

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS MÈRE-ENFANT
À LA PÉRIODE SCOLAIRE EN LIEN AVEC L'ATTACHEMENT DE L'ENFANT

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-EVE POMERLEAU-LAROCHE

MAI 2011

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.»

Prendre un enfant par la main
Pour l'emmener vers demain
Pour lui donner la confiance en son pas
Prendre un enfant pour un roi
Prendre un enfant dans ses bras
Et pour la première fois
Sécher ses larmes en étouffant de joie
Prendre un enfant dans ses bras.

Prendre un enfant par le coeur
Pour soulager ses malheurs
Tout doucement, sans parler, sans pudeur
Prendre un enfant sur son coeur
Prendre un enfant dans ses bras
Mais pour la première fois
Verser des larmes en étouffant sa joie
Prendre un enfant contre soi.

Prendre un enfant par la main
Et lui chanter des refrains
Pour qu'il s'endorme à la tombée du jour
Prendre un enfant par l'amour
Prendre un enfant comme il vient
Et consoler ses chagrins
Vivre sa vie des années, puis soudain
Prendre un enfant par la main

En regardant tout au bout du chemin
Prendre un enfant pour le sien.

Yves Duteil, Prendre un enfant

REMERCIEMENTS

Quel projet ambitieux que la réalisation d'une thèse doctorale ! Je ne m'y serais jamais attendue lorsque j'ai dit : « Oui, je le veux ! ». Heureusement, plusieurs personnes m'ont permis de réaliser cet ouvrage, à commencer par Ellen Moss, ma directrice de thèse. Ellen a toujours cru en moi, en mon potentiel et en ma résilience, et ce, même lorsque je me sentais égarée et découragée, ne voyant pas encore l'issue de la forêt dense dans laquelle je m'étais aventurée. Ellen avait un regard extérieur sur ma situation et savait pertinemment que malgré les sentiers tortueux que j'empruntais parfois, j'allais trouver mon chemin. Aussi, elle s'est chaque fois montrée compréhensive lorsque je devais mettre la thèse temporairement de côté pour prendre soin de ma santé ou résoudre certaines difficultés personnelles. N'est-ce pas là, d'ailleurs, l'une des plus grandes révélations de la théorie de l'attachement, à savoir qu'il faut trouver une sécurité affective afin d'être en mesure d'explorer, d'apprendre et de nous réaliser pleinement ? Merci pour ta compréhension et tes encouragements, Ellen.

En plus de ma directrice, je remercie les autres membres de mon comité d'évaluation de thèse, soient les professeurs Louise Cossette et Luc Reid de l'UQAM ainsi que Mme Karin Ensink de Laval, d'abord pour avoir accepté de siéger sur mon comité, ensuite parce que vous m'avez fait avancer dans mes réflexions au sujet de l'attachement et des interactions à l'âge scolaire. Merci aussi pour le merveilleux moment que vous m'avez fait vivre lors de la soutenance. Ce fut un jour marquant dans ma vie sur le plan professionnel.

Ma gratitude va aussi à Jean Bégin, statisticien surdoué et dévoué, qui m'a beaucoup conseillée et aidée, en particulier pour tout ce qui a trait aux analyses statistiques et à la psychométrie. Grâce à son attitude posée et rationnelle, il m'a souvent permis de dédramatiser des situations. Merci pour ta grande disponibilité, Jean, pour ta patience et pour tes exemples toujours si concrets et éclairants. Ta présence sur mon parcours s'est avérée un élément-clé à l'accomplissement de cette thèse. Je suis chaque fois ressortie motivée de nos rencontres et l'esprit assouvi de compréhension. Je garderai un excellent souvenir de toi.

Parmi les anciens membres du laboratoire, devenus professeurs-chercheurs, je remercie chaleureusement Jean-François Bureau d'avoir si naturellement accepté de participer avec moi à la création de la GIPEPS. Jean-François m'a donné l'impulsion qu'il me fallait pour bien démarrer mon projet et m'a de plus encouragée tout au long de mon parcours. Je salue aussi Marie-Julie Béliveau, qui a cordialement accepté de me lire à quelques jours de mon dépôt et qui m'a fait des remarques très judicieuses m'ayant permis de bonifier mon travail. Quant à Karine Dubois-Comtois et à Chantal Cyr, elles m'ont introduite à la codification des interactions parent-enfant au début de mon doctorat et m'ont transmis leur passion pour ce domaine. Je remercie aussi Chantal d'avoir lu et commenté mon projet de recherche doctoral; cela m'a orientée et motivée pour la suite de ma rédaction.

Plusieurs personnes autres que le personnel enseignant ont joué un rôle essentiel au cours de mes études. La plus importante de toutes est ma mère, Denise, qui m'a toujours soutenue et qui a constitué un véritable « havre de paix » dans les moments difficiles. Tant de sympathie et de réconfort apportés en temps de difficultés, de remises en question, de maladies, de séparations et de deuils... Tant de rires échangés et de fierté éprouvée devant mes réalisations de toutes sortes... Tant de chaleur transmise malgré la distance séparant nos demeures ! Merci, maman, pour ta présence au cœur de ma vie ! Je m'estime plus que chanceuse d'avoir toujours pu compter sur toi. Tu m'as continuellement encouragée non seulement dans mes études, mais dans tous mes projets de vie en me rappelant sans cesse ma valeur. Ton amour pour moi est le tremplin m'ayant permis de me rendre là où je suis.

De même, je remercie du fond du cœur ma grand-mère et, aux yeux de ceux qui l'ont connu, mon défunt grand-père Pomerleau, pour avoir eux aussi constitué des figures d'attachement sécurisantes pour moi. Merci pour votre bonté, votre douceur, votre don de vous-mêmes, vos prières bienveillantes et votre amour infini... Vous avez eu un profond impact sur ma vie et mes plus beaux souvenirs d'enfance vous sont rattachés.

Je tiens aussi à remercier tout spécialement mon ami Dominic Auclair, qui, par sa discipline et sa rigueur, a constitué un exemple pour moi. Grâce à lui, j'ai appris à mieux structurer mon horaire et à établir mes priorités, au travail comme dans la vie, et ce, sans en éprouver de culpabilité. J'exprime aussi ma gratitude à ses parents, Paulette et Bruno. J'ai

partagé avec vous et les autres membres de la famille Auclair des moments inoubliables lors des soupers champêtres, des excursions en forêt et des voyages alliant la pêche et le camping. Merci pour tout ce que vous m'avez fait découvrir, et surtout pour votre affection !

J'adresse aussi un merci particulier à mes collègues, d'abord à Chloé Gauthier, qui m'a aidée à codifier des centaines d'interactions mère-enfant, et ce, aux frais de ô combien de ses matinées de fin de semaine ! Chloé est non seulement une collègue fiable, mais d'abord et avant tout une très bonne amie. Je veux en outre souligner l'apport considérable de Mélanie Laberge dans le processus d'évaluation des interactions. Un clin d'œil aussi à Catherine Vandal et à ma nouvelle amie Isabelle Neault pour les moments de complicité passés lors de notre sempiternel été 2010 de rédaction.

L'expérience doctorale a aussi été agrémentée par les membres de ma famille et mes amis. Parmi ceux-ci, je remercie mon frère, Jean-François, d'avoir su persévérer face à l'adversité et d'avoir ainsi constitué un exemple de courage ; ma cousine Julie, qui m'a souvent égayé l'esprit et gâtée de mille et une façons ; ma cousine Mélanie, avec qui j'ai pu lâcher mon fou ; ainsi que Katia, les deux Isabelle, Dominique, Dori, Guylaine ainsi que Jean-François Labrie, qui m'ont chacun à leur façon fait vivre de beaux et grands moments.

Ma reconnaissance va également aux familles qui ont pris part au projet de recherche et grâce à qui j'ai pu apprendre énormément sur le développement des enfants. De plus, je tiens à souligner que sans les bourses d'excellence m'ayant été octroyées par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), je n'aurais probablement pas eu la disponibilité d'esprit nécessaire pour mener à terme des études de troisième cycle... Une chose est sûre, je serais beaucoup plus endettée que je ne le suis à l'heure actuelle !

Un mot en terminant pour mes collègues qui ne voient pas encore la fin de leur thèse, la lumière au bout du tunnel... Rappelez-vous, lorsque vous aurez l'impression de stagner, voire de reculer par moments, que si vous croyez en vous, et mettez en place les conditions favorisant l'avancement de votre travail, quitte à devoir modifier vos habitudes ou conditions de vie, vos efforts finiront par être récompensés. Cela peut paraître un cliché, mais quand on veut très fort quelque chose, on finit toujours par y arriver !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xiii
LISTE DES SYMBOLES.....	xiv
RÉSUMÉ.....	xv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
DÉVELOPPEMENT DES RELATIONS D'ATTACHEMENT.....	4
1.1 Postulats de base de la théorie de l'attachement.....	4
1.2 Développement de l'attachement.....	8
1.2.1 Phases de développement de l'attachement en début de vie (de 0 à 3 ans).....	8
1.2.2 Évolution de l'attachement au-delà de la petite enfance.....	10
1.3 La relation parent-enfant à la période scolaire.....	11
1.3.1 Disponibilité affective du parent.....	12
1.3.2 Expression affective et conversation parent-enfant.....	13
1.3.3 Contrôle parental et encouragement à l'autonomie.....	14
1.4 Évaluation de la relation d'attachement.....	18
1.4.1 Procédures d'évaluation des comportements d'attachement de 1 an à 7 ans.....	18
1.4.1.1 Situation étrangère pendant la petite enfance (12 à 20 mois).....	18
1.4.1.2 Procédure de séparation-réunion à l'âge préscolaire (2,5 ans à 4,5 ans).....	21
1.4.1.3 Procédure de séparation-réunion pour le début de l'âge scolaire (5 à 7 ans)	22
1.4.1.4 Similitudes entre les systèmes de codification utilisés aux différents âges..	22
1.4.2 Mesures des représentations d'attachement à l'âge scolaire.....	23
1.4.2.1 Tests en images.....	24
1.4.2.2 Récits d'attachement.....	25

1.4.2.3 Questionnaires.....	26
1.4.2.4 Entrevues.....	27
1.4.2.5 Résumé.....	29
CHAPITRE II	
INTERACTIONS MÈRE-ENFANT DE LA PETITE ENFANCE À LA FIN DE	
L'ENFANCE.....	31
2.1 Attachement et interactions pendant la petite enfance.....	31
2.2 Attachement et interactions de la période préscolaire au début de l'âge scolaire.....	34
2.3 Attachement et interactions de 7 ans à la fin de la période scolaire.....	37
2.3.1 Disponibilité affective parentale et affection démontrée par l'enfant.....	37
2.3.2 Conversations parent-enfant.....	44
2.3.3 Contrôle parental.....	47
2.3.4 Résumé.....	49
2.4 Stabilité de la qualité relationnelle parent-enfant à la période scolaire.....	51
2.4.1 Stabilité des interactions parent-enfant.....	51
2.4.2 Stabilité de l'attachement.....	55
2.4.3 Attachement et interactions de la petite enfance à la période scolaire.....	57
2.4.4 Résumé.....	58
2.5 Récapitulation.....	60
CHAPITRE III	
GRILLE D'INTERACTIONS PARENT-ENFANT POUR LA PÉRIODE SCOLAIRE.	62
3.1 Fondement conceptuel de la GIPEPS.....	63
3.1.1 Climat relationnel dyadique.....	63
3.1.2 Coordination.....	65
3.1.3 Résumé.....	67
3.2 Étapes de validation d'un instrument psychométrique.....	67
3.2.1 Fidélité.....	68
3.2.1.1 Équivalence interjuges.....	68
3.2.1.2 Homogénéité ou cohérence interne.....	68
3.2.1.3 Stabilité.....	69

3.2.1.4 Résumé.....	70
3.2.2 Validité.....	70
3.2.2.1 Validité de contenu.....	70
3.2.2.2 Validité convergente : validité concomitante et validité prédictive.....	71
3.2.2.3 Validité divergente.....	71
3.2.2.4 Résumé.....	72
3.2.3 Conclusion.....	72
CHAPITRE IV	
OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	73
4.1 1 ^{er} but : Évaluation des propriétés psychométriques de la GIPEPS.....	73
4.2 2 ^e but : Examen de l'évolution de la qualité des interactions de 8 à 12 ans.....	75
4.3 3 ^e but : Étude des interactions mère-enfant en fonction de l'attachement de l'enfant	75
CHAPITRE V	
MÉTHODOLOGIE.....	77
5.1 Participants.....	77
5.1.1 Recrutement.....	77
5.1.2 Temps de mesure et constitution de l'échantillon de cette thèse.....	77
5.1.3 Caractéristiques échantillonnales.....	78
5.1.4 Attrition.....	80
5.2 Procédure expérimentale.....	81
5.2.1 Procédure générale de cueillette de données.....	81
5.2.2 Spécificités expérimentales selon les temps de mesure.....	82
5.3 Procédure et instruments utilisés à chacun des temps de mesure.....	82
5.3.1 Temps 1 (5 à 6 ans)	82
5.3.1.1 Attachement de l'enfant.....	82
5.3.1.2 Interactions mère-enfant.....	86
5.3.2 Temps 2 (8 à 9 ans)	87
5.3.2.1 Interactions mère-enfant.....	87
5.3.3 Temps 3 (11 à 12 ans).....	90

5.3.3.1 Interactions mère-enfant.....	90
CHAPITRE VI	
RÉSULTATS.....	92
6.1 Plan d'analyses.....	92
6.2 Analyses préliminaires : Examen des distributions des données.....	93
6.3 Évaluation des propriétés psychométriques de la GIPEPS.....	95
6.3.1 Fidélité.....	95
6.3.1.1 Équivalence interjuges.....	95
6.3.1.2 Structure factorielle de la grille.....	96
6.3.1.3 Homogénéité des scores.....	103
6.3.1.4 Stabilité intercontextes.....	104
6.3.2 Validité convergente.....	105
6.4 Stabilité des interactions et relation entre l'attachement et les interactions.....	106
6.4.1 Analyses préliminaires.....	106
6.4.2 Attachement et qualité des interactions mère-enfant.....	107
CHAPITRE VII	
DISCUSSION.....	110
7.1 Propriétés psychométriques de la GIPEPS.....	110
7.1.1 Équivalence interjuges.....	110
7.1.2 Structure factorielle et homogénéité des scores.....	111
7.1.3 Stabilité intercontextes.....	112
7.1.4 Validité convergente.....	112
7.2 Évolution des interactions mère-enfant de 8 à 12 ans.....	113
7.3 Relation entre l'attachement de l'enfant et les interactions mère-enfant.....	117
7.3.1 Y a-t-il un effet principal de l'attachement de l'enfant sur les interactions?	118
7.3.2 Comment les interactions évoluent-elles en fonction de l'attachement?.....	122
7.3.3 Le contexte joue-t-il un rôle sur le lien entre l'attachement et les interactions?	125
7.4 Contributions de l'étude.....	126
7.5 Limites de l'étude.....	128

7.6 Propositions pour les recherches futures.....	129
7.6.1 Validation de la GIPEPS.....	129
7.6.2 Suggestions de recherches sur la relation parent-enfant à l'âge scolaire.....	131
CONCLUSION.....	133
APPENDICE A GRILLE D'INTERACTIONS PARENT-ENFANT POUR LA PÉRIODE SCOLAIRE (GIPEPS) : MANUEL DE CODIFICATION.....	135
APPENDICE B QUESTIONNAIRE SUR LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	256
APPENDICE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	264
APPENDICE D QUESTIONNAIRE SUR LES SOURCES DE DÉSACCORD MÈRE-ENFANT.....	267
APPENDICE E MOYENNES ET ÉCART TYPES AUX ITEMS DE LA GIPEPS.....	270
APPENDICE F TYPES DE DISTRIBUTION DES DONNÉES AUX ITEMS DE LA GIPEPS.....	276
RÉFÉRENCES.....	281

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
6.1	Coefficients de corrélation intraclasse obtenus aux trois scores à la GIPEPS pour chacun des contextes interactionnels à l'intérieur des deux temps de mesure.....	95
6.2	Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs <i>parent</i> et <i>enfant</i> pour la collation au temps 2.....	98
6.3	Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs <i>parent</i> et <i>enfant</i> pour le désaccord au temps 2.....	99
6.4	Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs <i>parent</i> et <i>enfant</i> pour la planification de la journée de congé au temps 2.....	100
6.5	Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs <i>parent</i> et <i>enfant</i> pour la collation au temps 3.....	101
6.6	Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs <i>parent</i> et <i>enfant</i> pour le désaccord au temps 3.....	102
6.7	Corrélations entre la qualité des interactions mère-enfant évaluée à l'aide des scores <i>parent</i> et <i>enfant</i> de la GIPEPS en fonction des temps de mesure et des contextes interactionnels.....	104
6.8	Corrélations partielles entre la qualité des interactions évaluée au temps 1 à l'aide de la grille de Moss <i>et al.</i> et au temps 2 à l'aide des scores <i>parent</i> et <i>enfant</i> de la GIPEPS pour chacun des contextes interactionnels du temps 2.....	106

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
6.1	Évolution de la qualité interactionnelle des mères entre les temps 2 et 3 en fonction de l'attachement de leur enfant.....	108
6.2	Évolution de la qualité interactionnelle des enfants entre les temps 2 et 3 en fonction de l'attachement.....	109

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AAI	Entrevue de l'attachement adulte (« <i>Adult Attachment Interview</i> »)
AICA	Entrevue d'attachement pour l'enfance et l'adolescence (« <i>Attachment Interview for Childhood and Adolescence</i> »)
CAI	Entrevue de l'attachement chez l'enfant (« <i>Child Attachment Interview</i> »)
CRPR	Tri de cartes évaluant les pratiques parentales (« <i>Child Rearing Practices Report</i> »)
GIPEPS	Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire
NICHD	Institut national de la santé de l'enfant et du développement humain (« <i>National Institute of Child Health and Human Development</i> »)
NRI	Questionnaire « <i>Network of Relationships Inventory</i> »
PIML	Questionnaire « <i>People in My Life</i> »
SAT	Test d'anxiété de séparation (« <i>Separation Anxiety Test</i> »)
SCIP <i>scale</i>	Échelle interactionnelle de jeu sensible et stimulant (« <i>Sensitive and Challenging Interactive Play Scale</i> »)

LISTE DES SYMBOLES

$\acute{E}.T.$	Écart type de l'échantillon
F	Valeur de la distribution F
k	Score kappa
M	Moyenne de l'échantillon
N	Nombre total d'unités d'observation
n	Fréquence
p	Probabilité
r	Coefficient de corrélation de Pearson
t	Valeur de la distribution t
α	Coefficient alpha de Cronbach (indice de cohérence interne)
η^2	Mesure de la force de la relation (êta carré)

RÉSUMÉ

La période scolaire, qui s'étend de 6 à 12 ans, a été peu étudiée à la lumière de la théorie de l'attachement. Notamment, la relation entre la qualité des interactions mère-enfant et l'attachement, qui est largement étudiée pendant la petite enfance et à l'âge préscolaire, a fait l'objet de peu d'attention à la période scolaire. Cela est encore plus particulièrement le cas pendant la deuxième moitié de celle-ci, donc de 8 à 12 ans. Cette lacune n'est pas étrangère au fait qu'à partir de cet âge, l'attachement est considéré comme étant plus intériorisé, et donc moins décelable au plan comportemental. La présente étude, réalisée auprès de 76 dyades francophones issues de Montréal et des environs, s'est intéressée à la relation entre les comportements d'attachement évalués au début de la période scolaire (5-6 ans) (procédure de séparation-réunion; Main et Cassidy, 1988) et les comportements interactionnels mère-enfant observés au milieu (8-9 ans) et vers la fin (11-12 ans) de celle-ci. Pour ce faire, trois buts ont été fixés : 1) le développement d'une mesure d'observation de la qualité des interactions parent-enfant pour la période scolaire (la grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire – GIPEPS) et l'évaluation de ses propriétés psychométriques ; 2) l'examen de l'évolution des interactions mère-enfant de 8 à 12 ans, évaluées dans le cadre de deux contextes : l'un semi-structuré et non stressant (une collation) et l'autre structuré et plus stressant (une discussion d'un désaccord) ; et 3) la compréhension du rôle de l'attachement de l'enfant sur la qualité ultérieure des interactions mère-enfant.

Concernant les propriétés psychométriques de la GIPEPS, sa fidélité a été étudiée sous quatre angles : 1) son équivalence interjuges (coefficients de corrélation intraclasse) ; 2) sa structure factorielle (analyses factorielles avec rotation Varimax) ; 3) la cohérence interne des scores découlant des analyses factorielles (coefficients alpha) ; et 4) sa stabilité selon les contextes (collation, discussion d'un désaccord et planification d'une journée de congé).¹ La validité convergente de l'instrument a été évaluée en comparant les scores de la GIPEPS au score global obtenu trois ans plus tôt à une grille d'observation des interactions validée auprès d'enfants d'âge préscolaire et de début d'âge scolaire (Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent et Saintonge, 1998 ; Moss, St-Laurent, Cyr et Humber, 2000). Pour ce qui est du second but, soit d'examiner l'évolution temporelle des interactions mère-enfant *sans égard à l'attachement*, il a été étudié dans le cadre des analyses finales sur l'attachement et les interactions. Quant au dernier but, il s'est divisé en trois objectifs : 1) établir si peu importe l'âge de l'enfant (8-9 ans ou 11-12 ans) et le contexte interactionnel (collation ou désaccord), la qualité des interactions varie selon l'attachement de l'enfant à 5-6 ans ; 2) décrire l'évolution de la qualité des interactions mère-enfant du milieu à la fin de la période scolaire *en fonction de l'attachement* ; et 3) déterminer si le contexte des interactions affecte différemment la qualité interactionnelle selon l'attachement de l'enfant.

¹ La tâche de planification d'une journée de congé n'a été utilisée que pour mesurer la stabilité intercontextes de la GIPEPS.

Les résultats révèlent que dans l'ensemble, l'équivalence interjuges de la GIPEPS est satisfaisante. Quant aux analyses factorielles, elles ont fait ressortir deux facteurs, les facteurs *parent* et *enfant*, qui se sont traduits en scores composés d'éléments homogènes, c'est-à-dire liés les uns aux autres. Le score *parent* rassemble les items portant uniquement sur le parent alors que le score *enfant* regroupe les items consacrés à l'enfant. La qualité interactionnelle mère-enfant apparaît moyennement à fortement stable d'un contexte d'interaction à l'autre. Par contre, la validité convergente de la GIPEPS n'a pu être appuyée par la présente étude.

L'aspect distinct des scores, allié à une cohérence interne élevée pour chacun d'eux, a commandé des analyses séparées pour chacune des composantes. Les résultats montrent que peu importe le contexte interactionnel, *la qualité des interactions mère-enfant s'améliore du milieu de la période scolaire (8-9 ans) à la fin de celle-ci (11-12 ans)*. Cette amélioration est constatable à la fois en ce qui concerne les comportements interactionnels des mères (score *parent*) et ceux des enfants (score *enfant*). *Aucun effet principal de l'attachement de l'enfant n'a été obtenu sur la qualité des interactions*, que ce soit en ce qui a trait à la façon dont les mères se comportent vis-à-vis de leur enfant ou la façon dont les enfants interagissent avec leur mère. Toutefois, *un effet d'interaction a été obtenu entre l'âge et l'attachement de l'enfant*, et ce, tant pour le score *parent* que pour le score *enfant*. Ainsi, l'amélioration temporelle de la qualité interactionnelle est attribuable aux mères et à leur enfant appartenant aux groupes d'attachement insécurisant (groupes évitant, ambivalent et contrôlant/désorganisé réunis). De fait, à 11-12 ans, les dyades montrant un patron d'attachement insécurisant (A, C et D) ont rattrapé celles présentant un patron d'attachement sécurisant (B) sur le plan de la qualité des échanges. La qualité interactionnelle des mères des enfants dont l'attachement est sécurisant s'est quant à elle maintenue aux deux temps de mesure, alors qu'une légère baisse a été observée du côté des enfants dont l'attachement est sécurisant.

La discussion porte sur les facteurs ayant pu contribuer à l'amélioration temporelle globale de la qualité interactionnelle mère-enfant. Sont aussi explorés les facteurs ayant pu expliquer l'effet d'interaction entre l'âge et l'attachement de l'enfant. La question de la stabilité de l'attachement au cours de la période scolaire est par ailleurs soulevée étant donnée la stabilité plutôt faible des interactions mère-enfant ; elle est discutée par rapport à la révision possible des modèles internes opérants pouvant se produire avec l'émergence des opérations formelles. Enfin, l'importance de développer des outils valides de la qualité interactionnelle parent-enfant pour la seconde partie de la période scolaire est soulignée considérant le manque d'études sur la relation entre l'attachement et la qualité interactionnelle à cette période, d'une part ; et relativement à ce que cela pourrait apporter du côté de l'évaluation et de l'intervention clinique, d'autre part. Plusieurs recommandations sont d'ailleurs faites quant aux façons de tester d'autres propriétés psychométriques de la GIPEPS dans l'optique d'une utilisation ultérieure de l'instrument.

MOTS-CLÉS :

Interactions mère-enfant, attachement, période scolaire, préadolescence, grille d'observation, validité, fidélité, stabilité des interactions mère-enfant, stabilité de l'attachement.

INTRODUCTION

Longtemps perçue par le courant psychanalytique comme une phase de latence, au cours de laquelle s'assoupissait en quelque sorte le développement avant l'avenue de la puberté, la deuxième enfance, généralement appelée période scolaire par les chercheurs en développement, a longtemps été reléguée aux oubliettes. D'ailleurs, à première vue, rien n'apparaissait de vraiment nouveau de 6 à 12 ans sur le plan développemental. Simplement, les habiletés acquises antérieurement se perfectionnaient. Et pourtant, l'on sait aujourd'hui que se produisent d'importants changements aux plans affectif, social et cognitif à la période scolaire (Brooks-Gunn, Petersen et Eichhorn, 1985; Damon et Hart, 1988; Inhelder et Piaget, 1970; Paikoff et Brooks-Gunn, 1991).

Dans le cadre plus particulier de la théorie de l'attachement, proportionnellement plus d'efforts ont été consacrés à étudier la relation d'attachement pendant la petite enfance, car pour cette période, une mesure d'attachement reconnue par l'ensemble de la communauté scientifique existe : la situation étrangère (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). Peu à peu, des chercheurs², intéressés à comprendre la transmission intergénérationnelle de l'attachement, d'une part (p. ex. : Main, Kaplan et Cassidy, 1985), et l'attachement au partenaire amoureux (p. ex. : Hazan et Shaver, 1987), d'autre part, ont développé des mesures afin d'évaluer l'attachement chez l'adulte. Ce n'est qu'une vingtaine d'années environ après l'éclosion de la théorie de l'attachement que des chercheurs en sont venus à développer une procédure de séparation-réunion (Main et Cassidy, 1988) permettant d'évaluer, à l'aide de l'observation des comportements de l'enfant vis-à-vis de son parent, l'attachement en début d'âge scolaire. Aujourd'hui, en grande partie grâce au développement de cette procédure, qui est en fait l'adaptation de la situation étrangère utilisée pendant la petite enfance, l'attachement à l'âge scolaire pique de plus en plus la curiosité des chercheurs.

² Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Parallèlement à l'attachement, l'étude des interactions parent-enfant se veut plus large. De fait, lorsque les interactions sont évaluées, les dyades parent-enfant, plutôt que d'être placées dans une situation génératrice de stress pour l'enfant et conçue spécifiquement pour activer son système d'attachement, sont observées lors d'activités diverses faisant partie du quotidien, comme au cours d'une période de jeu libre, d'un goûter ou d'une discussion d'un thème significatif pour les participants. Ces séances d'observation, qui peuvent être relativement brèves, se veulent un échantillon aidant à qualifier la relation parent-enfant. Si le cadre d'observation varie selon que l'on évalue l'attachement de l'enfant ou la qualité des interactions parent-enfant, les comportements à l'étude sont souvent semblables. Par exemple, ils peuvent englober les manifestations d'affection ou d'hostilité entre les partenaires, l'évitement ou encore la qualité de la communication, pour ne nommer que quelques exemples.

L'attachement et la qualité interactionnelle parent-enfant étant des concepts qui se recoupent, ils sont théoriquement et empiriquement reliés. Selon la théorie de l'attachement, le type d'attachement que l'enfant développe avec chacun de ses parents au cours de la première année de vie se fonde sur les interactions dyadiques vécues en bas âge (Bowlby 1969/1982, 1973, 1980; Ainsworth *et al.*, 1978). Pendant la petite enfance, un lien a clairement été établi entre la sensibilité maternelle, la mutualité et la synchronie lors des interactions et la sécurité d'attachement de l'enfant (De Wolff et van IJzendoorn, 1997).

Cependant, tout comme pour l'attachement, l'évaluation des interactions parent-enfant au cours de la seconde enfance, particulièrement du milieu à la fin de la période scolaire, a tardé à attirer l'attention des chercheurs. À preuve, les connaissances actuelles ne permettent pas encore de bien déterminer ce qui différencie les interactions parent-enfant en fonction de l'attachement de l'enfant après le début de la période scolaire (Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann et Scheuerer-Englisch, 1996; Kerns et Richardson, 2005). Pour ce qui est de la petite enfance et de l'âge préscolaire, la recherche a non seulement montré que l'attachement et les interactions sont liés, mais aussi qu'ils sont associés au développement émotionnel, social et cognitif de l'enfant. Il apparaît donc important d'accorder plus d'attention à ces variables à l'âge scolaire, ce qui passe par le développement de mesures appropriées et valides de ces construits pour cette période.

