tâche d'une durée de 45 minutes est filmée puis le verbatim et les actions entre les personnages sont ensuite transcrits.

Les représentations d'attachement des enfants sont codées à partir des histoires de séparation et de réunion selon le système de classification de George et Solomon (2000). Cette classification repose sur l'évaluation de transcriptions écrites du récit et des déplacements entre les personnages et porte autant sur le contenu que

sur la structure narrative des histoires. Quatre catégories associées aux représentations d'attachement des enfants sont identifiées: Confiant, indifférent, préoccupé et apeuré.

Les enfants du groupe *confiant* produisent des histoires qui démontrent un sentiment de confiance envers eux-mêmes et leurs figures d'attachement. La structure du récit est intégrée et la situation d'attachement est directement adressée. Quatre marqueurs permettent d'identifier les enfants du groupe confiant: la présence d'un havre de sécurité, le parent comme base de sécurité, la capacité de réintégration de la famille suite à un danger et l'intériorisation de la sensibilité parentale. Les enfants du groupe *indifférent* produisent des histoires dans lesquelles les soins et la protection du parent ne sont pas nécessaires. La structure du récit est stéréotypée et les affects et pensées sont absents du discours. Trois marqueurs permettent d'identifier les enfants du groupe indifférent: l'autosuffisance, le déni de la détresse et le désengagement face à la problématique. Les enfants du groupe *préoccupé* produisent des histoires dont la nature du problème à résoudre reste confuse et dans lesquelles les soins et la protection du parent sont retardés ou incomplets. La structure du récit est décousue et les histoires sont souvent longues et monotones. Huit marqueurs permettent d'identifier les enfants du groupe préoccupé: la diversion face à la détresse, l'interruption de la résolution, l'incertitude face à la résolution, la colère, l'attitude frondeuse, la vulnérabilité de l'enfant, l'exagération du plaisir et l'opposition des sentiments ou des événements. Les enfants du groupe *apeuré* produisent des histoires dominées par la peur du parent et dans lesquelles le protagoniste est hors de contrôle. Cette peur se manifeste lorsque les enfants: 1) produisent des récits violents, apeurés et destructeurs où le chaos s'exprime dans le contenu et dans la structure du récit; 2) refusent de participer entièrement ou en grande partie à l'élaboration de l'histoire.

L'assignation des enfants à une catégorie de représentation d'attachement se fait sur la base de la présence des marqueurs dans le récit selon leur niveau d'importance (allant du plus important au moins important): 1) les marqueurs du

groupe apeurant qui sont ne sont pas résolus; 2) les marqueurs du groupe confiant; 3) les marqueurs du groupe indifférent; 4) les marqueurs du groupe préoccupé. La validité de ce système de codification a été démontrée dans des études ayant observé une association avec des mesures de comportement d'attachement, de représentations d'attachement au SAT et d'adaptation sociale (Bureau & Moss, 2005; Solomon et al., 1995). Deux codeurs ayant obtenu un accord interjuge avec les auteurs de ce système de classification se sont partagés la codification des verbatims. Ceux-ci ont été annotés de manière à ne pas reconnaître les participants et ainsi préserver l'indépendance des résultats obtenus. L'accord interjuge calculé sur 30% de l'échantillon se situe à 82% ( $\kappa = 0,76$ ).

*Habiletés verbales à 8,5 ans.* La version francophone validée du sous-test vocabulaire du WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children, 3<sup>ième</sup> édition; Weschler, 1991) a été administrée aux enfants afin de contrôler les habiletés verbales pouvant avoir un impact sur la cohérence des récits d'attachement. Cette mesure évalue à la fois la connaissance de divers mots de vocabulaire et la capacité des enfants à générer une définition de ces mots. Ce sous-test est le plus fortement corrélé avec le QI verbal et avec le QI global (Kaufman & Lichtenberger, 2000; Weschler, 1991).

## Résultat

### *Analyses préliminaires*

Des analyses descriptives ont tout d'abord été effectuées sur les différentes variables et les distributions des conversations mère-enfant ont été ajustées à l'aide de transformations logarithmiques parce qu'elles étaient obliquées. Par la suite, des analyses préliminaires ont été réalisées afin d'identifier les covariables associées aux variables dépendantes, soit les comportements et les représentations d'attachement.

Des analyses de variance n'ont montré aucune différence entre l'attachement (comportemental et représentationnel) et les variables telles que le revenu familial, le niveau d'éducation maternel et l'âge de l'enfant,  $F$  entre 0,47 et 1,66, n.s. Enfin, des analyses de khi-carré entre l'attachement (comportemental et représentationnel) et le sexe de l'enfant ainsi que le statut matrimonial ne sont pas significatives,  $\chi^2$  entre 0,56 et 3,83, n.s. Ainsi, aucune covariable n'a été employée dans les analyses subséquentes.

Puisque les conversations mère-enfant et les représentations d'attachement sont évalués sur la base du langage, des analyses ont été effectuées afin de vérifier si ces variables sont influencées par les capacités intellectuelles des enfants. Des analyses corrélationnelles n'ont montré aucune association significative entre les catégories de conversations mère-enfant et le QI verbal des enfants à 5,5 ans,  $r$  entre -0,01 et -0,20 n.s. Une analyse de variance n'a dévoilé aucune différence significative entre les représentations d'attachement des enfants et leurs habiletés verbales à 8,5 ans,  $F(3,78) = 1.09$ , n.s. Puisque les habiletés verbales des enfants ne sont pas liées aux variables dépendantes de l'étude, elles n'ont pas été retenues dans les analyses subséquentes.

#### *Attachement comportemental et représentationnel*

Afin d'évaluer la correspondance entre les comportements et les représentations d'attachement une analyse de khi-carré avec coefficient kappa a été réalisée à 2 groupes (sécurisant vs. insécurisant) étant donnée la petite taille de l'échantillon. Les résultats de cette analyse démontre une correspondance modérée de 72%,  $\kappa = 0,42$ ,  $p < 0,01$ , entre les comportements et les représentations d'attachement des enfants. Quarante-vingt pourcent des enfants avec des comportements d'attachement sécurisant (37 enfants sur 46,  $z = 3,9$ ) développent des représentations d'attachement confiant alors que 61% des enfants avec des comportements

d'attachement insécurisant (22 enfants sur 36,  $z = 3,9$ ) présentent des représentations d'attachement non confiant.

À titre indicatif, une matrice de correspondance à 4 groupes a été réalisée avec des analyses post-hoc basées sur les scores résiduels standardisés. Le tableau 1 présente la distribution selon les 4 groupes d'attachement comportemental et représentationnel. Les scores résiduels standardisés montrent une correspondance entre les comportements et les représentations d'attachement pour les groupes sécurisé/confiant ( $z = 3,9$ ), ambivalent/préoccupé ( $z = 2,2$ ) et désorganisé/apeurant ( $z = 3,1$ ). Par ailleurs, les enfants ayant des comportements d'attachement ambivalent ou désorganisé-contrôlant à 6 ans développent proportionnellement moins de représentations d'attachement confiant que les autres enfants à 8,5 ans, respectivement  $z = -2,0$  et  $z = -3,5$ . Les enfants ayant des comportements d'attachement sécurisant à 5,5 ans développent proportionnellement moins de représentations d'attachement indifférent ou apeurant que les autres enfants à 8,5 ans, respectivement  $z = -2,6$  et  $z = -2,3$ . Les enfants ayant des comportements d'attachement ambivalent à 5,5 ans développent proportionnellement plus de représentations d'attachement indifférent que les autres enfants à 8,5 ans,  $z = 3,0$ . Enfin, aucune correspondance n'est observée entre les comportements d'attachement évitant et les représentations d'attachement indifférent,  $z = 1,3$ .

---

Insérer le tableau 1

---

### *Attachement et conversations mère-enfant*

Afin d'évaluer si les conversations mère-enfant basées sur le traitement des informations affectives lors d'une collation diffèrent en fonction des comportements

et des représentations d'attachement des enfants, des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuées. Puisque seules les conversations axées sur la disjonction cognitive et la ségrégation de l'information affective sont faiblement corrélées,  $r = 0,27$ ,  $p < 0,05$ , et que les autres catégories de conversations ne sont pas corrélées entre elles ( $r$  entre  $-0,00$  et  $-0,14$ , n.s.), des analyses de variance séparées ont été effectuées pour chaque catégorie de conversations mère-enfant. Deux contrastes planifiés en lien avec nos hypothèses ont ensuite été réalisés pour chaque catégorie de conversations mère-enfant en fonction des comportements et des représentations d'attachement des enfants (Intégration: sécurisant vs. autres et confiant vs. autres; Désactivation: évitant vs. autres et indifférent vs. autres; Disjonction cognitive: ambivalent vs. autres et préoccupé vs. autres; Ségrégation: désorganisé-contrôlant vs. autres et apeuré vs. autres). Les tableaux 2 et 3 présentent les données statistiques en fonction des comportements et des représentations d'attachement.

Les résultats des analyses de variance montrent que des conversations mère-enfant basées sur l'intégration de l'information affective diffèrent significativement en fonction des comportements d'attachement des enfants à 5,5 ans et de leurs représentations d'attachement à 8,5 ans. Plus précisément, les résultats de contrastes planifiés montrent que ce sont les enfants du groupe sécurisant à 5,5 ans et ceux du groupe confiant à 8,5 ans qui ont davantage d'échanges axés sur l'intégration des informations affectives.

Les analyses de variance portant sur les modèles de désactivation, de disjonction cognitive et de ségrégation de l'information affective lors des conversations mère-enfant ne montrent pas de différences significatives en fonction des comportements et des représentations d'attachement. Bien que ces résultats ne soient pas significatifs, l'évaluation des contrastes planifiés à l'aide de test-t a été réalisée puisque ces contrastes sont établis sur la base d'hypothèses a priori.

Les résultats de ces analyses montrent que les conversations mère-enfant basées sur un modèle de désactivation de l'information affective ne permettent pas de distinguer les enfants ayant des comportements d'attachement évitant ou des représentations d'attachement indifférent des autres enfants, respectivement  $t(78) = 0,29$ , n.s. et  $t(78) = 0,53$ , n.s. Par contre, les enfants du groupe ambivalent à 5,5 ans et ceux du groupe préoccupé à 8,5 ans ont des conversations avec leur mère qui sont marginalement plus basées sur un modèle de disjonction cognitive de l'information affective que les autres enfants, respectivement  $t(78) = 1,93$ ,  $p < 0,10$  et  $t(78) = 1,66$ ,  $p = 0,10$ . Des conversations mère-enfant axées sur la ségrégation sont marginalement plus associées aux enfants du groupe désorganisé-contrôlant à 5,5 ans,  $t(78) = 1,88$ ,  $p = 0,10$ , et significativement plus associées aux enfants du groupe apeuré à 8,5 ans qu'aux autres enfants,  $t(78) = 1,99$ ,  $p < 0,05$ .

---

Insérer les tableaux 2 et 3

---

#### *Les conversations mère-enfant comme médiateur de la sécurité d'attachement*

La dernière question de recherche consiste à évaluer si l'intégration des informations affectives dans les conversations mère-enfant lors de la collation agit comme un médiateur du lien observé entre les comportements d'attachement sécurisant et les représentations d'attachement confiant chez les enfants. Selon Baron et Kenny (1986), la médiation est démontrée si les analyses de régression révèlent que: 1) la variable indépendante (comportements d'attachement sécurisant) est liée à la variable dépendante (représentations d'attachement confiant); 2) la variable indépendante est liée au médiateur (l'intégration de l'information affective dans les conversations mère-enfant); 3) le médiateur est lié à la variable dépendante lorsque la

variable indépendante est incluse dans le modèle statistique; et 4) l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante diminue significativement.

Pour tester le modèle de médiation proposé, les comportements et les représentations d'attachement des enfants ont été répartis dans deux groupes, soit insécurisant (score de -1) et sécurisant (score de 1), créant ainsi deux variables dichotomiques. Trois analyses de régression logistique ont ensuite été effectuées: (a) entre les comportements d'attachement (sécurisant vs. non sécurisant) et l'intégration de l'information affective dans les conversations,  $\beta = 3,96$  ( $ET = 1,38$ ),  $\chi^2$  de Wald = 8,19,  $p < 0,01$ ; (b) entre les comportements d'attachement (sécurisant vs. non sécurisant) et les représentations d'attachement (confiant vs. non confiant),  $\beta = 1,87$  ( $ET = 0,50$ ),  $\chi^2$  de Wald = 13,65,  $p < .01$ ; et (c) une régression à été effectuée sur les représentations d'attachement en incluant simultanément dans le modèle, tel que suggéré par Baron et Kenny (1986), les comportements d'attachement,  $\beta = 1,58$  ( $ET = 0,53$ ),  $\chi^2$  de Wald = 8,84,  $p < 0,01$ , et l'intégration de l'information affective dans les conversations,  $\beta = 4,38$  ( $ET = 1,72$ ),  $\chi^2$  de Wald = 6,51,  $p = 0,01$ .

Ces résultats montrent que les conditions nécessaires à un modèle de médiation ont été respectées et que l'effet des comportements d'attachement sur les représentations d'attachement a diminué de la deuxième régression ( $\beta = 1,87$ ) à la troisième ( $\beta = 1,58$ ). Toutefois, il est à noter que les comportements d'attachement demeurent significatifs même après avoir inclus les conversations mère-enfant dans le modèle, ce qui indique que les conversations mère-enfant ne peuvent médatiser complètement le lien entre les comportements et les représentations d'attachement. Afin de vérifier si ce modèle de médiation partiel est significatif, le test de Goodman a été privilégié au test de Sobel, tel que suggéré par Atkinson, Goldberg, Raval, Pederson, Benoit, Moran et al. (2005) dans les cas d'analyses de régression logistique. Le test de Goodman révèle que l'effet des comportements d'attachement

sécurisant sur les représentations d'attachement confiant diminue significativement lorsque les conversations mère-enfant sont incluses dans le modèle,  $z = 1,97, p < 0,05$ , confirmant la médiation partielle. Le pourcentage de variance expliquée dans le modèle par l'intégration des informations affectives lors des conversations mère-enfant est de 10%.

## Discussion

Cette étude avait pour premier objectif d'évaluer la correspondance entre les comportements d'attachement des enfants à 5,5 ans et leurs représentations d'attachement 3 ans plus tard. Le deuxième objectif de notre étude était de vérifier si les éléments contenus dans le discours mère-enfant sont liés aux comportements d'attachement des enfants au même âge et s'ils prédisent les représentations d'attachement des enfants 3 ans plus tard. Le troisième objectif visait à vérifier si les conversations mère-enfant sont un médiateur du lien entre les comportements d'attachement sécurisant à 5,5 ans et les représentations d'attachement confiant à 8,5 ans.

Les résultats de notre étude ont montré une correspondance modérée (72%,  $\kappa = 0,42$ ; ou  $r = 0,43$ ) entre les comportements et les représentations d'attachement pour les groupes sécurisant et insécurisant. Les études de Granot et Mayselless (2001) et Laible (2004) obtiennent des corrélations similaires à celle obtenue dans notre étude ( $r = 0,38$  et  $0,31$ , respectivement). Nos résultats sont également comparables à plusieurs études (entre 69% et 75%) ayant évalué les comportements et les représentations d'attachement (sécurisant/insécurisant) de manière concomitante (Bretherton et al., 1990; Cassidy, 1988) et longitudinale (Ammaniti et al., 2005; Bureau & Moss, 2005; Kerns, Schlegelmich, Morgan & Abraham, 2005). Ils démontrent une continuité, sur le plan développemental, entre les comportements et

les représentations d'attachement des enfants à la période scolaire et confirment l'hypothèse de Bowlby (1973) proposant que les comportements d'attachement des enfants soient le reflet de leurs modèles internes opérants. Par contre, d'autres études obtiennent un pourcentage de correspondance plus élevé (entre 84% à 93%) lors d'évaluations concomitantes (Ammaniti et al., 2005; Solomon et al., 1995) et longitudinale (Gloger-Tippelt et al., 2002).

Ainsi, la majorité des études ont des résultats similaires aux nôtres. À l'exception de l'étude de Gloger-Tippelt et al. (2002), celles ayant obtenu un meilleur pourcentage de correspondance ont évalué les comportements et les représentations d'attachement de manière concomitante. Il est donc probable que la différence dans les pourcentages de correspondance soit attribuable à un effet de temps. En effet, les études sur la stabilité des représentations d'attachement, évaluées à l'aide de récits d'attachement sur une période de 6 mois à 1 an (Green, Stanley, Smith & Goldwyn, 2000; Toth, Cicchetti, Macfie, Maughan, & Vanmeenen, 2000) et sur la stabilité des comportements d'attachement (Howes & Hamilton, 1992; Jacobsen, Hibbs & Ziegenhain, 2000; Moss et al., 2005; Vondra, Shaw, Swearingen Cohen & Owens, 2001; Wartner, Grossman, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994) présentent également des pourcentages de correspondance similaires aux nôtres.

En lien avec nos hypothèses, les résultats de notre étude montrent qu'une plus grande proportion d'enfants d'attachement sécurisant à 5,5 ans font des histoires dans lesquelles les figures d'attachement sont dignes de confiance et répondent rapidement aux besoins du protagoniste, trois ans plus tard en comparaison aux autres enfants. Ces résultats sont un appui à la théorie de l'attachement, selon laquelle les enfants qui présentent des comportements d'attachement sécurisant à l'égard de leur mère ont confiance que celle-ci va répondre de manière appropriée à leur détresse et ils se sentent dignes de l'attention qu'elle leur porte (Cassidy, 1988). Par ailleurs, nos résultats démontrent que ces enfants racontent moins d'histoires dans lesquelles la

détresse du personnage est minimisée ou est associée à la peur et au chaos en comparaison aux autres enfants, ce qui appuie l'idée de Bowlby (1980) suggérant que les enfants d'attachement sécurisant sont davantage capables de reconnaître et de gérer leur détresse de manière non défensive.

Conformément à nos hypothèses, une plus grande proportion d'enfants d'attachement désorganisé-contrôlant font des histoires marquées par la peur et le chaos et dans lesquelles les parents sont moins représentés comme digne de confiance que les autres enfants. Ces résultats, bien que faibles, sont en lien avec ceux obtenus dans les études de Bureau et Moss (2005), Cassidy (1988) et Solomon et al. (1995). Par contre, dans l'étude de Bretherton et al. (1990), aucune concordance n'a été observée entre les comportements et les représentations d'attachement désorganisé. Bureau et Moss ainsi que Solomon et al. ont évalué la désorganisation dans les histoires non seulement lorsque le contenu était désorganisé mais également lorsque l'enfant refusait de faire la tâche. Ce refus de faire la tâche est similaire aux comportements de contrôle adoptés par les enfants désorganisés pour pallier à la présence d'une figure d'attachement épeurante. Or dans l'étude de Bretherton et al., ce concept a été évalué comme de l'évitement. Par ailleurs, les enfants dans l'étude de Bretherton et al. étaient plus jeunes que dans les précédentes (3 ans vs. 6-8 ans). De la période préscolaire à la période scolaire, les processus mentaux et les capacités d'abstraction des enfants deviennent plus sophistiqués (Mayseless, 2005), ce qui peut faciliter leur élaboration dans les histoires d'attachement. Cette maturation s'observe également sur le plan comportemental, où la majorité des enfants désorganisés à l'âge préscolaire présentent des stratégies qui contrôlent le parent à l'âge scolaire (Moss et al., 2005). Cependant, malgré l'apparent contrôle comportemental que développent les enfants d'attachement contrôlant, notre étude montre que ceux-ci sont incapables de gérer leur détresse et résoudre les enjeux stressants dans les histoires d'attachement à 8,5 ans. Ils sont submergés par la tâche et leur discours est envahi par

la confusion et la peur, ce qui est conforme avec une ségrégation des systèmes représentationnels (Bowlby, 1980).

Une plus grande proportion d'enfants d'attachement ambivalent élabore des histoires dans lesquelles les parents sont moins efficaces pour apaiser la détresse du personnage et l'expression émotionnelle du protagoniste est amplifiée. La façon dont les enfants d'attachement ambivalent solutionnent les histoires d'attachement est donc conforme aux stratégies comportementales qu'ils emploient lors de la procédure de séparation réunion. Bien que le pourcentage de correspondance entre les représentations et les comportements d'attachement ambivalent soit faible, il est plus élevé que dans les études de Bretherton et al. (1990), Bureau et Moss (2005) et Cassidy (1988) qui n'ont observé aucune correspondance. Par contre, l'étude de Solomon et al. (1995) obtient un pourcentage de correspondance plus élevé. Ainsi, les résultats des différentes études sont hétérogènes quant au groupe d'attachement ambivalent et démontrent la difficulté à évaluer les représentations d'attachement de ces enfants, ce qui peut s'expliquer par une confusion sur le plan représentationnel chez ces enfants qui ont des mères imprévisibles et inconstantes. En proportion, les enfants d'attachement ambivalent vont aussi présenter plus de représentations d'attachement indifférent et moins de représentations d'attachement confiant que les autres enfants. Ce résultat est similaire aux comportements d'attachement ambivalent à la période préscolaire qui s'accompagnent généralement d'un certain niveau d'évitement (Cassidy & Marvin, 1992). Globalement, les enfants d'attachement ambivalent ont tendance à présenter plus de représentations d'attachement insécurisant que sécurisant, ce qui est similaire aux résultats obtenus dans les études de Bureau et Moss (2005) et de Cassidy (1988).

Contrairement à nos hypothèses et aux résultats obtenus dans les autres études (Ammaniti et al., 2005; Bureau & Moss, 2005; Cassidy, 1988; Solomon et al., 1995), les enfants d'attachement évitant à 5,5 ans ne présentent pas davantage de

représentation d'attachement indifférent que les autres enfants à 8,5 ans. La procédure de récits d'attachement employée dans cette étude consiste à identifier l'enfant-cible comme étant le protagoniste des histoires, ce qui laisse peu de place aux projections de l'enfant. Seule l'étude de Solomon et al. (1995) a employé la même procédure avec une population d'enfants âgés de 6 ans. Il est possible que cette procédure ne soit pas appropriée pour accéder aux représentations d'attachement inconscientes des enfants plus âgés, particulièrement dans le cas des enfants d'attachement évitant qui ont tendance à se conformer davantage aux attentes sociales (George & Solomon, 2000). D'autres études devraient être réalisées en présentant aux enfants âgés de plus de 6 ans les histoires d'attachement et les personnages qui les composent comme étant différents d'eux.

La méthode d'évaluation des représentations d'attachement peut également expliquer la discontinuité entre les comportements et les représentations d'attachement observée chez certains enfants de notre étude. En effet, les représentations d'attachement sont évaluées à partir des récits d'attachement selon la façon dont l'enfant utilise le parent dans les histoires pour résoudre les enjeux stressants. Or dans les histoires, l'enfant a accès à plusieurs figures d'attachement et aucune distinction n'est faite quant à l'utilisation qu'il fait des figures maternelle et paternelle. D'une part, Verschueren et Marcoen (1999) ont montré que les enfants utilisent différemment les figures maternelle et paternelle dans leurs histoires. Des récits d'attachement incluant seulement une figure parentale permettraient peut-être une meilleure correspondance entre les comportements et les représentations d'attachement des enfants. D'autres part, certains auteurs proposent qu'au milieu de la période scolaire les enfants intègrent en un modèle leurs différentes expériences d'attachement (Kerns et al., 2005; Mayselless, 2005; Raikes & Thompson, 2005). Ainsi, Thompson et Raikes (2003) suggèrent que les histoires d'attachement permettent d'évaluer les représentations que l'enfant possède non seulement de sa relation avec sa mère mais également de ses relations avec toute sa famille. De

futures études seront nécessaires afin de déterminer quel est l'impact du système familial sur les représentations d'attachement des enfants.

Nos résultats confirment également nos hypothèses stipulant que les enfants, qui font davantage référence à leurs émotions et leurs pensées lorsqu'ils discutent avec leur mère, présentent davantage un attachement sécurisant à 5,5 ans et de représentations d'attachement confiant à 8,5 ans que les autres enfants. Ces dyades mère-enfant vont également davantage susciter la réflexion chez l'autre et discuter d'expériences personnelles lors d'une collation, ce qui est en lien avec les études ayant évalué les interactions mère-enfant aux périodes préscolaire et scolaire dans différents contextes (Cyr et al., soumis; Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Fivush & Vasudeva, 2002; Laible, 2004; Laible & Thompson, 2000, 2002; Leibowitz et al., 2002; Main et al., 1985; Newcombe & Reese, 2004; Oppenheim et al., 1997). Ces résultats sont également en lien avec les études ayant montré que les enfants d'attachement sécurisant ont une meilleure compréhension émotionnelle et davantage d'habiletés de réflexion et de mentalisation que les enfants d'attachement insécurisant (Laible & Thompson, 1998; Meins, Fernyhough, Russell & Clark-Carter, 1998; Moss, St-Laurent & Parent, 1999; Ontai & Thompson, 2002; Steele, Steele, Croft & Fonagy, 1999). Ainsi, les enfants d'attachement sécurisant, à travers les conversations qu'ils entretiennent avec leurs parents, présentent une plus grande capacité d'élaboration de leurs expériences que les enfants d'attachement insécurisant ce qui peut favoriser leur développement socio-émotionnel et cognitif.

Par ailleurs, notre étude a démontré que des conversations mère-enfant marquées par le renversement des rôles et la présence de peur et d'impuissance dans les propos des mères lors d'une collation sont associées chez l'enfant au développement de représentations apeurées et chaotiques 3 ans plus tard. Ce résultat est en lien avec les études ayant montré que des comportements maternels épeurants et apeurés sont associés à la désorganisation chez le jeune enfant (Lyons-Ruth,

Bronfman & Parsons, 1999; Schuengel, Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 1999). Notre étude montre ainsi que la présence de ces indices dans le discours mère-enfant affecte les modèles internes opérants d'attachement des enfants au milieu de la période scolaire. En lien avec l'hypothèse de Lyons-Ruth, Bronfman et Atwood (1999), ce résultat suggère une transmission intergénérationnelle de la peur et de l'impuissance au niveau représentationnel. Toutefois, les résultats de notre étude montrent une association marginale entre de telles conversations et des comportements d'attachement désorganisé-contrôlant chez l'enfant. Or, parmi les enfants d'attachement désorganisé-contrôlant, Moss, Cyr et Dubois-Comtois (2004) ont démontré qu'ils présentent une trajectoire d'adaptation différente selon le type de contrôle (attentionné vs. punitif) qu'ils adoptent envers leur mère. D'autres études à la période scolaire devraient être effectuées avec plus de participants afin d'évaluer séparément les conversations des enfants attentionnés et punitifs avec leur mère et ainsi préciser la tendance observée dans notre étude. Par ailleurs, il est possible que de telles conversations mère-enfant créent une empreinte à long terme, plutôt qu'immédiate, sur les modèles internes opérants d'attachement des enfants particulièrement si ces conversations s'inscrivent dans un processus de changement.

Nos hypothèses proposant que les enfants avec des comportements d'attachement ambivalent et des représentations d'attachement préoccupé aient des conversations mère-enfant davantage caractérisées par une disjonction cognitive des informations affectives ne sont pas confirmées. En effet, les résultats de notre étude montrent que ces associations sont marginales. Ces résultats suggèrent tout de même que la présence de désaccords et l'exagération des émotions positives et négatives dans les conversations contribuent au développement de modèles internes opérants d'attachement ambivalent et préoccupé chez l'enfant. Le nombre peu élevé d'enfants dans ces groupes d'attachement peut avoir limité la puissance statistique. D'autres études sont nécessaires afin de confirmer cette tendance.

Par ailleurs, les enfants avec des comportements d'attachement évitant ou ceux avec des représentations d'attachement indifférent ne présentent pas davantage de conversations mère-enfant caractérisées par une désactivation des informations affectives (évitement et suppression des affects). Les études de Cyr et Moss (2005) et de Stevenson-Hinde et Shouldice (1995) ont observé un manque d'investissement émotionnel chez les mères d'enfant évitant. Afin de mieux percevoir les difficultés de ces dyades, une tâche d'interaction mère-enfant induisant un stress peut être plus efficace qu'une collation étant donné que les enfants d'attachement évitant ont tendance à répondre aux attentes sociales. Par ailleurs, l'absence de résultat peut également être expliqué par l'accord interjuge moins élevé obtenu lors de la codification de la désactivation des informations affectives dans les conversations mère-enfant.

Conformément à notre hypothèse, les conversations mère-enfant axées sur l'intégration représentent un contexte à partir duquel l'enfant peut consolider ou réviser ses modèles de sécurité d'attachement. En effet, nos résultats démontrent que la capacité d'intégration dans les conversations mère-enfant est un médiateur partiel du lien entre les comportements d'attachement sécurisant et les représentations d'attachement confiant. Selon Bowlby (1988), des conversations mère-enfant ouvertes à l'élaboration de thèmes liés à l'attachement permettent à l'enfant de comprendre d'une manière plus cohérente ses émotions et influencent l'organisation de ses modèles internes opérants d'attachement. La façon dont la mère et l'enfant discutent d'événements qu'ils ont vécus permet à l'enfant d'élaborer ce qu'il vit, d'intégrer ses expériences et même de les réinterpréter à la lumière de sa nouvelle compréhension (Thompson et al., 2003; Thompson et Raikes, 2003). Ainsi, ce qui est d'abord élaboré sur le plan dyadique, est par la suite intégré au niveau intrapsychique par l'enfant (Vygotsky, 1978). Sa mère lui sert de guide dans ce processus par la réflexion qu'elle suscite chez son enfant, mais également par sa capacité d'élaborer elle-même sur ses pensées et ses émotions. Nos résultats sont donc en lien avec les

études qui rapportent que les conversations parent-enfant dans lesquelles le parent élabore les émotions et les expériences personnelles de l'enfant contribue à améliorer la compréhension que se fait l'enfant de son vécu et à façonner ses représentations (voir Thompson 1998 pour un résumé). Toutefois, les conversations n'agissent qu'à titre de médiateur partiel et la sécurité des comportements et des représentations d'attachement demeurent liées même lorsque l'intégration dans les conversations mère-enfant est prise en considération. Non seulement ce résultat contribue à démontrer une stabilité dans la sécurité des modèles internes opérants chez l'enfant, mais il soulève également l'importance d'identifier d'autres médiateurs pouvant expliquer le lien entre comportements et les représentations d'attachement. D'autres variables, telles que les interactions familiales doivent donc être examinées afin de mieux préciser les processus impliqués dans le développement des modèles internes opérants d'attachement durant la période scolaire.

Enfin, les représentations d'attachement des enfants et les conversations mère-enfant n'ont pas été associées aux mesures d'évaluation cognitive. Ces résultats contribuent à la validité discriminante de ces deux instruments de mesure puisque le QI verbal des enfants n'influence pas l'assignation des enfants à une catégorie plutôt qu'à une autre.

En résumé, cette étude contribue à étayer notre compréhension du développement des modèles internes opérants d'attachement des enfants au milieu de la période scolaire en proposant une évaluation de l'attachement à la fois comportementale et représentationnelle. Elle démontre une stabilité entre les comportements et les représentations d'attachement sur une période de 3 ans. Par ailleurs, nos résultats mettent en lumière l'importance de la réflexion et de l'introspection lors des conversations mère-enfant pour le développement d'une relation d'attachement sécurisant et de représentations d'attachement confiant. Ce type de conversation explique également la continuité et les changements dans la

sécurité des modèles internes opérants d'attachement des enfants entre 5,5 et 8,5 ans. Notre étude précise aussi le lien entre la présence de renversement de rôle et d'impuissance maternelle lors de conversations mère-enfant et le développement de représentations d'attachement apeurés chez l'enfant.

Toutefois quelques limites méritent d'être mentionnées. En effet, l'évaluation de la correspondance entre les mesures d'attachement comportemental et représentationnel se fait de manière longitudinale. Il devient donc difficile de départager l'absence de correspondance due à une erreur de mesure de celle due à un changement dans les modèles internes d'attachement. Par contre, un tel devis longitudinal contribue à mieux comprendre le développement des modèles internes d'attachement chez l'enfant. Des études avec plus de participants et incluant une mesure d'interactions mère-enfant à 8,5 ans permettraient de mieux comprendre l'impact d'une stabilité ou d'un changement dans les conversations mère-enfant sur les modèles internes opérants d'attachement des enfants au cours de la période scolaire. Par ailleurs, l'échantillon de familles dans cette étude est peu à risque. Il faut donc demeurer prudent quant à la généralisation de nos résultats à des populations cliniques.

## Références

- Ainsworth, M. D., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ammaniti, M., Speranza, A. M., & Fedele, S. (2005). Attachment in infancy and in early and late childhood. A longitudinal study. In K. A. Kerns & R. A. Ronda (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 115-136). NY : Guilford Press.
- Atkinson, L., Goldberg, S., Raval, V., Pederson, D., Benoit, D., Moran, G. et al. (2005). On the relation between maternal state of mind and sensitivity in the prediction of infant attachment security. *Developmental Psychology*, *41*, 42-53.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. 3: Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1999). Updating the internal working model construct : some reflections. *Attachment and Human Development*, *1*, 343-357.
- 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). NY: Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An Attachment story completion task for 3-years-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.),

*Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 272-308). Chicago: U. of Chicago Press.

Bureau, J.-F. & Moss E. (2005). *Évaluation des modèles opérants internes d'attachement à la période scolaire*. Thèse doctorale. Université du Québec à Montréal.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, 59, 121-135.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228-283.

Cassidy, J., & Marvin, R. S. (1992). *Attachment organization in three and four year olds: Procedures and coding manual*. Unpublished manuscript, University of Virginia.

Childers, J. S., Durham, T. W. & Wilson, S (1994) Relation of performance on the Kaufman Brief Intelligence Test with the Peabody Picture Vocabulary Test - Revised among preschool children. *Perceptual & Motor Skills*, 79, 1195-1199.

Cyr, C., Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2003). *Système de codification des conversations parent-enfant*. Manuscrit non publié. Université du Québec à Montréal.

Cyr, C., Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (soumis). Le traitement de l'information affective dans les conversations mère-enfant, les représentations d'attachement de la mère et les comportements d'attachement de l'enfant à la période préscolaire.

Cyr, C., & Moss, E. (2005). *Le traitement de l'information affective dans les conversations mère-enfant et la manifestation de comportements extériorisés chez l'enfant au cours des périodes préscolaire et scolaire*. Manuscrit non publié. Université du Québec à Montréal.

Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère-enfant en milieux naturel et expérimental à l'âge scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36, 267-279.

Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody: Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Toronto: PSYCAN.

- Easterbrooks, M. A., Davidson, C. E., & Chazan, R. (1993). Psychosocial risk, attachment, and behavior problems among school-aged children. *Development and Psychopathology, 5*, 389–402.
- Etzion-Carasso, A. & Oppenheim, D. (2000). Open mother-pre-schooler communication: Relations with early secure attachment. *Attachment and Human Development, 2*, 347-370.
- Fivush, R., & Vasudeva, A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development, 3*, 73-90.
- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal, 17*, 198–216.
- George, C., & Solomon, J. (2000). *Six-year attachment doll play classification system. Unpublished classification manual*. Mills College, Oakland, CA.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and the mothers' attachment representations. *Attachment and Human Development, 4*, 318-339.
- Goodman, G., Aber, J. L., Berlin, L., & Brooks-Gunn, J. (1998). The relations between maternal behaviors and urban preschool children's internal working models of attachment security. *Infant Mental Health Journal, 19*, 378-393.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 530-541.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school-age children : The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment and Human Development, 2*, 48-70.
- Grossmann, K. E. (1999). Old and new internal working models of attachment: The organization of feelings and language. *Attachment and Human Development, 1*, 253-269.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Schéuerer-Englisch, & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father

attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*, 307-331.

- Hayden, L. C., Schiller, M., Dickstein, S., Seifer, R., Sameroff, A. J., Miller, I. et al. (1998). Levels of family assessment : I. Family, marital, and parent-child interaction. *Journal of Family Psychology, 12*, 7-22.
- Howes, C., & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63*, 867-878.
- Jacobsen, T., Hibbs, E., & Ziegenhain, U. (2000). Maternal Expressed Emotion related to attachment disorganization in early childhood: A preliminary report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 899-906.
- Kaufman, A. S. & Lichtenberger, E. O. (2000). *Essentials of WISC-III and WPPSI-R assessment. Essentials of psychological assessment series*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 292 pp.
- Kerns, K. A., Schlegelmich, A., Morgan, T. A., & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Ronda (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 46-70). NY : Guilford Press.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *Projective Psychology, 21*, 7-26.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology, 40*, 979-992.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34*, 1038-1045.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect and early conscience development. *Child Development, 71*, 1424-1440.
- Laible, D.J., & Thompson, R.A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotions, morality, and relationships. *Child Development, 73*, 1187-1203.

- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W. F., (2002). Parent-child emotional communication, attachment, and affective narratives. *Attachment and Human Development, 4*, 55-67.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Atwood, G. (1999). A relational diathesis model of hostile-helpless states of mind: Expressions in mother–infant interaction. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 33–70). New York: Guilford Press.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Parsons, E. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. In J. Vondra & D. Barnett (Eds.), *Atypical patterns of infant attachment: Theory, research, and current directions. Monograph of the Society for Research in Child Development. (Serie 258, 64)*, 67-96.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development, 33*, 48-61.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6 : Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology, 24*, 415-426.
- 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. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years : Theory, research and intervention* (pp. 161-182). Chicago : 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. Monograph of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2, Serial No. 209).
- Maysel, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns, & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 1-23). New York: Guilford Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russel, J. & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development, 7*, 1-24.

- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.-F., Tarabulsy, G. M., & Dubois-Comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*, *41*, 773-783.
- Moss, E., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school-age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive and behaviorally-disorganized children. *Developmental Psychology*, *40*, 519-532.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, *69*, 1390-1405.
- Moss, E., St-Laurent, D., & Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 160-187). New York: Guilford Press.
- Murray, L., Woolgar, M., Briers, S., & Hipwell, A. (1999). Children's social representations in dolls' house play and theory of mind tasks, and their relation to family adversity and child disturbance. *Social Development*, *8*, 179-200.
- Newcombe, R., & Reese, E., (2004). Evaluations and orientations in mother-child narratives as a function of attachment security: A longitudinal investigation. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 230-245.
- Ontai, L.L., & Thompson, R.A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, *11*, 433-450.
- Oppenheim, D. (1997). The attachment doll-play interview for preschoolers. *International journal of behavioral development*, *20*, 681-697.
- Oppenheim, D., Emde, R. N., & Warren, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development*, *68*, 167-138.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R.N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, *33*, 1-11.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005b). Relationships past, present, and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 255-282). New York: Guilford Press.

- Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M.J., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Frightening maternal behavior linking unresolved loss and disorganized infant attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 54-63.
- Shouldice, A., & Stevenson-Hinde, J. (1992). Coping with security distress: The separation anxiety test and attachment classification and 4.5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*, 331-348.
- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology, 7*, 447-463.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development, 8*, 161-178.
- Stevenson-Hinde, J., & Shouldice, A. (1995). Maternal interactions self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development, 66*, 583-596.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social and personality development* (Vol. 3, pp. 25-104). New York: Wiley.
- Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understandings of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior, 31*, 137-171.
- Thompson, R.A., & Raikes, A. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development and Psychopathology, 15*, 691-718.
- Toth, S. L., Cicchetti, D., Macfie, J., Maughan, A., Vanmeenen, K. (2000). Narrative representations of caregivers and self in maltreated pre-schoolers. *Attachment and Human Development, 2*, 271-305.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development, 70*, 183-201.
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., & Owens, E. B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to

preschool age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds). Cambridge: Harvard U. Press.

Wartner, U. G., Grossman, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.

Waters, H.S., Rodrigues, L.M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 211-234.