Le principal but de cette thèse consiste précisément à explorer le lien entre l'attachement et les interactions mère-enfant du milieu (8-9 ans) à la fin (11-12 ans) de la période scolaire, donc au cours de la préadolescence. À ce but se greffent d'autres objectifs d'importance, soient l'examen des propriétés psychométriques de la grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS) – une nouvelle mesure conçue dans le cadre de cette thèse pour permettre l'évaluation de la qualité des interactions à cette période du développement – et l'examen de l'évolution des interactions mère-enfant de 8 à 12 ans.

Le plan de la thèse est le suivant. Au chapitre I, des aspects fondamentaux de la théorie de l'attachement seront présentés. Seront spécifiquement abordés : 1) les postulats de base de la théorie, incluant le concept de modèle interne opérant; 2) le développement de l'attachement de la petite enfance jusqu'à la préadolescence, 3) les aspects définissant la relation parent-enfant à la période scolaire; et 4) les procédures et systèmes de codification permettant l'évaluation comportementale de l'attachement de la petite enfance au début de l'âge scolaire et les mesures des représentations d'attachement à la période scolaire. L'accent dans ce chapitre sera mis sur les caractéristiques de la relation parent-enfant à la période scolaire puisqu'il s'agit de la période faisant l'objet de la présente étude. Le chapitre II offrira ensuite une recension des études empiriques ayant porté sur la relation entre les interactions parent-enfant en fonction de l'attachement de l'enfant de la petite enfance à la fin de la période scolaire. Au chapitre III sera présentée la GIPEPS. Les étapes permettant la validation d'un instrument psychométrique seront également brièvement décrites. Au chapitre IV, les différents objectifs de recherche et hypothèses associées seront énoncés.

Au chapitre V, la méthodologie employée pour réaliser l'étude – incluant les caractéristiques de l'échantillon et les mesures utilisées – sera exposée. Le chapitre VI couvrira en détail les résultats ayant été obtenus tandis que le chapitre VII sera consacré à la discussion de ces derniers dans le contexte de la littérature existante. Il sera notamment question des principales forces et limites de l'étude, ainsi que de celles plus particulières à l'instrument faisant l'objet de validation. Aussi, les utilités envisageables d'une grille d'observation des interactions parent-enfant dans le cadre clinique seront abordées.

CHAPITRE I

DÉVELOPPEMENT DES RELATIONS D'ATTACHEMENT

1.1 Postulats de base de la théorie de l'attachement

À l'intérieur de sa célèbre trilogie *Attachement et perte* (1969/1982, 1973, 1980), John Bowlby révèle les apprentissages qu'il a réalisés en tant que pédiatre et psychanalyste, intéressé à comprendre l'impact du lien primaire s'établissant entre l'enfant et son principal donneur de soins – généralement sa mère – sur le développement socio-affectif de l'individu. Il y expose sa théorie de l'attachement, à travers laquelle il affirme le besoin vital pour l'être humain de se lier de façon affective à autrui, tout en décrivant la façon dont se forment et se maintiennent les liens d'attachement au cours de la vie.

L'approche bowlbienne adopte l'observation et l'analyse de la relation mère-enfant comme point de départ pour comprendre le développement de la personnalité. Les observations effectuées sur des enfants et leur principal donneur de soins ont amené Bowlby (1969/1982) à affirmer que l'enfant vient au monde avec un besoin primaire biologique d'établir un lien relationnel privilégié avec l'adulte qui s'occupe le plus souvent de lui. De nombreux comportements chez les nourrissons ont démontré que ce besoin de proximité au parent est indépendant des besoins physiologiques comme manger et se réchauffer et a plutôt comme fonction la promotion de l'interaction sociale. La preuve en est que si un enfant est privé de cette relation affective, il verra son développement régresser même s'il dispose de tous les soins physiques appropriés (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980; Robertson et Bowlby, 1952).

Selon Bowlby (1969/1982) et Ainsworth (1989), l'enfant élaborerait, autour de l'âge d'un an, grâce au développement du langage et à l'acquisition de la permanence de l'objet (Piaget, 1977), des modèles cognitifs ou représentations mentales de ses premières relations : les *modèles internes opérants* (« *internal working models* »). Ces modèles cognitifs seraient essentiellement fondés sur les réponses de la figure d'attachement aux comportements d'appels et d'approche de l'enfant (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980). Ainsi, sur la base de ses interactions courantes avec son principal donneur de soins, l'enfant se forgerait une représentation, une conception générale de sa relation avec ce dernier.

Concrètement, si un enfant émet des signes de détresse – pleure, appelle son parent, tend les bras, rampe ou marche vers son parent pour se faire prendre –, mais que son parent a l'habitude de ne pas répondre à ses demandes de proximité et de réconfort ou encore qu'il se montre inconstant dans sa façon d'y répondre, l'enfant tendra à développer un modèle d'attachement insécurisant avec lui. Par contre, si l'adulte sollicité par l'enfant se montre régulièrement attentif à ses besoins et qu'il y répond de façon constante et appropriée, l'enfant intériorisera le modèle d'une relation sécurisante. Autrement dit, le modèle interne d'une relation d'attachement – qui est en quelque sorte une généralisation des séquences interactionnelles vécues avec le principal donneur de soins – se forgerait par suite de maintes associations entre les appels de l'enfant et les réponses du parent en ce qui concerne la satisfaction de son besoin de proximité et de réconfort.

Avec le temps, les modèles internes agissent comme un moyen pour le tout-petit d'associer les réactions de ses figures parentales liées à l'expression de ses besoins, et donc de s'adapter de façon à maximiser les chances que ses besoins soient répondus (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1987; Bretherton et Munholland, 1999). Si certaines stratégies comportementales infantiles comme la dépendance, les crises de colère ou encore l'indifférence peuvent paraître dysfonctionnelles de prime abord, il faut comprendre qu'elles ont progressivement été adoptées dans le cadre d'une relation où de tels comportements favorisaient la proximité et le réconfort du parent (Main, 1990).

Les représentations internes sont non seulement à l'origine de stratégies que développe l'enfant pour s'adapter aux comportements de son parent, mais elles sont aussi

associées à des croyances qu'il se forge à propos de lui-même, de son donneur de soins et de leur relation (Bowlby, 1969/1982; Bretherton et Munholland, 1999). Ainsi, un enfant dont le parent répond au bon moment et de façon appropriée à ses manifestations de détresse se perçoit comme étant digne de l'affection et des bons soins de son parent et se représente le parent comme étant accessible et capable de l'amener à retrouver un état de sécurité interne, de bien-être. À l'inverse, un enfant dont le parent ne répond pas de façon sensible à ses besoins n'est pas certain de sa valeur personnelle et a de la difficulté à se faire confiance, à faire confiance à son parent et ensuite aux autres. Peu à peu, les interactions entre le parent et l'enfant tendent à renforcer le modèle interne de l'enfant, c'est-à-dire que les croyances ou attentes que l'enfant développe par rapport à sa relation se confirment. En effet, dès la fin de la première année, les réponses du parent sont interprétées par l'enfant selon son modèle interne et guident les comportements de l'enfant à l'égard de son parent. Pour cette raison, mais aussi parce qu'il prétendait que les modèles internes opérants agissaient en dehors du champ de la conscience, Bowlby estimait qu'ils étaient plutôt stables, donc difficiles à changer. Pour le citer :

Ainsi l'individu qui a eu la chance de croître dans une famille acceptable, avec des parents normalement affectueux, a toujours connu des personnes auprès desquelles il peut rechercher aide, réconfort et protection et a toujours su où les trouver. Son attente est si fermement établie et s'est vue si fréquemment comblée, qu'une fois parvenu à l'âge adulte il a du mal à imaginer un mode différent. Cela lui procure la certitude, presque inconsciente, que, quelle que soit la difficulté dans laquelle il pourrait se trouver, il trouvera toujours des personnes dignes de confiance pour lui apporter de l'aide. [...] Pour de nombreux autres la probabilité d'une réponse favorable d'un personnage dispensateur de soins et protecteur a été, pour le mieux, hasardeuse et, au pire, nulle. Lorsque de telles personnes atteignent l'âge adulte, il n'est pas étonnant qu'elles n'aient aucune confiance en l'accessibilité ou disponibilité vraie d'un personnage soignant. A travers leurs yeux, le monde apparaît hostile et imprévisible; ils réagissent à cela soit en se recroquevillant sur eux-mêmes, soit en luttant. (Bowlby, 1978, p. 275, traduction par B. de Panafieu).

D'autres théoriciens et chercheurs se sont questionnés sur les motifs pour lesquels les modèles internes d'attachement devraient se maintenir au cours du développement (Sroufe et Fleeson, 1986; Thompson, 1998). Une première raison est qu'une relation d'attachement sécurisante pendant la petite enfance fournit des assises solides aux interactions parent-enfant. Ainsi, les parents des enfants d'attachement sécurisant devraient continuer d'agir de façon sensible et aidante par rapport à leur enfant. De même, les enfants dont l'attachement

est sécurisant devraient aussi montrer des comportements interactionnels plus favorables vis-à-vis de leurs parents que les enfants dont l'attachement est insécurisant. Deuxièmement, les modèles internes de l'enfant sont associés à des attentes susceptibles de renforcer le style d'attachement de l'enfant. Par exemple, si un enfant s'attend à ce que les autres le rejettent, il se peut qu'il interprète les comportements de ses pairs comme malveillants alors qu'en fait, cette perception est biaisée par ses attentes. Le fait de percevoir l'hostilité conduira possiblement l'enfant à se montrer lui-même agressif, occasionnant par le fait même le rejet de ses pairs. En lien avec le second point, les habiletés sociales ou le manque d'habiletés sociales développées dans le cadre des relations interpersonnelles peuvent aussi entretenir les modèles cognitifs concernant l'attachement. Ainsi, un enfant dont l'attachement est sécurisant devrait entrer plus facilement en contact avec les autres et conséquemment être plus apprécié qu'un enfant dont l'attachement est insécurisant, lui fournissant encore davantage d'occasions d'acquérir de nouvelles habiletés sociales et de les parfaire. Enfin, les modèles internes peuvent s'autorenforcer par le biais de leur impact exercé sur le développement de la personnalité. L'hypothèse généralement posée est que les individus dont l'attachement est sécurisant devraient montrer un meilleur fonctionnement adaptatif tandis que ceux dont l'attachement est insécurisant sont plus susceptibles de présenter des problèmes de comportement. Pour toutes ces raisons, une certaine continuité est attendue en ce qui concerne les modèles internes d'attachement.

Cela dit, Bowlby (1969/1982) a précisé que les modèles internes ne sont pas complètement immuables, ceux-ci pouvant évoluer selon les circonstances environnementales. Ainsi, un enfant qui subirait la perte de sa figure d'attachement ou qui verrait sa relation avec elle sensiblement altérée (en raison d'une dépression prolongée chez le parent ou d'une séparation conjugale, par exemple) pourrait développer un modèle interne d'attachement insécurisant. À l'opposé, un enfant voyant la sensibilité de son parent s'accroître considérablement (grâce à un meilleur soutien social ou à une diminution des facteurs de stress familiaux, entre autres) pourrait évoluer vers la sécurité d'attachement.

Pour Bowlby (1969/1982, 1973), certaines périodes dans le développement de l'enfant seraient sujettes à une révision des modèles internes opérants. Notamment, les représentations d'attachement seraient plus flexibles autour de l'âge de 4 ans, alors que

l'enfant devient capable de considérer, dans une certaine mesure, un autre point de vue que le sien. Selon Kobak et Cole (1994), elles pourraient aussi être revisitées entre 11 et 15 ans, lorsque l'enfant atteint le stade que Piaget (1955, 1970) a nommé celui des opérations formelles (*voir* aussi Flavell, 1985, et Neimark, 1982). À cette étape, le raisonnement va au-delà des expériences concrètes, les jeunes commençant à penser abstraitement, à raisonner de façon logique et à tirer des conclusions à partir des informations disponibles. De plus, ils sont aussi bien capables d'appliquer ces processus cognitifs aux situations hypothétiques. Bref, il s'agit là de deux étapes où l'enfant, grâce à ses facultés cognitives grandissantes, peut percevoir de nouveaux aspects de sa relation avec ses parents, créant par le fait même une possibilité de changement des modèles internes. En dehors de ces périodes critiques, si le milieu familial et les conditions de vie de l'enfant sont relativement stables, les modèles internes opérants auraient toutefois tendance à se cristalliser (Bowlby, 1969/1982, 1973).

1.2 Développement de l'attachement

1.2.1 Phases de développement de l'attachement en début de vie (de 0 à 3 ans)

Si le besoin d'attachement est présent dès la naissance, la relation d'attachement, elle, se tisse de façon progressive au cours des premières années de la vie. Bowlby (1969/1982) a établi quatre phases dans le développement de l'attachement. À noter que l'âge auquel on voit apparaître les signes d'une nouvelle étape dans le développement de l'attachement dépend à la fois des caractéristiques individuelles – comme de la personnalité de l'adulte, du tempérament de l'enfant, de la santé de chacun des partenaires, du désir de l'adulte d'établir une relation avec l'enfant –, mais aussi de circonstances extérieures – comme le contexte socioéconomique et culturel dans lequel la dyade évolue. Donc, ces phases peuvent se prolonger au-delà de la période indiquée si des conditions favorables ne sont pas satisfaites.

La première phase, qui est *l'orientation et les signaux sans discrimination de figure*, s'étend de la naissance à la 12^e semaine environ. En sollicitant le rapprochement et les soins, le bébé joue un rôle actif dans les interactions avec son entourage. On ne peut cependant pas encore considérer qu'il entretienne une relation privilégiée avec une figure d'attachement. En effet, comme le poupon est incapable de diriger sciemment ses comportements, il revient aux parents de maintenir la proximité avec lui et de satisfaire ses besoins physiques et affectifs.

La deuxième phase, soit *l'orientation et les signaux dirigés vers une figure discriminée (ou plusieurs)*, s'étend approximativement du 3^e au 6^e mois. Le nourrisson, qui distingue alors les personnes familières des étrangers, développe une préférence pour un ou quelques donneurs de soins particuliers – généralement ses parents – et il leur destine majoritairement ses signaux (Ainsworth, 1967). Cependant, il est encore trop tôt pour que le nourrisson conçoive que ses figures parentales ont une existence dissociable de la sienne, et donc, qu'il oriente ses comportements interactifs de façon pleinement intentionnelle.

Dès lors que le bébé est capable de manifester un comportement d'attachement actif, il entre dans la phase de l'attachement proprement dit, décrite par Bowlby (1969/1982) comme « *le maintien de la proximité avec une figure discriminée au moyen de la locomotion aussi bien que des signaux* ». Celle-ci apparaît entre le 6^e et le 9^e mois environ et s'étale sur la deuxième année et une partie de la troisième. À cette période, l'enfant utilise sa principale figure d'attachement – généralement sa mère – comme une base de sécurité à partir de laquelle il explore son environnement physique et social. Lorsqu'il est en détresse, il retourne aussitôt vers sa mère, délaissant l'exploration au profit de la proximité. Quand sa mère s'éloigne ou s'en va, il est triste et proteste. Aussi lui réserve-t-il un accueil particulier à la suite d'une brève séparation. Bref, l'enfant jette clairement son dévolu sur sa figure d'attachement, en même temps qu'il ne fait plus sa belle façon aux étrangers. La locomotion offre la possibilité à l'enfant de rechercher la compagnie de sa figure d'attachement, ce qui, de fait, signifie que ses comportements interactifs sont pleinement intentionnels.

Il est à noter que la plupart des enfants n'ont pas qu'une seule figure d'attachement. La mère devient souvent l'objet d'attachement par excellence – du fait qu'elle passe beaucoup de temps à interagir avec l'enfant et qu'elle est habituellement la principale dispensatrice de soins –, mais le père ou des personnes qui s'occupent régulièrement de l'enfant, tels les grands-parents, un grand frère, une grande sœur ou un gardien, peuvent aussi tenir lieu de figures d'attachement, desquelles se rapprochera l'enfant en cas de besoin ou lorsque son principal donneur de soins sera absent. Bowlby (1969/1982) admettait la formation de plusieurs relations d'attachement sélectives, mais hiérarchisées. Ainsi, en situation de détresse, l'enfant peut être rassuré par ses figures secondaires d'attachement, mais de manière parfois moins rapide et efficace que par sa figure d'attachement principale.

Selon Bowlby (1969/1982), les comportements d'appels ou d'approche de l'enfant – les comportements d'attachement – sont utilisés lorsque l'enfant se trouve en situation de détresse de manière à rétablir la proximité et à ramener l'enfant à un état de bien-être, de sécurité interne. Une fois apaisé, l'enfant peut retourner à l'exploration de son environnement, ce qui favorise son développement. Autrement dit, un équilibre s'établit entre le système d'attachement (recherche de proximité au parent) et celui d'exploration (autonomie et ouverture sur le monde).

Autour de l'âge de 3 ans, l'enfant entre dans la quatrième phase de l'attachement : celle du *partenariat à buts corrigés* (« *goal-corrected partnership* »). Cette expression reflète le fait que l'enfant, qui est maintenant capable de comprendre que son parent est une personne distincte de lui, ayant ses propres perceptions, sentiments et motivations, devient aussi de plus en plus habile à les influencer afin d'atteindre ses propres objectifs. En effet, au fur et à mesure que l'enfant acquiert la capacité à prendre la perspective d'autrui et que ses compétences langagières progressent, il développe l'habileté à faire coïncider ses propres plans en fonction de ceux de ses parents. Ainsi, une négociation devient possible entre l'adulte et l'enfant, leur permettant de gérer la proximité en fonction des besoins et des buts de chacun. Par exemple, à 3 ans, l'enfant peut comprendre sa mère lorsqu'elle lui explique qu'elle doit partir travailler, mais il peut aussi tenter de négocier avec elle les conditions de son départ en lui faisant promettre de jouer avec lui à son retour. Lorsque l'enfant a atteint ce stade, les bases sont en place pour que la dyade évolue vers une proximité qui prend la forme d'échanges réciproques, en d'autres mots d'un partenariat.

1.2.2 Évolution de l'attachement au-delà de la petite enfance

Après la phase du partenariat à buts corrigés, Bowlby n'a pas identifié de phases comme telles caractérisant le développement de l'attachement. Toutefois, il affirmait l'importance que revêtait l'attachement tout au long de la vie et soutenait que des changements continuaient à s'opérer dans le système d'attachement (Bowlby, 1969/1982). De fait, l'établissement d'un équilibre entre la proximité au parent (et plus tard dans la vie à d'autres figures d'attachement) et l'autonomie représente un défi continu auquel l'individu fait face; il s'agit en quelque sorte d'une tâche développementale qu'il doit renégocier tout au

long de sa vie en fonction de ses capacités afin de bien s'adapter à son environnement (Cicchetti, Cummings, Greenberg et Marvin, 1990).

Même si le besoin pour l'enfant d'accéder à sa figure d'attachement en cas de détresse apparaît plus évident pendant la petite enfance, à l'âge préscolaire tout comme à l'âge scolaire, le lien d'attachement ne s'affaiblit pas (Bowlby, 1969/1982, 1979). En effet, les enfants continuent de rechercher le réconfort auprès de leur figure d'attachement quand ils sont en détresse physiquement ou psychologiquement ou lorsqu'ils font face à des défis. Toutefois, les demandes de l'enfant en ce qui concerne la proximité physique au parent se relâchent tranquillement autour de trois ans. D'une part, l'enfant développe de nouveaux centres d'intérêt et commence à s'investir dans d'autres relations; d'autre part, le système d'attachement est activé moins fréquemment et moins intensément et l'enfant dispose de moyens plus efficaces et diversifiés pour gérer la proximité à son parent (Bowlby, 1969/1982; Mayseless, 2005).

1.3 La relation parent-enfant à la période scolaire

Si les enfants prennent de plus en plus de distance par rapport à leurs parents au cours de la période scolaire, accordant maintenant beaucoup de temps à leurs amis et à des activités diverses, à quels comportements la sécurité d'attachement se reconnaît-elle à la période scolaire? Cette question a été très peu étudiée jusqu'à présent (Kerns et Richardson, 2005). Cela est en grande partie attribuable à l'absence de mesures dûment validées de l'attachement couvrant la deuxième enfance (Fraleigh, 2002; Kerns, Schlegelmilch, Morgan et Abraham, 2005). En outre, comme le souligne Thompson, « les interactions parent-enfant changent avec le temps, les capacités émergentes de l'enfant élargissent le rôle du parent pour inclure non seulement celui de figure d'attachement, mais aussi de mentor, de professeur, de médiateur et de personne exerçant la discipline. » (Thompson, 1998, p. 61, traduction libre). Afin de relever les marqueurs de l'attachement à l'âge scolaire, il importe donc d'étudier une gamme plus large de travaux ayant ciblé le comportement socioémotionnel des enfants d'âge scolaire et celui de leurs parents (Freitag *et al.*, 1996).

1.3.1 Disponibilité affective du parent

Bien que le besoin de proximité physique au parent se fasse clairement moins sentir avec l'âge, la disponibilité affective du parent – c'est-à-dire le fait pour l'enfant de savoir que son parent est ouvert à la communication et qu'il l'aidera au besoin – caractériserait la sécurité d'attachement chez des enfants plus vieux (Bowlby, 1973, 1987, cité dans Ainsworth, 1990; Kerns, Klepac et Cole, 1996; Sroufe et Waters, 1977; Verschueren et Marcoen, 2005). La disponibilité du parent sécuriserait l'enfant, le ferait se sentir à l'aise et donc en confiance de se livrer à différentes activités qui favorisent son développement. Par contre, l'inconfort ou l'impossibilité pour l'enfant de parler à son parent de ses difficultés et l'incertitude liée au fait de pouvoir compter sur ce dernier en cas de besoin caractériseraient l'attachement insécurisant. Comme le formule Bowlby dans le second volume de sa trilogie :

[...] la présence ou l'absence effective d'une figure d'attachement constitue une des variantes majeures qui détermine si une personne sera ou non alarmée par une situation potentiellement alarmante; à partir de la même époque environ, et également tout au long de la vie, une seconde variante majeure est la confiance ou l'absence de confiance qu'a la personne dans le fait qu'une figure d'attachement qui n'est pas effectivement présente se rendra cependant disponible, c'est-à-dire accessible et favorablement disposée, si d'aventure elle le désirait. Plus l'individu est jeune, plus grande l'importance de la première variable : présence ou absence effective; c'est la variable principale jusqu'au troisième anniversaire. Après le troisième anniversaire, les prévisions quant à la disponibilité ou l'indisponibilité croissent en importance, et, après la puberté, elles tendent à leur tour à devenir la variable principale. (Bowlby, 1978, pp. 269-270, traduction par B. de Panafieu).

Puisque la disponibilité du parent est centrale dans la relation d'attachement au cours de l'enfance, les chercheurs ayant récemment développé des questionnaires ou entrevues afin d'évaluer l'attachement au cours de la période scolaire ont utilisé ce concept pour construire leurs mesures. Ainsi, Kerns et ses collègues (1996) ont construit l'échelle de sécurité (« *Security Scale* »), qui évalue la perception ou le sentiment de sécurité que l'enfant ou le préadolescent a de sa relation d'attachement avec chacun de ses parents. De même, l'entrevue sur les personnes importantes (« *Important People Interview* ») de Kobak et Rosenthal (2003) se fonde sur la notion de disponibilité affective de la figure d'attachement afin d'évaluer la hiérarchie des figures d'attachement. Ces deux instruments témoignent de l'importance accordée à la notion de la disponibilité affective de la figure d'attachement à l'âge scolaire.

1.3.2 Expression affective et conversation parent-enfant

À la période scolaire, l'expression affective au sein de la dyade mère-enfant s'étudie en grande partie par le biais de l'analyse des conversations. En effet, si les émotions mettent en évidence certains indices physiques, ces derniers prennent moins d'importance à l'âge scolaire relativement au langage. En particulier, comme il a été mentionné, les enfants sont beaucoup moins portés à rechercher la proximité physique à leur parent, ceux-ci pouvant exprimer avec plus d'aisance leurs besoins et leurs émotions verbalement. Les chercheurs en attachement prédisent que l'expression verbale des affects au sein de la dyade devrait être plus ouverte dans le cadre d'une relation d'attachement sécurisante qu'insécurisante (Ainsworth, 1990; Bowlby, 1988; Bretherton, 1990). Une conversation plus ouverte suppose que les émotions – positives ou négatives – ne sont ni censurées ni exagérées au sein de la dyade : elles sont exprimées librement et de façon appropriée. C'est d'ailleurs ce qu'ont observé Main et ses collègues (1985) dans une étude classique sur le sujet, dont il sera question dans la recension des écrits empiriques présentée au chapitre suivant.

Au plan théorique, Bowlby (1988) a proposé que ce que la mère (ou la principale figure d'attachement) dit ou néglige de dire à son enfant dans le cadre de leurs échanges affectifs façonne les modèles internes opérants de l'enfant. Bretherton (1990) a renchéri sur les idées de Bowlby en suggérant que les modèles internes des enfants ayant un patron d'attachement *sécurisant* découlent d'un partage ouvert et franc de sentiments et de perspectives au sein de la dyade parent-enfant et qu'à l'opposé, un partage émotionnel restreint ou erroné, particulièrement lorsque des sentiments négatifs ou douloureux entrent en jeu, caractérise l'attachement *insécurisant*. Thompson et ses collègues (Thompson, Laible et Ontai, 2003; Thompson et Raikes, 2003) ont ajouté à cela que le fait pour le parent d'élaborer sur les expériences de son enfant aiderait ce dernier à mieux comprendre les réactions des autres ainsi que ses propres réactions et l'amènerait à consolider ou à modifier ses représentations d'attachement selon sa nouvelle compréhension des événements. Autrement dit, le parent, lorsqu'il est capable de préciser ses pensées et ses émotions et de susciter la réflexion chez son enfant aiderait ce dernier à donner un sens à ses expériences et à les intégrer (Cyr, Dubois-Comtois et Moss, 2008).

Au plan méthodologique, un système de codification a récemment été développé afin de permettre l'évaluation des conversations entre un parent et son enfant (Cyr, Dubois-Comtois et Moss, 2003, 2008). Ce système d'évaluation, qui a été utilisé auprès d'enfants d'âge préscolaire et de début d'âge scolaire et leur mère, vise à identifier les modèles de traitement de l'information que les partenaires utilisent pour gérer et exprimer l'information affective. Il permet notamment d'évaluer à quel point les membres de la dyade explorent leurs états internes à l'aide de propos suscitant l'introspection, la réflexion, le soutien et l'exploration des échanges interpersonnels – un modèle de traitement étant théoriquement associé à l'attachement sécurisant (Bowlby, 1980; Bretherton, 1999). À l'opposé, l'attachement insécurisant serait lié à l'utilisation de processus défensifs (Bowlby, 1980) qui permettent d'exclure les informations affectives de la conscience lorsqu'elles deviennent trop difficiles à gérer. Le développement du système de codification de Cyr et ses collègues (2003, 2008) témoigne de l'intérêt accru accordé aux modèles de conversation parent-enfant en lien avec l'attachement au cours du développement de l'enfant.

Par ailleurs, un courant en recherche familiale a examiné les conversations parent-adolescent en lien avec la compétence psychosociale de l'enfant. Des construits relationnels comme l'individualité et la connexité (« *individuality and connectedness* ») (Grotevant et Cooper, 1985, 1986) et l'autonomie et le fait de se lier à l'autre (« *autonomy and relatedness* ») (Allen, Hauser, Bell et O'Connor, 1994; Hauser *et al.*, 1987; Hauser, Powers et Noam, 1991) ont ainsi été insérés dans les modèles de communication familiale. Les résultats de ces études suggèrent que les modèles de communication familiale impliquant à la fois de hauts niveaux de soutien, de mise en commun des perspectives individuelles et d'encouragement à l'affirmation de ses idées au sein de la famille sont liés à une adaptation favorable chez le jeune. Les concepts d'individualité et de connexité reviendront un peu plus loin lors de la recension des études empiriques, car certains (Freitag *et al.*, 1996) les appliquent à l'étude des interactions parent-enfant à l'âge scolaire.

1.3.3 Contrôle parental et encouragement à l'autonomie

Un autre facteur qui devrait théoriquement être lié à l'attachement, mais qui a reçu peu d'appui empirique jusqu'à présent, a trait au contrôle parental (Bretherton, Golby et Cho,

1997; De Wolff et van IJzendoorn, 1997; Kerns, Aspelmeier, Gentzler et Grabill, 2001). Au cours de la période scolaire, lorsque les enfants passent de plus en plus de temps à l'extérieur du contexte familial, l'imposition de certaines règles par les parents, jumelée à la supervision parentale, apparaît d'autant plus importante. Qui plus est, puisque les enfants d'âge scolaire font preuve d'une autonomie grandissante et bien souvent d'une volonté d'aider leurs parents dont ils sont maintenant davantage en mesure de comprendre le point de vue, certains parents en profitent pour leur attribuer quelques responsabilités (p. ex. : la participation aux tâches ménagères). Pourtant, rares sont les études s'étant penchées sur la relation entre l'attachement de l'enfant et les différents aspects du contrôle parental. En fait, les connaissances sur le lien entre le contrôle parental et la qualité de la relation parent-enfant proviennent essentiellement des recherches en développement social, notamment de celles de Baumrind, dont la théorie est exposée ci-dessous.

Les recherches de Baumrind sur le contrôle parental (1966, 1967, 1991a, 1991b; Baumrind et Black, 1967) ont conduit à l'identification de styles parentaux, qui ont des impacts différents sur le développement de l'enfant et qui découlent du croisement de quatre dimensions parentales (Baumrind, 1967). La première dimension, qui est *la fermeté et la clarté de la discipline*, concerne les règles permettant aux parents de réguler le comportement de l'enfant. La seconde, qui est *les exigences quant à la maturité*, a trait aux exigences parentales et aux encouragements à l'autonomie destinés à ce que l'enfant atteigne un bon niveau de développement intellectuel, social et émotionnel. La troisième, soit *la qualité de la communication entre les parents et l'enfant*, réfère au degré auquel les parents sollicitent les opinions et les sentiments de l'enfant par rapport à certaines décisions familiales et à la clarté des explications fournies à l'enfant concernant les règles établies ou les punitions imposées. La quatrième, *l'engagement attentif et chaleureux*, se définit par les démonstrations d'amour envers l'enfant, dont la chaleur, le soutien émotionnel et la compassion, ainsi que par l'implication du parent dans l'éducation, qui se traduit par l'expression d'un intérêt, d'encouragements et de fierté par rapport aux projets et aux réalisations de l'enfant.

Les styles parentaux identifiés par Baumrind à partir des dimensions exposées ci-haut se définissent comme suit : 1) *autoritaire*, caractérisé par des niveaux élevés de discipline et d'exigences de maturité, mais par de faibles niveaux de communication et d'engagement

attentif et chaleureux; 2) *permissif*, caractérisé par un niveau élevé d'affection et par de faibles niveaux de discipline, d'exigences et de communication; 3) *démocratique*, caractérisé par des niveaux élevés de discipline, d'exigences, de communication et de chaleur. À ces styles d'éducation, Maccoby et Martin (1983) en ont ajouté un quatrième, le style *désengagé* (aussi appelé indifférent), caractérisé par l'indifférence et par l'absence de soutien pour l'enfant.

Le style parental *démocratique* de Baumrind, selon lequel le parent instaure certaines règles dans le but de favoriser le bien-être et l'autonomie de l'enfant, tout en étant à l'écoute de ses besoins et de ses capacités, a beaucoup en commun avec le concept de l'attachement sécurisant, selon lequel le parent procure une base de sécurité à l'enfant à partir de laquelle il peut aller explorer son environnement, tant physique que socioémotionnel et mental, et réaliser ainsi des tâches liées à son développement (p. ex. : développer des liens d'amitié avec ses pairs, réussir à l'école).

Selon certains chercheurs en attachement, au milieu de l'enfance, l'exercice d'un contrôle parental efficace s'expliquerait par une coopération plus grande des enfants d'attachement sécurisant avec leurs parents (Waters, Kondo-Ikemura, Posada et Richters, 1991, cité dans Kerns *et al.*, 2001). Plus spécifiquement, Waters et ses collègues (1991) ont émis l'hypothèse selon laquelle le développement d'une relation d'attachement sécurisante ouvrirait sur un *partenariat de supervision* entre le parent et son enfant, où l'enfant collabore avec les efforts du parent visant à le superviser. Le raisonnement est que si un enfant a pu compter sur son parent lors des moments de détresse – rôle de havre de paix de la figure d'attachement – et être encouragé à aller de l'avant lorsqu'il rencontrait des épreuves ou de nouveaux défis – rôle de base de sécurité –, il risque par la suite de se montrer moins résistant par rapport aux mesures de contrôle parental. Ainsi, lorsque son parent s'informerait de ses amitiés, de ses activités, des endroits qu'il fréquente et qu'il voudrait imposer certaines limites, l'enfant d'attachement sécurisant devrait faire preuve de collaboration (p. ex. : en informant le parent des endroits où il va, en rentrant à l'heure convenue, en se confiant par rapport à ce qu'il aime et aime moins chez ses amis). À l'opposé, un enfant n'ayant pas senti qu'il était important aux yeux de son parent et qui n'a pas perçu de soutien et d'encouragement dans ses réalisations devrait se montrer moins collaborant par rapport au contrôle parental.

D'autres chercheurs (Booth, Rose-Krasnor et Rubin, 1991; Rose-Krasnor, Rubin, Booth et Coplan, 1996) proposent des liens entre la façon dont les parents exercent leur autorité parentale, l'attachement de l'enfant et la compétence sociale de l'enfant. Ainsi, des parents à l'écoute des besoins de leur enfant sont susceptibles d'adopter des buts favorisant le développement de leur enfant et d'utiliser des stratégies à faible utilisation de contrôle, qui aident leur enfant à développer des moyens de résoudre les différents problèmes auxquels il fait face. Ces stratégies d'éducation risquent à leur tour de contribuer au développement de modèles internes d'attachement sécurisant chez l'enfant, de favoriser son exploration et, par le fait même, de contribuer à sa compétence sociale (Rubin et Rose-Krasnor, 1992). À l'opposé, des parents insensibles sont susceptibles d'avoir des buts centrés sur eux-mêmes plutôt que sur leur enfant. De plus, leur éventail de possibilités en ce qui concerne la façon de promouvoir des comportements sociaux favorables chez leur enfant ou de réagir face à des comportements inappropriés chez ce dernier peut être restreint. Quant à leurs stratégies de résolution de problèmes, elles peuvent impliquer un trop grand contrôle de leur part, laissant peu de place à l'enfant pour développer des moyens de résoudre ses problèmes. Ces stratégies d'éducation risquent de conduire au développement de modèles internes d'attachement insécurisant chez l'enfant et donc de rendre l'exploration du monde social plus difficile (Rubin et Rose-Krasnor, 1992).

Tout bien considéré, il appert que la façon dont le contrôle parental est exercé rejoint deux dimensions importantes de la relation parent-enfant : la sensibilité – qui réfère au degré auquel les parents offrent du soutien à leur enfant et prêtent attention à ses besoins et à ses capacités – et les exigences – qui concernent la fermeté et la cohérence dans l'établissement et la mise en application de directives, de limites et d'attentes appropriées au développement de l'enfant (voir Maccoby et Martin, 1983, pour un résumé). Selon Baumrind (1996), la sensibilité parentale – qu'elle associe à la chaleur, la réciprocité, la clarté de la communication, un discours centré sur le bien-être plutôt que sur les règles et à l'attachement sécurisant – serait un facteur-clé dans l'exercice du contrôle parental. En effet, si les exigences parentales sont importantes pour favoriser l'autonomie de l'enfant et pour le tenir à l'écart de certains comportements déviants, sans la sensibilité parentale, elles ne mèneraient pas à des résultats aussi favorables (p. ex. : Baumrind, 1991b). Donc, il semble que pour qu'il

respecte les demandes de son parent, l'enfant doit d'abord se sentir aimé et respecté, c'est-à-dire qu'il doit percevoir que son parent est là pour lui lorsqu'il en a besoin et qu'il a droit à son mot lorsqu'il est question d'encadrer son comportement.

Malgré l'importance accordée par les théoriciens et chercheurs en développement à l'attachement et au contrôle parental, la relation entre les deux concepts a été très peu explorée jusqu'à présent. Aussi, la période scolaire, parce qu'elle se qualifie par une plus grande autonomie chez l'enfant et par une présence moindre à la maison en raison de l'importance de tisser et d'entretenir des liens affectifs avec les pairs, apparaît comme une période propice pour étudier le lien entre ces variables.

1.4 Évaluation de la relation d'attachement

1.4.1 Procédures d'évaluation des comportements d'attachement de 1 an à 7 ans

1.4.1.1 Situation étrangère pendant la petite enfance (12 à 20 mois)

De grandes avancées dans la théorie de Bowlby ont été rendues possibles grâce aux découvertes de Mary Ainsworth concernant les différences individuelles dans les comportements d'attachement des nourrissons. Dans les années 1960, Ainsworth réalisa une vaste étude en Ouganda, lors de laquelle elle observa pendant neuf mois 28 dyades mère-bébé. Il s'agissait de l'une des premières études portant sur l'observation des interactions mère-enfant en milieu naturel (Ainsworth, 1967). Ainsworth remarqua que, comme le pensait Bowlby (1969/1982), les nouveau-nés, en plus d'être capables de reconnaître et de différencier leur principale figure d'attachement, lui manifestent, selon leurs capacités développementales, leurs besoins physiques et émotifs. Ainsworth s'intéressa particulièrement aux comportements révélateurs de l'attachement, donc à ceux observés lorsque les enfants manifestaient de la détresse. Au fil de ses observations, elle put identifier trois grands types d'attachement : l'attachement *sécurisant* (B), l'attachement *évitant* (A) et l'attachement *ambivalent* (C).

De retour en Amérique, Ainsworth développa une procédure expérimentale, la situation étrangère (« *Strange-Situation* »; Ainsworth *et al.*, 1978), afin de tester le postulat

fondamental de la théorie de l'attachement selon lequel le parent sert à la fois de *havre de paix* pour accueillir l'enfant en détresse et de *base de sécurité* pour favoriser son exploration quand il se sent bien. La situation étrangère consiste à introduire un enfant âgé entre 12 et 20 mois et sa principale figure d'attachement dans un environnement non familial – une salle d'observation où des jouets sont mis à la disposition de l'enfant – et à observer les comportements d'exploration, mais surtout d'attachement de l'enfant au retour de son parent, après qu'il en ait été séparé pendant un court laps de temps (3 minutes). La procédure, d'une durée d'environ 20 minutes, comporte huit épisodes, qui sont structurés de façon à générer un niveau d'anxiété croissant chez l'enfant. Les conduites des nourrissons manifestées envers leur figure d'attachement lors des deux épisodes de réunion constituent les principaux indicateurs de la qualité du lien d'attachement avec le parent impliqué. Cette procédure a effectivement permis de confirmer les trois modèles comportementaux qu'Ainsworth avait observés en Ouganda.

Les nourrissons présentant un attachement *sécurisant* (B) lors de la situation étrangère expriment ouvertement leur détresse pendant la séparation et cherchent spontanément le réconfort auprès de leur parent au moment des retrouvailles. Une fois calmés, ils sont aptes à retourner explorer leur environnement et à s'amuser. Les comportements de ces enfants ont été associés à des comportements parentaux sensibles à leurs besoins (Ainsworth *et al.*, 1978). Les bébés présentant un attachement *insécurisant-évitant* (A) paraissent quant à eux peu affectés par le départ de leur figure d'attachement. Aussi, ils minimisent l'expression de leurs émotions au retour de la figure d'attachement, manifestant des comportements d'évitement plutôt que d'accueil envers cette dernière. Ainsi, ils préfèrent continuer à regarder et à manipuler les jouets plutôt qu'à rechercher la proximité de leur parent à leur retour, bien que la qualité de leur jeu ne soit pas optimale. Les comportements de ces enfants ont été associés à des réactions de rejet du parent vis-à-vis des demandes de proximité de leur enfant (Ainsworth *et al.*, 1978). Enfin, les enfants dont le type d'attachement est *insécurisant-ambivalent* (C) montrent une détresse au moment du départ du parent et sont difficilement consolables à son retour. Leur désarroi s'exprime alors par un mélange de comportements comportant simultanément une recherche de proximité, pouvant s'exprimer par des pleurs et une dépendance excessive, et une résistance au contact du parent,

pouvant se manifester par des comportements d'agressivité et de colère. Ce type d'attachement a été associé chez le parent à l'inconstance et à l'imprévisibilité dans la façon de répondre aux besoins de l'enfant; en d'autres mots, il est parfois sensible, parfois insensible (Ainsworth *et al.*, 1978).

Un quatrième type d'attachement a été ajouté au système de classification d'Ainsworth et ses collègues par Main et Solomon (1986, 1990). Ces chercheuses, après avoir revu les vidéocassettes d'environ 200 enfants dont les comportements d'attachement entraient difficilement dans les catégories A, B ou C, ont établi une nouvelle catégorie : l'attachement *insécurisant-désorganisé-désorienté* (D). Les enfants présentant ce type d'attachement, tout comme les enfants dont l'attachement est évitant (A) ou ambivalent (C), montrent une forme d'attachement insécurisante. Dans ce cas toutefois, ils ne démontrent pas de stratégie particulière pour accéder au parent en situation de détresse. Lors de la procédure de la situation étrangère, ils tendent à manifester de l'appréhension au retour du parent et s'ils recherchent sa proximité, ils le font de façon étrange et désorientée. Ainsi, ils peuvent montrer simultanément des comportements contradictoires d'approche et d'évitement (p. ex. : s'avancer vers le parent en détournant la tête ou en se cachant le visage avec les mains), des stéréotypies (p. ex. : agiter les mains, se tirer les cheveux à répétition) ou d'autres comportements inusités (p. ex. : se figer sur place, regarder le vide, se blottir au sol ou tomber par terre sans raison apparente). En d'autres mots, la caractéristique commune de ces enfants est qu'ils ne semblent pas avoir développé une stratégie organisée et efficace pour accéder à leur parent afin qu'il les aide à composer avec des émotions intenses, qu'il apaise leur détresse. Les séquences comportementales semblent plutôt manquer de but ou d'explication clairement identifiables.

Selon Main et Hesse (1990), les comportements désorganisés pourraient résulter d'un dilemme insoluble chez l'enfant : la source de réconfort de l'enfant est à la fois sa source de peur et de détresse. Main et Hesse (1990) ont d'ailleurs trouvé un lien entre les comportements d'attachement désorganisés des enfants et des comportements où le parent paraît effrayé ou des comportements parentaux effrayants pour l'enfant (p. ex. : la dissociation). Selon George et Solomon (1999), les mères des enfants présentant un attachement désorganisé éprouveraient par ailleurs de l'impuissance devant les besoins de

protection de leur enfant, besoins soulevant chez elles de la peur (p. ex. : remémoration d'une expérience d'abus) ainsi qu'une crainte de perdre le contrôle de leurs émotions.

Une méta-analyse effectuée notamment auprès d'échantillons normatifs provenant de l'Amérique du Nord ($n = 2104$) a révélé qu'environ 62 % des enfants en bas âge présentent un attachement sécurisant (B), 15 %, un attachement évitant (A), 9 %, un attachement ambivalent (C) et 14 %, un attachement désorganisé (D) (van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999). Parmi les échantillons provenant de milieux défavorisés ($n = 924$) et parmi les échantillons d'enfants maltraités ($n = 196$), la proportion d'enfants dont l'attachement est désorganisé (D) est cependant plus importante, se situant entre 25 % et 34 % dans le premier cas et entre 48 % et 77 % dans le second (van IJzendoorn *et al.*, 1999).

Plus de 30 ans après son avènement, la situation étrangère est toujours la procédure expérimentale étant la plus utilisée dans les études examinant l'attachement pendant la petite enfance. En raison de sa validité maintes fois démontrée, elle constitue un véritable paradigme expérimental, c'est-à-dire la technique par excellence dans le domaine (Bretherton, 1985; Magai et McFadden, 1995; Teti et Nakagawa, 1990). Des adaptations de cette procédure ainsi que du système de codification de l'attachement ont été effectuées afin d'évaluer, toujours de façon comportementale, l'attachement chez des enfants d'âge préscolaire et de début d'âge scolaire. Celles-ci sont décrites ci-dessous.

1.4.1.2 Procédure de séparation-réunion à l'âge préscolaire (2,5 ans à 4,5 ans)

Une procédure similaire à la situation étrangère, qui mise sur l'évaluation comportementale de l'attachement à l'aide d'une situation où l'enfant est temporairement séparé de son parent, a été conçue par Cassidy et Marvin et les membres du Groupe de travail MacArthur (Cassidy et Marvin, 1992). Cette procédure comprend quatre épisodes de cinq minutes chacun allant comme suit : la mère quitte la pièce où l'enfant se trouve, le laissant seul en présence de jouets appropriés pour son âge, elle revient, elle repart, puis elle revient. Lors des deux épisodes de réunion, la mère interagit avec l'enfant sans avoir reçu de consignes particulières concernant ce qu'elle doit faire. Comme pour la situation étrangère, la classification d'attachement attribuée à l'enfant repose sur les comportements d'attachement manifestés par l'enfant vis-à-vis de la mère pendant les deux épisodes de réunion. À noter

qu'en comparaison avec la situation étrangère, les périodes de séparation sont un peu plus longues dans cette procédure, étant passées de trois à cinq minutes.

1.4.1.3 Procédure de séparation-réunion pour le début de l'âge scolaire (5 à 7 ans)

Une autre procédure, développée pour les enfants de début d'âge scolaire, découle des observations effectuées par Main et Cassidy (1988). Cinq ans après avoir évalué l'attachement mère-bébé, ces chercheuses ont observé, chez les mêmes dyades, les interactions durant une situation de retrouvailles en laboratoire. Elles ont constaté que la plupart des dyades avaient maintenu un modèle relationnel semblable au fil des années. À partir de leurs observations, elles ont mis au point une procédure standardisée et ont défini des critères de classification des comportements d'attachement pour des enfants d'environ 6 ans. La procédure comprend deux épisodes de séparation d'une durée d'environ 30 à 45 minutes, et donc deux réunions. Lors des épisodes de séparation, la mère remplit des questionnaires dans une salle tandis que l'enfant effectue différentes tâches touchant à la relation mère-enfant dans une autre pièce en présence d'un expérimentateur. Les réactions de l'enfant pendant les trois à cinq minutes suivant l'arrivée de la mère sont filmées et l'attachement est évalué à l'aide des deux réunions.

1.4.1.4 Similitudes entre les systèmes de codification utilisés aux différents âges

Les systèmes de codification d'attachement de Cassidy et Marvin (1992) et de Main et Cassidy (1988) reposent sur des catégories analogues à celles utilisées pendant la petite enfance. L'attachement *sécurisant* (B) s'observe par le fait que l'enfant répond au retour de la mère d'une façon confiante, détendue et ouverte. Le modèle d'attachement *évitant* (A) est caractérisé par la froideur de l'enfant vis-à-vis du parent et par la minimisation des contacts physiques ou verbaux. L'attachement *ambivalent* (C) se reconnaît par une intimité exagérée, de la dépendance à l'égard de la figure d'attachement ainsi que par une combinaison de comportements mignons ou puérils et des manifestations subtiles de colère.

Quant à l'attachement *désorganisé* (D), Main et Cassidy (1988) ont remarqué, lors de l'élaboration de leur système de codification, que les enfants qui présentaient un attachement désorganisé pendant la petite enfance avaient tendance à organiser, cinq ans plus tard, les

comportements de leur figure d'attachement et manifester ainsi des indices typiques d'une inversion des rôles. En effet, ils adoptent une attitude de contrôle vis-à-vis de leur parent, qui se traduit par des comportements soit punitifs et coercitifs soit bienveillants et protecteurs. Certains chercheurs ont suggéré que les comportements de contrôle de l'enfant envers le parent auraient pour fonction de gérer les comportements d'un parent étant à la fois la source de peur et de réconfort, régulant ainsi l'état interne de l'enfant de même que son comportement (Main et Cassidy, 1988; Solomon, George et De Jong, 1995). L'attachement désorganisé/désorienté pendant la petite enfance est nommé contrôlant/désorganisé dans le système de Cassidy et Marvin pour les enfants d'âge préscolaire; il est appelé contrôlant dans celui de Main et Cassidy pour les enfants de début d'âge scolaire (*voir* Solomon et George, 1999, p. 297). Il est à noter toutefois que tous les enfants classifiés D en début d'âge scolaire ne le sont pas nécessairement en raison de comportements de contrôle, certains enfants continuant de présenter une désorganisation au plan comportemental (Moss, Cyr et Dubois-Comtois, 2004). Cependant, la majorité des enfants (75 %) ayant montré un attachement désorganisé à l'âge préscolaire manifestent des comportements de contrôle vis-à-vis du parent en début d'âge scolaire (Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy et Dubois-Comtois, 2005).

Enfin, une cinquième catégorie, nommée attachement *insécurisant-autre* (IO) dans le système de Cassidy et Marvin (1992) et attachement *non classifié* (U) dans celui de Main et Cassidy (1988), rassemble les enfants ne présentant pas un comportement typique de l'un des quatre grands patrons d'attachement (A, B, C ou D), ce qui est relativement peu fréquent.

Outre les cinq catégories d'attachement, les deux méthodes d'évaluation partagent les principaux critères d'évaluation de l'attachement, soit **la proximité physique** entre la mère et l'enfant, **l'expression des émotions** et **la qualité de la communication réciproque**.

1.4.2 Mesures des représentations d'attachement à l'âge scolaire

Si des mesures valides d'attachement existent pour la petite enfance, l'âge préscolaire et le début de l'âge scolaire (jusqu'à 7 ans inclusivement), on ne peut en dire autant pour le reste de la période scolaire. En fait, à cette période, les comportements d'attachement sont beaucoup plus diversifiés et complexes qu'en plus bas âge, l'attachement ne se reconnaissant plus principalement par la recherche de proximité au parent (Bowlby, 1969/1982; Mayselless,

2005). Aussi, la procédure de séparation-réunion, bien qu'elle soit très pertinente pour observer les comportements d'attachement en bas âge, est non appropriée aux enfants après le début de l'âge scolaire, car ils vivent des séparations quotidiennement avec leurs parents. Ainsi, l'attachement à l'âge scolaire ne s'évalue pas principalement à partir des comportements, mais à l'aide des représentations d'attachement. À ce jour cependant, aucune mesure pour les enfants de 8 à 12 ans ne fait consensus, ce qui est principalement attribuable au manque de validité des mesures disponibles (Kerns *et al.*, 2005).

Cela dit, depuis une vingtaine d'années, les chercheurs s'évertuent à développer des instruments afin d'évaluer les modèles internes ou représentations d'attachement des enfants d'âge scolaire. Certaines de ces mesures sont maintenant de plus en plus couramment utilisées en recherche et montrent d'intéressantes propriétés psychométriques. Parmi celles-ci figurent les tests en images, les récits d'attachement, les questionnaires et les entrevues. Les principales mesures des représentations d'attachement à l'âge scolaire sont présentées ci-dessous. Toutefois, elles ne sont qu'effleurées étant donné que pour cette thèse, une mesure des comportements d'attachement pour le début de l'âge scolaire (Main et Cassidy, 1988) a été préférée à une mesure des représentations d'attachement. En effet, l'idée derrière cette thèse était de développer une mesure de la qualité des interactions mère-enfant à partir des indices observables de l'attachement à l'âge scolaire. Néanmoins, ce bref examen permettra justement d'en apprendre davantage sur les **critères d'évaluation de l'attachement à l'âge scolaire**. Cela aidera aussi le lecteur à mieux comprendre les études effectuées à l'âge scolaire, qui seront exposées au chapitre suivant.

1.4.2.1 Tests en images

Les tests en images sont des tests semi-projectifs présentant un contexte situationnel clair à partir duquel l'enfant est amené à se projeter, c'est-à-dire à exprimer ce qu'il pense et ressent. Le test d'anxiété de séparation (« *Separation Anxiety Test* ») (SAT; Hansburg, 1972) consiste à présenter à l'enfant des images qui représentent des séparations parent-enfant et à partir desquelles il doit répondre à des questions précises. D'abord, il doit dire comment se sent le personnage-enfant sur les images; ensuite, il doit prévoir la façon dont ce dernier agira suivant le départ des parents. Ce test a été adapté à maintes reprises; aussi, différents

systèmes de codification ont été conçus afin d'arriver à une classification d'attachement à l'aide des réponses données à l'ensemble des images (Kaplan, 1987; Klagsbrun et Bowlby, 1976; Resnick, 1993; Slough et Greenberg, 1990; Wright, Binney et Smith, 1995). De façon générale, les enfants classifiés comme ayant un attachement *sécurisant* à l'aide des tests en images communiquent ouvertement leurs émotions négatives à propos des séparations. Aussi, ils sont capables de penser à des moyens constructifs de composer avec la détresse engendrée. L'attachement *insécurisant* se traduit de différentes façons : réponses suggérant la négation du problème, solutions irréalistes, incapacité à imaginer une stratégie pour faire face à la séparation, refus d'effectuer la tâche ou désorganisation lors du test.

1.4.2.2 Récits d'attachement

Les récits d'attachement permettent d'accéder, au moyen du jeu symbolique, aux modèles internes que les enfants ont de leurs relations avec leurs figures d'attachement. Ainsi, les enfants doivent compléter, en faisant parler et bouger des figurines représentant les membres d'une famille, différentes histoires dont les thématiques visent à activer le système d'attachement. Les histoires sont généralement puisées du « *MacArthur Story Stem Battery* » (MSSB; Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, Emde et MacArthur Narrative Group, 1990). Elles mettent en scène des situations réalistes, comme le fait pour les parents de partir et de faire garder les enfants, le fait pour l'enfant de se blesser en jouant ou encore d'avoir peur en entendant un bruit pendant la nuit. Cela dit, il n'existe pas de système de codification des réponses faisant l'unanimité (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990; Cassidy, 1988; Granot et Maysel, 2001; Miljkovitch, Pierrehumbert, Karmaniola et Halfon, 2003; Oppenheim et Waters, 1995; Solomon *et al.*, 1995).

De l'ensemble des systèmes utilisés, les représentations d'attachement *sécurisant* se reconnaissent à ceci : l'expression émotionnelle de l'enfant est spontanée et appropriée à la situation; les figures parentales sont accessibles, aidantes, structurantes, mais non punitives et dignes de confiance; l'enfant est dépeint comme aimé et compétent; des situations menaçantes peuvent survenir, mais elles sont résolues positivement, souvent grâce à l'intervention responsable de l'adulte. Les représentations d'attachement *évitant* se caractérisent ainsi : l'enfant peut se montrer réticent à compléter les histoires, mais s'il se

prête au jeu, son implication est superficielle; les émotions proposées en début d'histoires sont niées et les thématiques d'attachement sont évitées; les interactions entre le protagoniste-enfant et les parents sont minimales et si une résolution fructueuse est présentée, elle résulte généralement de l'intervention solitaire de l'enfant. Les représentations d'attachement *ambivalent* ont aussi quelques signes distinctifs : soit les thèmes d'attachement sont rapidement évincés par d'autres événements soit l'enfant éprouve de la difficulté à réagir de façon constructive aux problèmes. Enfin, l'enfant dont les représentations d'attachement se caractérisent par la *désorganisation* propose des déroulements marqués par une perte de contrôle de la situation. Effectivement, les histoires sont empreintes de dangers et les difficultés sont amplifiées plutôt que d'être résolues. Souvent, le personnage-enfant est présenté comme seul et vulnérable alors que les figures parentales sont abusives ou impuissantes. Les histoires sont racontées de façon incohérente et chaotique, bien que parfois, l'enfant se révèle tout simplement incapable d'effectuer la tâche.

1.4.2.3 Questionnaires

Dans les quinze dernières années, des questionnaires ont été mis au point dans le but d'accéder, plus directement ou consciemment qu'au moyen des techniques présentées ci-dessus, aux modèles internes d'attachement des enfants d'âge scolaire (*voir* Kerns *et al.*, 2005, pour une recension). Parmi les différents questionnaires utilisés, trois le sont de plus en plus couramment : 1) l'échelle de sécurité (« *Security Scale* ») de Kerns *et al.* (1996); 2) les échelles d'évitement et de préoccupation (« *Avoidant and Preoccupied Scales* ») – aussi appelé le « *Coping Strategies Questionnaire* » – de Finnegan, Hodges et Perry (1996); et 3) le questionnaire « *People in My Life* » de Cook, Greenberg et Kusche (1995) (*voir* aussi Ridenour, Greenberg et Cook, 2006, pour les propriétés psychométriques de l'instrument).

L'échelle de sécurité (Kerns *et al.*, 1996) est destinée aux enfants âgés d'environ 8 à 12 ans. Ce questionnaire s'intéresse à la perception que l'enfant ou le préadolescent a de sa relation avec chacun de ses parents. Plus spécifiquement, il évalue trois dimensions de l'attachement : 1) le degré d'écoute et de disponibilité de la figure d'attachement; 2) la tendance de l'enfant à se référer à cette figure d'attachement lorsqu'il est stressé; et 3) la facilité et l'intérêt qu'a l'enfant à communiquer avec cette figure d'attachement. **Il s'agit des**

trois aspects ayant été identifiés par Bowlby (1987, cité dans Ainsworth, 1990) comme étant les composantes-clés de l'attachement à l'âge scolaire. Les items sont évalués sur une échelle de 1 à 4, où 4 indique un attachement plus sécurisant.

Les échelles d'évitement et de préoccupation (Finnegan *et al.*, 1996) ont été développées afin de mesurer, aussi chez les enfants âgés de 8 à 12 ans, les stratégies de préoccupation et d'évitement dans la façon de se relier à une figure d'attachement lors de moments stressants du quotidien (p. ex. : lors de séparations, face à la nouveauté). Les options typiques de la stratégie *préoccupée* décrivent des enfants qui éprouvent un grand besoin de leur mère lors de situations stressantes ou nouvelles, une difficulté à se séparer d'elle temporairement, un sentiment d'inconfort demeurant présent même une fois qu'ils sont réunis avec elle et une difficulté à explorer leur environnement physique et social ou à affronter de nouveaux défis. Les options typiques de l'*évitement* dépeignent des enfants qui nient la détresse et l'affection par rapport à la mère, qui ne la recherchent pas lorsqu'ils sont bouleversés, qui l'évitent pendant l'exploration et lors des retrouvailles et qui refusent de l'utiliser comme personne-ressource pour effectuer certaines tâches. Quant aux *options non préoccupées ou non évitantes*, elles décrivent des enfants se comportant d'une façon théoriquement caractéristique de l'attachement sécurisant, donc d'une façon plus adaptative.