Weschler, D. (1991). *Weschler Intelligence Scale for Children – Third edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Ziegenhain, U., & Jacobsen, T. (1999). Assessing children's representational attachment models: Links to mother-child attachment quality in infancy and childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 22-30.

Tableau 1

*Correspondance entre les comportements d'attachement à 5,5 ans et les représentations d'attachement à 8,5 ans*

Groupes d'attachement comportemental (5,5 ans)	Groupes d'attachement représentationnel (8,5 ans)					Total
	Indifférent	Confiant	Préoccupé	Apeuré	Total	
Évitant (A)	2	6	0	1	9	
Sécurisant (B)	1	37	5	3	46	
Ambivalent (C)	4	2	4	2	12	
Désorganisé-contrôlant (D)	1	6	2	6	15	
Total	8	51	11	12	82	

Tableau 2

Moyennes et (écarts types) des conversations mère-enfant<sup>a</sup> en fonction des comportements d'attachement des enfants à 5,5

Conversations mère-enfant <sup>a</sup> (5,5 ans)	Groupes d'attachement comportemental (5,5 ans)					ANOVA <i>F</i> (3, 78)	Contrastes planifiés significatifs
	Évitant (A) <i>n</i> = 9 <i>M</i> (É.T.)	Sécurisant (B) <i>n</i> = 46 <i>M</i> (É.T.)	Ambivalent (C) <i>n</i> = 12 <i>M</i> (É.T.)	D-contrôlant (D) <i>n</i> = 15 <i>M</i> (É.T.)			
Intégration	0,46 (0,13)	0,56 (0,21)	0,39 (0,14)	0,46 (0,14)	3,68*	B > autres**	
Désactivation	0,55 (0,20)	0,50 (0,19)	0,55 (0,19)	0,52 (0,19)	0,26		
Disjonction cognitive	0,56 (0,23)	0,59 (0,25)	0,74 (0,22)	0,30 (0,26)	1,32	C > autres <sup>†</sup>	
Ségrégation	0,35 (0,11)	0,35 (0,10)	0,37 (0,11)	0,42 (0,12)	1,50	D > autres <sup>†</sup>	

Note. Les moyennes ont été ajustées à l'aide d'une transformation logarithmique.

<sup>a</sup> Conversations basées sur l'évaluation du traitement de l'information affective.

<sup>†</sup>  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

Tableau 3

Moyennes et (écarts types) des conversations mère-enfant<sup>a</sup> en fonction des représentations d'attachement des enfants à 8,5 ans

	Groupes d'attachement représentationnel (8,5 ans)					ANOVA	Contrastes
	Indifférent n = 8 M (É.T.)	Confiant n = 51 M (É.T.)	Préoccupé n = 11 M (É.T.)	Apeuré n = 12 M (É.T.)			
Conversations mère-enfant <sup>a</sup> (5,5 ans)						F(3, 78)	planifiés significatifs
Intégration	0,38 (0,12)	0,56 (0,20)	0,46 (0,12)	0,40 (0,12)		4,95**	B > autres**
Désactivation	0,55 (0,20)	0,52 (0,19)	0,49 (0,15)	0,51 (0,21)		0,15	
Disjonction cognitive	0,54 (0,13)	0,59 (0,26)	0,73 (0,26)	0,64 (0,22)		1,24	C > autres <sup>†</sup>
Ségrégation	0,37 (0,09)	0,37 (0,11)	0,32 (0,05)	0,42 (0,13)		1,82	D > autres*

Note. Les moyennes ont été ajustées à l'aide d'une transformation logarithmique.

<sup>a</sup>Conversations basées sur l'évaluation du traitement de l'information affective.

<sup>†</sup>p < .10; \* p < .05; \*\*p < .01.

## CHAPITRE II

Les interactions familiales, le risque familial et les représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire

Karine Dubois-Comtois et Ellen Moss  
Université du Québec à Montréal

Ce projet a été financé par des subventions du Conseil de Recherches en Sciences Humaines et du Conseil Québécois pour la Recherche Sociale. Les auteures remercient Chantal Cyr, Jean-François Bureau et Jean Bégin pour leur participation aux diverses étapes de ce projet. Toute correspondance devrait être adressée à Karine Dubois-Comtois, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succ. Centre-ville, Montréal, H3C 3P8. Courriel: [dubois\\_comtois.karine@courrier.uqam.ca](mailto:dubois_comtois.karine@courrier.uqam.ca).

## Résumé

Cette étude examine si les représentations d'attachement des enfants à la période scolaire sont associées aux interactions dyadiques (mère-enfant) et familiales ainsi qu'au risque familial. Plus précisément l'étude vise à évaluer si l'environnement familial est un meilleur prédicteur des représentations d'attachement que les interactions mère-enfant. Quarante-neuf familles ont accepté d'être filmé lors d'un repas à la maison, lequel fut évalué à l'aide du *Mealtime Interaction Coding System* (MICS, Dickstein, Hayden, Schiller, Seifer & San Antonio, 1994). Les mères ont rempli des questionnaires associés au risque familial et les représentations d'attachement des enfants de 8-9 ans ont été mesurées au laboratoire à l'aide de récits d'attachement (Solomon, George & De Jong, 1995). Des interactions mère-enfant ont également été évaluées au laboratoire 3 ans plus tôt lors d'une collation (Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintonge, 1998). Bien que la qualité des interactions entre l'enfant de 6 ans et sa mère soit liée à ses représentations d'attachement à 8-9 ans, notre étude démontre que les interactions familiales (à 8-9 ans) contribuent de manière unique à définir ces représentations. Le risque familial n'est pas lié aux représentations d'attachement, mais il est associé à la qualité des échanges familiaux. Nos résultats suggèrent qu'à la période scolaire l'enfant intègre dans les histoires d'attachement ses échanges avec l'ensemble des membres de sa famille et non seulement l'historique des interactions avec sa mère.

Les interactions familiales, le risque familial et les représentations d'attachement  
des enfants d'âge scolaire

Selon la théorie de l'attachement, l'enfant développe des modèles internes opérants d'attachement à partir des interactions quotidiennes vécues avec son parent (Bowlby, 1969/1982). Ces modèles internes sont des représentations que l'enfant a de la disponibilité de son parent face à ses besoins et de la valeur qu'il s'accorde comme individu. Ils lui permettent d'anticiper les comportements du parent et de déterminer la façon dont il réagira face à ce dernier en situation de détresse. Plusieurs auteurs suggèrent qu'une compréhension adéquate des modèles internes opérant d'attachement de l'enfant n'est possible qu'en considérant le système familial duquel il est issu (Bowlby, 1969/1982; Byng-Hall, 1999; Marvin & Stewart, 1990). La qualité des échanges familiaux ainsi que la présence de stressors dans l'environnement familial, tel que les conflits conjugaux et la pauvreté, peuvent affecter la capacité de l'enfant à intérioriser une image parentale sécurisante et compromettre son développement de représentations d'attachement sécurisant (Byng-Hall, 1999; Cummings & Davies, 1996; Thompson, 2000). À ce jour, les études démontrent un lien entre les représentations d'attachement sécurisant des enfants et la qualité de la relation parent-enfant, mais aucune de ces études n'a tenu compte des interactions avec la famille élargie (Laible, 2004; Laible & Thompson, 2002; Leibowitz, Ramos-Marcuse & Arsenio, 2002; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997). Notre étude propose donc de vérifier si les interactions familiales, mesurées de façon concomitante, continuent d'être liées aux représentations d'attachement des enfants de 8-9 ans après avoir contrôlé pour les interactions mère-enfant mesurées trois ans auparavant. L'étude vise également à examiner si le risque familial est associé aux représentations d'attachement des enfants.

À l'âge scolaire, le développement des processus langagiers et cognitifs de l'enfant s'accompagne d'une capacité d'abstraction plus évoluée. Les représentations d'attachement de l'enfant peuvent alors s'évaluer à partir du discours. Des chercheurs ont développé des procédures semi-projectives visant à évaluer les représentations d'attachement des enfants à l'aide d'histoires racontées sur des thèmes activant le système d'attachement de l'enfant (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) ou de photographies illustrant des séparations parent-enfant (Klagsbrun & Bowlby, 1976). La maturation cognitive de l'enfant d'âge scolaire lui permet plus particulièrement d'intégrer ses expériences d'attachement passées en une stratégie générale qui reflète la contribution de chacune des relations qu'il a avec ses figures d'attachement (Mayselless, 2005). Certains auteurs proposent que ce processus d'intégration des représentations d'attachement s'amorce au milieu de la période scolaire (Kerns, Schlegelmilch, Morgan & Abraham, 2005; Mayselless, 2005; Raikes & Thompson, 2005b). D'ailleurs, les études portant sur les représentations d'attachement des adolescents et des adultes évaluent leur style d'attachement en se basant sur l'ensemble des expériences qu'ils ont vécues avec leurs donneurs de soin (Bell, 1998; Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch, & Zimmermann, 2002; van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). Toutefois, des études doivent être réalisées à la période scolaire pour mieux comprendre le développement de ce processus d'intégration.

À partir des histoires d'attachement à compléter, plusieurs systèmes de codification ont été développés permettant d'assigner une classification d'attachement à l'enfant, en considérant l'ensemble des représentations d'attachement qu'il évoque dans ses histoires (Granot & Mayselless, 2001; Green, Stanley, Smith & Goldwyn, 2000; Solomon et al., 1995). De façon générale, ces systèmes définissent les classifications d'attachement de la façon suivante. Les enfants qui font des histoires cohérentes dans lesquelles les figures d'attachement sont dignes de confiance et capables de répondre aux besoins du protagoniste ont des représentations d'attachement sécurisant. Les enfants qui ont des

représentations d'attachement insécurisant-évitant (ou indifférent) produisent des histoires dans lesquelles ils évitent activement de recourir au parent en situation de détresse et nient ou minimisent la détresse du protagoniste. Les enfants qui, dans leurs histoires, présentent le parent comme étant inefficace pour abroger la détresse et exagèrent l'expression émotionnelle du protagoniste ont des représentations d'attachement insécurisant-ambivalent (ou préoccupé). Enfin, les enfants qui ont des représentations d'attachement insécurisant-désorganisé (ou apeuré) font des histoires dans lesquelles l'accent est mis sur le contrôle du parent plutôt que sur l'expression de la détresse et dans lesquelles les personnages sont désorientés ou désorganisés. Bien que ces systèmes évaluent les représentations d'attachement sur la base de l'ensemble des relations évoquées par l'enfant, seule la correspondance entre ces représentations d'attachement et les comportements d'attachement des enfants à l'égard de leur mère a été examinée. Les résultats de ces études appuient l'hypothèse d'une continuité des modèles internes d'attachement chez l'enfant. Toutefois, aucune étude n'ayant porté sur le lien entre les représentations d'attachement des enfants et les interactions familiales, notre compréhension des mécanismes impliqués dans le développement des modèles internes opérants d'attachement de l'enfant, comme étant le reflet d'une intégration de ses relations d'attachement, demeure largement limitée.

Plusieurs études ont également montré que les représentations d'attachement des enfants sont liées à la qualité des échanges parent-enfant. Des mères plus sensibles ont des enfants qui présentent des représentations d'attachement sécurisant (Goodman, Aber, Berlin & Brooks-Gunn, 1998) où les figures maternelles sont plus soignantes et moins négligentes en comparaison aux enfants de mères insensibles (Murray, Woolgar, Briers & Hipwell, 1999). Des discussions mère-enfant plus positives et réciproques ont également été associées à des représentations des relations d'attachement plus positives et cohérentes chez les enfants (Laible, 2004; Leibowitz et al., 2002; Main et al., 1985). La cohérence du discours père-enfant est également associée à plus de représentations d'attachement sécurisant chez les enfants (Grossmann et al., 2002; Main et al.,

1985). Notons que la majorité de ces études ont porté sur les interactions mère-enfant et celles-ci ont rarement été réalisées en milieu familial.

Marvin et Stewart (1990) proposent que la relation d'attachement parent-enfant fait partie de la cellule familiale et elle ne peut donc être complètement comprise qu'à l'intérieur de ce contexte. En effet, l'enfant vit des expériences avec chacun des membres de sa famille et il est également témoin des relations qu'ont les membres de sa famille entre eux. Plusieurs études ont montré que la qualité de la relation conjugale a un impact sur l'attachement de l'enfant (Davies & Cummings, 1994; Harold, Shelton, Goeke-Morey & Cummings, 2004; Owen & Cox, 1997). Les enfants qui sont davantage témoins de relations parentales harmonieuses développent des représentations d'attachement sécurisantes alors que les enfants davantage témoins de discordes conjugales présentent des représentations d'attachement insécurisant. Par ailleurs, les familles dans lesquelles les relations maritales sont très distantes ou conflictuelles s'accompagnent fréquemment d'alliances parent-enfant problématiques et de renversement des rôles, ce qui favorise le développement d'un attachement désorganisé/contrôlant chez l'enfant (Jacobvitz & Hazen, 1999; Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy & Dubois-Comtois, 2005).

La relation qu'un enfant entretient avec son parent a également un impact sur la fratrie. En effet, l'activation des comportements d'attachement d'un enfant a souvent comme conséquence d'interrompre l'activité en cours entre la mère et la fratrie. Ammaniti, Speranza et Fedele (2005) ont montré que les enfants qui ont une fratrie plus jeune sont plus susceptibles de voir leurs patrons d'attachement passer de l'insécurité à la sécurité entre 1 an et 11 ans. Ces chercheurs proposent que l'observation de comportements sensibles du parent envers la fratrie aura pour effet d'augmenter le sentiment de sécurité d'attachement de l'enfant envers son parent. Toutefois, la méta-analyse de van IJzendoorn, Moran, Belsky, Pederson, Bakermans-Kranenburg et Kneppers (2000) suggère que la présence de plusieurs enfants dans la famille affecte la sensibilité de la mère au détriment des enfants

plus jeunes. Malgré les résultats partagés des études, il est clair que les relations dyadiques constituant la cellule familiale, c'est-à-dire les relations parent-enfant, mère-père et parent-fratrie, ont un impact sur le développement des représentations d'attachement de l'enfant. Toutefois, Marvin et Stewart (1990) précisent que l'entité familiale équivaut à plus que l'addition de l'ensemble de ses parties. Ces auteurs suggèrent donc que pour mieux comprendre le développement des représentations d'attachement de l'enfant, il est nécessaire d'évaluer le patron d'interaction de toute la famille ensemble plutôt que d'étudier séparément les relations dyadiques.

Par ailleurs, des facteurs de risque dans l'environnement familial peuvent avoir un impact sur les interactions familiales et sur la sécurité d'attachement des enfants. Des études ont démontré que l'insatisfaction conjugale constitue un facteur de risque qui affecte la qualité des interactions familiales (Hayden, Schiller, Dickstein, Seifer, Sameroff, Miller et al., 1998; Stevenson-Hinde & Akister, 1995). La dépression maternelle, un niveau de scolarité maternelle peu élevé, un faible revenu familial et la monoparentalité sont également nuisibles à la qualité des interactions familiales et la sécurité d'attachement de l'enfant (Cyr & Moss, 2001; Dickstein, Seifer, Hayden, Schiller, Sameroff, Keitner et al., 1998; Belsky & Fearon, 2002). Certains chercheurs ont démontré que c'est l'accumulation de plusieurs facteurs de risque plutôt que la présence d'un seul facteur qui compromet la sécurité d'attachement de l'enfant (Belsky, Rosenberger & Crnic, 1995; Sameroff & Fiese, 2000). Les études empiriques qui ont démontré un lien entre le niveau de risque familial et l'attachement de l'enfant ont observé que ce lien est direct (Belsky et al., 1995; Shaw & Vondra, 1993; Spieker & Booth, 1988; Vondra, Hommerding & Shaw, 1999). La théorie de l'attachement propose que c'est à travers la capacité du parent à prendre soin de l'enfant que le risque familial affecte la sécurité d'attachement (Belsky, 1999; Thompson, 2000). Ainsi, la capacité des familles à communiquer de manière sensible et engagée serait un médiateur du lien entre le niveau de risque familial et la sécurité

d'attachement chez l'enfant. Des études sont nécessaires afin de vérifier ce modèle théorique.

Selon Byng-Hall (1999, 2002), lorsque la priorité d'une famille est de répondre aux besoins des enfants, peu importe l'activité en cours, l'enfant intériorise ce modèle de fonctionnement familial comme une base de sécurité. Par ailleurs, plusieurs auteurs suggèrent que lorsque la famille permet à chacun de s'exprimer, que les messages verbaux et non verbaux sont cohérents et que l'expression émotionnelle est encouragée, l'enfant peut alors explorer son monde interne et organiser et comprendre ses pensées et émotions (Byng-Hall, 1999; Grossmann, 1999; Hill, Fonagy, Safier & Sargent, 2003). Par contre, lorsque les interactions familiales sont caractérisées par un renversement des rôles entre les parents et les enfants et que les comportements des enfants sont gérés par les parents de manière chaotique ou laissez-faire, l'enfant intériorise ce modèle de fonctionnement familial comme une base d'insécurité et une source de confusion (Byng-Hall, 1999; Hill et al., 2003). Une communication familiale marquée par une absence d'intérêt envers l'autre et la présence de messages incohérents avec le contexte affecte la capacité de l'enfant à comprendre et organiser ses expériences émotionnelles (Davies, Cummings et Winter, 2004; Margolin, Gordis & Olivier, 2004).

Selon Dickstein (2002), l'observation des routines et des rituels familiaux, tel qu'un repas familial, permet d'évaluer la qualité des interactions entre les membres de la famille dans un contexte naturel. Bowlby (1988) ayant proposé que ce soit lors des échanges quotidiens avec son parent que s'élaborent les modèles internes opérants de l'enfant, le repas familial apparaît donc comme une situation de choix pour évaluer la valeur prédictive des échanges familiaux sur les représentations d'attachement de l'enfant. Les études ayant évalué les interactions familiales lors d'un repas ont montré que la qualité des échanges familiaux est liée à la satisfaction conjugale, à la qualité des interactions père-enfant et mère-enfant, au niveau socio-économique de la famille, au statut matrimonial, à l'ajustement

psychosocial de la mère, à l'adaptation sociale de l'enfant et à la sécurité d'attachement de l'enfant (Béliveau, Dubois-Comtois, Cyr & Moss, juin 2005; Dickstein et al., 1998; Hayden et al., 1998). Cependant, aucune de ces études n'a évalué les représentations d'attachement des enfants.

Les études ayant évalué le lien entre la sécurité d'attachement et la communication avec tous les membres de la famille sont particulièrement rares. Béliveau et al. (2005) ont observé que des repas familiaux, caractérisés par des échanges verbaux incohérents avec le contexte, un manque d'intérêt envers l'autre et un renversement des rôles, sont davantage associés à des comportements d'attachement désorganisé/contrôlant chez l'enfant. Frietag, Belsky, Grossmann, Grossmann et Scheuerer (1996) ont montré que les bébés d'attachement sécurisant ont, à 10 ans, des mères qui entretiennent des propos moins empreints de désaccords et davantage axés sur le compromis lors d'une tâche familiale que les enfants dont l'attachement était insécurisant. Enfin, Laible, Carlo, Torquati et Ontai (2004) ont démontré que les enfants âgés de 6 ans, qui créent des histoires d'attachement dans lesquelles il y a davantage d'empathie et moins de contenu agressif, font partie de familles où le climat émotionnel est plus chaleureux et moins négatif. Toutefois, il est à noter que l'évaluation du climat familial dans l'étude de Laible et al. a été réalisée par l'entremise d'un questionnaire à remplir par les parents et non d'une observation plus objective des échanges.

En résumé, bien que l'évaluation de la famille, faite sur la base des interactions familiales et du risque environnemental, permette une meilleure compréhension des modèles internes opérants d'attachement (Byng-Hall, 1999), à ce jour aucune étude n'a vérifié cette hypothèse avec une mesure observationnelle d'interaction de toute la famille. Notre étude propose donc, d'une part, d'examiner si les représentations d'attachement d'enfants âgés entre 8 et 9 ans sont liées à la qualité des interactions familiales et mère-enfant ainsi qu'au risque familial. D'autre part, notre étude examine l'hypothèse proposant que les représentations d'attachement à l'âge scolaire soient le reflet d'une intégration des relations

d'attachement. Pour ce faire, nous évaluerons si les interactions familiales sont un meilleur prédicteur des représentations d'attachement que les interactions mère-enfant.

Puisque l'évaluation des représentations d'attachement se fait sur la base du discours, une mesure de QI verbal de l'enfant sera employée comme variable contrôle. Certaines études montrent que les enfants avec un vocabulaire plus étendu font des histoires plus cohérentes où les figures maternelles sont davantage positives (Oppenheim, Emde & Warren, 1997; Oppenheim, Nir et al., 1997). D'autres études n'ont toutefois pas trouvé de lien significatif entre les capacités verbales et représentations d'attachement des enfants (Cassidy, 1988; Goodman et al., 1998; Murray et al., 1999). Par ailleurs, puisque le nombre d'enfants dans la famille et la monoparentalité sont liés à la sensibilité maternelle (Belsky & Fearon, 2002; van IJzendoorn et al., 2000), ces variables seront employées comme variable contrôle dans l'évaluation des interactions familiales.

Dans un premier temps, nous faisons l'hypothèse que les représentations d'attachement des enfants seront liées à la qualité des interactions familiales et mère-enfant ainsi qu'au risque familial. Plus précisément, les enfants avec des représentations d'attachement confiant seront associés aux interactions familiales et mère-enfant les plus positives et cohérentes et au risque familial le moins élevé. Par contre, les enfants avec représentations d'attachement apeuré seront associés aux interactions familiales et mère-enfant les plus problématiques et incohérentes et au risque familial le plus élevé. Les enfants avec des représentations d'attachement insécurisé organisé auront des scores d'interactions familiales et mère-enfant ainsi que des scores de risque familial se situant à un niveau intermédiaire entre ceux des groupes confiant et apeuré. Dans un deuxième temps, nous émettons l'hypothèse qu'un milieu familial à risque sera associé à des interactions familiales plus dysfonctionnelles. Nous proposons également que les interactions familiales agiront comme médiateur du lien entre le niveau de risque et la sécurité des représentations d'attachement. Dans un troisième temps, nous

nous attendons à ce que la qualité des interactions familiales demeure associée aux représentations d'attachement de l'enfant même après avoir contrôlé pour la qualité des interactions mère-enfant.

## Méthode

### *Participants*

Les participants à ce projet sont des dyades mère-enfant qui ont été recrutées dans diverses garderies francophones de la région de Montréal pour participer à une étude longitudinale portant sur le lien entre les relations parent-enfant et l'adaptation psychosociale. Le recrutement a été effectué sur une base volontaire par le biais d'annonces faites par la direction des garderies aux parents d'enfants âgés entre 3 et 4 ans. Les parents désirant participer à l'étude ont rempli un formulaire de consentement et ont par la suite été contactés afin de planifier une visite mère-enfant au laboratoire. Environ 50% des parents sollicités ont accepté de participer à la recherche, pour un total de 161 dyades mère-enfant ayant participé à la première visite de ce projet longitudinal.

Les mesures de notre étude ont été recueillies deux ans plus tard, lors d'une deuxième visite au laboratoire, soit le Temps 1 de notre étude (N = 120) et lors d'une troisième visite qui a eu lieu trois années suivant la deuxième visite, soit le Temps 2 de notre étude (N = 90). L'attrition entre le temps 1 et le temps 2 est de 25% et se répartit de la manière suivante: 11 familles n'ont pu être rejointes, 13 ont refusé de participer à nouveau et 6 ont accepté de participer mais ne se sont jamais présentées au rendez-vous. Des familles qui sont venues au laboratoire au temps 2, 51 ont accepté de recevoir l'équipe de recherche à la maison à moins de 6 mois d'intervalle pour filmer un repas en famille. Seules les familles ayant accepté l'évaluation en milieu familial font partie de notre échantillon. Deux familles ont cependant dû être retirées à cause d'un mauvais

fonctionnement de notre équipement. L'échantillon final compte ainsi 49 participants (29 garçons).

La moyenne d'âge des enfants au Temps 1 était de 66,20 mois ( $\acute{E}.T. = 4,41$ ), alors qu'au Temps 2 elle était de 104,06 mois ( $\acute{E}.T. = 4,72$ ). Au temps 1, 21% des familles possédaient un revenu familial se situant en deçà de 30 000\$, 21% entre 30 000\$ et 50 000\$ et 58% au dessus de 50 000\$. Au temps 2, le revenu familial se distribuait comme suit: 12% en deçà de 30 000\$, 21% entre 30 000\$ et 50 000\$ et 67% au dessus de 50 000\$. Le nombre moyen d'années de scolarité des mères est de 10,51 années ( $\acute{E}.T. = 1,77$ ) au Temps 1 et de 15,2 années ( $\acute{E}.T. = 1,55$ ) au Temps 2. Trente-un pourcent des familles étaient monoparentales au temps 1, alors que cette proportion était de 39% au temps 2. Des tests de McNemar et des test- $t$  appariés ont été effectués pour vérifier si les variables sociodémographiques diffèrent pour chaque participant entre les deux temps de mesures. Aucune différence n'est observée entre les deux temps de mesure pour le revenu familial et le statut matrimonial, Test de McNemar  $p = .09$  et  $p = .29$ , respectivement. Par contre, le niveau de scolarité des mères augmente significativement au temps 2,  $t(81) = 15,47$ ,  $p < 0,01$ . Des analyses de variances et de khi-carré ont ensuite été réalisées pour vérifier si les participants qui sont venus au Temps 2 diffèrent de ceux que ne sont pas venus et si ceux ayant accepté la visite à la maison se distinguent de ceux l'ayant refusée. Aucune différence n'a été observée au temps 1 entre les participants qui sont venus aux deux temps de mesures et ceux qui ne sont pas revenus au temps 2, tel qu'évalué à partir d'analyses de khi-carré ( $\chi^2$  entre 0,62 et 5,37, n.s. pour le revenu familial, le statut marital et le sexe de l'enfant) et de variance ( $F$  de 1,30 et 0,12, n.s pour l'âge des enfants et le niveau de scolarité des mères). Par ailleurs, les participants qui ont accepté de recevoir l'équipe de recherche à la maison ne sont pas différents de ceux qui ont refusé au niveau du revenu familial ( $\chi^2 [1, N = 89] = 3,95$ , n.s.), du statut marital ( $\chi^2 [1, N = 89] = 0,07$ , n.s.) et du sexe ( $\chi^2 [1, N = 89] = 0,40$ , n.s.) et de l'âge de l'enfant ( $F[1,88] = 1,56$ , n.s.). Par contre, les mères ayant accepté de recevoir l'équipe de recherche à la maison sont plus scolarisées (15,2 années,  $\acute{E}.T.$

= 1,55) que celles ayant refusé (14,4 années,  $\bar{E}.T. = 2,02$ ),  $F(1,88) = 4,78$ ,  $p < 0,05$ .

#### *Procédure et instruments de mesure*

*Procédure.* Les dyades mère-enfant ont été invitées à deux occasions au laboratoire afin de participer à une évaluation d'une durée de deux heures trente minutes. Lors de leur première visite, les dyades ont participé à diverses tâches conjointes et individuelles parmi lesquelles la qualité des interactions mère-enfant a été évaluée. Trois ans plus tard, les familles ont été à nouveau contactées pour une seconde visite lors de laquelle les capacités verbales et les représentations d'attachement des enfants ont été mesurées. Des données sociodémographiques ainsi que des indices d'ajustement psychosocial maternel ont également été recueillis lors de cette visite. Suite à leur visite au laboratoire, les participants ont été sollicités pour une rencontre en milieu familial, à moins de six mois d'intervalle, au cours de laquelle un repas familial a été filmé.

*Représentation des relations d'attachement.* Les représentations d'attachement des enfants ont été évaluées à 8,5 ans à l'aide d'une procédure de récits d'attachement développée par Bretherton et al. (1990) et modifiée par George et Solomon (2000). Cinq histoires sont présentées à l'enfant et celui-ci doit poursuivre le scénario en utilisant les figurines et le matériel mis à sa disposition. C'est l'enfant qui choisit la figurine qui le représente ainsi que les autres figurines qui composeront sa famille imaginaire. Les thèmes abordés dans chaque histoire permettent d'activer le système d'attachement de l'enfant et celles-ci sont présentées dans un ordre de stress grandissant: le chiot perdu, le genou blessé, le bruit dans la nuit, une séparation parent-enfant d'une journée et la réunion de la famille. Cette tâche d'une durée de 45 minutes est filmée puis le verbatim et les actions entre les personnages sont ensuite transcrits.

Les représentations d'attachement des enfants sont codées à partir des deux histoires de séparation et de réunion selon le système de classification de George et Solomon (2000). Cette classification repose sur l'évaluation de transcriptions écrites du récit et des déplacements entre les personnages et porte autant sur le contenu que sur la structure narrative des histoires. Quatre classifications de représentations d'attachement des enfants, parallèles aux classifications de comportements d'attachement pour les enfants plus jeunes (sécurisant, évitant, ambivalent et désorganisé) sont identifiées: confiant, indifférent, préoccupé et apeuré.

Les enfants du groupe *confiant* produisent des histoires qui démontrent un sentiment de confiance envers eux-même et leurs figures d'attachement. La structure du récit est intégrée et la situation d'attachement est directement adressée. Quatre marqueurs permettent d'identifier les enfants du groupe confiant: la présence d'un havre de sécurité, le parent comme base de sécurité, la capacité de réintégration de la famille suite à un danger et l'intériorisation de la sensibilité parentale. Les enfants du groupe *indifférent* produisent des histoires dans lesquelles les soins et la protection du parent ne sont pas nécessaires. La structure du récit est stéréotypée et les affects et pensées sont absents du discours. Trois marqueurs permettent d'identifier les enfants du groupe indifférent: l'autosuffisance, le déni de la détresse et le désengagement face à la problématique. Les enfants du groupe *préoccupé* produisent des histoires dont la nature du problème à résoudre reste confuse et dans lesquelles les soins et la protection du parent sont retardés ou incomplets. La structure du récit est décousue et les histoires sont souvent longues et monotones. Huit marqueurs permettent d'identifier les enfants du groupe préoccupé: la diversion face à la détresse, l'interruption de la résolution, l'incertitude face à la résolution, la colère, l'attitude frondeuse, la vulnérabilité de l'enfant, l'exagération du plaisir et l'opposition des sentiments ou des événements. Les enfants du groupe *apeuré* produisent des histoires dominées par la peur du parent et dans lesquelles le protagoniste est hors de contrôle. Cette peur se manifeste lorsque les enfants: 1)

produisent des récits violents, apeurés et destructeurs où le chaos s'exprime dans le contenu et dans la structure du récit; 2) refusent de participer entièrement ou en grande partie à l'élaboration de l'histoire.

L'assignation des enfants à une catégorie de représentation d'attachement se fait sur la base de la présence des marqueurs dans le récit selon leur niveau d'importance (allant du plus important au moins important): 1) les marqueurs du groupe apeurant qui sont ne sont pas résolus; 2) les marqueurs du groupe confiant; 3) les marqueurs du groupe indifférent; 4) les marqueurs du groupe préoccupé. La validité de ce système de codification a été démontrée dans des études ayant observé une association avec des mesures de comportement d'attachement, de représentations d'attachement au SAT et d'adaptation sociale (Bureau & Moss, soumis; Solomon et al., 1995). Deux codeurs ayant obtenu un accord interjuge avec les auteurs de ce système de classification se sont partagés la codification des verbatims. Ceux-ci ont été annotés de manière à ne pas reconnaître les participants et ainsi préserver l'indépendance des résultats obtenus. L'accord interjuge calculé sur 30% de l'échantillon total (28 sur 90) se situe à 82% ( $\kappa = 0,76$ ). La distribution de notre échantillon est la suivante: 4 enfants (8%) sont classés dans le groupe indifférent, 30 (61%) dans le groupe confiant, 7 (15%) dans le groupe préoccupé et 8 (16%) dans le groupe apeuré.

*Interactions familiales.* La qualité des interactions familiales a été évaluée à partir de l'enregistrement vidéo d'un repas en famille, à l'aide du *Mealtime Interaction Coding System* (MICS; Dickstein et al., 1994). Le repas permet d'observer la gestion de la tâche ainsi que la négociation des besoins et la disponibilité affective de chaque membre de la famille. La grille d'évaluation est composée de 6 dimensions du fonctionnement familial établies d'après le modèle de McMaster et d'un score de qualité globale. La *résolution de la tâche* évalue la capacité des membres de la famille à accomplir les tâches nécessaires pour se nourrir et la façon dont les règles sont établies. La *communication* réfère au type de communication privilégié soit, instrumental, affectif, direct ou indirect. La

*gestion des affects* mesure la façon dont les émotions sont exprimées et gérées dans la famille. *L'investissement personnel* évalue la proximité et la sincérité des contacts entre les membres de la famille. La *gestion des comportements* mesure la capacité des membres de la famille à établir des règles quant à la gestion des comportements de chacun. *Le rôle* réfère à la façon dont l'ensemble des tâches sont prises en charge et à la manière dont les besoins de chacun sont comblés. Enfin, la *qualité globale* est une évaluation qualitative du fonctionnement familial indépendamment des autres dimensions évaluées. Un score entre 1 (très problématique) et 7 (très adapté) est déterminé par les codeurs pour chacune des dimensions. Un résultat de 4 et moins indique des difficultés se situant sous le seuil clinique.

La qualité du fonctionnement familial évaluée à l'aide de cet instrument a été associée à d'autres mesures du fonctionnement familial et à des questionnaires mesurant le style de pratiques parentales (Hayden, Schiller, Dickstein, Seifer, & Matzko, 1994; Dickstein et al., 1998), ce qui témoigne de la validité de construit du MICS. Deux codeurs ayant reçu une formation avec les auteurs de ce système et aveugles aux autres variables de l'étude ont codé à part égale les enregistrements. La fidélité interjuge calculée sur 25% des vidéos de l'échantillon (13 dyades sur 51) a été évaluée pour chacune des sous-échelles (corrélation intraclasse : entre 0,65 et 0,89,  $p < 0,05$ ; pour le score global;  $r = 0,85$ ,  $p < 0,01$ ).

*Risque familial.* En lien avec les études antérieures, (Belsky & Fearon, 2002; Moss et al., 2005; Parent, Gosselin & Moss, 2000), un index de risque familial a été créé à partir de divers indices psychosociaux et sociodémographiques de la famille. L'index de risque est composé de 8 facteurs: (a) faible revenu familial ( $\leq 10\ 000\$$  par personne vivant au domicile); (b) surpopulation dans la maison ( $\geq .8$  personne par pièce); (c) faible niveau d'éducation maternelle et paternelle ( $\leq$  diplôme secondaire); (d) monoparentalité; (e) présence de symptômes dépressifs chez la mère ( $\geq 10$  sur l'inventaire de dépression de Beck; Beck, Brown, & Steer, 1996); (f) présence de stress parental

( $\geq 153$  au domaine mère de l'index de stress parental; Abidin, 1992); (g) insatisfaction conjugale ( $\leq 100$  sur l'échelle de d'ajustement dyadique, Spanier, 1989); (h) présence d'hostilité avec le conjoint ou le père des enfants ( $\geq 32$  sur l'échelle O'Leary-Porter; Porter & O'Leary, 1980). Les seuils cliniques choisis sont conformes à ceux proposés par les auteurs des différents instruments de mesure à l'exception de l'hostilité conjugale pour laquelle aucun seuil clinique n'était disponible. Ce seuil clinique a été établi suite à l'observation d'un point de coupure dans notre échantillon se situant à un écart-type de la moyenne. Pour chaque indice de risque un point a été attribué et l'addition de ces indices donne un score de sévérité du risque familial. Ces informations ont été obtenues à partir de questionnaires complétés par les mères lors de leur visite au laboratoire au temps 2.

*Habiletés verbales.* La version francophone validée du sous-test vocabulaire du WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children, 3<sup>ème</sup> édition; Weschler, 1991) a été administrée aux enfants afin de contrôler les habiletés verbales pouvant avoir un impact sur la cohérence des récits d'attachement. Cette mesure évalue à la fois la connaissance de divers mots de vocabulaire et la capacité des enfants à générer une définition de ces mots. Ce sous-test est celui le plus fortement corrélé avec le QI verbal et avec le QI global (Kaufman & Lichtenberger, 2000; Weschler, 1991).

Évaluation de la qualité des interactions dyadiques (6 ans). Après des activités conjointes et individuelles d'une durée d'une heure trente minutes, la mère et l'enfant ont été invités à prendre une collation de dix minutes. Des jouets et des revues ont été mis à leur disposition sans qu'aucune directive ne leur soit donnée. La qualité des interactions mère-enfant a ensuite été évaluée à partir des bandes vidéo de la collation en utilisant la grille d'interaction dyadique de Moss et ses collègues (1998) composée de 8 sous-échelles et d'un score de qualité globale. La *coordination* évalue la façon dont la dyade gère le déroulement de la tâche. La *communication* réfère à la qualité et à la cohérence des échanges verbaux et non

verbaux émis par les partenaires. *Le rôle* mesure la façon dont chaque partenaire respecte les limites attendues par leur âge et leur fonction. *L'expression émotionnelle* évalue la qualité de des émotions exprimées et leur pertinence avec le contexte. *La sensibilité/réponses appropriées* réfère à la capacité d'être réceptif aux demandes et aux besoins de l'autre. *La tension* mesure le niveau d'anxiété exprimé par chaque membre de la dyade. *L'humeur* réfère à la disposition qu'ont les partenaires vis-à-vis l'autre et la tâche. *Le plaisir* qu'ont chaque partenaire à être ensemble est également mesuré. Le score de *qualité globale* est un jugement clinique du fonctionnement de la dyade indépendamment des scores obtenus aux sous-échelles. Un score se situant entre 1 (très problématique) et 7 (très adapté) est déterminé par les codeurs pour chacune des sous-échelles ainsi que pour la qualité globale.

La qualité des interactions dyadiques évaluée par cette grille a été associée de manière concomitante et longitudinale à des mesures d'attachement, de troubles de comportement et de rendement académique (Dubois-Comtois & Moss, 2004; Moss & al., 1998, 2005; Moss & St-Laurent, 2001), ce qui témoigne de la validité de construit autant pour la période de 10 minutes d'observation que pour les dimensions d'interaction visées. Les bandes vidéo ont été distribuées auprès de 3 codeurs qui étaient aveugles aux autres variables de l'étude. La fidélité interjuge a été calculée sur 15 bandes et se situe entre 79 % et 86 % pour l'évaluation de la qualité globale.

## Résultats

### *Analyses préliminaires*

Puisque l'étude comporte un nombre restreint de participants, les enfants ayant des représentations d'attachement indifférent et préoccupé ont été combinés afin de former des groupes plus homogènes et augmenter la puissance des analyses (Dubois-Comtois & Moss, 2004). Ce regroupement est également

appuyé sur le plan théorique puisque les enfants classés indifférent et préoccupé utilisent des stratégies insécure-organisées pour résoudre les histoires d'attachement (Solomon et al., 1995). La distribution des enfants selon leur représentations d'attachement est donc la suivante: 29 enfants dans le groupe confiant, 12 enfants dans le groupe indifférent/préoccupé et 8 enfants dans le groupe apeuré. Par ailleurs, des analyses corrélationnelles effectuées entre les diverses sous-échelles évaluant les interactions familiales ont montré que celles-ci sont fortement corrélées entre elles,  $r$  entre 0,75 et 0,93,  $p < 0,01$ . Des corrélations sur les sous-échelles des interactions mère-enfant montrent également qu'elles sont fortement liées entre elles,  $r$  entre 0,74 et 0,94,  $p < 0,01$ . Les indices de score global ont donc été employés dans les analyses subséquentes afin d'évaluer la qualité des échanges familiaux et la qualité des interactions dyadiques. Le tableau 1 présente les données descriptives des variables continues de l'étude.