Enfin, le questionnaire « *People in My Life* » (PIML) de Cook *et al.* (1995) évalue les relations que les enfants ont avec leurs parents. Ayant été développé auprès d'enfants âgés en moyenne de 11 ans, il s'adresse aux enfants et aux jeunes adolescents. Il évalue deux dimensions positives semblables à celles retrouvées dans l'échelle de sécurité de Kerns, soient la confiance et la communication, et une dimension négative, l'aliénation (p. ex. : « Je me sens fâché contre mes parents »). De l'addition des items des dimensions positives, soustraite de la dimension de l'aliénation, résulte le score total parental d'attachement.

1.4.2.4 Entrevues

À l'âge scolaire, les capacités cognitives des enfants (p. ex. : capacités d'attention, langagières et réflexives) sont suffisamment développées pour qu'ils participent à une entrevue habituelle, qui ne fait pas principalement appel à du matériel comme des images (SAT) ou des figurines (voir Kerns *et al.*, 2005, pour une recension des entrevues).

L'entrevue sur l'attachement et les relations actuelles (« *Attachment and Current Relationship Interview* ») (ACRI; Scheuerer-Englisch, 1989, voir aussi Grossmann et Grossmann, 1991) permet de questionner les enfants d'âge scolaire (10 ans) au sujet de leurs expériences quotidiennes et de leurs perceptions concernant la disponibilité émotionnelle de leurs parents et d'autres proches. Il leur est demandé de décrire les stratégies qu'ils utilisent pour faire face aux défis sociaux, émotionnels et scolaires qu'ils rencontrent ainsi que pour composer avec les déceptions et les sentiments négatifs tels que l'inquiétude, la tristesse, la peur, la colère, le rejet ou la solitude. Les stratégies d'attachement rapportées par les enfants sont classifiées *sécurisantes* si les enfants disent exprimer ouvertement leur détresse à leurs parents et rechercher le soutien auprès d'eux. À l'inverse, elles sont classifiées *insécurisantes* si les enfants déclarent éviter de chercher de l'aide auprès de leurs figures d'attachement ou s'ils ne peuvent penser à aucune stratégie pour composer avec leurs difficultés émotionnelles.

À partir de l'entrevue de l'attachement adulte (« *Adult Attachment Interview* ») (AAI; George, Kaplan et Main, 1985), Target, Fonagy et Shmueli-Goetz (2003) ont conçu un entretien pour mesurer les représentations d'attachement des enfants de 7 à 12 ans. L'entrevue d'attachement chez l'enfant, appelée le CAI (« *Child Attachment Interview* »), comporte des questions sur l'enfant lui-même, mais la plupart concernent la relation avec les parents. Par exemple, l'enfant doit nommer trois qualificatifs décrivant sa relation avec chacun de ses parents et ensuite donner des exemples pour illustrer ses propos. À la différence de l'AAI, le CAI porte sur des événements d'attachement récents; aussi, il permet l'attribution d'une catégorie d'attachement distincte pour la relation avec chacun des parents.

Outre le CAI, une autre entrevue s'appuyant sur l'AAI a été développée pour des enfants un peu plus âgés en moyenne que ceux à qui s'adresse le CAI, soit l'entrevue d'attachement pour l'enfance et l'adolescence (« *Attachment Interview for Childhood and Adolescence* ») (AICA; Ammaniti *et al.*, 1990).³ Le système de codification de l'AAI, développé par Main et Goldwyn (1998), est utilisé presque intégralement pour classifier les participants dans l'une des quatre catégories caractérisant leur état d'esprit général en regard à l'attachement.

³ Ammaniti *et al.* (2000) ont utilisé l'AICA auprès d'enfants âgés de 10 et de 14 ans.

Si le CAI et l'AICA évaluent les représentations d'attachement, d'autres entrevues visent l'identification des figures d'attachement de l'enfant. Ainsi, l'entrevue sur les personnes importantes (« *Important People Interview* ») (IPI; Kobak, Rosenthal et Serwik, 2005) évalue la hiérarchie des figures d'attachement d'enfants âgés de 9 à 13 ans. L'enfant doit d'abord identifier les quatre personnes les plus importantes dans sa vie. Puis, on lui demande de choisir avec qui parmi les quatre personnes il préférerait être dans différentes situations évoquant l'attachement. De façon similaire, l'entrevue sur la figure d'attachement (« *Attachment Figure Interview* ») de Kerns, Tomich et Kim (2006), consiste à demander à l'enfant avec qui il aimerait se trouver dans deux types de situations : lorsque les besoins d'attachement sont suggérés et lorsque la camaraderie est évoquée (p. ex. : l'enfant veut jouer). Cela permet d'établir ses figures d'attachement primaires et secondaires pour les différents contextes.

1.4.2.5 Résumé

Pour créer des systèmes d'évaluation de l'attachement appropriés pour les enfants d'âge scolaire, certains chercheurs ont adapté des mesures originellement conçues pour d'autres périodes du développement (p. ex. : l'AAI). D'autres ont aussi visé, en accédant plus directement aux représentations d'attachement (p. ex. : à l'aide de questionnaires), à limiter les délais et les coûts méthodologiques associés à la formation d'évaluateurs sur des systèmes d'évaluation complexes, aux longues procédures expérimentales et à la codification des données. Cependant, plusieurs chercheurs soutiennent que la validité des mesures autorapportées est incertaine sans que soit démontrée leur relation avec d'autres mesures valides de l'attachement (Cook *et al.*, 1995; Kerns *et al.*, 1996; Lynch et Cicchetti, 1991).

Aussi, bien que les études ayant porté sur les différentes mesures présentées ci-dessus aient effectivement révélé des liens avec les comportements d'attachement observés en plus bas âge ou encore avec des mesures de l'adaptation psychosociale de l'enfant, les découvertes émanant de ces travaux sont toujours à confirmer. En effet, l'évaluation de l'attachement à la deuxième enfance constitue un champ d'études encore jeune et ce n'est que lorsqu'une accumulation substantielle de travaux convergera vers les mêmes résultats que l'on pourra certifier la validité des nouveaux procédés.

Qui plus est, pour l'instant, l'observation des comportements d'attachement de l'enfant vis-à-vis de sa principale figure de soins dans une situation générant un certain stress (situation étrangère pour la petite enfance et procédure de séparation-réunion pour les enfants d'âge préscolaire et de début d'âge scolaire) constitue la seule méthode permettant d'accéder, intégralement, au construit de l'attachement tel qu'il était conçu par Bowlby. Or, toutes les mesures d'attachement à l'âge scolaire se fondent sur le même présupposé : soit que les représentations mentales reflètent aussi valablement l'organisation de l'attachement de l'enfant que les patrons comportementaux le font. Pourtant, un doute subsiste en ce qui a trait à la correspondance entre les mesures d'observation des comportements d'attachement et les tests semi-projectifs, les questionnaires et les entrevues, qui évaluent directement ou indirectement les représentations d'attachement des enfants ou qui ciblent les figures d'attachement. Évalue-t-on vraiment un même concept théorique d'un type de mesure à l'autre?

Considérant à la fois l'inexistence de mesures comportementales d'attachement au-delà de 7 ans et le besoin de valider les mesures des représentations d'attachement à la période scolaire, une question se pose. **Peut-on accéder à l'attachement autrement que par l'étude des représentations de 8 à 12 ans? Si oui, comment l'attachement se traduit-il, concrètement, à travers les interactions parent-enfant à l'âge scolaire?**

CHAPITRE II

INTERACTIONS MÈRE-ENFANT DE LA PETITE ENFANCE À LA FIN DE L'ENFANCE

La GIPEPS (Pomerleau-Laroche, Bureau et Moss, 2005) a été conçue sur la base d'études ayant eu pour objet l'attachement de l'enfant et la qualité des échanges parent-enfant tout au cours de l'enfance. La présente section s'ouvrira donc avec une brève revue des principales recherches ayant porté sur l'attachement et les interactions mère-enfant pendant la petite enfance (enfants âgés de quelques semaines à approximativement 3 ans). Elle se poursuivra avec un condensé des études effectuées de l'âge préscolaire au début de la période scolaire (de 3 à 7 ans environ). Elle se terminera avec l'exposé des travaux concernant les échanges parent-enfant du milieu de l'enfance à l'orée de l'adolescence (de 7-8 ans à 12 ans environ). Ces études effectuées du milieu à la fin de la période scolaire seront présentées plus en détail, car c'est précisément sur cette période que porte la présente thèse. **Il importe donc de s'arrêter sur les diverses variables interactionnelles ayant alors été étudiées et sur la façon dont elles ont été mesurées.** Ensemble, les trois subdivisions donneront l'occasion de cerner les connaissances en ce qui a trait au lien entre l'attachement et la qualité des interactions mère-enfant. De plus, elles permettront de déterminer les variables ayant servi à évaluer la qualité interactionnelle à ces différentes périodes du développement.

2.1 Attachement et interactions pendant la petite enfance

Dans le premier volume de sa trilogie, Bowlby (1969/1982) a souligné l'importance d'étudier les fondements de l'attachement. Il a suggéré qu'un des facteurs contribuant au développement d'une relation d'attachement sécurisante pourrait être la sensibilité de la figure d'attachement aux signaux de son bébé, c'est-à-dire la capacité de la mère à y répondre convenablement et promptement. Selon Bowlby, si un jeune enfant perçoit que ses initiatives pour entrer en contact avec son principal donneur de soins sont fructueuses – c'est-à-dire

qu'elles mènent à un échange réciproque avec le parent et à la satisfaction de ses différents besoins –, il est probable qu'une relation harmonieuse s'établira au sein de la dyade.

Suivant l'étude classique d'Ainsworth et ses collègues (1978) ayant montré un lien entre la sensibilité de la mère – un aspect de la qualité interactionnelle mère-enfant –, et l'attachement de l'enfant, plusieurs chercheurs ont examiné la relation entre les deux construits. La sensibilité a été définie différemment d'une étude à l'autre, mais elle correspond foncièrement à la capacité de la mère à bien détecter et interpréter les signaux de son enfant et à y répondre rapidement et efficacement. Elle a été évaluée à l'aide de procédures variées, allant de l'observation en milieu naturel à l'exécution de tâches définies en laboratoire. La plupart des travaux ont été réalisés pendant la petite enfance, car traditionnellement, l'attachement a été étudié à l'aide de la situation étrangère.

De Wolff et van IJzendoorn (1997) ont réalisé une imposante méta-analyse sur les antécédents maternels de la sécurité d'attachement. Afin de comparer des études semblables et d'obtenir ainsi des résultats significatifs, ils ont départagé les études selon les concepts qui avaient été mesurés et la façon dont ils l'avaient été. Neuf dimensions sont ressorties, dont la sensibilité maternelle. Pour chacune de ces dimensions, une méta-analyse a été réalisée. Les 21 études ($N = 1\ 099$) ayant mesuré la sensibilité maternelle préalablement ou concurremment à l'attachement auprès d'échantillons non cliniques ont montré une taille d'effet globale de $r = 0,24$, ce qui représente un lien de force moyenne. Dans des conditions normales, la sensibilité maternelle est donc un facteur important, mais non exclusif au développement d'un attachement sécurisant. Plusieurs autres variables maternelles jouent un rôle important dans le développement de l'attachement. D'ailleurs, contrairement aux hypothèses des chercheurs, la taille d'effet combinée des études sur des concepts liés de près à la sensibilité maternelle (la synchronie, la réciprocité et le soutien émotionnel) était de $r = 0,19$, ce qui ne différait en rien de celle obtenue pour les études portant sur des aspects théoriquement moins liés à la sensibilité (l'attitude positive et la stimulation). En outre, la durée des observations à la maison ne s'est pas avérée liée à l'ampleur de l'association entre la sensibilité et l'attachement. Qui plus est, le fait que les observations eurent lieu en laboratoire ou à la maison n'a pas affecté les résultats. Ces données font donc valoir les études incluant de courtes périodes d'observation en laboratoire.

Les multiples travaux ayant porté sur le lien entre la sensibilité maternelle et l'attachement convergent vers le fait que les comportements maternels sensibles favorisent le développement d'un attachement sécurisant (Belsky, Rovine et Taylor 1984; Crockenberg, 1981; Egeland et Farber 1984; Gaensbauer *et al.*, 1985; Goldsmith et Alansky, 1987; Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess et Unzner, 1985; Isabella, 1993; Isabella et Belsky, 1991; Main, Tomasini et Tolan, 1979; Miyake, Chen et Campos, 1985; NICHD, 2001; Smith et Pederson, 1988). Toutefois, la sensibilité maternelle ne peut résumer à elle seule la façon dont l'attachement est façonné. Goldsmith et Alansky (1987), appuyés par De Wolff et van IJzendoorn (1997), suggèrent qu'une **approche multidimensionnelle** devrait remplacer la recherche de la contribution unique de la sensibilité maternelle à l'attachement de l'enfant.

Les études ayant porté sur d'autres variables que la sensibilité maternelle montrent que les mères des enfants dont l'attachement est sécurisant ont des comportements plus favorables vis-à-vis de leur enfant comparativement aux mères des enfants dont l'attachement est insécurisant. Ainsi, lors d'interactions où elles sont placées face à leur enfant, elles synchronisent leurs comportements en fonction de l'enfant en plus de l'encourager à échanger avec elles (Blehar, Lieberman et Ainsworth, 1977); elles utilisent généralement un style conversationnel tendre (Grossmann et Grossmann, 1985); et elles donnent lieu à plus de séquences interactionnelles qui se prolongent (Kiser, Bates, Maslin et Bayles, 1986). Elles sont non seulement plus sensibles, mais elles structurent mieux le jeu de leur enfant (Ziv, Aviezer, Gini, Sagi et Koren-Karie, 2000) et elles lui offrent plus de soutien et une aide plus judicieuse lors de tâches de résolution de problème (Frankel et Bates, 1990; Matas, Arend et Sroufe, 1978). En situation de jeu libre, elles sont plus douces tant dans leur voix que dans leur façon d'intervenir physiquement (Londerville et Main, 1981); elles sont aussi plus affectueuses, plus réactives, elles communiquent davantage et elles exercent leur contrôle de façon positive (Achermann, Dinneen et Stevenson-Hinde, 1991; Bates, Maslin et Frankel, 1985). Enfin, elles expriment plus d'affects positifs et moins d'affects négatifs (DeMulder et Radke-Yarrow, 1991; Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski et Chapman, 1985).

Du côté des enfants, les résultats concordent, c'est-à-dire que ceux qui montrent un attachement sécurisant ont des comportements plus favorables lors des interactions avec leur mère comparativement à ceux dont l'attachement est insécurisant. Lors des interactions en

face à face, ils montrent davantage de réactions de plaisir contrairement à leurs pairs qui ont plus tendance à être impassibles, à chigner ou à mettre fin aux interactions (Blehar *et al.*, 1977). Ils démontrent aussi moins de détresse lorsque leur mère est temporairement inaccessible (Kiser *et al.*, 1986). De plus, lorsqu'ils échangent avec leur mère, ils sont plus actifs et interrompent moins leur mère (Klann-Delius et Hofmeister, 1997); ils communiquent aussi de façon plus directe, particulièrement quand ils sont stressés (Grossmann, Grossmann et Schwan, 1986). En outre, ils sont plus réactifs à leur mère et l'engagent davantage dans leur jeu (Ziv *et al.*, 2000). Lors de tâches de résolution de problème, ils manifestent plus d'affects positifs et moins d'affects négatifs, ils sont plus enthousiastes, persistants, coopérants, obéissants et efficaces (Bates *et al.*, 1985; Frankel et Bates, 1990; Matas *et al.*, 1978). En séance non structurée en laboratoire, non seulement ils sont plus obéissants, mais ils semblent aussi avoir intériorisé le contrôle maternel (Londerville et Main, 1981). Ils ignorent moins les directives de leur mère et se comportent de façon plus mature lorsque vient le temps de ranger les jouets (Achermann *et al.*, 1991). Enfin, ils sont plus affectueux que les enfants dont l'attachement est insécurisant (DeMulder et Radke-Yarrow, 1991).

2.2 Attachement et interactions de la période préscolaire au début de l'âge scolaire

Comparativement aux multiples études effectuées pendant la petite enfance, un nombre relativement restreint de travaux a porté sur la qualité des interactions mère-enfant en lien avec l'attachement de la période préscolaire au début de l'âge scolaire, soit de 3 à 7 ans environ.

Les études ayant examiné diverses variables interactionnelles à l'âge préscolaire ou au début de l'âge scolaire en lien avec l'attachement de l'enfant ont révélé que les mères des enfants dont l'attachement est sécurisant sont plus sensibles, plus chaleureuses et moins négatives; qu'elles exercent un contrôle plus flexible et moins contraignant et qu'elles montrent de meilleures capacités de monitoring, de planification et d'affirmation comparativement aux mères des enfants dont l'attachement est insécurisant (Barnett, Kidwell et Ho Leung, 1998; Booth, Rose-Krasnor, McKinnon et Rubin, 1994; Booth *et al.*, 1991; Künster, Fegert et Ziegenhain, 2010; Stevenson-Hinde et Shouldice, 1995). Par ailleurs, les dyades incluant un enfant dont l'attachement est sécurisant témoignent d'une plus grande

ouverture au plan émotionnel; cette différence est d'ailleurs encore plus marquée lorsque ces dyades sont comparées à celles incluant un enfant dont l'attachement est désorganisé (Easterbrooks, Biesecker et Lyons-Ruth, 2000). En outre, les conversations des dyades incluant un enfant dont l'attachement est sécurisant sont plus fluides, équilibrées, diversifiées et ouvertes au plan émotionnel que celles des dyades incluant un enfant dont l'attachement est insécurisant (Cyr *et al.*, 2008; Dubois-Comtois, Cyr, Moss et St-Laurent, 2008; Etzion-Carasso et Oppenheim, 2000; Farrar, Fasig et Welch-Ross, 1997; Fivush et Vasudeva, 2002; Main *et al.*, 1985; Oppenheim, Koren-Karie et Sagi-Schwartz, 2007; Oppenheim et Waters, 1995). À l'opposé, les conversations des dyades incluant un enfant dont l'attachement est désorganisé sont difficiles à suivre, marquées de propos incohérents, de faux départs et par un manque de synchronie; elles sont aussi empreintes de propos hostiles suscitant la peur ou témoignant d'impuissance, ou encore de propos à caractère contrôlant ou qui s'allient à des comportements agressifs ou de fuite (Cyr *et al.*, 2008; Dubois-Comtois *et al.*, 2008; Main *et al.*, 1985). Bref, tant en ce qui a trait aux variables se rapprochant de la sensibilité maternelle, à celles évaluant le contrôle ou à celles concernant l'ouverture émotionnelle dont font preuve les partenaires (au plan comportemental ou à travers leurs dialogues), les dyades formées d'un enfant dont l'attachement est sécurisant sont favorisées par rapport à celles incluant un enfant dont l'attachement est insécurisant.

D'autres études, plutôt que de mettre l'accent sur une dimension particulière de la relation parent-enfant et d'en examiner le lien avec l'attachement, ont considéré un ensemble de comportements chez la mère et chez l'enfant caractérisant leur dynamique interactionnelle. Cela est le cas des travaux ayant recouru à la grille d'interactions parent-enfant **pour la période préscolaire et le début de l'âge scolaire** de Moss *et al.* (1998, 2000). Il importe de s'arrêter un instant sur les éléments constituant cette grille, car la grille d'interactions parent-enfant **pour la période scolaire** (GIPEPS; Pomerleau-Laroche *et al.*, 2005), qui est l'instrument ayant été utilisé dans le cadre de la présente thèse pour évaluer la qualité interactionnelle mère-enfant, s'en est grandement inspirée. De fait, l'idée derrière l'élaboration de la GIPEPS était de construire une grille qui permettrait d'évaluer la qualité relationnelle parent-enfant à partir de plusieurs variables théoriquement liées à l'attachement. La grille de Moss *et al.* répondait à ce critère, mais elle devait être adaptée pour permettre

l'évaluation des interactions parent-enfant auprès d'enfants plus vieux que ceux d'âge préscolaire et de début d'âge scolaire. En outre, à notre connaissance, aucun système de codification valide ne permettait de bien rendre compte des multiples dimensions pertinentes des interactions mère-enfant tout au long de la période scolaire. C'est pourquoi une nouvelle grille d'interactions a été construite à partir de celle de Moss et ses collègues (1998, 2000).

La grille de Moss *et al.* (1998, 2000) se compose de huit aspects interactionnels et d'une évaluation globale, dont les résultats varient sur une échelle qui va de 1 (interactions soit minimales ou chaotiques) à 7 (interactions optimales). Elle inclut les points suivants : 1) la coordination (peu d'interactions ou interactions conflictuelles à interactions harmonieuses orientées vers un but défini mutuellement); 2) la communication (échanges incohérents à échanges clairs, cohérents); 3) les rôles (inversion des rôles à rôles appropriés); 4) l'expression émotionnelle (émotions réprimées, exagérées ou incohérentes à partage approprié des émotions positives et négatives); 5) la sensibilité (intrusion ou indifférence à approbation et réciprocité); 6) la tension/relaxation (climat tendu et anxieux à calme et agréable); 7) l'humeur (généralement négative à généralement positive); 8) le plaisir (désintérêt vis-à-vis de l'autre et de la tâche à implication dans les activités et plaisir soutenu); et 9) l'évaluation globale (interactions conflictuelles et manque de réciprocité et de synchronie à interactions harmonieuses, réciproques et synchronisées). À noter que l'évaluation globale consiste non pas en un calcul de la moyenne ou du total, mais en une évaluation clinique, où les trois premiers échelons – qui mettent en relief des interactions problématiques – se situent sous le seuil clinique. Aussi, chacun des aspects est évalué en fonction de la qualité interactionnelle des deux membres de la dyade, et non à partir d'une évaluation indépendante de leurs comportements.

Des études effectuées à l'aide de la grille de Moss et ses collègues (1998, 2000, 2005; Moss, Bureau, Cyr, Mongeau et St-Laurent, 2004; Moss, Cyr et Dubois-Comtois, 2004), il ressort clairement que les enfants du groupe sécurisant (B) et leur mère montrent les interactions les plus favorables; ils sont suivis des enfants des groupes insécurisants de types organisés (A et C) et de leur mère, puis des dyades au sein desquelles l'enfant montre des comportements désorganisés (D). L'étude de Dubois-Comtois et Moss (2004) a par ailleurs

attesté du fait que la qualité interactionnelle mère-enfant est liée à l'attachement peu importe qu'elle soit évaluée en laboratoire (collation) ou en milieu naturel (bricolage).

Tout bien considéré, il semble que le lien maintes fois démontré entre la qualité des interactions mère-enfant et l'attachement pendant la petite enfance se maintient à la période préscolaire et au début de l'âge scolaire. Reste à voir si les résultats sont aussi robustes plus tard au cours de la période scolaire, voire tout juste avant l'entrée dans l'adolescence.

2.3 Attachement et interactions de 7 ans à la fin de la période scolaire

L'entrée à l'école primaire a attiré l'attention de plusieurs chercheurs intéressés à comprendre la relation parent-enfant, et de même pour l'entrée au secondaire. Par contre, peu d'études ont été effectuées pendant la période intermédiaire, auprès d'enfants âgés de 7 à 12 ans. Dans cette section, les études portant sur les interactions parent-enfant en fonction de l'attachement au cours de cette période de l'enfance sont examinées.⁴ Puisqu'elles sont peu nombreuses par rapport à celles effectuées en plus bas âge, cette recension ne se limite pas qu'aux études ayant eu recours à l'observation. Elle englobe aussi des études dans lesquelles des questionnaires ou des entrevues ont permis d'évaluer la relation parent-enfant. L'objectif derrière cette recension n'est pas de faire une revue critique des différentes études, mais 1) d'établir les variables de la relation parent-enfant ayant été étudiées au cours de la période scolaire; et 2) d'examiner si la qualité relationnelle parent-enfant apparaît toujours liée à l'attachement à cette période. Les études ont été regroupées en trois articles selon qu'elles s'intéressent à la disponibilité affective parentale et à l'affection manifestée par l'enfant, aux conversations parent-enfant ou au contrôle parental. Ces dimensions se veulent un rappel de la théorie sur la relation parent-enfant à l'âge scolaire, exposée au chapitre I à la section 1.3.

2.3.1 Disponibilité affective parentale et affection démontrée par l'enfant

L'étude d'Easterbrooks *et al.* (2000) a examiné, auprès d'un échantillon à risque, si l'attachement pendant la petite enfance prédisait la disponibilité émotionnelle de la mère (p.

⁴ Certaines études ayant porté sur l'attachement de la période scolaire à l'adolescence sont incluses dans cette partie puisqu'elles touchent à la période ciblée. Cependant, les recherches effectuées exclusivement auprès d'adolescents ne sont pas intégrées à cette recension, car elles concernent un groupe d'âge ayant ses caractéristiques propres, lesquelles ne sont pas étudiées dans cette thèse.

ex. : sensibilité, structuration) et celle de l'enfant (réactivité et inclusion de la mère dans les activités) à 7 ans. Les interactions ont été évaluées à l'aide des échelles de disponibilité émotionnelle (« *Emotional Availability Scales, Middle Childhood version* »; Biringen, Robinson et Emde, 1993) lors d'une période de réunion. La sécurité d'attachement à 18 mois a prédit la disponibilité émotionnelle de la mère ainsi que celle de l'enfant à 7 ans. La différenciation la plus importante a été trouvée entre les dyades incluant un enfant présentant des comportements d'attachement désorganisé (D) et celles incluant un enfant d'attachement sécurisant (B), ces dernières ayant été les plus disponibles au plan émotionnel.

Booth, Rubin et Rose-Krasnor (1998) ont étudié le lien entre l'attachement de l'enfant à 4 ans et, d'une part, la perception du soutien émotionnel maternel, puis, d'autre part, la chaleur maternelle, ces deux variables ayant été mesurées à 8 ans. La perception de l'enfant du soutien émotionnel maternel a été évaluée à l'aide d'une entrevue (« *My Family and Friends* »; Reid, Landesman, Treder et Jaccard, 1989). Quant à la chaleur maternelle, elle a été évaluée à l'aide de trois tâches : 10 minutes de jeu libre, une tâche de collaboration de 10 minutes et le rangement du matériel. Les comportements des mères ont été évalués à l'aide des échelles de chaleur et de contrôle maternels (« *Maternal Warmth and Control Rating Scales* »; Rubin et McKinnon, 1993), qui examinent la proximité, l'affect positif, la réactivité et le contrôle positif/guidage.⁵ La sécurité d'attachement à 4 ans s'est avérée liée au fait pour les enfants d'âge scolaire de considérer leur mère comme étant une source de soutien très importante relativement à d'autres membres de leur réseau social. Par contre, la qualité interactionnelle des mères à 8 ans n'a pas été liée, de façon concomitante, aux perceptions de soutien social qu'avaient les enfants par rapport à leur mère. D'un côté, ces résultats suggèrent une continuité dans les modèles internes d'attachement de 4 à 8 ans. D'un autre côté, ils soulignent la difficulté d'obtenir des liens entre une mesure d'observation des interactions et ce que l'enfant rapporte par rapport à sa relation avec sa mère à l'âge scolaire.

Lieberman, Doyle et Markiewicz (1999) ont examiné, à l'aide de l'échelle de sécurité (Kerns *et al.*, 1996), si la perception de la disponibilité des figures d'attachement et le besoin

⁵ L'affect positif et le contrôle positif correspondent à l'affection et au contrôle parental de la GIPEPS.

des enfants de recourir à ces dernières changeaient de 9 à 14 ans.⁶ Leur étude incluait des enfants de deux groupes d'âge : 9 à 11 ans et 12 à 14 ans. Les plus vieux ont rapporté une dépendance moindre vis-à-vis de leurs parents. Toutefois, la perception de la disponibilité des parents n'a généralement pas varié avec l'âge. Ainsi, lorsque les préadolescents et les jeunes adolescents ont besoin d'aide, ils estiment pouvoir compter sur leurs parents pour obtenir du réconfort. Par ailleurs, la perception de dépendance des parents décline au tout début de l'adolescence, modérant sans doute l'expression des comportements d'attachement.

L'étude de Kerns *et al.* (2006), réalisée auprès d'enfants de 9 à 12 ans, est en lien étroit avec l'étude précédente, mais les chercheuses ont inclus un plus grand nombre de mesures d'attachement chez l'enfant (deux questionnaires : échelle de sécurité de Kerns *et al.*, 1996, et stratégies d'attachement de Finnegan *et al.*, 1996, en plus d'une entrevue modelée sur celle d'Hazan et Zeifman, 1994, 1999). En ce qui concerne le devis transversal de leur étude, conformément à leurs prédictions et aux résultats de Lieberman *et al.* (1999), Kerns et ses collègues ont trouvé que de 9 à 12 ans, les enfants recouraient moins à leurs parents, mais que la perception qu'ils avaient de leur disponibilité ne changeait pas. Pour ce qui est de la partie longitudinale de leur étude, qui examinait les mêmes enfants à 9 ans puis à 11 ans, elles ont trouvé des résultats quelque peu différents. Bien que les enfants révélaient recourir moins à leurs parents avec l'âge, ils les percevaient comme étant **plus** disponibles avec le temps. Ces résultats appuient la primauté de la disponibilité de la figure d'attachement sur sa proximité à la période scolaire. Ils montrent aussi que des changements favorables peuvent se produire au cours de la préadolescence par rapport à la façon dont les enfants perçoivent leurs parents.

Une étude effectuée par Levitt, Guacci-Franco et Levitt (1993) auprès de jeunes de 7, 10 et 14 ans a aussi montré que l'attachement émotionnel des jeunes à leur famille demeurait très fort à la préadolescence et au début de l'adolescence. Dans cette étude, les enfants devaient situer les membres de leur réseau social dans trois cercles concentriques. Dans celui du milieu, ils devaient écrire les noms des personnes qu'ils aimaient le plus et de qui ils se

⁶ Lieberman, Doyle et Markiewicz (1999) ont suggéré que l'échelle de sécurité de Kerns comportait deux dimensions de l'attachement : la disponibilité (percevoir les parents comme étant disponibles) et la dépendance (rechercher ou valoriser l'aide parentale).

sentaient les plus aimés. Dans le second, ils écrivaient les noms des personnes qui étaient un peu moins près d'eux, mais qui étaient tout de même importantes à leurs yeux. Dans le troisième, ils écrivaient les noms des autres membres de leur entourage. Par la suite, ils devaient indiquer le type de soutien reçu de chacune des personnes. À tous âges, les parents se sont retrouvés proportionnellement plus souvent dans le cercle du centre. Aussi, ils étaient considérés comme les principales sources de soutien. Ces résultats suggèrent que la présence émotionnelle et le soutien sont des marqueurs de la sécurité d'attachement à l'âge scolaire.

Une étude semblable à celle de Levitt *et al.* (1993), qui visait à établir la hiérarchie des figures d'attachement des enfants, a été réalisée plus récemment par Kobak *et al.* (2005) auprès d'enfants de 9 à 13 ans. Les chercheurs ont utilisé une entrevue (« *Important People Interview* »; Kobak et Rosenthal, 2003) identifiant les personnes avec lesquelles l'enfant entretient une relation profonde et durable et qui lui procurent l'assurance qu'elles seront là pour lui en cas de besoin. Soixante-treize pour cent des enfants ont identifié leur mère comme principale figure d'attachement; 14 % des enfants ont nommé leur père. En outre, 48 % des enfants ont nommé leur père comme figure d'attachement secondaire. Tout comme l'étude de Levitt *et al.* (1993), celle-ci démontre que les enfants d'âge scolaire considèrent leurs parents – principalement leur mère – comme leurs principales figures d'attachement. De façon analogue à l'étude de Levitt *et al.* (1993), aucun enfant n'a mentionné un ami comme figure d'attachement primaire ou secondaire. À la préadolescence et à l'aube de l'adolescence, les jeunes se réfèrent donc toujours principalement à leurs parents en situation de stress.

Furman et Buhrmester (1985) ont quant à eux utilisé le « *Network of Relationships Inventory* » (NRI; Furman et Buhrmester, 1985) afin de déterminer vers qui se tournaient les préadolescents de 11 à 13 ans pour satisfaire différents besoins. Conformément à leurs hypothèses, les jeunes ont rapporté recourir principalement à leurs parents pour satisfaire leurs besoins de sécurité (pouvoir compter sur quelqu'un), d'affection et de valorisation personnelle ainsi que pour leur apporter une aide concrète en cas de besoin. De plus, parmi leurs différentes relations sociales, ils se sont dits les plus satisfaits de leur relation avec leur mère. Ils ont aussi rapporté que leurs relations avec leurs parents étaient celles qui étaient les plus importantes. Bien que les amis aient leur importance pour les préadolescents, notamment

pour combler les besoins de camaraderie et d'intimité, les parents demeurent les principales figures vers lesquelles ils se tournent pour répondre à la plupart de leurs besoins affectifs.

Kerns, Tomich, Aspelmeier et Contreras (2000) ont pour leur part étudié, auprès de jeunes de 9, 11 et 12 ans et leurs parents, les liens entre différentes mesures d'attachement. Le désir de constituer une figure d'attachement pour l'enfant a été évalué chez les parents à l'aide d'un tri de cartes, le « *Child Rearing Practices Report* » (CRPR; Block, 1965), qui concerne essentiellement l'accessibilité et la disponibilité émotionnelle du parent pour l'enfant. Les représentations d'attachement de l'enfant ont été évaluées par les enfants à l'aide de deux questionnaires (échelle de sécurité de Kerns *et al.*, 1996, et stratégies d'attachement de Finnegan *et al.*, 1996). À 11 ans, elles ont aussi été évaluées à partir de l'adaptation de Resnick (1993) du test d'anxiété de séparation (SAT). De façon générale, le désir des parents de constituer une figure d'attachement pour leur enfant corrèle positivement à la sécurité d'attachement et négativement aux stratégies d'évitement de 9 à 12 ans. Le désir des parents de constituer une figure d'attachement pour leur enfant n'a toutefois pas permis de distinguer, à l'aide du SAT, les enfants ayant des représentations d'attachement sécurisant versus ceux ayant des représentations d'attachement insécurisant.

En plus des liens trouvés entre le désir des parents de constituer une figure d'attachement pour leur enfant et les représentations d'attachement de l'enfant, Kerns et ses collègues (2000) ont vérifié s'il existait un lien entre la réactivité (sensibilité) parentale et l'attachement auprès des enfants de 9 ans et 12 ans. La réactivité parentale a été observée pour chaque dyade mère-enfant et père-enfant dans quatre contextes pour une durée totale de 35 minutes. Les tâches incluaient : 1) une discussion à propos de ce que signifie l'amitié; 2) la lecture de fables visant à en dégager la morale; 3) une discussion d'un événement ayant récemment affecté l'enfant; et 4) une discussion d'un désaccord survenu dernièrement au sein de la dyade à propos d'une règle parentale. Des observateurs indépendants ont évalué la réactivité parentale à l'ensemble des tâches à l'aide d'un tri de cartes, le « *Family Interaction Q-set* » (FIQ; Beckwith, Rodning et Cohen, 1992; Gjerde, 1986). Ce dernier comporte une trentaine d'items décrivant le comportement d'un parent envers son enfant. La *sensibilité parentale* se définit entre autres ainsi : « l'adulte se révèle sensible aux besoins, aux opinions et aux sentiments de l'enfant », « l'adulte tend à expliquer à l'enfant comment et pourquoi

il/elle prend telle décision » et « l'adulte semble à l'aise et calme dans la situation ». Les items décrivant une *faible sensibilité* englobent ceux-ci : « l'adulte tend à être critique, hostile et à rejeter les idées et les suggestions de l'enfant », « l'adulte remet le contrôle de la situation à l'enfant » et « l'adulte tend à rendre l'enfant nerveux ». ⁷ Les représentations d'attachement ont été évaluées à l'aide des deux questionnaires mentionnés plus haut.

Les résultats de Kerns et ses collègues (2000) **n'ont pas permis** d'établir de liens entre la réactivité maternelle et l'attachement de l'enfant, et ce, tant à 9 ans qu'à 12 ans. Par contre, pour les enfants de 9 ans, des liens positifs sont apparus entre la réactivité du père et la sécurité d'attachement, alors que des liens négatifs sont ressortis avec les stratégies d'attachement évitant. Comme principal facteur pouvant expliquer le peu de relations trouvées entre la mesure d'observation de la réactivité parentale (particulièrement en ce qui concerne la réactivité maternelle) et l'attachement, les chercheurs ciblent le fait que les quatre tâches n'induisaient sans doute pas suffisamment de stress chez les participants. Conséquemment, elles n'activaient pas nécessairement le système d'attachement de l'enfant.

Pour récapituler les résultats de Kerns et ses collaborateurs (2000), lorsque les parents rapportent comment ils envisagent leur rôle en tant que figures d'attachement, des associations apparaissent entre leur accessibilité et leur disponibilité et les scores des enfants aux questionnaires sur l'attachement. Par contre, quand les parents sont observés avec leur enfant dans différents contextes interactionnels, très peu de liens ressortent entre la réactivité (sensibilité) parentale et les représentations d'attachement de l'enfant.

Enfin, Nickerson et Nagle (2005) ont voulu circonscrire, à l'aide de l'adaptation du questionnaire « *WHOTO* » (Fraley et Davis, 1997), les composantes centrales de l'attachement auprès d'enfants âgés de 9 à 13 ans. Ils ont découvert que les jeunes adolescents (13 ans), en comparaison avec les enfants de 9 et de 11 ans, se tournaient davantage vers leurs pairs pour satisfaire les besoins d'attachement liés à la proximité (p. ex. : « Qui est la personne avec qui tu préfères passer ton temps? ») et au soutien (p. ex. :

⁷ Les différents items de ce questionnaire sur la sensibilité parentale présentent de nombreux points communs avec les items de la grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (exemples d'items de la GIPEPS : affection manifestée par le parent, explication par le parent de son point de vue/expérience, hostilité manifestée par le parent, contrôle parental, comportements contrôlants de l'enfant, nervosité manifestée par le parent).

« Qui est la personne avec qui tu préfères être quand tu te sens tourmenté ou triste? »). Cependant, les parents continuaient de servir de base de sécurité à leurs jeunes adolescents à partir desquels ils pouvaient explorer leur environnement (p. ex. : « Qui est la personne que tu vas trouver en premier lorsque tu as accompli quelque chose de bien? », « Qui est la personne sur qui tu peux toujours compter? »). En d'autres mots, les enfants de 9 et de 11 ans allaient d'abord vers leurs parents pour satisfaire leurs besoins d'attachement liés à la fois à la proximité, au soutien émotionnel (havre de sécurité) et à l'encouragement à l'exploration (base de sécurité), alors qu'à partir de 13 ans, seul l'encouragement à l'exploration était principalement répondu par les parents en comparaison avec les amis.

Puisque la vaste majorité des études recensées dans cette thèse portent sur des enfants de 12 ans et moins, c'est habituellement la disponibilité affective des parents vis-à-vis de leur enfant qui a été étudiée, et non l'inverse. Eberly et Montemayor (1998) se sont quant à eux intéressés aux manifestations d'affection des enfants envers leurs parents en fonction de l'attachement. Ils ont réalisé leur étude auprès de jeunes de trois groupes d'âge : 11-12 ans, 13-14 ans et 15-17 ans.⁸ À l'aide d'un questionnaire, ils ont interrogé les enfants ainsi que leurs parents au sujet des comportements affectueux que les jeunes avaient démontrés envers leurs parents au cours de la dernière semaine (p. ex. : dire « je t'aime », plaisanter avec le parent, encourager ou rassurer le parent lorsqu'il en a besoin). L'attachement a été évalué au moyen de la version concernant les parents du questionnaire sur l'attachement aux parents et aux amis (« *Inventory of Parent and Peer Attachment* »; Armsden et Greenberg, 1987). Des corrélations positives sont ressorties entre l'affection manifestée par l'enfant dans la vie de tous les jours et l'attachement aux parents, et ce, selon les parents et les enfants.

Pour récapituler, les études précédentes ont souligné l'importance de la disponibilité affective des parents pour leurs enfants d'âge scolaire. Elles ont aussi montré que même si les enfants recherchent moins la présence et sollicitent moins l'aide de leurs parents, c'est la conviction de pouvoir compter sur eux en cas de besoin qui les sécurise. Bien qu'un lien demeure entre l'attachement et la perception que les enfants ont de leur relation avec leurs parents, il peut être plus difficile d'observer les manifestations de l'attachement à travers les

⁸ Cette étude a été incluse dans la recension puisque le premier groupe appartient à l'une des catégories d'âge retrouvées dans la présente thèse.

interactions parent-enfant. Une chose est sûre, peu d'études s'y sont attardées. Il serait donc intéressant de considérer, à l'aide d'une grille d'observation, les comportements attentionnés et affectueux des parents et de leurs enfants en regard à l'attachement à l'âge scolaire.

2.3.2 Conversations parent-enfant

Il y a un quart de siècle, Main *et al.* (1985) (*voir aussi* Main, 1995) ont commencé à s'intéresser aux interactions parent-enfant sous l'angle de leurs conversations en lien avec l'attachement pendant la petite enfance. À 6 ans, les dialogues mère-enfant et père-enfant ont été enregistrés au cours d'une réunion de trois minutes, qui faisait suite à une séparation d'une heure. Des corrélations de 0,63 et 0,64 ont été obtenues entre la sécurité d'attachement de l'enfant et la fluidité de la conversation mère-enfant et père-enfant respectivement. De plus, les dyades formées d'un enfant ayant obtenu une classification d'attachement *sécurisant* (B) pendant la petite enfance ont montré, lorsque l'enfant avait 6 ans, une conversation fluide (les deux partenaires se parlant directement, librement et avec peu d'interruptions), équilibrée (aucun des partenaires dirigeant ou suivant l'autre, les deux s'adressant à l'autre d'une manière l'invitant à poursuivre le dialogue), ouverte au plan émotionnel et couvrant de façon flexible des sujets diversifiés, allant des activités réalisées en l'absence du partenaire à différents aspects de la relation. Les dyades incluant un enfant ayant obtenu une classification d'attachement *évitant* (A) ont quant à elles eu une conversation restreinte, au cours de laquelle des pauses fréquentes étaient marquées et les sujets étaient limités, impersonnels et peu élaborés. De plus, la conversation de ces dyades n'était pas équilibrée, le parent menant la discussion et le type de questions n'encourageant pas l'enfant à préciser sa pensée. Pour ce qui est des dyades incluant un enfant ayant obtenu une classification d'attachement *désorganisé* (D), elles ont offert une conversation difficile à suivre, manquant de synchronie et marquée de faux départs. Par exemple, les partenaires pouvaient commencer à dire quelque chose puis arrêter et reprendre leurs phrases. Aussi, à l'opposé des dyades incluant un enfant dont l'attachement était évitant, les dialogues des dyades incluant un enfant dont l'attachement était désorganisé étaient centrés sur la relation. Qui plus est, l'enfant contrôlait la conversation. Malheureusement, les conversations des dyades formées d'un enfant dont l'attachement était ambivalent (C) n'ont pas été analysées en raison du manque de participants.

Récemment, Oppenheim *et al.* (2007) ont examiné la façon dont des dyades mère-enfant parlaient, à 4 ans et demi et à 7 ans et demi, d'expériences émotionnelles en fonction de l'attachement à 1 an. Les discussions qu'ont eues la mère et l'enfant ont été évaluées à l'aide d'un système permettant de classifier les dyades selon qu'elles montraient un dialogue harmonieux (« *emotionally matched* ») ou non (« *non-emotionally matched* ») au plan émotionnel (Koren-Karie, Oppenheim, Haimovich et Etzion-Carasso, 2003). Un dialogue harmonieux se caractérise principalement par la structuration et l'organisation de la part de la mère et par la coopération et la capacité d'élaboration chez l'enfant. Un dialogue non harmonieux se définit ainsi : peu d'élaboration, manque d'implication et d'intérêt, mère ne guidant pas son enfant et ne l'aidant pas à développer ses idées. Les dyades qui incluaient un enfant ayant reçu une classification d'attachement *sécurisant* (B) pendant la petite enfance ont tenu une conversation plus harmonieuse au plan émotionnel à 4 ans et demi et à 7 ans et demi. En comparaison, les dyades formées d'un enfant qui avait présenté un patron d'attachement *ambivalent* ou *désorganisé* (C ou D) ont majoritairement eu des discussions non harmonieuses. Les dyades incluant un enfant ayant présenté un attachement évitant (A) pendant la petite enfance n'ont pas été incluses dans les analyses vu leur trop faible nombre.

Dubois-Comtois *et al.* (2008) ont examiné si les conversations mère-enfant lors d'une collation en laboratoire à 5 ans et demi prédisaient les représentations d'attachement évaluées à l'aide de récits d'attachement (Solomon *et al.*, 1995) à 8 ans et demi. À partir d'un système de codification des conversations mère-enfant conçu par Cyr *et al.* (2008), quatre types de propos ont été évalués : 1) des propos favorisant le partage émotionnel et suscitant la réflexion; 2) des propos impersonnels minimisant les affects; 3) des propos accentuant les états affectifs et générant des conflits; et 4) des propos témoignant d'une inversion des rôles et de l'impuissance maternelle. Les dyades qui avaient des échanges axés sur l'intégration des informations affectives étaient celles auprès de qui l'on retrouvait, trois ans plus tard, le plus d'enfants ayant des représentations d'attachement *confiant* (l'équivalent de l'attachement B). Concrètement, ces enfants, lorsqu'ils discutaient avec leur mère, faisaient plus souvent référence à leurs émotions et à leurs pensées. De plus, eux et leur mère suscitaient davantage la réflexion chez l'autre et étaient plus portés à partager leurs expériences. Par ailleurs, les enfants dont les échanges avec leur mère étaient empreints d'une

exagération émotionnelle montraient ultérieurement des représentations d'attachement *préoccupé* (l'équivalent de l'attachement C). Enfin, les dialogues marqués par l'inversion des rôles et la présence de peur et d'impuissance dans les propos des mères prédisaient des représentations d'attachement *apeuré* (l'équivalent de l'attachement D). L'étude n'a toutefois pas permis de confirmer l'hypothèse voulant que les dyades minimisant les émotions caractérisent les enfants développant des représentations d'attachement indifférent (l'équivalent de l'attachement A). Aussi, comme les auteures elles-mêmes le soulignent, il reste encore beaucoup à apprendre sur la façon dont les modèles conversationnels s'allient à d'autres caractéristiques des interactions dyadiques pour influencer sur la relation d'attachement.

Freitag *et al.* (1996) ont évalué les conversations auprès d'enfants de 10 ans et leurs parents en fonction de l'attachement. Pour ce faire, ils ont utilisé une tâche interactionnelle familiale, adaptée de celle de Grotevant et Cooper (1985), dont le but était de planifier des vacances fictives. La tâche a été effectuée au domicile des familles. L'analyse des modèles de communication, réalisée à partir des transcriptions des conversations mère-enfant et père-enfant, a été conduite suivant la procédure de Condon, Cooper et Grotevant (1984). Les dyades ont été évaluées sur la façon dont elles soutenaient la conversation, plus spécifiquement sur 1) l'individuation (« *separateness* ») (le fait de manifester son désaccord par rapport aux idées de l'autre); 2) la perméabilité (le fait de se montrer d'accord avec les idées de l'autre); et 3) la mutualité (le fait de faire preuve de sensibilité et de respect par rapport aux idées de l'autre, d'être ouvert au compromis). Le premier aspect appartient à la dimension de l'individualité (« *individuality* »), tandis que les deux autres forment la dimension de la connexité (« *connectedness* »). Les conversations dyadiques ont donc aussi été évaluées à l'aide d'une quatrième variable : le ratio entre la connexité et l'individualité. Par ailleurs, un indice de sécurité d'attachement par rapport à chaque parent a été formé (mère : situation étrangère, sensibilité maternelle et AAI; père : situation étrangère et AAI). Concernant les dyades mère-enfant, une plus grande sécurité d'attachement s'est avérée liée à des résultats moindres à la dimension de l'individuation ainsi qu'à une supériorité relative de la connexité par rapport à l'individualité, mais ce, dans le discours des mères uniquement. Concernant les dyades père-enfant, aucune des variables n'a permis de distinguer les dyades

en fonction de l'attachement. Ainsi, les seuls résultats significatifs sont apparus en ce qui concerne la façon de communiquer **des mères** envers leur enfant.

La plupart des études sur les modèles de conversation parent-enfant en lien avec l'attachement de l'enfant ont été effectuées à l'âge préscolaire. Toutefois, comme nous venons de le voir, une poignée d'études conduites à la période scolaire témoignent d'une relation entre la qualité des échanges parent-enfant et l'attachement. Dans l'ensemble, elles suggèrent des conversations plus harmonieuses au sein des dyades formées d'un enfant dont l'attachement est sécurisant (B). Celles des dyades incluant un enfant dont l'attachement est évitant (A) sont pour leur part peu développées et freinent l'expression émotionnelle. Quant aux échanges des dyades incluant un enfant dont l'attachement est ambivalent (C), ils sont marqués par l'exagération des émotions, ce qui peut être source de conflits. Enfin, les conversations des dyades formées d'un enfant présentant un attachement désorganisé (D) se caractérisent par un manque de fluidité, des propos incohérents et par des signes d'une inversion des rôles parent-enfant. Cela étant dit, à partir du moment où l'enfant recherche moins la proximité physique à son parent et s'exprime davantage par le biais du langage, il apparaît important qu'une mesure d'observation de la qualité interactionnelle entre un parent et son enfant accorde une place privilégiée à la qualité de leurs conversations. Parmi les marqueurs d'une bonne communication, retenons les suivants : l'élaboration par les partenaires de leur point de vue et de leur expérience, l'expression appropriée d'émotions positives et négatives et la capacité pour le partenaire d'y répondre adéquatement.

2.3.3 Contrôle parental

Très peu d'études ont examiné la relation entre le style parental (ou le contrôle) et la qualité de la relation parent-enfant, bien que certains auteurs comme Baumrind (1996) suggèrent une relation entre le style parental et l'attachement. Les quatre études résumées ci-dessous supportent effectivement un lien entre ces variables. Pour une raison de concision, seules les mesures d'attachement utilisées dans ces études sont précisées entre parenthèses.

Premièrement, l'étude de Laible, Carlo, Torquati et Ontai (2004) montre qu'au début de l'âge scolaire (M âge = 6,02 ans), un style parental chaleureux, tel qu'autorévélé par les parents, prédit des représentations positives de soi et des autres dans les récits d'attachement

des enfants (Bretherton *et al.*, 1990).⁹ En effet, les narratifs de ces enfants dont les parents se décrivent chaleureux comportent plus de thèmes prosociaux tels que l'empathie et l'affection. À l'opposé, une éducation sévère prédit l'introduction de thèmes agressifs dans les histoires.

Deuxièmement, l'étude de Kerns *et al.* (2001) indique qu'il existe un meilleur partenariat de supervision au sein des dyades incluant un préadolescent ayant des représentations d'attachement sécurisant, appuyant ainsi le postulat de Waters et ses collègues (1991, cité dans Kerns *et al.*, 2001). En effet, les enfants rapportant un attachement plus sécurisant vis-à-vis de leurs parents (« *Security Scale* »; Kerns *et al.*, 1996) collaborent davantage avec ces derniers quant à la supervision. Par exemple, ils informent leurs parents de ce qu'ils prévoient faire, d'où ils seront et d'avec qui ils seront et lorsque des changements surviennent dans leurs plans, ils les en avisent. Qui plus est, les parents rapportant un plus grand désir de constituer une figure d'attachement pour leur enfant (CRPR; Block, 1965) le supervisent davantage. Les résultats montrent en outre que la relation entre la supervision parentale et l'attachement est encore plus robuste à 12 ans qu'à 9 ans, lorsque les questions d'autonomie et d'indépendance gagnent en importance.

Troisièmement, Karavasilis, Doyle et Markiewicz (2003) notent qu'à l'âge scolaire (m âge = 10,6 ans), un style parental démocratique tel qu'évalué par les enfants – plus spécifiquement les dimensions de l'engagement chaleureux et de l'encouragement à l'autonomie – est lié à la sécurité d'attachement (NRI; Furman et Buhrmester, 1985). Un style négligent – en particulier le manque d'engagement chaleureux et de mesures disciplinaires – est lié à des stratégies d'attachement évitant (« *Coping Strategies Questionnaire* »; Finnegan *et al.*, 1996). L'attachement préoccupé n'a toutefois pas montré de relation avec le style parental. Comme le mentionnent les auteures, ces résultats suggèrent que le style parental promouvant l'autonomie de l'enfant tout en lui fournissant suffisamment de soutien et d'affection favorise le développement de représentations favorables de soi et des autres. À l'opposé, le manque d'implication parentale, tant sur le plan affectif que disciplinaire, paraît encourager la dévalorisation des figures d'attachement.

⁹ Plutôt que d'utiliser une approche catégorielle classifiant les enfants comme ayant des représentations d'attachement sécurisant ou insécurisant, les réponses des enfants ont été évaluées sur les thèmes prosociaux et agressifs et sur la cohérence du discours.

Quatrièmement, Menon (2008) rapporte que les stratégies d'attachement des préadolescents, évaluées à l'aide d'une adaptation par Yunger, Corby et Perry (2005) des échelles de Finnegan *et al.* (1996), influencent la façon dont ils perçoivent un an plus tard les comportements de leurs mères. En effet, ceux ayant des stratégies d'attachement préoccupé à 11 ans ont une vision plus positive de leur mère l'année suivante : harcèlement moindre et monitoring (fait de savoir où est l'enfant, ce qu'il fait et avec qui) accru. Quant à ceux décrivant des stratégies d'évitement, ils perçoivent plus défavorablement leur mère un an plus tard : harcèlement accru, réduction du monitoring, de l'affection et du soutien fiable.

L'ensemble de ces études témoigne de la pertinence de considérer le style parental en lien avec l'attachement de l'enfant d'âge scolaire. Vu la façon dont l'attachement a été mesuré dans les différentes études – souvent à l'aide de l'échelle de sécurité de Kerns *et al.*, 1996, et des échelles de préoccupation et d'évitement de Finnegan *et al.*, 1996 –, aucune n'a examiné la qualité relationnelle des enfants ayant des représentations d'attachement non résolu (l'équivalent de la désorganisation sur une mesure évaluant les comportements). Il serait maintenant le temps qu'une mesure d'observation des interactions parent-enfant, qui permettrait d'identifier les différents styles parentaux (démocratique, autoritaire, permissif et désengagé), soit mise en lien avec les quatre classifications d'attachement. Bref, les récentes découvertes exposées dans cet article sur le contrôle parental attestent l'importance de considérer l'attachement dans un contexte éducationnel plus large que lui dans lequel il est habituellement confiné, soit la qualité affective de la relation parent-enfant. D'ailleurs, les quelques études ayant examiné le contrôle parental en lien avec l'attachement ont surtout été effectuées pendant la petite enfance (p. ex. : Bates *et al.*, 1985; Londerville et Main, 1981).

2.3.4 Résumé

Dans l'ensemble, les résultats des études présentées dans les trois articles ci-dessus confirment la conception de Bowlby (1987, cité dans Ainsworth, 1990), selon laquelle à l'âge scolaire, bien que les enfants recherchent moins la proximité physique à leurs parents, l'attachement ne faiblit pas, mais se transforme. De fait, la perception de la disponibilité des parents devient alors l'enjeu principal définissant l'attachement (Booth *et al.*, 1998; Furman et Buhrmester, 1985; Kerns *et al.*, 2000, 2006; Levitt *et al.*, 1993; Lieberman *et al.*, 1999). De

plus, si pendant la petite enfance, l'attachement paraît plus visible en situation de stress – le parent jouant alors un rôle de havre de sécurité –, plus les enfants évoluent vers l'adolescence, plus le rôle de base sécurisante semble prendre de l'importance lorsque l'enfant est confronté à l'inconnu ou qu'il vit des succès (Furman et Buhrmester, 1985; Nickerson et Nagle, 2005). En outre, l'attachement apparaît lié aux conversations tenues par les dyades parent-enfant à l'âge scolaire (Dubois-Comtois *et al.*, 2008; Freitag *et al.*, 1996; Main *et al.*, 1985; Oppenheim *et al.*, 2007). Des liens ressortent aussi entre l'attachement et la façon dont le contrôle parental est exercé et la collaboration de l'enfant à la supervision parentale (Karavasilis *et al.*, 2003; Kerns *et al.*, 2001; Laible *et al.*, 2004; Menon, 2008).

Comme le suggèrent Kerns et ses collègues (2000), il peut cependant être difficile de distinguer les dyades mère-enfant en fonction de l'attachement à partir de séances d'observation reposant sur des contextes non stressants. On peut donc penser que des contextes interactionnels qui susciteraient des émotions plus difficiles permettraient d'observer des différences selon les groupes d'attachement, bien que cela demeure à vérifier. Par ailleurs, il est difficile de conclure que les mesures autorapportées (questionnaires et entrevues) sont plus associées à la qualité relationnelle à l'âge scolaire que celles qui font appel à l'observation, car les études ayant utilisé ces dernières sont plutôt rares. Qui plus est, certaines études fondées sur l'observation laissent entrevoir des liens entre l'attachement et certains comportements interactionnels. Celle d'Easterbrooks *et al.* (2000) a montré que l'attachement (situation étrangère) prédisait la disponibilité émotionnelle de la mère et de l'enfant. À noter toutefois que les interactions ont été observées relativement tôt à l'âge scolaire (7 ans) auprès d'un échantillon à risque. Aussi, celle de Freitag *et al.* (1996) a révélé que la façon de communiquer des mères avec leur enfant de 10 ans était liée à l'attachement. Cela dit, l'attachement était mesuré à l'aide d'un indice comprenant la situation étrangère, mais aussi des variables maternelles (sensibilité évaluée pendant la première année de vie de l'enfant et représentations d'attachement évaluées avec l'AAI). Tout compte fait, le lien entre l'attachement de l'enfant et des mesures **d'observation** de la qualité relationnelle mère-enfant semble moins évident du milieu à la fin de la période scolaire que pendant la petite enfance, la période préscolaire et le début de l'âge scolaire.