---

Insérer le tableau 1

---

Des analyses ont ensuite été réalisées afin d'identifier les covariables associées aux représentations d'attachement ainsi qu'aux interactions familiales. Aucune lien n'a été observé entre les interactions familiales et les variables sociodémographiques tel qu'évalué à partir d'analyses de variance ( $F$  entre 0,60 et 1,27, pour les indices de revenu familial, d'éducation maternelle et l'âge de l'enfant) et d'analyses de khi-carré ( $\chi^2[2, N = 49] = 1,18$ , n.s., pour le sexe de l'enfant et  $\chi^2[2, N = 49] = 1,24$ , n.s., pour le statut matrimonial). De plus, aucune association n'a été constatée entre les interactions familiales et les variables sociodémographiques telle qu'évaluée à partir d'analyses de corrélation ( $r$  entre 0,16 et 0,18, n.s., pour les indices de revenu familial, d'éducation maternelle et l'âge de l'enfant) et d'analyses de variance ( $F[1,48] = 1,24$ , n.s., pour le sexe de l'enfant et  $F[1,48] = 2,52$ , n.s., pour le statut matrimonial). Ainsi, aucune covariable n'a été employée dans les analyses subséquentes.

Une analyse de variance a été effectuée afin de vérifier que les représentations d'attachement de l'enfant ne soient pas le reflet de ses capacités verbales. Les résultats dévoilent que les classifications des représentations d'attachement ne se distinguent pas en fonction du rendement intellectuel des enfants,  $F(3,78) = 1.09$ , n.s. Cette dernière variable n'a donc pas été retenue dans les analyses. Par ailleurs, des analyses de corrélations ont été effectuées afin de déterminer si le nombre d'adultes ou d'enfants dans la famille est lié à la qualité des interactions familiales. Puisque, les résultats montrent que la qualité des échanges familiaux n'est pas liée au nombre d'individus présents lors du souper,  $r$  entre 0,00 et -0,13, n.s., ces variables n'ont donc pas été employées dans les analyses subséquentes.

*Représentations d'attachement, interactions familiales, interactions mère-enfant et risque familial*

Afin d'évaluer si les représentations d'attachement sont liées à la qualité des échanges familiaux et au risque familial, des analyses de variance (ANOVA) avec contrastes polynomiaux en lien avec nos hypothèses ont été effectuées sur chacune de ces variables. Les comparaisons sont les suivantes: 1) un premier contraste linéaire comparant le groupe confiant au groupe apeuré (B vs. D), 2) un second contraste quadratique comparant le groupe indifférent/préoccupé au groupes confiant et apeuré combinés (A/C vs. B/D). Un contraste linéaire significatif accompagné d'un contraste quadratique non significatif confirmerait l'hypothèse selon laquelle les enfants du groupe confiant se distinguent de ceux du groupe apeuré et que les enfants du groupe indifférent/préoccupé obtiennent un score intermédiaire se situant à mi-chemin entre les groupes confiant et apeuré. Le tableau 2 présente les données statistiques relatives aux interactions familiales et mère-enfant et au risque familial en fonction des représentations d'attachement.

*Interactions familiales.* Les résultats d'analyses de variances montrent que la qualité des échanges familiaux diffère en fonction des représentations d'attachement des enfants,  $F(2,48) = 5,18, p < 0,01$ . Les résultats des contrastes polynomiaux indiquent que le contraste linéaire est significatif alors que le contraste quadratique n'est pas significatif. Ainsi, ces résultats montrent que les enfants qui ont des représentations d'attachement confiant ont des échanges familiaux plus cohérents et engagés que les enfants avec des représentations d'attachement apeuré. Les enfants qui ont des représentations d'attachement indifférent ou préoccupé ont des échanges familiaux dont la cohérence et l'engagement se situent à mi-chemin entre ceux classés confiant et ceux classés apeuré.

*Interactions mère-enfant.* Les résultats d'analyses de variance montrent un lien marginal entre les représentations d'attachement des enfants et les interactions mère-enfant,  $F(2,48) = 2,51, p < 0,10$ . Bien que ces résultats ne soient pas significatifs, l'évaluation des contrastes polynomiaux a été réalisée puisqu'ils sont établis sur la base d'hypothèses a priori. Ces résultats montrent que les enfants qui ont des représentations d'attachement confiant ont des échanges mère-enfant plus cohérents et engagés que les enfants avec des représentations d'attachement apeuré. Les enfants qui ont des représentations d'attachement indifférent ou préoccupé ont des échanges mère-enfant dont la cohérence et l'engagement se situent à mi-chemin entre ceux classés confiant et ceux classés apeuré.

*Risque familial.* Les résultats d'analyses de variance ne montrent pas de lien entre les représentations d'attachement des enfants et le risque familial,  $F(2,48) = 1,06, n.s.$  Bien que ces résultats ne soient pas significatifs, l'évaluation des contrastes polynomiaux a été réalisée puisqu'ils sont établis sur la base d'hypothèses a priori. Les contrastes orthogonaux linéaire et quadratique ne sont pas significatifs, ce qui indique que les groupes de représentations d'attachement ne diffèrent pas en fonction du risque familial.

---

Insérer le tableau 2

---

*Interactions familiales et risque familial.* Une analyse de corrélation a ensuite été réalisée afin d'évaluer le lien entre les interactions familiales et le risque familial. Le résultat de cette analyse montre que les interactions familiales sont moins cohérentes et engagées dans un environnement familial plus à risque,  $r = -0,35, p < 0,05$ .

*Les interactions familiales comme médiateur du lien entre le risque familial et les représentations d'attachement.* Puisque le risque familial n'est pas lié aux représentations d'attachement, il n'est donc pas possible de tester le modèle de médiation. En effet, selon Baron et Kenny (1986), pour démontrer un effet de médiation la variable indépendante doit être liée à la variable dépendante.

*Représentations d'attachement et interactions familiales en contrôlant pour les interactions mère-enfant*

La dernière question de recherche consiste à évaluer si les interactions familiales sont liées aux représentations d'attachement même après avoir contrôlé pour les interactions mère-enfant à 6 ans. Pour tester cette question de recherche, les représentations d'attachement des enfants ont été réparties dans deux groupes, soit non confiant (score de -1) et confiant (score de 1), créant ainsi une variable dépendante dichotomique. Une analyse de régression logistique hiérarchique a ensuite pu être effectuée sur les représentations d'attachement (8 ans) afin de prédire l'appartenance des enfants à un ou l'autre de ces deux groupes. Dans le premier bloc, la qualité des interactions mère-enfant (6 ans) a été inclus au modèle afin de contrôler l'impact de cette variable sur les représentations d'attachement de l'enfant. La qualité des interactions familiales a ensuite été ajoutée dans le

deuxième bloc du modèle à titre de variable indépendante. Le tableau 3 présente les données statistiques de l'analyse de régression logistique hiérarchique sur les représentations d'attachement des enfants.

---

Insérer le tableau 3

---

Les résultats de l'analyse de régression logistique hiérarchique montrent que des interactions mère-enfant plus harmonieuses à 6 ans prédisent de manière significative l'appartenance au groupe confiant à 8 ans. L'ajout du score de qualité des interactions familiales au modèle contribue à la variance expliquée alors que la qualité des interactions mère-enfant n'est plus un prédicteur significatif. L'absence d'un lien significatif entre les interactions mère-enfant et les représentations d'attachement dans le deuxième bloc peuvent toutefois s'expliquer par un effet de colinéarité puisque qu'une corrélation significative est observée entre les interactions mère-enfant et familiales,  $r = 0,44, p < 0,01$ . Malgré cette variance partagée entre les 2 prédicteurs, les interactions familiales continuent à expliquer les représentations d'attachement une fois que cette variance partagée est contrôlée. Le pourcentage de variance expliquée par l'ajout dans le modèle des interactions familiales est de 14%.

### Discussion

La présente étude permet d'enrichir nos connaissances sur le développement des modèles internes opérants d'attachement en étant la première à évaluer le lien entre les représentations d'attachement des enfants et une mesure observationnelle de la qualité des interactions familiales. Elle contribue ainsi à la validation des représentations d'attachement à la période scolaire. Tout d'abord, les résultats de notre étude ont montré que les enfants qui ont les interactions familiales les plus cohérentes et engagées ont des représentations d'attachement

confiant. Ces résultats sont en lien avec les études ayant montré que les enfants qui ont des comportements d'attachement sécurisant ont un environnement familial plus sensible à leurs besoins (Diener, Nievar & Wright, 2003; Keller, Spieker & Gilchrist, 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 1997; Raikes & Thompson, 2005a) et des interactions familiales plus positives que les autres enfants (Béliveau et al., 2005). Afin d'être sécurisantes, les interactions familiales doivent répondre aux besoins de chacun et être empreintes d'ouverture émotionnelle. Nos résultats démontrent que les enfants qui ont davantage intériorisé une image sécurisante de leurs relations d'attachement vivent dans un environnement où les discussions familiales sont plus personnelles et ouvertes aux points de vue de chacun, ce qui vient confirmer l'hypothèse de Hill et al. (2003). Nos résultats démontrent également que les enfants avec des représentations d'attachement confiant à 8-9 ans présentaient, 3 ans auparavant, les interactions les plus harmonieuses et engagées avec leur mère. Ces résultats sont en lien avec les études ayant observé que les enfants d'attachement sécurisant aux périodes préscolaire et scolaire ont des interactions avec leur mère davantage détendues où plus de thèmes personnels sont abordés en comparaison aux autres enfants (Cyr, Dubois-Comtois & Moss, soumis; Dubois-Comtois & Moss, soumis; Freitag et al., 1996; Goodman et al., 1998; Main et al., 1985; Moss et al., 2005; Murray et al., 1999; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995; Owen & Cox, 1997).

Conformément à nos hypothèses, nos résultats démontrent aussi que les enfants qui ont les interactions familiales les plus tendues et déséquilibrées ont des représentations d'attachement apeuré. De manière similaire, Béliveau et al. (2005) ont observé que les enfants qui présentent un attachement désorganisé-contrôlant ont des interactions familiales plus problématiques que les autres enfants. D'autres études ont montré que ces enfants vivent dans un environnement familial plus précaire que les autres en étant davantage témoins de conflits conjugaux (Owen & Cox, 1997), d'alliances parent-enfant problématiques (Jacobvitz & Hazen, 1999) et d'impuissance parentale (George & Solomon, 1996; Lyons-Ruth, Bronfman & Atwood, 1999). La capacité des parents d'enfant désorganisé à

porter une attention flexible à l'état affectif de leur enfant serait affectée par les expériences traumatiques non résolues qu'ils ont vécues (Lyons-Ruth et al., 1999). En fait, ces parents ne parviendraient pas à identifier la peur exprimée par leur enfant et ce dernier serait laissé à lui-même au cœur d'un environnement familial dominé par la crainte et les traumatismes (Hill et al., 2003). Non seulement un tel environnement familial n'est pas rassurant pour l'enfant, mais il invite également l'enfant à structurer lui-même les interactions avec les autres afin d'y trouver un certain réconfort. Il n'est pas étonnant de constater que les enfants de notre étude ayant développé des représentations d'attachement marquées par la peur ont davantage d'interactions familiales se caractérisant par un renversement des rôles parent-enfant et par l'absence de règles claires, ce qui compromet une organisation familiale saine et sécurisante. Ainsi, il semble que la peur et l'impuissance des parents se transmettent à l'enfant à travers leur incapacité à gérer de manière sécurisante et sécuritaire l'organisation de la famille. De futures études seront nécessaires afin de vérifier cette hypothèse. Par ailleurs, nos résultats démontrent que les enfants avec des représentations d'attachement apeuré présentaient les interactions les plus conflictuelles et désengagées avec leur mère trois ans plus tôt, ce qui est conforme aux résultats obtenus dans d'autres études (Dubois-Comtois & Moss, soumis; Main et al., 1985; Owen & Cox, 1997). Ainsi, les enfants avec les interactions dyadiques ou familiales les plus problématiques sont ceux qui développent des représentations d'attachement apeuré, ce qui met en évidence l'importance des échanges relationnels dans la transmission de la peur et du trauma chez l'enfant.

Les enfants avec des représentations d'attachement indifférent ou préoccupé ont des interactions familiales et mère-enfant dont la qualité se situe entre celle des enfants des groupes confiant et apeuré. Ce résultat est en lien avec les études qui démontrent que, comparativement aux enfants d'attachement sécurisant, ceux qui présentent le plus de difficultés interactionnelles sont les enfants ayant un attachement insécurisant désorganisé (Béliveau et al., 2005; Main et al., 1985; Moss, Bureau, Cyr, Mogeau & St-Laurent, 2004). Bien que les

mères d'enfants d'attachement insécurisant-organisé (ambivalent et évitant) soient décrites comme étant peu sensibles, elles ne présentent pas de comportements épeurants pour l'enfant comme les mères d'enfants d'attachement désorganisés (Main et al., 1985; Main & Hesse, 1990). Il en est de même pour les interactions familiales, nous observons que les enfants avec des représentations insécurisant-organisé ont des échanges familiaux qui manquent de réciprocité et d'intérêt envers les autres, mais ces interactions ne sont pas également hostiles et hors de contrôle. D'autres études sont donc nécessaires afin de déterminer quelles sont les caractéristiques familiales et dyadiques associées aux enfants qui développent des représentations d'attachement indifférent ou préoccupé.

Contrairement à notre hypothèse, aucun lien n'a été observé entre les représentations d'attachement des enfants et le risque familial évalué à partir d'indices socio-économiques et psychosociaux. Selon la théorie de l'attachement, l'adversité du milieu familial devrait affecter la capacité de l'enfant à développer un attachement sécurisant. Toutefois, les études ayant évalué le lien entre un index de risque familial et l'attachement de l'enfant obtiennent des résultats partagés. Certaines études ont trouvé que des comportements d'attachement insécurisant chez l'enfant sont davantage associés à un environnement familial à risque (Belsky et al., 1995; Raikes & Thompson, 2005a; Shaw & Vondra, 1993; Spieker & Booth, 1988; Vondra et al., 1999), alors que d'autres études n'ont pas observé un tel lien (Belsky & Fearon, 2002; Greenberg, Speltz, DeKlyen & Jones, 2001; Parent et al., 2000; Seifer, Sameroff, Dickstein, Keitner, Miller, Rasmussen et al., 1996). Puisque l'échantillon évalué dans cette étude est peu à risque, il est possible que l'absence d'un lien entre les représentations d'attachement et le risque familial soit attribuable au manque de variance de la dernière mesure. Notre étude a cependant montré qu'une incidence plus élevée de facteurs de risque est associée à des échanges familiaux moins sensibles et harmonieux lors d'un repas. Ce résultat est similaire à ceux trouvés dans les études de Dickstein et al. (1998) et Hayden et al. (1998). Il est possible que le risque familial affecte d'abord les interactions familiales et qu'il ait un impact à plus long terme sur les

représentations d'attachement des enfants. En effet, Bretherton et Munholland (1999) proposent qu'un changement dans les modèles internes opérants de l'enfant ne soit possible que si la présence de facteurs de risque affecte de manière suffisamment importante ou permanente la capacité de son parent à prendre soin de lui. Des études longitudinales permettront de vérifier cette hypothèse et ainsi confirmer l'hypothèse de Belsky (1999) voulant que les interactions mère-enfant agissent à titre de médiateur entre le risque familial et les représentations d'attachement. En effet, puisqu'aucune relation n'a été observée entre le risque familial et les représentations d'attachement, il nous est impossible de confirmer cette hypothèse.

Une contribution majeure de notre étude est qu'elle permet de mieux définir les modèles internes des enfants d'âge scolaire. Bien que la qualité des interactions entre l'enfant de 6 ans et sa mère soit liée à ses représentations d'attachement à 8-9 ans, notre étude démontre que les interactions familiales contribuent de manière unique à définir ces représentations. Ainsi, les modèles internes opérants d'attachement à la période scolaire s'élaborent davantage sur la base des interactions familiales constituées d'échanges entre l'enfant, ses parents et sa fratrie que sur la base unique de ses échanges avec sa figure d'attachement maternelle. Selon Dickstein (2002), l'observation d'un repas familial permet d'évaluer la régulation affective et l'organisation de la famille dans un contexte naturel. Nos résultats démontrent que ce contexte familial est important dans le développement des représentations d'attachement de l'enfant et appuient l'hypothèse d'une intégration des expériences d'attachement au milieu de la période scolaire (Bowlby, 1988; Kerns & al., 2005; Mayselless, 2005; Raikes & Thompson, 2005b). Toutefois, il est possible que nos résultats soient un artéfact dû au fait que les interactions familiales ont été évaluées en même temps que les représentations d'attachement plutôt qu'au temps 1 comme les interactions mère-enfant. D'autres études devraient être effectuées en évaluant les interactions familiales au même temps de mesure que les interactions mère-enfant. Par ailleurs, l'association observée entre la qualité des interactions dyadiques et

familiales confirme l'hypothèse de Marvin et Stewart (1990) selon laquelle les échanges dyadiques s'élaborent de manière conforme aux interactions de la famille. Notons également que la qualité des interactions familiales n'est pas liée au nombre d'adultes ou d'enfants présents lors du repas. Ainsi, la mesure d'évaluation des interactions familiales permet d'observer la qualité du fonctionnement de la famille indépendamment du nombre d'individus présents, ce qui contribue à la validité divergente cet instrument de mesure.

En résumé, cette étude contribue à étayer notre compréhension du développement des modèles internes opérants d'attachement des enfants au milieu de la période scolaire en incluant une mesure observationnelle de la qualité du fonctionnement familial. Elle démontre que bien que la qualité des interactions entre l'enfant de 6 ans et sa mère soit liée à ses représentations d'attachement à 8-9 ans, les interactions familiales (à 8-9 ans) contribuent de manière unique à définir ces représentations. Par ailleurs, nos résultats démontrent que les enfants avec des représentations d'attachement confiant présentent les interactions familiales les plus harmonieuses alors que ceux avec des représentations d'attachement apeuré sont associés aux interactions familiales les plus problématiques. Notre étude précise aussi le lien entre le risque environnemental et les interactions familiales.

Toutefois, quelques limites méritent d'être mentionnées. En effet, le nombre peu élevé de familles ayant participé à notre étude nous a contraint à regrouper les enfants d'attachement insécurisant-organisé (indifférent et préoccupé), ce qui a limité la possibilité d'observer les caractéristiques spécifiques à ces enfants. Par ailleurs, la présente étude porte sur l'évaluation concomitante des représentations d'attachement et des interactions familiales ce qui ne permet pas de déterminer la direction du lien observé. Afin d'étayer davantage la contribution unique des interactions familiales et de la relation mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement, une étude longitudinale devrait être effectuée en évaluant la relation à la mère, la relation au père et les

relations familiales préalablement aux représentations d'attachement. Enfin, l'échantillon de familles dans cette étude est peu à risque. Il faut donc demeurer prudent quant à la généralisation de nos résultats à des populations cliniques.

## Références

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 407-412.
- Ammaniti, M., Speranza, A. M., & Fedele, S. (2005). Attachment in infancy and in early and late childhood. A longitudinal study. In K. A. Kerns & R. A. Ronda (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 115-136). NY : Guilford Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Beck, A. T., Brown, G., & Steer, R. A. (1996). *Beck Depression Inventory II manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Béliveau, M.-J., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., & Moss, E. (juin 2005). L'attachement et les interactions familiales. Communication affichée présentée au congrès de la Société Canadienne de Psychologie (SCP), Montréal, Canada.
- Bell, K. L. (1998). Family expressiveness and attachment. *Social Development, 7*, 37-53.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy et P. R. Shaver (Eds). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 249-264). NY: Guilford Press.
- Belsky, J., & Fearon, P. R. M. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology, 14*, 293-310.
- Belsky, J., Rosenburg, K., & Crnic, K. (1995). The origins of attachment security: Classical and contextual determinants. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds). *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*. (pp. 153-183). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. 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). NY: Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An Attachment story completion task for 3-years-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 272-308). Chicago: U. of Chicago Press.
- Bureau, J.-F. & Moss E. (soumis). Evaluation of attachment representations in childhood: Associations with attachment behavior and child social adaptation.
- Byng-Hall, J. (1999). Family and couple therapy. Toward greater security. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 625-645). New York: Guilford Press.
- Byng-Hall, J. (2002). Relieving parentified children's burdens in families with insecure attachment patterns. *Family Process*, 41, 375-388.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, 59, 121-135.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1996). Emotional security as the regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123-139.
- Cyr, C., Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (soumis). *Le traitement de l'information affective dans les conversations mère-enfant, les représentations d'attachement de la mère et les comportements d'attachement de l'enfant à la période préscolaire*.
- Cyr, C., & Moss, E. (2001). Le rôle des interactions mère-enfant et de la dépression maternelle à l'âge préscolaire dans la prédiction de l'attachement de l'enfant d'âge scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 33, 77-87.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Martial conflict and child adjustment : An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- Davies, P. T., Cummings, M., & Winter, M. A. (2004). Pathways between profiles

of family functioning, child security in interparental subsystem, and child psychological problems. *Development and Psychopathology*, 16, 525-550.

Dickstein, S. (2002). Family routines and rituals – The importance of family functioning : Comment on the special section. *Journal of Family Psychology*, 16, 441-444.

Dickstein, Seifer, Hayden, Schiller, Sameroff, Keitner et al. (1998). Levels of family assessment : II. Impact of maternal psychopathology on family functioning. *Journal of Family Psychology*, 12, 23-40.

Dickstein, S., Hayden, L. C., Schiller, M., Seifer, R., & San Antonio, W. (1994). *Providence family study mealtime family interaction coding system*. Unpublished classification manual. Bradley Research Center, East Providence, RI.

Dickstein, S. Seifer, R., Hayden, L. C., Schiller, M., Sameroff, A. J., Keitner, G. et al. (1998). Levels of family assessment : II. Impact of maternal psychopathology on family functioning. *Journal of Family Psychology*, 12, 23-40.

Diener, M. L., Nievar, M. A., & Wright, C. (2003). Attachment security among mothers and their young children living in poverty: Associations with maternal, child, and contextual characteristics. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 154-182.

Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère-enfant en milieux naturel et expérimental à l'âge scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36, 267-279.

Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (soumis). *Les comportements d'attachement et le discours mère-enfant comme prédicteurs des représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire: Une étude longitudinale*.

Frietag, M. K., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K. E., & Scheuerer, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development*, 67, 1437-1454.

George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17, 198-216.

George, C., & Solomon, J. (2000). *Six-year attachment doll play classification system*. Unpublished classification manual. Mills College, Oakland, CA.

- Goodman, G., Aber, J. L., Berlin, L., & Brooks-Gunn, J. (1998). The relations between maternal behaviors and urban preschool children's internal working models of attachment security. *Infant Mental Health Journal, 19*, 378-393.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 530-541.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school-age children : The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment and Human Development, 2*, 48-70.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., DeKlyen, M., & Jones, K. (2001). Correlates of clinic referral for early conduct problems: Variable- and person-oriented approaches. *Development and Psychopathology, 13*, 255-276.
- Grossmann, K. E. (1999). Old and new internal working models of attachment: The organization of feelings and language. *Attachment and Human Development, 1*, 253-269.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*, 307-331.
- Harold, G. T., Shelton, K. H., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, M. (2004). Marital conflict, child emotional security about family relationships and child adjustment. *Social Development, 13*, 350-376.
- Hayden, L. C., Schiller, M., Dickstein, S., Seifer, R., Sameroff, A. J., Miller, I. et al. (1998). Levels of family assessment : I. Family, marital, and parent-child interaction. *Journal of Family Psychology, 12*, 7-22.
- Hayden, L. C., Schiller, M., Dickstein, S., Seifer, R., & Matzko, M. (1994). *The McMaster Clinical Rating Scale: Providence Family Study Revisions*. Unpublished manuscript.
- Hill, J., Fonagy, P., Safier, E., & Sargent, J. (2003). The ecology of attachment in the family. *Family Process, 42*, 205-221.
- Jacobvitz, D., & Hazen, N. (1999) Developmental pathways form infant desorganization to childhood peer relationships. In J. Solomon & C.

- George (Eds.), *Attachment desorganization* (pp. 127-159). New York : Guilford Press.
- Kaufman, A. S. & Lichtenberger, E. O. (2000). *Essentials of WISC-III and WPPSI-R assessment. Essentials of psychological assessment series*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 292 pp.
- Keller, T, Spieker, S. & Gilchrist, L. (2005). Patterns of risk and trajectories of preschool problem behaviors: A person-oriented analysis of attachment in context. *Development and Psychopathology, 17*, 349-384.
- Kerns, K. A., Schlegelmich, A., Morgan, T. A., & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Ronda (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 46-70). NY : Guilford Press.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *Projective Psychology, 21*, 7-26.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology, 40*, 979-992.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's preceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task : Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*, 551-569.
- Laible, D.J., & Thompson, R.A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotions, morality, and relationships. *Child Development, 73*, 1187-1203.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W. F., (2002). Parent-child emotional communication, attachment, and affective narratives. *Attachment and Human Development, 4*, 55-67.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Atwood, G. (1999). A relational diathesis model of hostile-helpless states of mind: Expressions in mother-infant interaction. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 33-70). New York: Guilford Press.
- 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. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years : Theory, research and intervention* (pp. 161-182). Chicago : 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. Monograph of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2, Serial No. 209).
- Margolin, G., Gordis, E. B., & Olivier, P. H. (2004). Links between marital and parent-child interactions : Moderating role of husband-to-wife aggression. *Development and Psychopathology, 16*, 753-771.
- Marvin, R. S., & Stewart, R. B. (1990). A family systems framework for the study of attachment. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 51-86). Chicago: U. of Chicago Press.
- Maysless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns, & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 1-23). New York: Guilford Press.
- Moss, E., Bureau, J.-F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental Psychology, 40*, 323-334.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.-F., Tarabulsy, G. M., & Dubois-Comtois, K (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology, 41*, 773-783.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development, 69*, 1390-1405.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology, 37*, 863-874.
- Murray, L., Woolgar, M., Briers, S., & Hipwell, A. (1999). Children's social representations in dolls' house play and theory of mind tasks, and their relation to family adversity and child disturbance. *Social Development, 8*, 179-200.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development, 68*, 860-879.

- Oppenheim, D., Emde, R. N., & Warren, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development, 68*, 167-138.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R.N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology, 33*, 1-11.
- Owen, M. T., & Cox, M. J. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology, 11*, 152-164.
- Parent, S., Gosselin, C., & Moss, E. (2000). From mother-regulated to child-regulated joint planning activity: A look at familial adversity and attachment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 447-470.
- Porter, B., & O'Leary, K. D. (1980). Marital discord and childhood behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 8*, 287-295.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005a). Links between risk and attachment security: Models of influence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 440-455.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005b). Relationships past, present, and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 255-282). New York: Guilford Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Models of development and developmental risk. In C. H. Zeanah (Ed). *Handbook of infant mental health (2nd ed.)*, (pp. 3-19). NY: Guilford Press.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Dickstein, S., Keitner, G., Miller, I., Rasmussen, S. et al. (1996). Parental psychopathology, multiple contextual risks, and one-year outcomes in children. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 423-435.
- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology, 7*, 447-463.
- Shaw, D. S., & Vondra, J. (1993). Chronic family adversity and infant attachment security. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1205-1215.
- Spanier, G. B. (1989). Assessing the strengths of the Dyadic Adjustment Scale. *Journal of Family Psychology, 2*, 92-94.

- Spieker, S., & Booth, C. (1988). Maternal antecedents of attachment quality. In J. Belsky & T. Neworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 95-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stevenson-Hinde, J., & Akister, J. (1995). The McMaster model of family functioning : Observer and parental ratings in non clinical sample. *Family Process, 34*, 337-347.
- Stevenson-Hinde, J., & Shouldice, A. (1995). Maternal interactions self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development, 66*, 583-596.
- Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachment. *Child Development, 71*, 145-152.
- 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.
- van IJzendoorn, M. H., Moran, G., Belsky, J., Pederson, D., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Kneepers, K. (2000). The similarity of siblings' attachments to their mother. *Child Development, 71*, 1086-1098.
- Vondra, J., Hommerding, K., & Shaw, D. (1999). Stability and change in infant attachment in a low-income sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*, 119-144.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships, *Child Development, 71*, 164-172.
- Weschler, D. (1991). *Weschler Intelligence Scale for Children – Third edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Tableau 1

*Données descriptives des variables à l'étude*

	<i>M</i>	( <i>ÉT</i> )	Étendue
Interactions familiales au repas	4,33	1,45	1- 7
Interactions mère-enfant à la collation	4,38	1,36	1- 6
Risque familial	1,45	1,34	0- 5

Tableau 2

*Moyennes et (écarts types) des interactions familiales et mère-enfant et du risque familial en fonction des représentations d'attachement des enfants*

Variables	Représentations d'attachement					
	Confiant	Indifférent/ Préoccupé		Apeuré	Contrastes polynomiaux	
	<i>n</i> = 29 <i>M</i> ( <i>ET</i> )	<i>n</i> = 12 <i>M</i> ( <i>ET</i> )	<i>n</i> = 8 <i>M</i> ( <i>ET</i> )	<i>t</i> (46)	Linéaire <sup>a</sup>	Quadratique <sup>b</sup>
Interactions familiales au repas	4,83 (1,31)	3,75 (1,36)	3,38 (1,41)	2,72**	0,75	
Interactions mère-enfant à la collation <sup>c</sup>	4,71 (1,24)	4,08 (1,51)	3,63 (1,30)	2,06*	0,19	
Risque familial	1,34 (1,32)	1,92 (1,51)	1,13 (1,13)	0,41	-1,45	

<sup>a</sup>Contraste linéaire: confiant versus apeuré. <sup>b</sup>Contraste quadratique: indifférent/préoccupé versus confiant et apeuré combinés. <sup>c</sup>Le nombre de participants est de 48 (*n* = 28 pour le groupe confiant).

\**p* < .05; \*\**p* < .01.

Tableau 3

*Résultats de l'analyse de régression logistique hiérarchique sur les représentations d'attachement des enfants à 8-9 ans*

Variables	$\beta$	Erreur type	$\chi^2$ de Wald
<b>Bloc 1</b>			
Interactions mère-enfant à la collation (6 ans)	0,47	(0,24)	3,95*
<b>Bloc 2</b>			
Interactions mère-enfant à la collation (6 ans)	0,22	(0,26)	0,76
Interactions familiales au repas (8-9 ans)	0,63	(0,28)	5,05*

\*  $p < .05$ .

## CONCLUSION

Ce projet de thèse doctorale avait pour objectif de mieux comprendre comment se développent les représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire et de mieux saisir le rôle des interactions entre l'enfant et les membres de sa famille dans ce processus. L'objectif du premier article de thèse était d'examiner la façon dont les conversations entre l'enfant et sa mère et les comportements d'attachement qu'il a développés à son égard prédisent la qualité de ses représentations d'attachement trois ans plus tard. Cette étude visait également à vérifier l'hypothèse de Thompson, Laible et Ontai (2003) selon laquelle les conversations mère-enfant permettent à l'enfant de consolider ou réinterpréter les événements ayant activé son système d'attachement. En ce sens, quel est le rôle médiateur des conversations mère-enfant dans le lien entre les comportements et les représentations d'attachements de l'enfant. L'objectif du deuxième article de cette thèse était d'évaluer l'importance des interactions entre tous les membres de la famille dans la définition des représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire. L'étude proposait ainsi de vérifier si les représentations d'attachement de l'enfant à l'âge scolaire sont une intégration de l'ensemble de ses expériences avec ses figures d'attachement ou si elles sont davantage le reflet des expériences avec sa mère. Pour vérifier cette question, nous avons examiné si les interactions familiales, évaluées de façon concomitante, contribuent de manière unique à définir les représentations d'attachement des enfants de 8-9 ans, après avoir contrôlé pour les interactions mère-enfant évaluées à 6 ans. Le second objectif de cette étude était d'évaluer l'impact du risque familial sur les représentations d'attachement de l'enfant et sur les interactions familiales.

Les représentations d'attachement des enfants de 8-9 ans ont été évaluées à l'aide d'une procédure de récits d'attachement (Solomon, George & DeJong, 1995). L'évaluation s'est faite autant à partir du contenu des histoires que de leur structure narrative. Quatre groupes de représentations d'attachement des enfants,

parallèles aux classifications de comportements d'attachement pour les enfants plus jeunes (sécurisant, évitant, ambivalent et désorganisé), sont identifiés: Confiant, indifférent, préoccupé et apeuré.

### *Les résultats obtenus*

Tout d'abord, notre étude a démontré que les comportements d'attachement des enfants de 6 ans envers leur mère correspondent à leurs représentations d'attachement à 8,5 ans. Plus précisément, une plus grande proportion d'enfants d'attachement sécurisant développe des représentations d'attachement confiant. Ces enfants font des histoires dans lesquelles les figures d'attachement sont dignes de confiance et répondent rapidement aux besoins du protagoniste. Une plus grande proportion d'enfants d'attachement désorganisé/contrôlant développe des représentations d'attachement apeuré. Ils font des récits davantage marqués par la peur et le chaos et dans lesquels les parents sont moins représentés comme dignes de confiance que les autres enfants. Par ailleurs, une plus grande proportion d'enfant d'attachement ambivalent développe des représentations d'attachement préoccupé. Ces enfants élaborent des histoires dans lesquelles les parents sont inefficaces pour apaiser la détresse du personnage et dans lesquelles l'expression émotionnelle du protagoniste est amplifiée. Toutefois, contrairement à notre hypothèse, aucune correspondance n'a été observée entre les comportements d'attachement évitant et les représentations d'attachement indifférent.

Les représentations et comportements d'attachement des enfants sont également associés au contenu des conversations mère-enfant. En effet, notre étude démontre que les enfants des groupes sécurisé et confiant présentent des conversations avec leur mère davantage axées sur l'échange émotionnel. Ces dyades mère-enfant vont également davantage susciter la réflexion chez l'autre et discuter d'expériences personnelles. Ce qui n'est pas le cas pour les enfants des groupes apeuré et désorganisé, lesquels ont des conversations avec leur mère qui

sont davantage marquées par le renversement de rôle. Il n'est pas étonnant d'observer que les mères de ces enfants vont exprimer plus de peur et d'impuissance dans leurs échanges verbaux. Notons toutefois que de telles conversations ne sont que marginalement associées aux enfants du groupe désorganisé/contrôlant. Les enfants des groupes ambivalent et préoccupé ont des conversations avec leur mère où l'exagération des émotions et la présence de désaccords ou de propos contradictoires sont marginalement plus fréquents que chez les autres dyades. Enfin, contrairement à nos hypothèses, les enfants des groupes évitant et indifférent n'ont pas présenté de conversations avec leur mère davantage marquées par la minimisation des émotions.

Nos résultats ont aussi démontré que la capacité des dyades à intégrer les informations affectives dans leurs conversations est un médiateur partiel du lien entre les comportements d'attachement sécurisant et les représentations d'attachement confiant chez l'enfant. Ainsi, c'est à travers la capacité des dyades mère-enfant à discuter des événements qu'ils ont vécus d'une manière personnelle et ouverte que l'enfant maintient ou réinterprète à la lumière de sa nouvelle compréhension le modèle interne d'attachement sécurisant ou insécurisant qu'il possède sur sa relation avec son parent. En élaborant ce qu'il vit et en intégrant ses expériences, l'enfant ayant des comportements d'attachement sécurisant parvient à développer des représentations d'attachement confiant.

Afin de vérifier l'impact de l'environnement familial sur le développement des représentations d'attachement des enfants, nous avons évalué si la qualité des échanges familiaux et le niveau de risque familial sont associés de manière concomitante aux représentations d'attachement des enfants. Tout d'abord, les résultats de notre étude ont montré que les échanges familiaux sont liés aux représentations d'attachement des enfants. Précisément, les enfants qui ont les interactions familiales les plus cohérentes et engagées ont des représentations d'attachement confiant. Ces interactions familiales sont également plus personnelles et ouvertes aux points de vue de chacun. Par ailleurs, les enfants qui

ont les interactions familiales les plus tendues et déséquilibrées ont des représentations d'attachement apeuré. Les échanges dans ces familles sont aussi marqués par un renversement des rôles parent-enfant et par l'absence de règles claires qui compromettent l'organisation familiale. Enfin, notre étude démontre que les enfants avec des représentations insécurisant-organisé (indifférent et préoccupé) ont des échanges familiaux qui manquent de réciprocité et d'intérêt envers les autres, mais qui ne sont pas hostiles ou hors de contrôle comme celles observées pour les enfants du groupe apeuré.

Pour ce qui est du risque familial, une corrélation négative a été observée entre cette dernière variable et la qualité des échanges familiaux. Les familles avec un niveau de risque plus élevé ont des interactions moins harmonieuses et engagées. Toutefois, puisqu'aucune relation n'a été observée entre le risque familial et les représentations d'attachement, il nous est impossible de confirmer l'hypothèse de Belsky (1999) voulant que les interactions mère-enfant agissent à titre de médiateur entre le risque familial et les représentations d'attachement.

Enfin, nos résultats montrent que des interactions mère-enfant plus harmonieuses à 6 ans prédisent de manière significative l'appartenance au groupe confiant à 8 ans. Toutefois, l'ajout du score de qualité des interactions familiales à ce modèle de prédiction démontre que la qualité des interactions mère-enfant n'est plus un prédicteur significatif. Ainsi, les interactions familiales évaluées de façon concomitante contribuent de manière unique à expliquer les représentations d'attachement confiant.

#### *Les contributions de cette thèse*

Nos résultats mettent en lumière la pertinence d'évaluer les échanges entre l'enfant et son environnement afin de mieux comprendre le développement de ses représentations d'attachement. D'abord, les résultats de notre étude ont montré une correspondance modérée entre les comportements d'attachement (évalués à 6

ans) et les représentations d'attachement (mesurés à 8-9 ans) pour les groupes sécurisant et insécurisant, ce qui est comparable à la correspondance obtenue dans la majorité des études (Ammaniti, Speranza & Fedele, 2005; Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990; Bureau & Moss, 2005; Cassidy, 1988; Granot & Mayselless, 2001; Laible, 2004 ; Kerns, Schlegelmich, Morgan & Abraham, 2005). Ces résultats démontrent une continuité entre les comportements et les représentations d'attachement des enfants durant la période scolaire. Ce résultat confirme l'hypothèse de Bowlby (1973) proposant que les comportements d'attachement des enfants soient le reflet de leurs modèles internes opérants.

Nos résultats démontrent également que les conversations que l'enfant entretient avec sa mère sont importantes dans le développement de ses représentations d'attachement et particulièrement pour les groupes confiant et apeuré. En effet, les conversations mère-enfant qui suscitent l'échange émotionnel et la réflexion prédisent le développement de représentations d'attachement confiant 3 ans plus tard. Ces résultats sont en lien avec les études ayant évalué les interactions mère-enfant aux périodes préscolaire et scolaire dans différents contextes (Cyr, Dubois-Comtois & Moss, soumis; Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Fivush & Vasudeva, 2002; Laible, 2004; Laible & Thompson, 2000, 2002; Leibowitz, Ramos-Marcuse & Arsenio, 2002; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Newcombe & Reese, 2004; Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997). Par contre, les conversations mère-enfant dans lesquelles l'enfant prend le contrôle des échanges verbaux et où la mère manifeste sa peur et son impuissance prédisent le développement de représentations d'attachement apeuré 3 ans plus tard. Ces résultats sont en lien avec les études ayant montré que des comportements maternels épeurants et apeurés sont associés à la désorganisation chez le jeune enfant (Lyons-Ruth, Bronfman & Parsons, 1999; Schuengel, Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 1999). Ils suggèrent également une transmission intergénérationnelle de la peur et de l'impuissance au niveau représentationnel, ce qui confirme l'hypothèse de Lyons-Ruth, Bronfman et Atwood (1999).