2.4 Stabilité de la qualité relationnelle parent-enfant à la période scolaire

Cette thèse porte non seulement sur le lien entre l'attachement et la qualité interactionnelle mère-enfant, mais aussi sur la stabilité des interactions mère-enfant du milieu (8-9 ans) à la fin (11-12 ans) de la période scolaire. Il importe donc de relever les études ayant examiné, sans nécessairement avoir eu recours à l'observation toutefois, à quel point les interactions sont stables à cette période du développement. Comme très peu de travaux ont exploré cette question au cours de la période scolaire, la recension inclut les recherches ayant touché à une période qui lui est juxtaposée (p. ex. : de la fin de la période préscolaire au milieu de l'âge scolaire ou de la fin de l'âge scolaire à l'adolescence). Par ailleurs, la qualité relationnelle doit être entendue au sens large, c'est-à-dire comme englobant l'attachement et la qualité des interactions parent-enfant. En effet, les études ayant examiné la stabilité de l'attachement par exemple aideront à se faire une idée de la stabilité des interactions. Les mesures ayant été utilisées pour évaluer la qualité relationnelle seront précisées, car elles mettent en valeur les variables pertinentes à l'évaluation de la qualité relationnelle à la période scolaire. D'ailleurs, plusieurs notes de bas de page permettront au lecteur de constater quelles variables ont été intégrées dans la GIPEPS (Pomerleau-Laroche *et al.*, 2005).

2.4.1 Stabilité des interactions parent-enfant

Une étude effectuée par le NICHD¹⁰ (2003) a porté sur la stabilité de la qualité interactionnelle des mères et de leur enfant de la période préscolaire au début de l'âge scolaire. Les mesures ont été prises en laboratoire à 3 ans, à 4 ans et demi et lorsque les enfants étaient en première année. À chaque temps, les dyades ont été observées pendant 15 minutes dans un contexte semi-structuré lors duquel la mère devait soit montrer des jeux appropriés à son enfant (à 3 ans) soit l'aider à réaliser diverses activités et jouer avec lui. Une variable composite de la sensibilité maternelle a été créée à l'aide des variables suivantes : 1) une présence dénotant un soutien, 2) l'hostilité (score inversé) et 3) le respect de l'autonomie de l'enfant. La qualité interactionnelle de l'enfant a été évaluée d'après une variable composite d'engagement de la mère, incluant notamment l'affection démontrée à la mère et

¹⁰ NICHD : Institut national de la santé de l'enfant et du développement humain (« *National Institute of Child Health and Human Development* »)

la négativité (score inversé).¹¹ Pour la sensibilité maternelle, les corrélations se sont avérées relativement fortes, allant de 0,49 à 0,52. Celles concernant l'enfant ont varié de 0,22 à 0,32. Ainsi, de la période préscolaire au début de l'âge scolaire, les comportements interactionnels des mères sont passablement stables. Ceux des enfants le sont un peu moins, ce qui s'explique sans doute par les changements développementaux rapides s'effectuant chez eux.

Booth *et al.* (1994) ont évalué, à l'aide des échelles de chaleur et de contrôle de la mère (« *Maternal Warmth and Control Rating Scales* »; Rubin et McKinnon, 1993), la chaleur maternelle lors de tâches effectuées par la mère et l'enfant à 4 ans. Dans une autre étude, la chaleur maternelle a été réévaluée à 8 ans dans des contextes interactionnels similaires (Booth *et al.*, 1998). Une forte corrélation a été obtenue entre les évaluations prises aux deux temps de mesure, $r = 0,62$ (Booth *et al.*, 1998). Encore ici, cela suggère une stabilité des comportements interactionnels des mères vis-à-vis de leur enfant.

Auprès d'un échantillon démuni, Weinfield, Ogawa et Egeland (2002) ont examiné si la qualité des interactions mère-enfant à la fin de la période préscolaire (M âge = 4,6 ans) prédisait celle observée au milieu de la période scolaire (M âge = 8,2 ans). Les séances d'observation, au cours desquelles la mère devait aider son enfant à effectuer diverses tâches, ont été réalisées en milieu familial. À l'âge préscolaire, sept variables ont été considérées : trois concernaient la mère (le soutien, l'hostilité et la qualité des instructions); trois ciblaient l'enfant (la persistance, la négativité et l'affection); et une s'intéressait aux deux partenaires (la qualité relationnelle, définie par la réciprocité affective et comportementale).¹² À l'âge scolaire, huit variables semblables à celles du premier temps de mesure ont été évaluées, à l'exception qu'il y avait deux variables dyadiques : 1) la collaboration (l'habileté de la dyade à travailler ensemble vers un but commun) et 2) l'expression réciproque d'affects positifs. Les échanges à 8 ans ont pu être prédits par ceux à 4 ans. Cependant, les variables de l'enfant se sont avérées moins stables que les variables maternelles et dyadiques, ce que les chercheurs expliquent par le développement rapide des enfants. Aussi, selon eux, les

¹¹ Dans la GIPEPS, l'affection et l'hostilité sont aussi évaluées chez la mère et l'enfant séparément. De plus, un item sur les comportements étranges du parent inclut les comportements envahissants (intrusifs) et le manque de respect de l'autonomie de l'enfant.

¹² La réciprocité affective et comportementale rappelle deux items dyadiques de la GIPEPS : le partage affectif et l'efficacité du partenariat, respectivement. L'efficacité du partenariat concerne la capacité des partenaires de coordonner leurs efforts pour atteindre un objectif commun.

variables dyadiques étaient surtout influencées par les comportements maternels vu la nature des tâches (la mère devait aider son enfant). Par ailleurs, le statut de risque a modéré la relation entre les résultats. De fait, les dyades plus à risque ont montré des interactions plus stables, caractérisées par un fonctionnement sous-optimal. Si les chercheurs ont vérifié à quel point les comportements interactionnels corrélaient d'un temps de mesure à l'autre, ils n'ont toutefois pas évalué l'évolution temporelle des interactions, qui aurait pu montrer une stabilité, une amélioration ou une détérioration.

Vuchinich, Angelelli et Gatherum (1996) ont quant à eux examiné la façon dont des couples et leur préadolescent discutaient, à leur domicile, de sujets conflictuels à deux reprises : à 9 ans (M âge = 9,4 ans), puis deux ans plus tard. Les thèmes de discussion, l'un sélectionné par les parents et l'autre choisi par l'enfant, portaient 1) soit sur des aspects liés à l'autonomie du jeune (p. ex. : le type de vêtements, le choix des amis); 2) soit sur les règles familiales (p. ex. : l'heure du coucher, les devoirs, le ménage); ou 3) sur les comportements problématiques de l'enfant (p. ex. : le tabagisme, la bagarre). Trois aspects de la qualité de la résolution de problème par la triade ont été évalués pour chacune des deux discussions de 10 minutes et ont formé une variable composite. Il s'agissait de : 1) la qualité des solutions suggérées (aucune solution proposée à excellentes solutions proposées); 2) l'issue de la discussion (aucune résolution/complet désaccord à problème résolu); et 3) la capacité de prendre la perspective de l'autre (très pauvre à très bonne).¹³ De plus, trois dimensions ont été évaluées chez chacun des participants : 1) les comportements positifs (p. ex. : manifestations de chaleur, d'accord); 2) les comportements négatifs (p. ex. : critiquer, se plaindre de, accuser, insulter); et 3) le degré de participation.¹⁴ Au cours des deux années, une détérioration de la qualité de la résolution de conflit a été constatée. Aussi, les partenaires sont arrivés à une meilleure résolution quand le thème était choisi par l'enfant, bien que le type de sujet n'ait pas influencé les résultats. Pour ce qui est des variables individuelles, les préadolescents de 11 ans ont davantage participé à la discussion, mais ils ont montré plus de comportements négatifs et moins de comportements positifs. Pour ces variables aussi une

¹³ Dans la GIPEPS, les items sur l'efficacité du partenariat et les efforts de compréhension du parent et de l'enfant rejoignent ces variables.

¹⁴ Les comportements positifs et négatifs correspondent aux items sur l'affection et l'hostilité des partenaires dans la GIPEPS. Quant à la participation, elle est évaluée différemment à l'item dyadique sur l'efficacité du partenariat, aux items sur la communication et à l'item sur les initiatives de l'enfant.

attitude plus favorable chez les préadolescents a été liée au fait d'avoir choisi le thème de discussion. Par ailleurs, les pères ont montré moins de comportements positifs au second temps de mesure. En somme, ces résultats suggèrent une **détérioration**, à l'approche de l'adolescence, de la qualité interactionnelle parents-enfant lors d'une discussion d'un conflit.

Enfin, Schaefer et Bayley (1960) ont examiné la stabilité des comportements interactionnels maternels de la petite enfance à la préadolescence. Pendant la petite enfance, soit de 1 mois à 3 ans, de multiples séances d'observation ont eu lieu en laboratoire. Lorsque l'enfant était âgé de 9 à 14 ans, les mères ont été interviewées à propos de leur relation avec leur enfant. À partir des variables aux deux temps de mesure, des analyses factorielles ont fait ressortir deux dimensions : 1) l'amour versus l'hostilité et 2) l'autonomie versus le contrôle. La première dimension a été définie par des variables telles que la coopération, l'évaluation positive de l'enfant, l'expression d'affection, le fait d'ignorer l'enfant, l'irritabilité, la sévérité, le fait de percevoir l'enfant comme un fardeau et l'utilisation de la peur pour contrôler l'enfant. La seconde dimension s'est principalement traduite par l'autonomie, le contact excessif, l'intrusion et l'encouragement à la dépendance.¹⁵ Les résultats ont montré que les comportements maternels en ce qui a trait à la dimension de l'amour par opposition à l'hostilité étaient passablement stables de la petite enfance à la préadolescence, $r = 0,68$. Par contre, la corrélation entre les comportements s'attardant à la seconde dimension ne s'est pas avérée significative. En d'autres mots, le fait pour la mère de rapporter des comportements affectueux vis-à-vis de son préadolescent, ou à l'opposé des comportements hostiles, peut être prédit à partir de l'observation des interactions en bas âge; cependant, les attitudes liées à l'encouragement à l'autonomie ou au contrôle maternel sont instables. Les chercheurs expliquent ces résultats par le fait que le besoin d'amour de l'enfant est constant de la petite enfance à la préadolescence. À l'opposé, les progrès développementaux se produisant par rapport à l'autonomie (l'enfant partant d'un stade de dépendance totale et évoluant vers une recherche croissante d'autonomie), font en sorte que la relation parent-enfant est sujette à changements sur cet aspect. Bref, cette recherche souligne le fait que la stabilité ou l'instabilité des comportements maternels dépend considérablement des variables mesurées.

¹⁵ Plusieurs de ces variables rejoignent des items de la GIPEPS, comme l'efficacité du partenariat, l'affection, l'évitement, l'hostilité, le contrôle parental et les comportements étranges du parent.

2.4.2 Stabilité de l'attachement

Quelques groupes de chercheurs ont examiné, souvent à l'aide de l'échelle de sécurité de Kerns (Kerns *et al.*, 1996), la stabilité de l'attachement au cours de la période scolaire. Dans une première étude effectuée auprès d'enfants suivis de la troisième (M âge = 9,10 ans) à la cinquième année du primaire (M âge = 11,0 ans), Kerns et ses collègues (2000) ont trouvé une stabilité de la sécurité d'attachement perçue relativement au père, mais non par rapport à la mère. Ils ont aussi évalué la stabilité des stratégies d'attachement à l'aide du « *Coping Styles Questionnaire* » (Finnegan *et al.*, 1996) et ont retrouvé une grande stabilité par rapport aux deux parents. Verschueren et Marcoen (2005), auprès d'enfants de troisième (M âge = 8,10 ans) et de sixième (M âge = 11,9 ans), ont obtenu une stabilité des perceptions de sécurité d'attachement à la fois concernant le père et la mère. Toutefois, avec l'âge, la perception que les enfants avaient de la sécurité de leur relation d'attachement à leur mère **augmentait**, alors qu'elle demeurait inchangée par rapport au père. Par ailleurs, les enfants percevaient aux deux temps de mesure une plus grande sécurité d'attachement dans leur relation avec leur mère que dans leur relation avec leur père; la différence de perception de sécurité par rapport aux deux parents était en outre plus prononcée chez les filles. Enfin, Diener, Isabella, Behunin et Wong (2008) ont évalué l'évolution de la perception de sécurité d'attachement par rapport aux parents auprès d'enfants de première, de troisième et de cinquième année (M âge = 8,4 ans; étendue = 6 à 11 ans). Une stabilité a été retrouvée par rapport aux deux parents. Cependant, des effets d'interaction sont ressortis entre le genre des parents et celui de l'enfant : les filles ont rapporté une plus grande sécurité d'attachement vis-à-vis de leur mère que vis-à-vis de leur père. Aussi, les garçons ont rapporté une plus grande sécurité d'attachement par rapport au père en comparaison aux filles.

Finnegan et ses collègues (1996) se sont pour leur part intéressés à la façon dont les enfants d'âge scolaire utilisent leur mère pour composer avec des contraintes et des défis quotidiens. Ils ont vérifié, au moyen des échelles d'évitement et de préoccupation (Finnegan *et al.*, 1996), si le recours à ces stratégies changeait de 8 à 12 ans (M âge = 11,2 ans). À 12 ans, les enfants ont rapporté une utilisation moindre des stratégies préoccupées, alors qu'aucun changement n'a été décelé quant aux stratégies d'évitement. Autrement dit, du milieu à la fin de la période scolaire, les enfants révèlent de moins en moins ressentir un

besoin criant de la présence de leur mère lors des périodes de stress en même temps qu'une incapacité d'être rassurés par elle. Par ailleurs, ils ne semblent pas changer au cours de cette période en ce qui concerne la négation du besoin de leur mère et l'évitement de cette dernière lors de moments stressants. Des différences sont toutefois ressorties en fonction du genre de l'enfant. Les garçons ont rapporté une moins grande utilisation des stratégies préoccupées par rapport aux filles; ils ont aussi déclaré recourir davantage aux stratégies d'évitement. Tout bien considéré, ces résultats suggèrent une évolution vers une plus grande autonomie de 8 à 12 ans. Ils soulignent aussi l'importance de considérer le genre de l'enfant dans l'examen de la qualité de la relation parent-enfant du milieu à la fin de la période scolaire.

De leur côté, Ammaniti, van IJzendoorn, Speranza et Tambelli (2000) ont évalué la stabilité des représentations d'attachement de 10 à 14 ans au moyen d'une entrevue (AICA; Ammaniti *et al.*, 1990). Dans l'ensemble, les quatre classifications d'attachement se sont avérées relativement stables au cours de cette période : 71 % ($k = 0,48$, $p = 0,001$). Cela dit, l'attachement évitant et l'attachement sécurisant ont montré un haut taux de stabilité comparativement à l'attachement préoccupé et à l'attachement désorganisé. Les auteurs soulignent toutefois que vu le nombre nettement insuffisant d'enfants dans les groupes ambivalent et non résolu, les résultats ne peuvent être généralisés pour ces groupes. En outre, malgré la stabilité de la classification d'attachement évitant, une augmentation des indices d'évitement (p. ex. : difficulté à se souvenir d'événements, rabaisser son parent) a été constatée de 10 à 14 ans.

De leur côté, Nickerson et Nagle (2005), au moyen de questionnaires, ont évalué comment évoluait l'attachement auprès d'enfants de 9, 11 et 13 ans. Par le biais du « *People in My Life* » (Cook *et al.*, 1995), ils ont constaté que les enfants de 9 ans rapportaient un degré plus élevé de confiance et de communication dans leur relation avec leurs parents que les enfants de 11 et de 13 ans. De plus, les enfants de 11 ans rapportaient plus de confiance envers leurs parents que ceux de 13 ans. Comme le font remarquer les auteurs, ces résultats concordent avec les écrits indiquant que le début de l'adolescence s'accompagne d'une diminution du temps passé avec les parents et d'une augmentation des indices d'attachement évitant (Ammaniti *et al.*, 2000; Paikoff et Brooks-Gunn, 1991). D'ailleurs, avec le « *WHOTO* » (Fraleley et Davis, 1997), il est apparu qu'avec l'âge, les enfants recherchaient de

moins en moins la proximité de leurs parents, mais davantage celle de leurs amis. Une tendance similaire est apparue en ce qui concerne le fait pour les adolescents de 13 ans de rechercher davantage la compagnie de leurs amis et moins celle de leurs parents lorsqu'ils se sentent tristes ou contrariés en comparaison aux enfants de 9 ans. Les amis semblent ainsi tenir un rôle de havre de sécurité au début de l'adolescence. Cela dit, il n'en demeure pas moins que les enfants des trois groupes ont déclaré que les parents, plutôt que les amis, jouaient un rôle de base sécurisante favorisant l'exploration.

2.4.3 Attachement et interactions de la petite enfance à la période scolaire

Deux études longitudinales ont examiné la relation entre la qualité des interactions et l'attachement de la petite enfance à l'âge scolaire. Une première, effectuée par Grossmann et ses collègues (2002), a vérifié si l'attachement, évalué à 12 mois avec la mère et à 18 mois avec le père, et la sensibilité parentale, observée indépendamment à la maison avec chacun des parents à 2 et à 6 ans, prédisaient les représentations d'attachement des enfants à 6 et à 10 ans. À 2 ans, la sensibilité des parents a été évaluée lors d'une séance de jeu libre à l'aide de l'échelle interactionnelle de jeu sensible et stimulant (« *Sensitive and Challenging Interactive Play Scale* ») (SCIP *scale*; Kassubek, 1995). À 6 ans, la sensibilité de chacun des parents a été réévaluée lors d'une tâche de collaboration à l'aide des dimensions adaptées du SCIP à l'âge des enfants. Quant aux représentations d'attachement, elles ont été évaluées à 6 ans à l'aide du test d'anxiété de séparation (SAT; Klagsbrun et Bowlby, 1976) et à 10 ans à l'aide d'une entrevue (« *Attachment and Current Relationship Interview* »; Scheuerer-Englisch, 1989, voir aussi Grossmann et Grossmann, 1991). En ce qui concerne la sensibilité, celle du père a prédit les représentations d'attachement de l'enfant à 10 ans. Toutefois, la sensibilité d'aucun des parents n'a prédit les représentations d'attachement à 6 ans. Par ailleurs, l'attachement aux deux parents a prédit les représentations d'attachement à 6 ans. Par contre, seul l'attachement à la mère a été associé aux représentations d'attachement à 10 ans. En résumé, les représentations d'attachement de l'enfant d'âge scolaire s'expliquent essentiellement par la sensibilité du père lors du jeu et par l'attachement à la mère. De fait, la sensibilité maternelle à 2 et à 6 ans **n'apparaît pas liée** aux représentations d'attachement de l'enfant. Le lien entre la qualité interactionnelle de la mère et l'attachement de l'enfant semble donc plus difficilement traçable ou moins présent à l'âge scolaire qu'en bas âge.

Une seconde étude, réalisée par Howes, Hamilton et Philipsen (1998), a porté sur le rôle prédictif de l'attachement en bas âge par rapport à la qualité relationnelle mère-enfant rapportée par les enfants à l'âge scolaire. L'attachement a été évalué une première fois à un an (situation étrangère) et une seconde fois à 4 ans (procédure de séparation-réunion). Une mesure reflétant le niveau de stabilité de la sécurité d'attachement de l'enfant a ensuite été créée à partir de ces deux évaluations. À 9 ans, les enfants ont répondu à un questionnaire sur la qualité de leur relation avec leur mère (« *Children's Expectations of Social Behavior Questionnaire* »; Rudolph, Hammen et Burge, 1995). Ils devaient lire des vignettes décrivant des situations d'interaction et prédire quelle serait la réponse la plus probable de leur mère pour chacune d'elles. Trois types de réponses étaient possibles : 1) le soutien, la consolation ou l'acceptation; 2) l'indifférence ou le retrait; et 3) l'hostilité, la critique ou le rejet. Les résultats ont révélé que les enfants qui avaient montré un attachement sécurisant vis-à-vis de leur mère aux deux évaluations en bas âge avaient plus tard une perception plus positive de leur relation avec elle comparativement à ceux qui avaient présenté un patron d'attachement insécurisant aux deux temps de mesure. Les chercheuses insistent toutefois sur le fait que les deux mesures de l'attachement se sont avérées nécessaires à la prédiction de la relation mère-enfant à l'âge scolaire. Elles soulignent également que bien que la stabilité de la sécurité d'attachement ait été évaluée de façon continue de la petite enfance à la période préscolaire, près d'un quart des enfants ont néanmoins changé de classification de sécurité d'attachement.

2.4.4 Résumé

De la période préscolaire à l'âge scolaire, les comportements des mères à l'égard de leur enfant semblent stables (Booth *et al.*, 1998), bien que cela varie selon les variables examinées (Schaefer et Bayley, 1960). En comparaison avec les comportements maternels, les comportements interactionnels des enfants se révèlent moins stables, ce qui peut s'expliquer par le développement rapide s'effectuant chez eux (NICHD, 2003; Weinfield *et al.*, 2002). Il n'en demeure pas moins que les enfants montrant un attachement sécurisant vis-à-vis de leur mère en bas âge ont une perception plus positive de leur relation avec elle à l'âge scolaire (Howes *et al.*, 1998).

À partir du milieu jusqu'à la fin de la période scolaire, certaines études suggèrent que les enfants perçoivent leur relation avec leur mère comme étant plutôt stable (Ammaniti *et al.*, 2000; Diener *et al.*, 2008). Pourtant, d'autres montrent plutôt que la perception de la sécurité d'attachement que les enfants ont vis-à-vis de leur mère subit alors quelques changements (Kerns *et al.*, 2000; Verschueren et Marcoen, 2005). Plusieurs travaux indiquent qu'au cours de la préadolescence, les enfants évoluent vers une plus grande autonomie. Par exemple, ils recherchent de plus en plus la compagnie de leurs amis et de moins en moins celle de leur mère (Nickerson et Nagle, 2005). Ils retrouvent leurs copains non seulement pour le plaisir de passer du temps avec eux, mais cela répond aussi jusqu'à un certain point à un besoin de sécurisation lorsqu'ils sont tracassés (Nickerson et Nagle, 2005). Par contre, à la fin de la période scolaire et même au début de l'adolescence, la mère demeure la principale personne jouant le rôle de base sécurisante (Nickerson et Nagle, 2005). Dans le questionnaire « *WHOTO* » (Fraleley et Davis, 1997), cela se traduit par le fait que les enfants se tournent prioritairement vers leur mère quand ils veulent partager une réussite ainsi que par leur affirmation révélant qu'ils peuvent toujours compter sur elle.

La distanciation des enfants de leurs parents se traduit aussi par le fait qu'au milieu de l'âge scolaire, les enfants rapportent davantage de confiance et de communication dans leur relation avec leurs parents que ceux de 11 et de 13 ans (Nickerson et Nagle, 2005). Aussi, avec l'âge, les enfants d'âge scolaire déclarent de moins en moins ressentir un fort besoin de leur mère s'alliant à une incapacité d'être rassurés par elle (Finnegan *et al.*, 1996). En même temps, aucun changement ne semble encore se produire en ce qui concerne l'augmentation de l'évitement (Finnegan *et al.*, 1996), souvent constatée dès le début de l'adolescence (Ammaniti *et al.*, 2000; Paikoff et Brooks-Gunn, 1991).

Cela dit, il est difficile de déterminer à quel point ces résultats sont biaisés par le type de mesures utilisées. En effet, il est possible que ce que les enfants révèlent à l'intérieur des questionnaires ou en entrevue soit une version quelque peu idéalisée de leur relation avec leurs parents. Il ne faut pas oublier qu'ils sont encore très jeunes et qu'ils dépendent de leurs parents pour plusieurs choses. À l'opposé, il se peut aussi que les enfants déclarent une plus grande distance dans leur relation avec leurs parents que cela est le cas en réalité, de peur de

paraître immatures, par exemple. Il serait donc important de vérifier la concordance entre ce que les enfants rapportent et ce qui s'observe concrètement dans la vie de tous les jours.

Toutefois, il est remarquable à quel point peu d'études sur les comportements interactionnels mère-enfant à la préadolescence recourent à des mesures d'observation. Cela n'est sans doute pas étranger au manque de grilles d'observation valides pour cette phase du développement. Grossmann et ses collègues (2002) ont rapporté que la sensibilité maternelle observée à 2 et à 6 ans n'était pas liée aux représentations d'attachement de l'enfant d'âge scolaire. Cela contraste avec la multitude de travaux montrant une relation entre la sensibilité maternelle et les comportements d'attachement en bas âge (p. ex. : De Wolff et van IJzendoorn, 1997). Par ailleurs, une étude de Vuchinich *et al.* (1996) a examiné l'évolution des interactions incluant les deux parents et leur enfant de 9 à 11 ans lors d'une discussion d'un conflit en milieu naturel. Leurs résultats suggèrent une détérioration de la qualité interactionnelle triadique au cours de la préadolescence. De fait, une diminution des comportements positifs combinée à une augmentation des comportements négatifs est ressortie chez les jeunes de 11 ans. Qui plus est, une baisse des comportements positifs a aussi été constatée du côté des pères au cours des deux années. Les particularités cette dernière étude – interactions impliquant les deux parents et l'enfant, observation dans le contexte d'une discussion de conflit – font en sorte qu'il est difficile de se prononcer quant à l'évolution générale de la qualité interactionnelle mère-enfant pendant la préadolescence. Cela constitue donc l'une des questions auxquelles la présente thèse tentera de répondre.

2.5 Récapitulation

Dans ce chapitre, il a été question de la relation entre l'attachement et la qualité interactionnelle parent-enfant à différentes étapes du développement. Il appert que de la petite enfance au début de l'âge scolaire, l'attachement et la qualité des interactions mère-enfant sont des variables évoluant main dans la main, c'est-à-dire étant intimement liées. Les études effectuées du milieu jusqu'à la fin de la période scolaire ont quant à elles rarement utilisé l'observation comme mesure de la qualité relationnelle parent-enfant. La principale raison est qu'à cet âge, les enfants sont capables de rapporter, à travers des questionnaires par exemple, comment ils envisagent leur relation avec leurs parents. Il est entendu que les mesures

autorapportées permettent un accès rapide aux informations tout en exigeant relativement peu d'efforts. Cependant, elles ne donnent accès qu'à une version de la relation parent-enfant, celle-ci devant idéalement être mise en perspective avec la façon dont les parents conçoivent la relation avec leur enfant. Qui plus est, après le début de l'âge scolaire, la précédente recension suggère que l'attachement ne se fonde plus autant sur l'observation des comportements de l'enfant vis-à-vis du parent en situation de stress. Ce sont davantage les représentations d'attachement ou le niveau de sécurité de l'enfant dans sa relation avec son parent qui sont mis en relation avec les caractéristiques de la relation parent-enfant. La recension met aussi en évidence les principales variables de la qualité relationnelle parent-enfant ayant été étudiées à l'âge scolaire : la disponibilité affective parentale, l'affection démontrée par l'enfant, la qualité du dialogue parent-enfant et le contrôle parental. De façon générale, des liens ressortent entre ces aspects relationnels et l'attachement de l'enfant.

Aux fins de la présente thèse, une mesure d'observation de la qualité interactionnelle parent-enfant a été créée. Elle inclut les différentes variables tout juste mentionnées en plus d'autres, théoriquement liées à l'attachement, comme l'évitement ou encore les comportements atypiques, qui sont pour leur part généralement associés à l'attachement désorganisé. L'un des principaux objectifs de recherche sous-tendant la création de cette mesure est de permettre d'examiner si les *comportements d'attachement* des enfants vis-à-vis de leur mère en début d'âge scolaire prédisent la qualité des *comportements interactionnels des mères et de leur enfant* du milieu à la fin de la période scolaire, soit au cours de la préadolescence. Le prochain chapitre est donc consacré à la présentation de la nouvelle grille d'observation des interactions parent-enfant et inclut une section sur ce que nécessite la validation d'un instrument psychométrique.

CHAPITRE III

GRILLE D'INTERACTIONS PARENT-ENFANT POUR LA PÉRIODE SCOLAIRE

La grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS; Pomerleau-Laroche, Bureau et Moss, 2005) est un nouvel outil d'observation permettant d'évaluer la qualité des interactions entre un parent et son enfant d'âge scolaire. Elle a été conçue dans le cadre de cette thèse afin d'examiner le lien entre l'attachement et la qualité des interactions mère-enfant au cours de la période scolaire, plus spécifiquement de 8 à 12 ans. Sa création découle du fait qu'à notre connaissance, aucune mesure valide ne permet à ce jour l'évaluation de la qualité des interactions parent-enfant au-delà de 8 ans. Les différents items de la GIPEPS ainsi que la façon d'évaluer les interactions sont décrits en détail dans la *Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS) : Manuel de codification* (Pomerleau-Laroche *et al.*, 2005), qui se retrouve intégralement à l'appendice A (p. 135-255). Dans la section méthodologique de cette thèse, l'article 5.3.2. traite aussi de certaines propriétés de la grille, notamment de son échelle d'évaluation.

La GIPEPS s'inspire de la grille de Moss et ses collègues (Moss *et al.*, 1998, 2000), qui est utilisée auprès d'enfants d'âge préscolaire et de début d'âge scolaire et qui présente d'intéressantes propriétés psychométriques (*voir par.* 5.3.1.2). Les concepts constituant les deux grilles sont tirés des théories du développement, principalement de la théorie de l'attachement. La grille de Moss et ses collègues a quant à elle puisé son inspiration des systèmes de Dickstein, Hayden, Schiller, Seifer et San Antonio (1994), de Farran (1992), de Rothbaum et Schneider-Rosen (1989) et de Stevenson-Hinde et Glover (1994). Ces derniers ont été conçus afin d'évaluer les interactions familiales ou pour des enfants plus jeunes.

3.1 Fondement conceptuel de la GIPEPS

Au total, la GIPEPS compte 22 items, qui se regroupent conceptuellement en deux dimensions : le climat relationnel dyadique et la coordination. Certains items sont dyadiques, c'est-à-dire qu'ils concernent le parent et l'enfant, et d'autres sont individuels, portant uniquement sur les comportements de l'un ou l'autre partenaire. Ci-dessous est présenté le fondement conceptuel de la GIPEPS, justifiant l'inclusion des différents points d'évaluation dans la grille. Avant toute chose, il importe de préciser que les deux notions-piliers de la GIPEPS sont celles de partenariat à buts corrigés (Bowlby, 1969/1982) et de compétence sociale (Rubin et Rose-Krasnor, 1992). Comme Marvin (1977) l'explique :

« le terme partenariat réfère à une relation durable entre deux individus, caractérisée par l'ajustement mutuel des buts et des plans de chacun [...] et conduisant à une solution satisfaisante pour les deux individus dans la relation. Cet ajustement mutuel est habituellement accompli au moyen de la communication ou par l'inférence des perspectives de chacun [...] » (Marvin, 1977, p. 56, traduction libre).

Quant à la compétence sociale, elle a été définie comme étant « la capacité d'atteindre des buts personnels en situation d'interaction sociale, tout en maintenant des relations positives avec autrui à travers le temps et les situations » (Rubin et Rose-Krasnor, 1992, p. 285, traduction libre). Par conséquent, une dyade parent-enfant présentant une bonne qualité interactionnelle devrait faire montre d'ouverture ainsi que d'aptitudes à communiquer et à négocier.

3.1.1 Climat relationnel dyadique

La première dimension conceptuelle de la GIPEPS – le climat relationnel dyadique – s'attarde aux émotions exprimées par les partenaires et elle dépeint l'atmosphère régnant au sein de la dyade. Le climat relationnel comprend les dix items suivants : 1) l'humeur générale, 2) le partage affectif, 3 et 4) l'affection manifestée par le parent/par l'enfant, 5 et 6) l'évitement manifesté par le parent/par l'enfant, 7 et 8) la nervosité manifestée par le parent/par l'enfant et 9 et 10) l'hostilité manifestée par le parent/par l'enfant. Le climat relationnel dyadique vise à évaluer : l'état d'esprit des participants, leur disposition vis-à-vis de l'autre et par rapport à la tâche qui leur est proposée (humeur générale); si les affects sont

partagés entre les partenaires ou si, au contraire, les membres de la dyade sont isolés l'un de l'autre au plan émotionnel (partage affectif); si les partenaires se démontrent de l'affection ou s'ils sont plutôt froids (affection); s'ils sont ouverts et accessibles ou s'ils cherchent à éviter les interactions ou à s'en retirer (évitement ou retrait); s'ils montrent des signes de nervosité ou s'ils sont plutôt calmes (nervosité); et enfin s'ils font preuve d'agressivité l'un envers l'autre (hostilité).

Dans la GIPEPS, les manifestations d'affection, d'évitement, de nervosité et d'hostilité sont considérées chez chacun des partenaires. Il s'agit de concepts ayant été pris en compte dans plusieurs études ayant porté sur les interactions mère-enfant pendant la petite enfance et l'âge préscolaire (p. ex. : Barnett *et al.*, 1998; Bates *et al.*, 1985; Blehar *et al.*, 1977; DeMulder et Radke-Yarrow, 1991; Frankel et Bates, 1990; Matas *et al.*, 1978; Stevenson-Hinde et Shouldice, 1995), mais aussi à l'âge scolaire (Booth *et al.*, 1998; NICHD, 2003; Vuchinich *et al.*, 1996; Weinfield *et al.*, 2002). L'humeur générale, qui est pour sa part un item dyadique, a été reprise de la grille de Moss *et al.* (1998, 2000). Elle permet de saisir la disposition affective générale des deux partenaires, c'est-à-dire l'ambiance se dégageant de leurs interactions. Quant au partage affectif, il s'agit d'un autre item dyadique, celui-là évaluant à quel point les partenaires partagent des émotions communes, qu'elles soient positives ou négatives. En d'autres mots, il permet d'évaluer si les partenaires se suivent au plan émotionnel (p. ex. : tous deux manifestent de l'ennui, tous deux ont du plaisir) par opposition au fait de montrer des écarts affectifs (p. ex. : un partenaire est très enjoué tandis que l'autre est passif, un partenaire rit alors que l'autre est inconfortable). En tant que variable de la qualité relationnelle mère-enfant, le partage affectif a été relativement peu étudié (*voir* Weinfield, 2002, pour une exception). Jusqu'à un certain point toutefois, il s'apparente à la notion de sensibilité, qui a largement été étudiée. En effet, si les partenaires sont sensibles l'un vis-à-vis de l'autre, on peut présumer qu'ils partageront des émotions.

Si l'on s'attarde à d'autres aspects affectifs, l'évitement a essentiellement été étudié par le biais des conversations mère-enfant, et ce, à l'âge préscolaire (Cyr *et al.*, 2008; Etzion-Carasso et Oppenheim, 2000; Farrar *et al.*, 1997; Fivush et Vasudeva, 2002) comme à l'âge scolaire (Dubois-Comtois *et al.*, 2008; Main *et al.*, 1985; Oppenheim *et al.*, 2007). Quant aux comportements nerveux ou anxieux manifestés par les partenaires, ils n'ont pas fait l'objet de

beaucoup d'études. Stevenson-Hinde et Shouldice (1995) ont cependant observé que les mères des enfants dont l'attachement est sécurisant contribuaient à une atmosphère plus détendue lors des interactions comparativement aux mères des enfants dont l'attachement est insécurisant. Par ailleurs, la nervosité rejoint l'item nommé tension/relaxation dans la grille de Moss et ses collègues (1998, 2000). Toutefois, dans la GIPEPS, une distinction plus claire est marquée entre la nervosité imputable à la relation et la nervosité attribuable à des circonstances extérieures. De fait, dans la GIPEPS, une nervosité apparaissant liée à la relation est jugée plus défavorablement que si elle semble due à des faits extérieurs (p. ex. : peur d'arriver en retard à un rendez-vous), à moins que dans ce cas, les comportements nerveux nuisent considérablement à la qualité interactionnelle.

En somme, l'inclusion de différentes variables affectives ayant permis de distinguer les dyades mère-enfant en fonction de l'attachement apparaissait fondamentale dans la création d'un outil d'évaluation de la qualité interactionnelle parent-enfant.

3.1.2 Coordination

La deuxième dimension de la GIPEPS, la coordination, concerne le fonctionnement de la dyade. Elle englobe douze items : 1) l'efficacité du partenariat, 2) la communication générale, 3 et 4) l'explication par le parent/l'enfant de son point de vue ou de son expérience, 5 et 6) les efforts de compréhension du parent/de l'enfant, 7) la constance du mode relationnel, 8) le contrôle parental, 9) les comportements contrôlants de l'enfant, 10 et 11) les comportements étranges du parent/de l'enfant et 12) les initiatives de l'enfant. La coordination vise à déterminer si les buts sont formulés conjointement au sein de la dyade, si la négociation entre les partenaires favorise l'implication de chacun, permet d'atteindre les buts proposés et mène à une résolution satisfaisante des conflits le cas échéant (efficacité du partenariat); si les messages exprimés sont clairs et directs et que les partenaires montrent de bonnes capacités d'écoute (communication générale); si les partenaires sont ouverts et habiles à communiquer leur point de vue et à parler de leurs expériences (explication de son point de vue ou de son expérience); si chacun s'efforce de comprendre ce que l'autre exprime (efforts de compréhension); si la façon dont les partenaires interagissent est plutôt constante et prévisible ou si, à l'opposé, elle subit des variations importantes (constance du mode

relationnel); si le contrôle parental est exercé à la fois de façon active et sensible (contrôle parental); si les rôles conviennent au statut des membres de la dyade ou si, au contraire, l'enfant démontre des comportements de contrôle envers son parent (comportements contrôlants de l'enfant); si les partenaires manifestent des comportements étranges ou encore nuisibles envers l'autre (comportements étranges); et enfin si l'enfant prend des initiatives pour favoriser les échanges avec son parent ou s'il est plutôt passif, dépendant, évitant ou résistant (initiatives de l'enfant).

L'efficacité du partenariat est un item qui s'inspire des études montrant que les dyades incluant un enfant d'attachement sécurisant formulent conjointement leurs buts, et ce, dans l'intérêt commun (p. ex. : Moss *et al.*, 1998, 2000). La façon dont est défini ce concept rejoint à la fois la notion de partenariat à buts corrigés (Bowlby, 1969/1982) et la définition de la compétence sociale proposée par Rubin et Rose-Krasnor (1992). Une évaluation favorable à cet item implique que les partenaires sont capables d'atteindre des buts personnels tout en maintenant une bonne cohésion, comme cela est le cas de la collaboration dans l'étude de Weinfield *et al.* (2002). Les cinq items consacrés à la communication sont justifiés par le fait qu'à la période scolaire, les échanges verbaux prennent une grande importance dans les interactions. L'un des items concerne la qualité générale de l'expression et de la réception des messages par les deux partenaires, alors que les autres visent plus spécifiquement les capacités d'expression et d'écoute de chacun des partenaires. Le côté expressif touche à l'ouverture et à l'habileté des partenaires à parler de ce qu'ils vivent. Le côté réceptif concerne la sensibilité des partenaires, soit le fait d'être attentif à ce que l'autre dit et de manifester de la compréhension et de l'empathie par rapport à ce qu'il exprime.

Quant au contrôle parental, il a trait à la capacité du parent d'établir des règles claires qui favorisent le développement de l'enfant, tout en faisant preuve de sensibilité relativement à ses besoins et donc de flexibilité dans l'application des règles. Cet item s'inspire des styles éducatifs définis par Baumrind (1971) ainsi que Maccoby et Martin (1983) ainsi que des recherches ayant porté sur cette variable à l'âge scolaire. Les comportements contrôlants de l'enfant ainsi que les comportements étranges du parent et de l'enfant ont été insérés dans la GIPEPS étant donné qu'ils permettent habituellement de distinguer les dyades incluant un enfant d'attachement désorganisé (Cassidy et Marvin, 1992; Main et Cassidy, 1988).

Enfin, la constance du mode relationnel et les initiatives de l'enfant sont des items exploratoires qui, à notre connaissance, n'ont pas été utilisés dans d'autres systèmes d'évaluation des interactions parent-enfant. La constance du mode relationnel suppose que la manière générale dont se déroulent les interactions demeure prévisible et relativement constante, c'est-à-dire qu'aucun des partenaires ne change brusquement sa façon d'interagir avec l'autre. Par ailleurs, les initiatives de l'enfant peuvent se traduire par l'affirmation, par le fait qu'il s'informe du parent, qu'il propose des activités, etc. Elles concernent à la fois l'autonomie de l'enfant et son besoin de se relier au parent, des dimensions interactionnelles apparaissant importantes à l'âge scolaire (Allen *et al.*, 2003; Freitag *et al.*, 1996).

3.1.3 Résumé

La GIPEPS, par le biais de ses différents items portant sur le climat relationnel dyadique et sur la coordination, permet de rendre compte de la qualité interactionnelle parent-enfant à l'âge scolaire. L'ensemble des items reflète à la fois l'idée de partenariat à buts corrigés (Bowlby, 1969/1982) ainsi qu'une notion qui y est apparentée, soit la compétence sociale (Rubin et Rose-Krasnor, 1992). Par conséquent, une qualité interactionnelle élevée à la GIPEPS signifie que chacun des partenaires est capable, en faisant preuve d'ouverture émotionnelle, de respect et en communiquant efficacement, parmi d'autres qualités, de conduire la dyade vers une satisfaction mutuelle. Pour de plus amples informations au sujet des différents items, le lecteur est référé à la GIPEPS (*voir app. A, p. 135-255*).

3.2 Étapes de validation d'un instrument psychométrique

La validité d'un instrument psychométrique est essentielle à son intégration dans les recherches en psychologie ou à son utilisation par les psychologues dans le cadre de leur pratique professionnelle. Plusieurs étapes doivent être franchies avant qu'un instrument de mesure soit reconnu valide par la communauté scientifique. La fidélité et la validité constituent des propriétés métriques à la base de tout processus de validation. Chacune comporte plusieurs aspects, dont les principaux sont brièvement définis dans cette partie. L'exposé débute avec la fidélité, qui est préalable à la validité d'une mesure.

3.2.1 Fidélité

La fidélité désigne la constance, la reproductibilité dans les données qu'une mesure permet de recueillir à propos d'une caractéristique donnée. Pour être considéré comme fidèle, un outil doit donc fournir des résultats stables d'une évaluation à l'autre. S'il en était autrement, il serait malaisé de savoir à quels résultats se fier et impossible d'affirmer que la variable ciblée a été mesurée précisément.

3.2.1.1 Équivalence interjuges

Dès lors qu'une mesure fait appel à une évaluation subjective – comme la qualité interactionnelle –, le degré d'accord interjuges doit être évalué. Afin de déterminer que la mesure utilisée assure suffisamment d'objectivité, au moins deux personnes doivent évaluer, séparément, les mêmes participants. Comme pour tous les autres aspects de la fidélité, une corrélation est ensuite calculée entre les résultats obtenus par les deux juges. Celle-ci se calcule à partir d'un nombre représentatif d'unités d'observation, c'est-à-dire de participants. Lorsqu'elle est suffisante (idéalement au-delà de 0,80), cela signifie que les résultats ne dépendent pas du jugement subjectif d'un examinateur quelconque.

3.2.1.2 Homogénéité ou cohérence interne

L'homogénéité – ou la cohérence interne – réfère au contenu de l'instrument. Plus spécifiquement, un instrument est dit homogène lorsque ses différentes composantes – les items – touchent à des aspects similaires ou liés d'un même construit. Le degré de cohérence interne d'un instrument est l'une des propriétés métriques devant être vérifiées en priorité, car il fixe la limite supérieure de la validité de la mesure. En effet, si des items censés cibler une même variable sont disparates, il sera très difficile d'observer par la suite des liens entre cette variable et d'autres variables. Or, c'est ce qui définit la validité d'une mesure.

Au plan statistique, la cohérence interne se vérifie au moyen d'un indice : le coefficient alpha (α) de Cronbach (Cronbach, 1951). La valeur du α reflète la tendance moyenne des corrélations entre les items composant l'instrument. Tout comme la corrélation de Pearson (r), elle est d'autant plus favorable qu'elle se rapproche de 1. En pratique, l'on

juge qu'un nouvel instrument possède une cohérence interne acceptable quand le α se situe au-dessus de 0,70; l'on considère qu'il présente une bonne cohérence interne lorsqu'il est supérieur ou égal à 0,80 (Nunnally, 1967). Cela signifie alors que les items mesurent un concept bien défini et qu'il est justifié d'additionner leurs résultats pour caractériser la variable mesurée. Bien que tous les items d'un même instrument devraient idéalement être liés, certains, théoriquement plus semblables, peuvent se regrouper de façon intelligible. Cela se vérifie statistiquement au moyen de l'analyse factorielle. Si des items forment des regroupements logiques, les résultats pourront ensuite être interprétés en fonction de ces facteurs. En général, lorsque des facteurs sont identifiés, la cohérence interne des items les composant est examinée plutôt que l'homogénéité de l'instrument entier.

3.2.1.3 Stabilité

Une fois la fidélité appuyée par la capacité d'évaluateurs d'arriver à des conclusions similaires et par la cohérence interne de l'instrument, il importe de vérifier si d'une évaluation à l'autre, la mesure fournit des résultats constants. En principe, si l'instrument mesure un construit bien défini, les résultats d'un même individu devraient être stables. La stabilité s'évalue à l'aide du niveau de corrélation entre les résultats découlant de différentes prises de mesure. Concrètement, si une corrélation de 0,75 est obtenue, cela signifie que 75 % de la variance des résultats est déterminée par des différences réelles sur le plan des caractéristiques mesurées alors que les 25 % restants sont déterminés par la variance d'erreur.

La méthode la plus utilisée pour évaluer la stabilité est celle dite de test-retest. L'intervalle de temps entre les passations doit être choisi judicieusement. Les évaluations ne doivent pas être trop rapprochées, car les individus pourraient être influencés par leur première expérience; elles ne doivent cependant pas être trop espacées puisque plusieurs facteurs dus au hasard ou à des changements réels se produisant chez les participants peuvent alors jouer sur les données. Outre la stabilité temporelle, d'autres formes de fidélité s'y apparentant peuvent être évaluées. Dans le cas d'un questionnaire, il est possible de corrélérer des résultats obtenus à l'aide de versions différentes (fidélité par versions parallèles). S'il s'agit d'une grille d'observation, les observations recueillies dans différents contextes peuvent fournir un indice de la reproductibilité des comportements (fidélité intercontextes).

3.2.1.4 Résumé

Les indicateurs de fidélité – la cohérence interne, l'équivalence interjuges et la stabilité – attestent du fait que l'instrument cerne une variable précise. Quoique nécessaires à l'établissement de la validité de l'instrument, ces indicateurs ne constituent cependant pas en soi une garantie de la validité de la mesure. En effet, l'instrument peut cibler une variable qui est bien définie et permettre d'obtenir des résultats qui sont équivalents d'un évaluateur à l'autre en plus de stables d'une passation à l'autre, mais mesure-t-il ce qu'il était censé mesurer? Autrement dit, une grande question se pose toujours : que mesure l'instrument?

3.2.2 Validité

L'examen de la validité vise à répondre à cette question complexe à savoir ce que mesure l'instrument, ce qui exige une recherche encore plus systématique et approfondie que l'examen de la fidélité. Selon la méthode à partir de laquelle elle est évaluée, la validité se définit différemment. En général, elle nécessite de recourir à des construits externes, liés ou indépendants de la variable mesurée. Les principaux aspects de la validité de construit d'un instrument – la validité de contenu, convergente et divergente – sont présentés ci-dessous.

3.2.2.1 Validité de contenu

La validité de contenu d'un instrument a trait aux éléments qui le composent; il s'agit de s'assurer qu'ils sont vraiment en rapport avec la variable étudiée et qu'ils en couvrent les principaux aspects. Pour certifier la validité de contenu d'un instrument, son concepteur doit avant tout maîtriser la théorie entourant la variable qu'il étudie. Les items d'un instrument découlent généralement des hypothèses que le chercheur désire vérifier par rapport à une théorie donnée. En plus de maîtriser la théorie portant sur la variable qu'il veut mesurer, l'auteur d'un instrument doit connaître à fond les autres mesures touchant à cette variable. D'une part, cela évite le dédoublement des efforts et de l'instrument lui-même; d'autre part, cela permet de cibler les points forts et les faiblesses des autres mesures et ainsi de construire le nouvel instrument en conséquence. Enfin, le concepteur peut faire appel à un groupe d'experts afin de déterminer si le contenu de son instrument est suffisamment pertinent et englobant.

3.2.2.2 Validité convergente : validité concomitante et validité prédictive

La validité concomitante et la validité prédictive concernent la capacité d'effectuer des généralisations à partir des résultats que le nouvel instrument permet d'obtenir. Ces types de validité se mesurent à partir du degré auquel les données recueillies sur la base du nouvel instrument corrélerent avec des données obtenues à l'aide d'une mesure évaluant le même construit ou un construit théoriquement apparenté. La distinction entre la validité concomitante et la validité discriminante ne repose que sur le moment où est administré l'instrument servant de référence, qui doit être dûment validé par ailleurs. En effet, il serait vain de tenter de valider un instrument à l'aide d'un autre dont on ne sait ce qu'il mesure.

Dans le cas de la validité concomitante, le nouvel instrument et l'instrument servant de référence sont idéalement administrés au même temps de mesure. On cherche ici à découvrir si des liens apparaissent concomitamment entre les variables étudiées à l'aide de ces différents instruments. À défaut d'avoir une mesure déjà validée servant de référence, la méthode la plus courante consiste à démontrer un lien entre la variable que l'on mesure à l'aide du nouvel instrument et une autre variable théoriquement liée. En général, une corrélation modérée entre un nouvel instrument et un instrument touchant à une variable théoriquement associée est le gage d'une bonne validité convergente (Anastasi, 1994). Dans le cas de la validité prédictive, les données sont recueillies à deux temps d'étude différents. Au premier temps, l'instrument faisant l'objet d'évaluation est utilisé; au second temps, d'autres informations sont amassées à l'aide de l'instrument servant de référence. Par exemple, on peut se demander si les observations recueillies à l'aide d'une mesure d'observation de la qualité des interactions parent-enfant prédisent l'adaptation de l'enfant. Si une corrélation est obtenue entre les deux variables, cela augmente la confiance que l'on peut porter en la validité du nouvel instrument. Dans les deux cas, des corrélations obtenues avec la variable servant de référence permettent de déterminer si l'instrument remplit ou non son rôle : celui de distinguer les individus sur une caractéristique donnée.

3.2.2.3 Validité divergente

Pour démontrer la validité d'un test, il n'est toutefois pas suffisant d'établir des liens avec une ou plusieurs variables auxquelles il devrait théoriquement être lié. Il faut aussi

prouver qu'il n'entretient pas de liens avec des variables auxquelles il ne devrait pas être lié. En quelque sorte, la validité divergente évalue l'envers de la validité convergente, à savoir si c'est bien la variable que l'on veut évaluer qui est mesurée par le nouvel instrument, et non d'autres variables peu pertinentes. La validité divergente se vérifie en mesurant des variables qui, dans les écrits scientifiques, ne s'avèrent généralement pas liées à la variable sur laquelle porte le nouvel instrument et en les corrélant à celle étudiée. Si des liens significatifs apparaissent, cela signifie que l'instrument ne cible pas assez précisément la variable qu'il prétendait mesurer et qu'il devrait être raffiné.

3.2.2.4 Résumé

La validité d'un instrument, qui concerne ce qu'il mesure, s'évalue en plusieurs étapes. En général, l'instrument doit être comparé à une variable externe, qui y est soit théoriquement associée ou au contraire non liée. La validité de contenu et la validité convergente apparaissent comme étant les plus fondamentales. Quand le but du nouvel instrument est de prédire une caractéristique, on évalue en outre sa validité prédictive. Enfin, la validité discriminante doit idéalement être démontrée afin d'écarter la possibilité que l'instrument mesure autre chose en plus de ou à la place de ce qu'il prétend mesurer.

3.2.3 Conclusion

La validation d'un instrument psychométrique est un processus complexe, qui nécessite un investissement important en terme de recherche. Le concepteur d'un instrument doit s'assurer de maîtriser son domaine afin de bien circonscrire la variable qu'il désire mesurer. Dans l'examen des propriétés métriques d'un instrument, l'équivalence interjuges et la cohérence interne doivent être évaluées en priorité. Sans ces qualités, la stabilité et la validité de la mesure seront nécessairement compromises. Mais une bonne fidélité n'assure en rien la validité de la mesure : un instrument peut produire des résultats cohérents d'une évaluation à une autre sans véritablement évaluer ce qu'il prétend mesurer. La validation d'un instrument psychométrique nécessite l'accumulation de preuves de ce qu'il mesure, de la précision avec laquelle il le mesure, de ce qu'il ne mesure pas, voire de ce qu'il prédit, tout cela, dans une volonté continuelle d'amélioration de l'instrument.

CHAPITRE IV

OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

4.1 1^{er} but : Évaluation des propriétés psychométriques de la GIPEPS

Le premier but de cette thèse consiste à évaluer les propriétés psychométriques suivantes de la grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS; Pomerleau-Laroche *et al.*, 2005) : sa fidélité et sa validité convergente. Plus spécifiquement, quatre aspects de la fidélité de la grille seront examinés : 1) son équivalence interjuges (fidélité intercorrecteurs), 2) sa structure factorielle, 3) la cohérence interne des scores résultants (coefficient alpha) et 4) sa stabilité intercontextes. Ceci permettra de répondre, respectivement, aux quatre questions suivantes.

La grille d'interactions permet-elle d'émettre un jugement objectif au sujet de la qualité des interactions parent-enfant? Est-ce le cas tant pour le score total, le score du parent et le score de l'enfant? Pour examiner le degré d'objectivité permis par l'instrument, la fidélité intercorrecteurs sera mesurée au moyen de la méthode d'équivalence interjuges.

Est-ce que les 22 items de la grille se regroupent de façon cohérente? Les regroupements observés sont-ils similaires d'un contexte d'évaluation à un autre et pour les deux temps de mesure? Des analyses factorielles – 5 au total –, effectuées pour chacun des contextes d'interaction et des temps de mesure, permettront de répondre à ces questions.

Comment peut-on qualifier la cohérence interne des scores émergeant de la grille? Concrètement, est-ce que certains items de la grille devraient être éliminés ou s'ils sont tous pertinents? Afin de le vérifier, les coefficients alpha de Cronbach seront inspectés pour les différents regroupements d'items qui apparaîtront, et ce, dans les différents contextes d'interaction et pour les deux temps de mesure.

Est-ce que la qualité interactionnelle mère-enfant varie selon le contexte d'observation? Plus spécifiquement, si l'on compare les scores total, du parent et de l'enfant obtenus aux trois contextes au temps 2 (une collation, une discussion d'un désaccord et une planification d'une journée de congé) et ceux obtenus aux deux contextes au temps 3 (une collation et une discussion d'un désaccord), sont-ils similaires ou non? En d'autres mots, peut-on généraliser la qualité interactionnelle d'une situation à l'autre?

Hypothèse : Puisqu'il s'agit à notre connaissance de la première étude comparant la qualité des interactions mère-enfant à la préadolescence dans différentes situations expérimentales, la question est laissée ouverte.

Concernant la validité convergente de la grille, elle sera examinée de la façon suivante. Les scores à la GIPEPS seront corrélés au score global obtenu à l'aide d'un instrument dûment validé ayant permis d'évaluer la qualité interactionnelle des dyades trois ans plus tôt. Plus précisément, il sera vérifié **si la qualité des interactions évaluée à 8-9 ans (temps 2) à l'aide de la GIPEPS est liée à la qualité interactionnelle évaluée à 5-6 ans (temps 1) à l'aide de la grille de Moss et ses collègues (1998, 2000)**. Cette dernière ayant servi à développer la GIPEPS, il sera possible de déterminer si la GIPEPS mesure effectivement le même concept théorique. Partant, les interactions observées au temps 2 – le temps le plus rapproché de celui lors duquel les interactions ont été évaluées à l'aide de la grille de Moss et collègues –, seront comparées aux interactions au temps 1. À noter qu'au temps 1, les échanges ont eu lieu uniquement lors d'une collation, alors qu'au temps 2, ils ont été évalués dans trois contextes. À titre exploratoire, les scores interactionnels obtenus aux trois contextes du temps 2 seront mis en lien avec le score global obtenu à la collation au temps 1 à l'aide de la grille de Moss et ses collègues.

Hypothèse : Considérant que les interactions ont été évaluées à l'aide d'instruments tous deux inspirés de la théorie de l'attachement, mais qu'ils ont été utilisés à trois années d'intervalle, des corrélations de force moyenne (plutôt que fortes) sont attendues entre les scores obtenus à partir des deux grilles.

4.2 2^e but : Examen de l'évolution de la qualité des interactions de 8 à 12 ans

Le second but de cette thèse consiste à examiner l'évolution temporelle de la qualité des interactions mère-enfant de 8 à 12 ans, et ce, à partir de deux contextes d'évaluation différents : la collation et la discussion d'un désaccord. Ceci permettra de répondre à la question suivante :

Comment la qualité des interactions mère-enfant évolue-t-elle du milieu à la fin de la période scolaire? Est-ce qu'elle change avec l'âge de l'enfant – soit en s'améliorant ou en se détériorant – ou si elle demeure relativement stable?

Hypothèse : Concernant tant le contexte de la collation que celui du désaccord, aucune hypothèse précise n'est émise à cet égard. En effet, il s'agit à notre connaissance de la première étude examinant, à l'aide d'une mesure d'observation, l'évolution de la qualité des interactions des mères avec leur enfant de 8 à 12 ans. La question est donc laissée ouverte.

4.3 3^e but : Étude des interactions mère-enfant en fonction de l'attachement de l'enfant

Le troisième et dernier but de cette thèse est de déterminer si la qualité des interactions mère-enfant évaluée à 8-9 ans et à 11-12 ans dans deux contextes varie en fonction de l'attachement de l'enfant à 5-6 ans. Ce but comporte trois objectifs :

- 1) Établir si, peu importe l'âge de l'enfant et le contexte d'interaction, la qualité des interactions varie selon l'attachement de l'enfant;
- 2) Décrire l'évolution temporelle de la qualité des interactions du milieu (8-9 ans) à la fin de la période scolaire (11-12 ans) en fonction de l'attachement;
- 3) Déterminer si le contexte des interactions – représenté par une collation et une discussion d'un thème conflictuel – affecte différemment la qualité des échanges en fonction de l'attachement.