Contrairement à nos hypothèses et aux résultats obtenus dans d'autres études (Cyr et al., soumis; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995), les conversations mère-enfant ne permettent pas de distinguer les enfants avec des représentations d'attachement indifférent ou préoccupé des autres. Néanmoins, étant marginaux, nos résultats nous mènent à penser que la présence de désaccords et l'exagération des émotions dans les conversations sont davantage associées à des représentations d'attachement préoccupé chez les enfants. Le nombre peu élevé d'enfants dans ces groupes d'attachement peut avoir limité la puissance statistique. D'autres études permettront de mieux définir les composantes des conversations mère-enfant associées aux représentations d'attachement indifférent et préoccupé.

Notre étude précise également l'importance des conversations mère-enfant sur le plan développemental. En effet, nos résultats démontrent que les conversations mère-enfant axées sur l'intégration affective permettent à l'enfant de consolider ou réviser ses modèles d'attachement puisqu'elles médiatisent le lien entre la sécurité des comportements et des représentations d'attachement. Ils confirment ainsi la position de plusieurs auteurs qui proposent que la façon dont la mère et l'enfant discutent d'événements qu'ils ont vécus permet à l'enfant d'élaborer ce qu'il vit, d'intégrer ces expériences et même de les réinterpréter à la lumière de sa nouvelle compréhension (Bowlby, 1969/1982; Thompson et al., 2003; Thompson & Raikes, 2003). Toutefois, l'intégration dans les conversations n'est qu'un médiateur partiel car la sécurité des comportements et des représentations d'attachement demeurent liées même après avoir ajouté le médiateur dans le modèle. Non seulement ce résultat contribue à démontrer une stabilité dans la sécurité des modèles internes opérants chez l'enfant, mais il soulève également l'importance d'identifier d'autres médiateurs pouvant expliquer le lien entre comportements et les représentations d'attachement. D'autres variables, telles que les interactions familiales doivent donc être examinées afin de mieux préciser les processus impliqués dans le développement des modèles internes opérants d'attachement durant la période scolaire.

En plus de l'importance que revêtent les échanges mère-enfant, notre étude démontre que les interactions familiales jouent un rôle important dans la définition des représentations d'attachement des enfants de 8-9 ans. En effet, nos résultats montrent que les enfants qui sont impliqués dans les interactions familiales les plus cohérentes et engagées ont des représentations d'attachement confiant. Ainsi, les enfants qui intériorisent une image sécurisante de leurs relations d'attachement vivent dans des familles où les discussions sont plus personnelles et ouvertes aux points de vue de chacun, ce qui vient confirmer l'hypothèse de Hill, Fonagy, Safier et Sargent (2003). Ces résultats sont également en lien avec les études ayant montré que les enfants avec un attachement sécurisant vivent au sein d'un environnement familial plus sensible à leurs besoins (Diener, Nievar & Wright, 2003; Keller, Spieker & Gilchrist, 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 1997; Raikes & Thompson, 2005a) et font partie d'interactions familiales plus positives que les autres enfants (Béliveau, Dubois-Comtois, Cyr & Moss, 2005).

Nos résultats démontrent aussi que les enfants qui ont les interactions familiales les plus tendues et déséquilibrées développent des représentations d'attachement apeuré. Ces résultats appuient les études ayant observé que les enfants avec un attachement désorganisé ou contrôlant vivent dans un environnement où les échanges familiaux et dyadiques sont plus problématiques (Béliveau et al., 2005; George & Solomon, 1996; Jacobvitz & Hazen, 1999; Lyons-Ruth, Bronfman & Atwood, 1999; Owen & Cox, 1997). Les interactions familiales des enfants du groupe apeuré se caractérisent aussi par un renversement des rôles parent-enfant et par l'absence de règles claires, ce qui compromet l'organisation familiale. Ainsi, il semble que la peur et l'impuissance observé chez l'enfant lorsqu'il doit organiser sa pensée pour résoudre des problématiques émotionnelles lui soient transmises à travers l'incapacité de ses parents à gérer de manière sécurisante et sécuritaire l'organisation de la famille. De futures études seront nécessaires afin de vérifier cette hypothèse.

Par ailleurs, les enfants avec des représentations d'attachement indifférent ou préoccupé ont des interactions familiales dont la qualité se situe entre celle des enfants des groupes confiant et apeuré. Ce résultat est en lien avec les études qui ont observé que ceux qui présentent le plus de difficultés interactionnelles sont les enfants ayant un attachement insécurisant désorganisé, alors que ceux qui en présentent le moins sont les enfants ayant un attachement sécurisant (Béliveau et al., 2005; Main et al., 1985; Moss, Bureau, Cyr, Mongeau & St-Laurent, 2004). Ainsi, nous observons que les enfants avec des représentations insécurisant-organisé ont des échanges familiaux qui manquent de réciprocité et d'intérêt envers les autres. Ces interactions ne sont toutefois pas également hostiles et hors de contrôle comme celles des familles avec un enfant d'attachement désorganisé. D'autres études permettront de mieux définir les caractéristiques familiales associées aux enfants qui développent des représentations d'attachement indifférent ou préoccupé.

Contrairement à notre hypothèse, aucun lien n'a été observé entre les représentations d'attachement des enfants et le risque familial évalué à partir d'indices socio-économiques et psychosociaux. Selon la théorie de l'attachement, l'adversité du milieu familial devrait affecter la capacité de l'enfant à développer un attachement sécurisant. Toutefois, les résultats des études sont partagés, certains ayant trouvé un lien (Belsky, Rosenberg & Crnic, 1995; Raikes & Thompson; 2005a), alors que d'autres n'en ayant pas observé (Belsky & Fearon, 2002; Greenberg, Speltz, DeKlyen & Jones, 2001; Parent, Gosselin & Moss, 2000; Seifer, Sameroff, Dickstein, Keitner, Miller, Rasmussen et al., 1996). Notre étude démontre toutefois qu'une incidence plus élevée de facteurs de risque est associée à des échanges familiaux moins sensibles et harmonieux lors d'un repas. Ce résultat est similaire à ceux trouvés dans les études de Dickstein, Seifer, Hayden, Schiller, Sameroff, Keitner et al. (1998) et Hayden, Schiller, Dickstein, Seifer, Sameroff, Miller et al. (1998). Ainsi, il est possible que le risque familial

affecte d'abord les interactions familiales et qu'il ait un impact à plus long terme sur les représentations d'attachement des enfants.

En plus de démontrer l'importance des interactions entre l'enfant et son environnement, notre étude établit que les représentations d'attachement à la période scolaire s'élaborent davantage sur la base des interactions familiales constituées d'échanges entre l'enfant, ses parents et sa fratrie que sur la base unique de ses échanges avec sa figure d'attachement maternelle. En effet, bien que la qualité des interactions entre l'enfant de 6 ans et sa mère soit liée à ses représentations d'attachement à 8-9 ans, nos résultats montrent que les interactions familiales contribuent de manière unique à définir ces représentations. Ces résultats appuient l'hypothèse d'une intégration des expériences d'attachement au milieu de la période scolaire (Bowlby, 1988; Kerns & al., 2005; Maysless, 2005; Raikes & Thompson, 2005b). Il faut cependant demeurer prudent quant à l'interprétation de ces résultats car les interactions familiales ont été évaluées en même temps que les représentations d'attachement, contrairement aux interactions mère-enfant, ce qui pourrait augmenter leur valeur prédictive. Afin de confirmer les résultats obtenus dans cette thèse, d'autres études devraient évaluer les interactions familiales au même temps de mesure que les interactions mère-enfant.

#### *Les limites de cette thèse*

Malgré les contributions importantes de cette thèse, celle-ci possède des limites qui se doivent d'être mentionnées. Tout d'abord, le nombre peu élevé de participants a pu diminuer la puissance des analyses statistiques. À cause de cette limite, nous avons été contraints, dans la deuxième étude, de regrouper les enfants d'attachement insécurisant-organisé (indifférent et préoccupé), ce qui a restreint la possibilité d'observer les caractéristiques spécifiques à ces enfants. Ensuite, l'échantillon de familles dans cette thèse est peu à risque. Il faut donc demeurer prudent quant à la généralisation de nos résultats à des populations cliniques.

Cette caractéristique de l'échantillon a également pu contribuer au fait qu'aucun lien n'a été observé entre les représentations d'attachement et le niveau de risque familial dans la deuxième étude.

Le devis de recherche a également limité l'interprétation de certains de nos résultats. Dans la première étude, l'évaluation de la correspondance entre les mesures d'attachement comportemental et représentationnel est longitudinale. Il devient donc difficile de départager l'absence de correspondance due à une erreur de mesure de celle due à un changement dans les modèles internes opérants d'attachement. Par contre, un tel devis longitudinal contribue à mieux comprendre le développement des modèles internes d'attachement chez l'enfant. Par ailleurs, l'évaluation de conversations mère-enfant aux deux temps de mesure permettrait de vérifier l'impact d'une stabilité ou d'un changement dans ces conversations sur les modèles internes opérants d'attachement des enfants au cours de la période scolaire. Dans la deuxième étude, l'évaluation du lien entre les représentations d'attachement et les interactions familiales est concomitant, ce qui ne permet pas de tirer des conclusions sur la direction du lien observé. Par ailleurs, afin d'étayer davantage la contribution unique des interactions familiales et de la relation mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement, une étude longitudinale devrait être effectuée en évaluant la relation à la mère, la relation au père et les relations familiales préalablement aux représentations d'attachement.

### *Les implications cliniques*

Un nombre considérable d'études a démontré que les enfants qui développent un attachement désorganisé sont les plus à risque de présenter des difficultés émotionnelles et cognitives tout au long de leur vie, alors la sécurité d'attachement agit comme facteur de protection contre ces difficultés (pour un résumé, Greenberg, 1999; Moss et al., 2004). En évaluant les caractéristiques mère-enfant et familiales associées au développement de représentations

d'attachement apeuré et confiant à la période scolaire, cette étude fournit des pistes d'intervention intéressantes pour les cliniciens.

Notre étude a montré que les informations affectives communiquées dans les conversations entre la mère et son enfant ont un impact sur le développement émotionnel de ce dernier à long terme. En effet, des échanges mère-enfant axés sur la réflexion et sur l'échange émotionnel (à 6 ans) sont associés à des représentations d'attachement confiant chez l'enfant (à 8-9 ans) alors que des échanges mère-enfant marqués par le renversement des rôles et l'impuissance maternelle sont liés à des représentations d'attachement apeuré chez l'enfant. Ainsi, les conversations mère-enfant sont un contexte propice pour intervenir auprès des dyades à risque. Des études ont démontré l'efficacité de programmes d'interventions mère-enfant visant à améliorer les comportements de sensibilité maternelle (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, & Juffer, 2003, méta-analyse). Ces programmes élaborés pour des bébés ou des enfants d'âge préscolaire devront être adaptés pour intervenir auprès d'enfants plus âgés. Notre étude suggère de travailler ces concepts à même les conversations. Ainsi, en renforçant les propos favorisant la réflexion et l'élaboration émotionnelle dans les conversations mère-enfant et en soutenant la mère dans sa capacité à prendre en charge la dyade, les intervenants pourraient modifier la trajectoire des enfants à risque à la période scolaire et diminuer le renversement des rôles.

En plus de montrer l'importance des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement de l'enfant, cette thèse démontre la pertinence d'observer les interactions entre l'enfant et sa famille lors d'un repas à la maison. Selon Dickstein (2002), l'observation des routines et des rituels familiaux, tel qu'un repas familial, permet d'évaluer la régulation affective et l'organisation de la famille dans un contexte naturel. Ce contexte permet donc d'évaluer les différences individuelles dans la capacité des familles à gérer le repas et à échanger entre eux. Par ailleurs, notre étude a montré que la qualité de ces interactions n'est pas liée au nombre d'adultes ou d'enfants présents lors du

repas. Ainsi, la mesure d'évaluation des interactions familiales permet d'observer la qualité du fonctionnement de la famille indépendamment du nombre d'individus présents, ce qui contribue à la validité divergente de cet instrument de mesure. Par ailleurs, notre étude a montré que les échanges familiaux les plus cohérents et engagés sont associés à des représentations d'attachement confiant chez l'enfant alors que les échanges familiaux les plus tendus et déséquilibrés sont liés à des représentations d'attachement apeuré chez l'enfant. Ces résultats sont en lien avec l'hypothèse de Minuchin (1985) qui propose que l'enfant fait partie du système familial et qu'il est nécessaire de considérer ce contexte pour mieux comprendre son développement.

Notre étude suggère que pour favoriser le développement d'un attachement sécurisant chez l'enfant, les cliniciens doivent promouvoir une base de sécurité familiale. La famille doit être un lieu d'échange où chacun peut exprimer ses idées et contribuer à enrichir les interactions familiales. Par exemple, nous avons observé chez les familles d'enfants du groupe confiant que lors du repas, les parents s'informent de ce qu'ont fait leurs enfants pendant la journée. Ces enfants sont à l'aise de parler d'une difficulté qu'ils ont éprouvée et leurs parents les aident à trouver une solution. Par ailleurs, lorsqu'une personne ne participe pas aux échanges familiaux, un membre de la famille l'intègre à la conversation. Ces exemples illustrent comment, à partir d'échanges familiaux engagés, l'enfant peut explorer son monde interne et organiser et comprendre ses pensées et émotions.

À l'inverse, dans les familles avec des interactions dysfonctionnelles, l'enfant intériorise ce modèle de fonctionnement familial comme une base d'insécurité et une source de confusion (Byng-Hall, 1999; Hill et al., 2003). Puisque le système familial et les systèmes dyadiques (mère-enfant, père-enfant, fratrie) qui en font partie sont interdépendants (Marvin & Stewart, 1990), les difficultés que présentent ces familles se situent à plusieurs niveaux. Par exemple, nous avons observé de la passivité chez les parents devant les comportements

désorganisés de leurs enfants. L'impuissance parentale dans notre étude a également été observée en présence de comportements de renversement de rôle et de parentification chez les enfants qui prennent en charge les besoins des parents et de la fratrie. Dans certains cas, les interactions familiales sont aussi caractérisées par de l'hostilité ou un désintérêt envers les autres. Par exemple, des parents tiennent des propos dénigrants à l'endroit d'un enfant ou rient d'un enfant qui vient de se blesser avec ses ustensiles. D'autres restent silencieux pendant tout le repas. Pour ces familles dans lesquelles les interactions sont dysfonctionnelles, un travail d'intervention doit être fait afin de diminuer la présence des comportements problématiques. Ces interventions doivent également favoriser l'instauration de règles claires et de rôles appropriés à chacun des membres de la famille. En somme, si les intervenants veulent modifier la trajectoire développementale des enfants à risque, ils doivent intervenir non seulement sur les propos tenus par les dyades mère-enfant mais également auprès de la cellule familiale.

**ANNEXE A**

**Protocole des récits d'attachement**

## **INSTRUCTIONS POUR LES RÉCITS D'ATTACHEMENT**

---

### **1. Choisir la famille et jeu libre**

Avant de commencer les narratifs, l'administrateur devrait placer les poupées dans la boîte dans l'ordre suivant pour chaque famille: père, mère, frère, sœur et bébé.

Commencez les narratifs en employant les instructions suivantes :

« Maintenant, tu vas inventer une famille. Tu peux choisir qui n'importe qui tu voudrais avoir dans cette famille. En premier, j'aimerais que tu choisisses le bonhomme que tu voudrais qu'il soit **toi**. »

(Après que l'enfant ait choisi) « Maintenant choisi les autres personnages que tu voudrais avoir dans cette famille »

(Quand l'enfant a fini) « Pourrais-tu me dire encore qui est dans cette famille? »

### **2. Histoire 1 : Le chien perdu**

« J'ai une idée pour une histoire. On va faire comme si la maman entend quelqu'un frapper à la porte. Elle ouvre la porte et trouve quelqu'un qui essaie de trouver une maison pour un chiot. »

« Quelqu'un est à la recherche d'une maison pour ce chiot. Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant »

Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions suivantes : « Est-ce que quelque chose d'autre est arrivé? »; « Quoi d'autre? »; « Montre-moi ce qui arrive ensuite. »

Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »

### **3. Histoire 2 : Le genou blessé**

S'assurer que les bonhommes sont dans la maison et en position de réveil.

« Ok, j'ai une idée pour une autre histoire. Tu es ici. Tu joues dans la cours. Tu appelles tes parents et tu dis : (voix d'enfant) Regardez maman et papa, je vais monter sur ce gros, gros rocher ».

Le personnage monte sur le rocher et tombe : « Ow! Je me suis fais mal au genou ».

« Montre moi ce qui arrive maintenant »

Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encourager l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées précédemment.

Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »

#### **4. Histoire 3 : Le bruit dans la nuit**

« On va préparer la famille pour une autre histoire. C'est l'heure d'aller au lit. » (Coucher tous les personnages dans les lits avec le soi (si c'est un enfant) seul dans le dernier lit).

« Maintenant c'est le milieu de la nuit. Papa et maman sont couchés dans leur chambre. Les autres enfants dorment dans leur lit. Toi tu es seul dans ta chambre. Tout le monde dort. »

« Tout à coup (Faire des bruits sous la table) il y a beaucoup de bruit des bruits très forts. »

« Tu te réveilles et il fait très noir »

« Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant »

Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encourager l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées précédemment.

Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire »

## 5. Histoires 4-5 : Séparation-réunion

### Séparation

Réveillez la famille si nécessaire et les aligner avec la gardienne sur le côté gauche de la maison et mettre les parents en face près de la voiture.

« La famille est à l'extérieur de la maison. Ça c'est leur voiture et voici la gardienne. Tu sais à quoi ça me fait penser (nom de l'enfant)? Je crois que maman et papa s'en vont en voyage ».

(Voix de la mère) « Ok les enfants. Votre père et moi on part en voyage maintenant ».

(Voix du père) « On se voit demain. La gardienne va rester avec vous »

« Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant ».

Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encouragez l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées précédemment.

Ne pas faire revenir les parents jusqu'à ce que l'histoire soit terminée ou que le 3 minute soit écoulé.

### Réunion

Continuez en disant : « On va se préparer pour la prochaine histoire ». Ramener l'auto mais la laisser à distance de la famille et s'assurer que tout le monde est réveillé.

« Ok, c'est le lendemain et la gardienne voit les parents revenir à la maison » (Bouger la gardienne vers la fenêtre et prendre sa voix) « Regardez, voici vos parents. Ils reviennent de leur voyage »

« Montre-moi ce qui arrive maintenant »

Laissez l'enfant jouer 5 minutes sauf s'il dit qu'il a terminé l'histoire et qu'il veut passer à l'histoire suivante. Encourager l'enfant à jouer 3 minutes en utilisant les questions mentionnées précédemment.

« C'est le temps de ranger la famille maintenant »

## ANNEXE B

Système de codification des conversations parent-enfant

**Système de codification des conversations parent-enfant**

**Chantal Cyr  
Karine Dubois-Comtois  
Ellen Moss**

**Université du Québec à Montréal**

**Octobre 2003**

**© Chantal Cyr, Karine Dubois-Comtois et Ellen Moss, 2003**

**Tous droits réservés**

---

## PATRON DE CONVERSATION PARENT-ENFANT

### Évaluation du contenu : les stratégies d'intégration et d'exclusion défensive

#### 1. Intégration

L'intégration réfère à la capacité d'accéder librement aux informations personnelles, même celles qui suscitent l'anxiété. L'introspection et la capacité de susciter la réflexion chez l'autre favorise l'exploration du monde interne. Le soutien maternel ainsi que la capacité d'encourager et de réparer les échanges relationnels sont à la base des activités exploratrices de l'enfant. Dans ce sens, ils sont donc également des indices d'intégration.

- Soutien : Accepter l'autonomie de l'enfant (selon son développement).  
Capacité d'être à l'écoute des jeux symboliques de son enfant, à l'intérieur desquels ce dernier peut révéler un matériel quelques fois anxiogène.
  - Permettre à l'enfant de faire des tâches par lui-même.
  - Reconnaît que l'enfant peut avoir une perspective différente de la sienne.
  - Capacité de soutenir le matériel anxiogène et les jeux symboliques exprimés par l'enfant. La mère peut entrer et participer dans le jeu imaginaire créé par l'enfant. Elle accepte autant les scénarios et les émotions positives que négatives (1 point est accordé à la mère et un autre à l'enfant pour chaque séquence de jeu. Un point est accordé à la mère même si l'enfant ne répond pas à son soutien).
    - ex: L'enfant cogne en dessous de la table et la mère dit : Ah un gros bruit. L'enfant rit et la mère dit : Tu te demandais c'était quoi ?
  - Le parent offre une aide appropriée à son enfant / l'enfant demande de l'aide à son parent (excepté lors du partage de biscuits et jus).
  
- Réflexion suscitée par le partenaire : Capacité d'un partenaire à favoriser l'élaboration de contenus personnels qui exige une certaine réflexion. Ce partenaire amène l'autre à se questionner sur ce qu'il pense ou ce qu'il sent. Les questions sont généralement ouvertes, ce qui permet à l'autre d'élaborer et de répondre autrement que par oui ou non.
  - ex: Alors c'était quoi ton jeu préféré ?
  - ex: Q'est-ce que tu as aimé le plus ici ?
  - ex: Te rappelles-tu l'histoire de papa avec les grenouilles à grande bouche ?

- ex: Papa et Nico qu'est-ce qu'ils font tu crois ?
- Introspection : Réfléchir sur ses propres comportements ou affects.
  - Faire référence à un événement connu ou passé pour comprendre l'événement présent.
    - ex: la collation c'est comme un petit souper
    - ex: Du bon jus hein ? Du jus fuité, pareil comme à la maison.
  - La capacité de partager une expérience personnelle et les émotions qui y sont associées.
    - ex: L'autre fois quand je suis allé au magasin je me suis fait mal.
    - ex: Tout à l'heure j'étais gênée, mais là je ne suis plus gênée.
- Suscité la relation : Encourager l'échange relationnel.
  - ex: Viens jouer avec moi
  - ex: tu vas pouvoir dire à Mathieu ce que tu as fait.

## 2. Désactivation

La désactivation est une stratégie d'exclusion défensive utilisée dans le but d'exclure de la pensée les informations affectives qui ne peuvent être intégrées. La désactivation se manifeste lorsque les comportements verbaux et non verbaux, qui favorisent une implication affective ou la proximité des partenaires, sont supprimés, normalisés, intellectualisés, évités ou encore dévalorisés. La minimisation des contenus affectifs tend à organiser les interactions autour de la gestion des comportements. Dans ce sens, la mère consacre beaucoup d'énergie à la gestion des comportements de son enfant en imposant des règles de conduite précises et rigides. Ces stratégies installent une distance affective qui permet aux partenaires de mieux gérer leurs interactions.

- Suppression de l'affect (2 partenaires) : les contenus émotifs sont supprimés et laissent place à l'agir. Un partenaire exprime un contenu émotif et l'autre partenaire désactive ce contenu en changeant la conversation ou en focalisant son attention sur d'autres objets.
  - Émotions → Changer de sujet de conversation
    - ex: T'aimes pas ça les biscuits ? → Qu'est-ce que tu fais là ? On n'enlève pas ses chaussures voyons !
    - ex: Je veux que tu joues avec moi → Tu bois pu ton jus ?
  - Émotions → Focuser sur les objets (ex : lire, jouer, aller au toilette...)
    - ex: Alors t'as bien joué ? → Ça c'est pour quoi?
    - ex: Fais pas ça → J'ai envie de pipi
- Évaluation négative : Un partenaire dévalorise ou invalide les pensées ou les actions de l'autre.
  - ex: Tu n'as pas besoin d'aller au toilette
  - ex: T'as une bizarre façon de boire
  - ex: Tu vas pas pleurer ici
  - ex: E: Je ne le trouve pas. M: C'est parce que tu ne cherches pas
  - ex: E: La madame ne l'a pas mis comme il faut hein !
- Évitement : Un partenaire ignore l'autre, il ne répond pas à ses demandes, il demeure indifférent.
- Discipline comportementale : Le parent limite, corrige de façon rigide les manifestations comportementales de son enfant ou exige un comportement précis de la part de son enfant.
  - Référencer à la punition

- Restreindre l'autre partenaire
  - ex: viens ici tout de suite
  - ex: J'ai dit non. Fais pas ça. Touches pas. Non. Bouges pas. Arrêtes. Laisses ça là.
  
- Règles de conduites : Des règles inventées par un ou l'autre des partenaires sont exprimées et régissent leurs interactions.
  - ex: T'as pas faim, ça veut dire que maman va être obligé de manger le biscuit
  - ex: Pourquoi tu dis Champion ? Parce que j'ai le droit de dire ce que je veux
  - ex: Touches à rien, elles vont revenir, pis elles vont nous dire à quoi on va jouer
  
- Stérotypie : Référer à la normalité
  - ex : Restes assis comme une grande fille
  - ex: Il me semblait que les garçons ça ne pleuraient pas
  - ex: Veux-tu du lait pour être fort ?
  
- Intellectualisation / performance : Un partenaire est centré sur la performance cognitive.
  - Référer à l'échec ou la réussite
    - ex: T'es un champion.
    - ex: J'ai gagné, c'est moi le meilleur.
    - ex: C'est difficile à faire ça
  - Référer à l'apprentissage
    - ex: Tu vas apprendre à écrire ton nom
    - ex: Mère: Dis c'est chaud E: c'est chaud
    - ex: Maman te l'a montré tout à l'heure. Essaie encore une fois.
    - ex: Maman est fière de toi, tu fais bien ça.

### 3. Disjonction cognitive

La disjonction cognitive est une stratégie d'exclusion défensive utilisée dans le but d'exclure de la pensée les informations affectives qui ne peuvent pas être intégrées. La disjonction cognitive se manifeste lorsque les comportements verbaux et non verbaux exprimés sont redirigés sur l'autre partenaire ou sur d'autres événements. Notamment, la redirection des contenus verbaux et non verbaux dans les interactions mère-enfant s'exprime sous forme d'exagération et d'opposition. Ces stratégies qui suscitent bien souvent des tiraillements, beaucoup d'incertitude et de passivité, permettent à la dyade d'organiser leurs interactions.

- **Distraction** : Se divertir pour passer le temps, en attendant, pour se changer les idées ou bien encore pour changer les comportements de l'autre en redirigeant son attention sur autre chose (Notons toutefois que l'enfant qui diverti la mère est plutôt un marqueur de vulnérabilité de type attentionné).
  - Être dans la lune, rêvasser
  - Rediriger l'attention de l'autre
    - ex: L'enfant dit : Je vais ouvrir la porte, la mère dit : Regarde ici regarde il y a des plumes autour du coup de la madame dans le magazine
    - ex: Tu peux jouer en attendant.
  
- **Opposition** (2 partenaires): Un point est attribué seulement au partenaire qui contredit l'autre. Toutefois, si cet autre partenaire contredit à son tour, il obtient également un point. Un maximum de 1 point est accordé à chaque partenaire pour une même séquence d'opposition.
  - Contredire l'autre
    - ex: M: ici c'est un local E: Non c'est pas un local
    - ex: M: Viens t'asseoir sur moi E: (elle s'en va vers les jouets)
    - ex: M: Sont bons ces biscuits là E: Non sont pas bons
  - Vouloir s'approprier les choses de l'autre
    - ex: M: (La mère prend un jeu) E: (L'enfant lui enlève en le tirant)
    - ex: M: Moi je vais prendre le tracteur E: Non c'est à moi
  - Négociation interminable
    - ex: M: On mange pas le sucre E: Oui M: Non E: Oui, je vais demander à la madame M: Tu vas demander à la madame... E: Oui (elle ouvre le sachet de sucre). M: Non, maman veut pas E: Prends un autre sachet de sucre M: Non.

- Exagération positive:
  - Embellir la situation
    - ex: Wow ! C'est Super !
    - ex: T'as tout mangé ouaaaaiiiiiii !!!
  - Résolution magique
    - ex: contexte émotif anxiogène et l'enfant dit : C'est une blague. Je t'aime.
  - Petits mots dits à l'enfant : mon coco, mon amour, chérie, coquin
  - Jouer la comédie
    - ex: Faire une pose à la caméra
    - Imiter l'autre
  - Agacer, chatouiller
  - Donner des tapes d'amour
    - ex: Mère embrasse constamment son enfant, elle fait semblant de lui manger la joue.
  
- Exagération négative :
  - Boudier, faire la moue
  - Faire des grimaces
  - Faire pitié, pleurer
  - Jouer au bébé, parler en bébé, pleurnicher
  - Se percevoir incapable d'exécuter une tâche
    - ex: chu pas capable
  
- Passivité : Retenir ses actions ou ses pensées et celles de l'autre
  - Être fatigué, bailler
  - Soupirer
  - S'ennuyer
    - ex: On va attendre
  - Délais avant de répondre à l'autre
  - Réponse vague, incomplète
    - ex: Je sais pas. Peut-être. Je vais mettre ta gomme sur une des choses ici.
  
- Incertitude : Anxiété, inquiétude exprimée physiquement ou verbalement
  - ex: Tu veux pas ? Es-tu certain ?
  - ex: Qui s'en vient, j'ai entendu des bruits de clés?
  - ex: C'est quoi tu fais ? Qu'est-ce que tu fais ?

#### 4. Ségrégation

La ségrégation est une forme d'exclusion défensive extrême qui s'exprime dans le manque de stratégie à gérer les informations affectives liées à la relation. La ségrégation se manifeste lorsque les comportements verbaux et non verbaux ne parviennent pas à contenir ou à organiser les contenus affectifs bouleversants. La peur, l'impuissance, la perte de contrôle, et l'incapacité de penser caractérisent donc les échanges entre les partenaires. L'inefficacité des stratégies à intégrer, rediriger ou désactiver les contenus bouleversants amène parfois les partenaires à inverser les rôles parent-enfant, où l'enfant contrôle le parent.

##### - Impuissance / Perte de contrôle

- Peur : un partenaire apeuré ou épeurant
- Thèmes liés à l'abandon
  - ex: Mère dit : « Est-ce que tu m'aimes ? »
  - ex: Enfant dit : " Je me met loin parce que je ne t'aime pas ".
- Mère partage des contenus inappropriés à l'enfant
  - ex: M: "Maman est claustrophobe, ouvre la porte".
  - ex: Discute de ses difficultés maritales et/ou financières
  - ex: M: « Les enfants ici sont analysés »
  - Dire un secret (en spécifiant l'aspect indicible)
- Contenu de jeux symboliques envahissants qui ne sont pas adressés par la mère
  - ex: l'enfant crie " Une sorcière, une sorcière" (en se regardant dans le miroir et la mère le regarde sans réagir.
- Forcer l'intimité
  - ex : La mère tire l'enfant vers elle : « Viens me donner une caresse »
  - ex: Forcer l'enfant à donner ou recevoir des becs
  - ex: Fais-moi des beaux yeux
- Révélation de contenus traumatiques
  - ex: abus, mort

##### - Contrôle par l'enfant:

- Enfant donne des ordres à sa mère
  - ex: Enfant dit : Va jeter ton café à la poubelle. Mange ton biscuit tout de suite.
- Enfant s'occupe de la mère, il la divertie
  - ex: L'enfant danse pour sa mère.
  - ex: Regarde maman ici, regarde là...
- Enfant offre de l'aide à sa mère dans un contexte inapproprié

- Comportements désorganisés: Comportements qui surviennent soudainement sans préavis. Bien souvent ces comportements restreignent toute forme d'investissement relationnel.
  - Fuite
    - ex : Sortir du local sans aviser. Se boucher les oreilles.
  - Interagir avec l'environnement (ne doit pas être dans un contexte de jeu avec la mère)
    - ex: Ouvrir, fermer et/ou barrer la porte
    - ex: Aller sous la table
    - ex: Frôler les murs
    - ex: Se rouler par terre
  - Comportements désorganisés et désorientés
    - ex: Suspendre ses gestes. Être figé.
    - ex: Se laisser tomber par terre sans aucune raison
    - ex: Se protéger le visage.
    - ex: Courir sans cesse (comme pour s'étourdir)
  
- Passage à l'acte: Décharger l'affect dans l'agir ou sur l'autre partenaire
  - Hostilité / Agressivité
    - ex: Frapper quelqu'un
    - ex: Briser un objet (de façon intentionnelle)
  - Traiter l'autre de noms
    - ex: L'enfant dit à sa mère : « Mme Dégueu...Mme Dégueu »
    - ex: La mère dit à l'enfant : « Annabelle la poubelle »
  - Vouloir se venger (peut se présenter sous forme de menace)
  - Faire des crises, se chicaner
  - Crier. Frapper ou lancer des objets
  - Culpabiliser ou blâmer l'autre.
  
- Capacité de penser brimée: L'affect positif est imposé à l'autre et est souvent présenté sous une forme interrogative qui ne laisse pas la possibilité à l'autre partenaire de penser autrement.
  - ex: Elles sont gentilles hein les madames ?
  - ex: C'était drôle l'histoire de papillon hein?



## RÉFÉRENCES (Introduction et conclusion)

- Ainsworth, M. D., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ammaniti, M., Speranza, A. M., & Fedele, S. (2005). Attachment in infancy and in early and late childhood. A longitudinal study. In K. A. Kerns & R. A. Ronda (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 115-136). NY : Guilford Press.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M.H., & Juffer, F., (2003). Less is more: Meta-Analyses of sensitivity and Attachment Interventions in Early Childhood, *Psychological Bulletin*, 129, 195-215.
- Béliveau, M.-J., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., & Moss, E. (juin 2005). L'attachement et les interactions familiales. Communication affichée présentée au congrès de la Société Canadienne de Psychologie (SCP), Montréal, Canada.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy et P. R. Shaver (Eds). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 249-264). NY: Guilford Press.
- Belsky, J., & Fearon, P. R. M. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 293-310.
- Belsky, J., Rosenburg, K., & Crnic, K. (1995). The origins of attachment security: Classical and contextual determinants. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds). *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*. (pp. 153-183). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. 3: Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. 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). NY: Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An Attachment story completion task for 3-years-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 272-308). Chicago: U. of Chicago Press.
- Bureau, J.-F. & Moss E. (2005). *Évaluation des modèles opérants internes d'attachement à la période scolaire*. Thèse doctorale. Université du Québec à Montréal.
- Byng-Hall, J. (1999). Family and couple therapy. Toward greater security. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 625-645). New York: Guilford Press.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, 59, 121-135.
- Cassidy, J., & Marvin, R. S. (1992). *Attachment organization in three and four year olds: Procedures and coding manual*. Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1996). Emotional security as the regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123-139.
- Cyr, C., Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (soumis). *Le traitement de l'information affective dans les conversations mère-enfant, les représentations d'attachement de la mère et les comportements d'attachement de l'enfant à la période préscolaire*.
- Dickstein, S. (2002). Family routines and rituals – The importance of family functioning : Comment on the special section. *Journal of Family Psychology*, 16, 441-444.
- Dickstein, S. Seifer, R., Hayden, L. C., Schiller, M., Sameroff, A. J., Keitner, G. et al. (1998). Levels of family assessment : II. Impact of maternal psychopathology on family functioning. *Journal of Family Psychology*, 12, 23-40.
- Diener, M. L., Nievar, M. A., & Wright, C. (2003). Attachment security among mothers and their young children living in poverty: Associations with

maternal, child, and contextual characteristics. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 154-182.

- Easterbrooks, M. A., & Abeles, R. (2000). Windows to the self in 8-year-olds: Bridges to attachment representation and behavioral adjustment. *Attachment and Human Development*, 2, 85-106.
- Etzion-Carasso, A. & Oppenheim, D. (2000). Open mother-pre-schooler communication: Relations with early secure attachment. *Attachment and Human Development*, 2, 347-370.
- Fivush, R., & Vasudeva, A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development*, 3, 73-90.
- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17, 198-216.
- George, C., & Solomon, J. (2000). *Six-year attachment doll play classification system. Unpublished classification manual*. Mills College, Oakland, CA.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., DeKlyen, M., & Jones, K. (2001). Correlates of clinic referral for early conduct problems: Variable- and person-oriented approaches. *Development and Psychopathology*, 13, 255-276.
- Grossmann, K. E. (1999). Old and new internal working models of attachment: The organization of feelings and language. *Attachment and Human Development*, 1, 253-269.
- Hayden, L. C., Schiller, M., Dickstein, S., Seifer, R., Sameroff, A. J., Miller, I. et al. (1998). Levels of family assessment : I. Family, marital, and parent-child interaction. *Journal of Family Psychology*, 12, 7-22.
- Hill, J., Fonagy, P., Safier, E., & Sargent, J. (2003). The ecology of attachment in the family. *Family Process*, 42, 205-221.

- Jacobvitz, D., & Hazen, N. (1999) Developmental pathways from infant desorganization to childhood peer relationships. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment desorganization* (pp. 127-159). New York : Guilford Press.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology, 40*, 979-992.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect and early conscience development. *Child Development, 71*, 1424-1440.
- Laible, D.J., & Thompson, R.A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotions, morality, and relationships. *Child Development, 73*, 1187-1203.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W. F., (2002). Parent-child emotional communication, attachment, and affective narratives. *Attachment and Human Development, 4*, 55-67.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Atwood, G. (1999). A relational diathesis model of hostile-helpless states of mind: Expressions in mother-infant interaction. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 33-70). New York: Guilford Press.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Parsons, E. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. In J. Vondra & D. Barnett (Eds.), *Atypical patterns of infant attachment: Theory, research, and current directions. Monograph of the Society for Research in Child Development. (Serie 258, 64)*, 67-96.
- Keller, T, Spieker, S. & Gilchrist, L. (2005). Patterns of risk and trajectories of preschool problem behaviors: A person-oriented analysis of attachment in context. *Development and Psychopathology, 17*, 349-384.
- Kerns, K. A., Schlegelmich, A., Morgan, T. A., & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Ronda (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 46-70). NY : Guilford Press.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *Projective Psychology, 21*, 7-26.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6 : Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology, 24*, 415-426.

- 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. Monograph of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2, Serial No. 209).
- Marvin, R. S., & Stewart, R. B. (1990). A family systems framework for the study of attachment. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 51-86). Chicago: U. of Chicago Press.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns, & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 1-23). New York: Guilford Press.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development, 56*, 289-302.
- Moss, E., Bureau, J.-F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental Psychology, 40*, 323-334.
- Newcombe, R., & Reese, E., (2004). Evaluations and orientations in mother-child narratives as a function of attachment security: A longitudinal investigation. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 230-245.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development, 68*, 860-879.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R.N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology, 33*, 1-11.
- Owen, M. T., & Cox, M. J. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology, 11*, 152-164.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcome. *Human Development, 47*, 193-219.
- Parent, S., Gosselin, C., & Moss, E. (2000). From mother-regulated to child-regulated joint planning activity: A look at familial adversity and attachment.

*Journal of Applied Developmental Psychology, 21, 447-470.*

- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005a). Links between risk and attachment security: Models of influence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26, 440-455.*
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005b). Relationships past, present, and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 255-282). New York: Guilford Press.
- Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M.J., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Frightening maternal behavior linking unresolved loss and disorganized infant attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64, 54-63.*
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Dickstein, S., Keitner, G., Miller, I., Rasmussen, S. et al. (1996). Parental psychopathology, multiple contextual risks, and one-year outcomes in children. *Journal of Clinical Child Psychology, 25, 423-435.*
- Solomon, J., & George, C. (1999). The place of disorganization in attachment theory. Linking classic observation with contemporary findings. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp.3-32). New York: Guilford Press.
- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology, 7, 447-463.*
- Stevenson-Hinde, J., & Shouldice, A. (1995). Maternal interactions self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development, 66, 583-596.*
- Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachment. *Child Development, 71, 145-152.*
- Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understandings of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior, 31, 137-171.*
- Thompson, R.A., & Raikes, A. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development and Psychopathology, 15, 691-718.*

Verschueren, K., & Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*, 2493-2511.

Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships, *Child Development, 71*, 164-172.