L'hypothèse générale concernant la qualité des interactions en fonction de l'attachement est que les dyades ayant présenté un patron d'attachement sécurisant (B) à 5-6 ans obtiendront des scores supérieurs à la GIPEPS (scores total, du parent et de l'enfant) comparativement à celles ayant présenté un patron d'attachement insécurisant (A, C et D). De même, les dyades ayant montré un patron d'attachement évitant (A) ou ambivalent (C) à 5-6 ans devraient révéler une meilleure qualité interactionnelle que les dyades formées d'un enfant ayant manifesté des comportements contrôlants/désorganisés (D) vis-à-vis de leur mère à 5-6 ans. Quant aux dyades montrant un patron d'attachement évitant (A) ou ambivalent (C), elles ne devraient pas se distinguer. Ces hypothèses tiennent à la fois pour la période de 8 à 9 ans et pour celle de 11 à 12 ans ainsi que pour les différents contextes d'interaction. Par conséquent, *relativement au deuxième objectif, une stabilité temporelle de la qualité des interactions en fonction de l'attachement est attendue.*

Par rapport au troisième objectif en lien avec l'attachement, qui concerne le contexte d'interaction, bien que des différences devraient être obtenues entre les groupes d'attachement par rapport à la qualité interactionnelle dans le cadre non stressant de la collation – ceci en accord avec les études ayant examiné les interactions dans ce contexte –, *il est attendu que les différences entre les groupes d'attachement apparaissent plus clairement dans le contexte du désaccord.* En effet, la discussion d'un conflit génère un stress accru par rapport au fait de prendre une collation lors d'une pause. Ainsi, la discussion d'un désaccord est susceptible d'activer le système d'attachement de l'enfant, constituant une menace à la disponibilité affective du parent. Puisque l'attachement est théoriquement et empiriquement lié à la qualité interactionnelle, du moins auprès d'enfants plus jeunes que ceux qui ont pris part à la présente étude, les différences en ce qui concerne la qualité des échanges mère-enfant devraient être plus importantes dans le contexte du désaccord. *Néanmoins, le classement des groupes d'attachement devrait rester le même d'un contexte à l'autre.* Autrement dit, les dyades incluant un enfant présentant un attachement sécurisant (B) devraient montrer une meilleure qualité interactionnelle que les dyades formées d'un enfant ayant développé un attachement insécurisant (groupes A, C et D); quant aux dyades formées d'un enfant ayant montré des comportements contrôlants/désorganisés (D), elles devraient obtenir les résultats les moins favorables parmi les groupes.

CHAPITRE V

MÉTHODOLOGIE

5.1 Participants

5.1.1 Recrutement

La présente étude s'insère dans une étude longitudinale plus large portant sur les relations parent-enfant et l'adaptation sociale (Moss, Parent, Gosselin, Rousseau et St-Laurent, 1996; Moss *et al.*, 1998).¹⁶ Les dyades mère-enfant dont il est question dans cette thèse appartiennent donc à un échantillon plus grand, constitué de familles québécoises provenant de milieux socio-économiques variés. Elles ont été recrutées par le biais de garderies de la région de Montréal lorsque les enfants étaient âgés de 3 à 4 ans. Une lettre avait alors été remise aux parents afin de leur exposer le projet de recherche. Comme critère de sélection, les familles devaient comprendre le français. Près de la moitié des parents sollicités ont accepté de participer à l'étude, formant un échantillon initial de 127 familles.

5.1.2 Temps de mesure et constitution de l'échantillon de cette thèse

Toutes les mesures utilisées aux fins de la présente thèse ont été prises environ deux ans, cinq ans et huit ans après le recrutement des participants. Ainsi, lorsque les enfants étaient âgés de 5 à 6 ans (temps 1 de cette étude), l'attachement et la qualité des interactions mère-enfant ont été évalués ($N = 121$). Lorsqu'ils avaient de 8 à 9 ans (temps 2), la qualité des interactions a été évaluée à l'aide d'un nouvel instrument de mesure ($N = 85$). Quand ils avaient de 11 à 12 ans (temps 3), les interactions ont été réévaluées à l'aide de ce nouvel instrument ($N = 79$). Ainsi, les dyades mère-enfant ont été vues à trois reprises, et ce, à

¹⁶ Avant d'être entreprises, la présente étude et celle dans laquelle elle s'inscrit ont été approuvées par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.

environ trois années d'intervalle entre chaque temps de mesure. Certaines dyades ayant participé au temps 3 n'ont pas participé au temps 2, car les familles pouvaient, même si elles n'avaient pas pris part à une phase du projet, être contactées et réintroduites lors d'une phase ultérieure, à moins qu'elles aient avisé qu'elles ne voulaient plus participer à l'étude. Il en résulte un échantillon de **76 dyades mère-enfant** ayant été présentes aux trois temps de mesure.

5.1.3 Caractéristiques échantillonales

L'échantillon de 76 dyades mère-enfant inclut 35 filles et 41 garçons. Au premier temps de mesure, les enfants étaient âgés de 5 à 6 ans ($M = 67$ mois ou 5 ans et 7 mois, $É.T. = 4$ mois, étendue = 56 à 77 mois). Au deuxième temps de l'évaluation de la qualité des interactions, ils avaient environ 8 à 9 ans ($M = 105$ mois ou 8 ans et 9 mois, $É.T. = 4$ mois, étendue = 94 à 115 mois). Au troisième temps, ils étaient âgés de 11 à 12 ans ($M = 140$ mois ou 11 ans et 8 mois, $É.T. = 4$ mois, étendue = 127 à 151 mois).

Les caractéristiques sociodémographiques présentées ci-dessous sont celles mesurées au temps 3 de l'étude. Nous avons choisi de présenter ces données plutôt que de décrire les caractéristiques échantillonales pour chacun des temps de mesure afin d'alléger le texte, d'une part, mais aussi pour rendre compte des caractéristiques les plus actuelles de l'échantillon. Les collectes de données pour le temps 3 ont eu lieu aux étés 2004 et 2005.

En 2004-2005, les mères étaient âgées en moyenne de 41 ans ($M = 41,68$ ans, $É.T. = 4,42$ ans, étendue = 31 à 54 ans). Les familles comptaient en moyenne 2 enfants ($M = 1,87$ enfant). Le revenu familial médian de l'échantillon se trouvait dans la tranche de revenu allant de 50 000 \$ à 75 000 \$, ce qui était représentatif du revenu familial provincial de l'époque. De fait, selon Statistique Canada (2006a), en 2005, le revenu annuel médian des familles québécoises avec enfants de moins de 18 ans et dont les conjoints étaient âgés de 15 à 64 ans était de 73 108 \$. De façon plus précise, dans notre échantillon, 23 % des familles avaient un revenu se situant en deçà de 40 000 \$; 31 % gagnaient entre 40 000 \$ et 75 000 \$ par année; alors que 46 % des familles disposaient d'un revenu annuel de plus de 75 000 \$. L'échantillon était donc hétérogène quant à cette variable, mais de façon générale, le revenu familial était passablement élevé.

Concernant le niveau de scolarité maternelle, 68 % des mères de l'échantillon possédaient, en 2004-2005, un diplôme d'études universitaires. À l'autre extrémité, seulement 12 % des mères possédaient uniquement un diplôme d'études secondaires. Pour ce qui est du statut matrimonial, 45 % des mères de cet échantillon étaient monoparentales (célibataires, séparées, divorcées ou veuves) alors que les autres étaient mariées, remariées ou vivaient en union de fait.

Le revenu familial et le niveau de scolarité de la mère, qui comportaient à l'origine plusieurs catégories, ont été divisés, aux fins des analyses statistiques, en fonction du risque que représentait le fait pour une dyade de se situer dans une catégorie donnée. La variable du revenu familial a été départagée en deux groupes : 1) les familles dont le revenu est inférieur à 40 000 \$; 2) les familles dont le revenu est de 40 000 \$ et plus annuellement. Le fait que les seuils de faible revenu avant impôt pour les familles canadiennes comptant quatre personnes¹⁷ et vivant dans des régions urbaines de 500 000 habitants et plus étaient autour de 38 000 \$ (Statistique Canada, 2006b) en 2004-2005 a justifié la scission à 40 000 \$. Donc, les dyades appartenant à une famille dont le revenu est inférieur à 40 000 \$ par année sont considérées à risque par rapport aux autres.

Le degré de scolarité des mères a été divisé ainsi : 1) diplôme d'études secondaires ou moins; 2) études postsecondaires. Ce partage de la variable a été effectué étant donné que dans notre société, une cinquième secondaire constitue une base minimale à l'ouverture du marché du travail. Ainsi, les mères ayant cessé leurs études dès l'obtention de leur diplôme d'études secondaires ou antérieurement sont considérées à risque comparativement aux autres mères, ayant moins de chances de se trouver un emploi bien rémunéré.

Il est à noter qu'une analyse corrélationnelle a été effectuée afin de vérifier si le revenu familial et la scolarité maternelle étaient liés et donc s'ils pouvaient former un index du statut socioéconomique. Comme le résultat était non significatif, ces deux variables devront être considérées séparément dans les analyses.

¹⁷ La plupart des familles de l'échantillon étaient constituées de deux adultes et deux enfants.

5.1.4 Attrition

L'attrition entre les temps 2 et 3 est de 9 dyades mère-enfant. Le refus de participer, généralement par manque de temps, a constitué la cause de perte de sujets dans tous les cas sauf un : la mère venait d'accoucher. Des tests exacts de Fisher ont été effectués afin de vérifier si l'échantillon de 76 dyades utilisé dans les analyses présentait des particularités par rapport à l'échantillon de 85 dyades au temps 2. Or, il ne se distingue sur aucune des trois variables sociodémographiques utilisées : le revenu familial, $p = 0,67$; la scolarité maternelle, $p = 1,00$; et le type de famille (monoparentale ou biparentale), $p = 0,70$. De même, les distributions d'attachement des deux échantillons – celui des 9 dyades n'ayant pas participé aux deux temps par rapport à celui à 85 dyades – ne diffèrent pas significativement, les pourcentages pour chaque groupe d'attachement étant respectivement : sécurisant (B) = 45 et 57 %, évitant (A) = 11 et 11 %, ambivalent (C) = 22 et 14 %, et contrôlant/désorganisé (D) = 22 et 18 %. Un test exact de Fisher montre en outre que les pourcentages de participants dans le groupe sécurisant par rapport au groupe insécurisant (A, C et D réunis) ne diffèrent pas significativement, $p = 0,50$. Bref, les deux échantillons sont comparables en tous points.

Afin de s'assurer que l'échantillon de 76 dyades est représentatif de l'échantillon de 121 dyades au temps 1, une vérification des différences entre les caractéristiques individuelles de l'échantillon final et de l'échantillon d'origine a de plus été effectuée. Les tests statistiques n'ont démontré aucune différence significative. Plus spécifiquement, les tests exacts de Fisher montrent que l'échantillon de 76 dyades ne se distingue sur aucune des trois variables sociodémographiques suivantes : le revenu familial, $p = 0,67$, la scolarité maternelle, $p = 1,00$, et le type de famille, $p = 1,00$. De même, un test du khi-deux de Pearson pour tableau de contingence montre que les distributions d'attachement de l'échantillon de 45 dyades – celles s'étant retirées de l'étude – et de l'échantillon total de 121 dyades ne diffèrent pas significativement, $p = 0,37$. Ipso facto, l'échantillon final est représentatif de l'échantillon d'origine.

5.2 Procédure expérimentale

5.2.1 Procédure générale de cueillette de données

La procédure générale de collecte de données était essentiellement la même d'une phase expérimentale à l'autre. Par téléphone, le but général de l'étude longitudinale était d'abord remémoré aux mères. Puis, la procédure expérimentale pour la phase en cours leur était présentée. Cela incluait ce en quoi allaient consister leur participation et celle de leur enfant, la durée de la visite au laboratoire ainsi que le temps approximatif nécessaire pour remplir un questionnaire qui leur serait envoyé à la maison. Il leur était rappelé que leur participation demeurait volontaire et qu'elles pouvaient en tout temps se retirer de l'étude. Au cours du même appel ou d'un appel subséquent – quand les mères désiraient prendre le temps de réfléchir au projet ou d'en parler avec leur enfant –, une visite au laboratoire était planifiée avec les volontaires. Par la suite, un questionnaire portant essentiellement sur les aspects sociodémographiques familiaux (*voir* app. B, p. 256-263) – notamment sur l'âge de l'enfant, le revenu familial annuel, la scolarité de la mère et son statut matrimonial – était envoyé aux mères par la poste afin qu'elles le remplissent avant leur venue au laboratoire.

Le questionnaire a été envoyé à chaque temps de mesure afin de vérifier si la situation familiale changeait d'un temps à l'autre. Un à deux jours avant leur rendez-vous, les mères étaient rappelées afin de confirmer leur venue au laboratoire. Pour les mères dont le questionnaire sociodémographique n'avait pas encore été retourné à l'université par la poste, il leur était demandé de le remplir avant la rencontre et de l'apporter à ce moment (autrement, les mères y répondaient à l'université). Au moment convenu, les dyades mère-enfant se présentaient à l'Université du Québec à Montréal afin de participer à diverses activités pour une période approximative de deux heures. À leur arrivée, les participants étaient reçus par deux étudiantes en psychologie, qui avaient préalablement reçu une formation sur la façon d'administrer les différentes tâches. Puis, les mères étaient invitées à lire et à signer un formulaire de consentement (*voir* app. C, p. 264-266).

5.2.2 Spécificités expérimentales selon les temps de mesure

Au temps 1, l'attachement mère-enfant a été évalué au moyen de la procédure de séparation-réunion de Main et Cassidy (1988), conçue pour les enfants de début d'âge scolaire. Aux trois temps de mesure, les interactions mère-enfant ont été évaluées. Au temps 1, elles l'ont été dans le cadre d'une collation, à l'aide de la grille de Moss et ses collègues (1998, 2000). Au temps 2, elles l'ont été dans trois contextes, soient une collation, une discussion d'un désaccord et la planification d'une journée de congé, alors qu'au temps 3, seules la collation et la discussion d'un désaccord ont été conservées. Pour les temps 2 et 3, la GIPEPS (Pomerleau-Laroche *et al.*, 2005) a été utilisée pour évaluer les interactions.

Aux trois temps de mesure, une compensation financière a été remise à la mère et à l'enfant pour leur participation. Au temps 1 (étés 1998 et 1999) et au temps 2 (étés 2001 et 2002), un chèque de 25,00 \$ a été remis à la mère et un cadeau a été remis à l'enfant. Au temps 3 (étés 2004 et 2005), les montants remis à la mère et à l'enfant étaient respectivement de 30,00 \$ et 25,00 \$, ce dernier sous forme d'un chèque-cadeau d'une librairie.

5.3 Procédure et instruments utilisés à chacun des temps de mesure

5.3.1 Temps 1 (5 à 6 ans)

5.3.1.1 Attachement de l'enfant

Quand les enfants étaient âgés de 5 à 6 ans, leur attachement à leur mère a été évalué selon la procédure de séparation-réunion de Main et Cassidy (1988), qui comporte deux épisodes de séparation d'environ 45 minutes, chacun étant suivi d'une période de réunion de 5 minutes. Plus spécifiquement, la procédure s'est déroulée ainsi. Après dix minutes de jeu libre, suivies d'activités de collaboration, la mère devait se retirer dans une autre pièce pour effectuer différentes tâches, qui ne sont pas d'intérêt pour la présente étude. Pendant ce temps, l'enfant restait en compagnie d'une expérimentatrice, qui lui proposait des activités durant approximativement 45 minutes. Un peu avant le retour de sa mère, l'enfant disposait d'une période de quelques minutes de jeu libre, au cours de laquelle l'expérimentatrice était présente, mais sans s'engager dans le jeu avec lui. Puis, la mère revenait dans la pièce où se

trouvait l'enfant sans avoir reçu d'instructions particulières quant à ce qu'elle et son enfant feraient. Les expérimentatrices quittaient alors la pièce où se trouvait la dyade, laissant la mère et l'enfant pour une première réunion de 5 minutes. Par la suite, une collation était apportée à la dyade. Puis, une seconde séparation de 45 minutes, suivie d'une réunion de 5 minutes, toutes deux structurées comme les précédentes, ont eu lieu.

Au moyen de l'enregistrement sur vidéocassette, les deux périodes de réunion entre la mère et l'enfant ont fait l'objet d'évaluation à l'aide du système de classification de Main et Cassidy (1988), ce qui a permis l'attribution d'une classification d'attachement à l'enfant : sécurisant (B), insécurisant-évitant (A), insécurisant-ambivalent (C), insécurisant-contrôlant (D) et non classifié (U). Les critères de classification de l'attachement nécessitent l'observation de la proximité physique de l'enfant à la mère, de son expression affective et des échanges verbaux, le langage prenant de plus en plus d'importance avec l'âge de l'enfant.

L'attachement *sécurisant* (B) se caractérise par des interactions parent-enfant détendues et mutuellement agréables. L'enfant dont l'attachement est sécurisant initie ou maintient l'interaction avec son parent par le biais de la conversation. Le contenu de la discussion est souvent personnel. Il peut aussi porter sur les activités que l'enfant a réalisées en l'absence de la mère. L'enfant présentant un attachement sécurisant utilise son parent comme une base de sécurité à partir de laquelle il explore son environnement, c'est-à-dire les jeux présents dans la pièce. Ces derniers sont d'ailleurs un moyen par lequel les partenaires interagissent et s'amuse. Tout au long de la séquence, l'enfant se sent à l'aise d'exprimer ses émotions positives ou négatives vis-à-vis de sa mère, qui y répond de façon appropriée.

L'attachement *insécurisant-évitant* (A) se reconnaît au fait que l'enfant évite physiquement ou affectivement son parent. De fait, il amorce peu de conversations ou s'il le fait, les sujets sont essentiellement de nature superficielle ou factuelle. Comparativement à l'enfant dont l'attachement est sécurisant, qui invite le parent à jouer avec lui ou du moins qui lui cède une place dans son jeu, l'enfant montrant un attachement évitant utilise plutôt les objets pour s'occuper, gardant ainsi une certaine distance d'avec son parent. Sous des allures d'indépendance ou d'autonomie, il semble chercher à limiter l'interaction avec son parent et à

maintenir avec lui un climat affectif neutre. Ainsi, s'il ne se montre pas particulièrement chaleureux vis-à-vis de sa mère, il n'est pas plus porté à la confronter.

Pour leur part, les enfants présentant un attachement *insécurisant-ambivalent* (C) se trouvent au pôle opposé des enfants ayant un attachement évitant. En effet, ils recherchent intensément l'attention de leur parent au moment de la réunion. Certains le font en affichant une immaturité excessive et une grande dépendance vis-à-vis de leur parent, alors que d'autres démontrent de la résistance se traduisant par des comportements colériques et conflictuels. D'autres encore montrent des comportements qualifiés de « pseudo-sécurisants », qui consistent en des efforts pour démontrer une grande intimité dyadique. Néanmoins, dans tous les cas, l'exploration est minimale : si l'enfant recherche parfois du réconfort auprès du parent, il ne peut utiliser ce dernier comme base de sécurité.

L'attachement *insécurisant-contrôlant* (D) se caractérise par des comportements de contrôle de l'enfant vis-à-vis du parent. L'enfant tente soit de contrôler le parent d'une manière hostile (type contrôlant-punitif), ceci, en refusant ses initiatives ou en se montrant agressif vis-à-vis de lui, soit de s'occuper du parent avec douceur et empressement (type contrôlant-donneur de soins). Le fait que l'enfant prenne ainsi l'adulte à sa charge ne serait pas possible sans une attitude passive, souvent soumise et impuissante chez ce dernier. Cela dit, d'autres enfants sont classifiés dans cette catégorie parce qu'ils montrent des comportements identifiés par Main et Solomon (1990) comme étant des signes de désorganisation.

Enfin, les enfants dont l'attachement est *non classifié* (U) présentent des comportements ne pouvant pas être rattachés aux patrons décrits précédemment ou une combinaison de comportements observés à l'intérieur de ces derniers.

Considérant le faible nombre de sujets dans les groupes d'attachement contrôlant ($n = 9$) et non classifié ($n = 5$), les sujets ont été regroupés sous le groupe *contrôlant/désorganisé* (D) aux fins d'analyses, en conformité avec la recommandation de Cassidy et Marvin (1992). D'ailleurs, Teti (1999) souligne que les études où ces groupes d'attachement sont combinés obtiennent des résultats plus cohérents que les études où ils sont distingués.

Les réunions mère-enfant ont été codifiées individuellement par deux évaluateurs, qui étaient aveugles aux autres informations concernant les participants. Ces évaluateurs avaient préalablement été formés par un expert et avaient obtenu avec lui une bonne équivalence interjuges sur un échantillon indépendant. La fidélité intercorrecteurs a été calculée sur 35 % des cas de l'échantillon initial, donc à partir d'une quarantaine de dyades. Le coefficient kappa de 0,88 révèle un bon accord entre les évaluateurs. Pour les réunions où un désaccord a été identifié, les divergences de classification ont été résolues par une revue commune de la bande vidéo jusqu'à ce qu'un consensus soit obtenu.

La répartition des 76 dyades mère-enfant selon la classification d'attachement de l'enfant établie à l'aide de la procédure de la séparation-réunion est la suivante : 43 enfants (**57 %**) (21 filles) appartiennent au groupe sécurisant (B); 8 enfants (**11 %**) (3 filles) figurent dans le groupe évitant (A), 11 enfants (**14 %**) (5 filles) montrent un patron d'attachement ambivalent (C); et 14 enfants (**18 %**) (6 filles) sont dans le groupe contrôlant/désorganisé (D). Ces pourcentages sont analogues à ceux retrouvés par van IJzendoorn *et al.* (1999) dans leur méta-analyse effectuée auprès d'échantillons normatifs.¹⁸

La validité de la procédure de séparation-réunion et du système de classification de Main et Cassidy (1988) a été démontrée à maintes reprises. D'abord, bon nombre d'études révèlent que le style d'attachement évalué pendant la petite enfance par le biais de la situation étrangère d'Ainsworth et ses collègues (1978) permet de prédire la classification d'attachement évaluée à l'aide du système de Main et Cassidy (1988) à l'âge scolaire (Fraley, 2002; Main et Cassidy, 1988; Main *et al.*, 1985; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik et Suess, 1994). En général, les études montrent aussi une bonne stabilité des classifications, quoique la classification désorganisée soit moins stable que les autres (Lyons-Ruth, Repacholi, McLeod et Silva, 1991; Main et Cassidy, 1988; Wartner *et al.*, 1994). La validité du système de Main et Cassidy (1988) a en outre été appuyée par des travaux ayant examiné le lien entre les classifications d'attachement et des mesures diverses. Par exemple, des liens ont été établis entre l'attachement de l'enfant et son concept de soi (Cassidy, 1988), la compétence sociale et les problèmes comportementaux (Bureau et Moss, 2010; Cohn, 1990; Easterbrooks, Davidson et Chazan, 1993; Moss *et al.*, 1996, 1998; Solomon *et al.*, 1995;

¹⁸ Dans leur étude, les pourcentages retrouvés étaient les suivants : 62 % B, 15 % A, 9 % C et 14 % D.

Wartner *et al.*, 1994) de même qu'avec les récits d'attachement (Bureau et Moss, 2010; Solomon *et al.*, 1995). En raison de ces multiples démonstrations de validité, la procédure de séparation-réunion est retenue par plusieurs chercheurs comme moyen d'évaluer l'attachement de façon comportementale au début de la période scolaire.

5.3.1.2 Interactions mère-enfant

Après la première moitié de la procédure expérimentale, la mère et l'enfant ont été invités à prendre une **collation** (quelques biscuits et deux boissons – jus, eau, café ou thé), activité qui était aussi filmée au moyen d'une caméra murale discrète. En servant le goûter, l'une des expérimentatrices annonçait aux participants qu'ils avaient 10 minutes pour prendre une pause et qu'elle reviendrait faire d'autres activités avec eux au bout de ce temps. La seule consigne donnée à la dyade était de demeurer dans la pièce pendant la pause. Puisque la collation s'apparente à un repas familial – la mère et l'enfant étant assis à une table et prenant un moment ensemble pour manger –, elle suscite des échanges comparables à ceux que les mères et leur enfant ont au quotidien (Dubois-Comtois et Moss, 2004). La qualité des interactions lors de la collation a été évaluée à l'aide de la grille d'observation conçue par Moss et ses collègues (1998, 2000). Cette grille a spécifiquement été créée afin de bien rendre compte des dimensions pertinentes de la qualité du partenariat à buts corrigés au début de la période scolaire (*voir* sect. 2.2 pour une description des items de la grille).

La codification des interactions des 121 dyades ayant participé au premier temps de mesure de cette étude a été répartie entre trois évaluatrices, qui ignoraient la classification d'attachement des enfants ainsi que les autres informations concernant les familles. Les indices de fidélité interjuges (coefficients de corrélation intraclasse), calculés sur 31 dyades, varient de 0,62 à 0,75, témoignant d'une équivalence interjuges satisfaisante. Lorsque les résultats différaient, une évaluation commune a permis de générer les scores finaux.

En plus de sa validité interjuges, la grille conçue par Moss et ses collègues présente d'autres propriétés psychométriques intéressantes. Dans l'étude originale l'ayant examinée – qui portait sur le même échantillon que celui du temps 1 de la présente étude –, une analyse factorielle effectuée sur les 9 aspects de l'instrument a révélé un facteur unique expliquant 90 % de la variance (Moss *et al.*, 1998). D'ailleurs, pour cette raison, dans l'étude de Moss et

ses collègues (1998), l'évaluation globale – soit le 9^e aspect de la grille – a été retenue comme critère de la qualité interactionnelle, ce qui sera également le cas dans cette thèse. Le fait qu'un seul facteur soit ressorti à partir de l'évaluation de plusieurs aspects interactionnels est un indice de l'homogénéité des différents éléments constituant la grille d'évaluation. De plus, la grille de Moss *et al.* montre une bonne validité discriminante puisque la qualité des échanges mère-enfant diffère en fonction des patrons d'attachement de 3 à 7 ans. De fait, les interactions les moins fonctionnelles ont été associées à l'attachement contrôlant/désorganisé (D) et les interactions les plus favorables à l'attachement sécurisant (B). Les dyades incluant des enfants des groupes d'attachement insécurisant de types organisés (évitant – A – et ambivalent – C) se sont retrouvées entre les deux autres groupes (Dubois-Comtois et Moss, 2004, 2008; Moss, Cyr et Dubois-Comtois, 2004; Moss *et al.*, 1998).

5.3.2 Temps 2 (8 à 9 ans)

5.3.2.1 Interactions mère-enfant

Afin d'évaluer la qualité des interactions au temps 2, trois situations ont été filmées : une **collation** (10 minutes), une **discussion d'un désaccord** (5 à 6 minutes) et une **planification d'une journée de congé** (3 minutes).

La collation était structurée comme au temps 1. La discussion d'un désaccord a quant à elle été réalisée à partir d'un questionnaire portant sur les désaccords entre mères et enfants (*voir app. D, p. 267-269*), que la mère et l'enfant ont rempli chacun de leur côté au début de leur visite. Pour ce questionnaire, la consigne était de déterminer, parmi une liste de sujets conflictuels pouvant être rencontrés entre mères et enfants, ceux ayant constitué une source de désaccord au sein de leur relation au cours du dernier mois. Puis, la mère et l'enfant devaient numéroter en ordre d'importance, c'est-à-dire du plus important au moins important, les cinq thèmes conflictuels étant les plus prépondérants dans leur relation parmi ceux ayant été sélectionnés. Plus tard, quand la dyade prenait la collation, l'expérimentatrice qui ne filmait pas la scène examinait les réponses de chacun des partenaires au questionnaire afin de cibler le sujet commun le plus saillant. Si aucun thème n'était partagé par la dyade, celui considéré par l'enfant comme étant le plus important était choisi, ceci afin de favoriser sa participation à l'activité suivante (Vuchinich *et al.*, 1996).

Après la collation, l'expérimentatrice entrait dans la pièce où se trouvait la dyade et proposait la discussion du désaccord en donnant cette consigne :

Avant la pause, chacun de vous a rempli un questionnaire portant sur les désaccords que vous pouvez avoir entre vous. Vous avez tous les deux indiqué que vous avez souvent des désaccords au sujet de _____. Pendant les cinq prochaines minutes, j'aimerais que vous discutiez ensemble de ce sujet en tentant de trouver un moyen d'améliorer la situation ou encore une solution à ce problème. Vous pouvez trouver plus d'une solution. Il peut être difficile de résoudre un problème en seulement cinq minutes, mais faites de votre mieux. Avez-vous des questions? Je reviens dans cinq minutes.

Si aucun thème n'était commun pour la mère et l'enfant, l'expérimentatrice précisait que puisqu'aucun thème identique n'était ressorti, celui identifié en priorité par l'enfant avait été sélectionné pour la discussion. Ainsi, la mère savait que ses réponses avaient aussi été considérées. Puis, l'expérimentatrice laissait les participants et revenait les aviser, après quatre minutes, qu'il leur restait une minute pour clore leur discussion, et elle repartait. Après les cinq minutes, l'expérimentatrice demandait aux participants s'ils avaient terminé. S'ils avaient besoin d'un peu plus de temps, elle leur offrait une minute supplémentaire. Ainsi, au maximum six minutes étaient allouées pour cette tâche. Certaines dyades terminaient leur discussion avant que cela fasse cinq minutes; elles parlaient alors d'autres sujets, attendaient l'expérimentatrice ou utilisaient le matériel à leur disposition (tableau mural et craies, jeux de société, casse-tête en trois dimensions, revues) pour se distraire. Dans ce cas, les interactions suivant la discussion ont été considérées dans l'évaluation des interactions.

Une fois la discussion du désaccord terminée, l'expérimentatrice revenait et annonçait la dernière activité commune, qui était de planifier une journée de congé. La consigne allait comme suit :

Pendant les trois prochaines minutes, j'aimerais que vous planifiiez une journée de congé que vous pourriez passer ensemble. Ça n'a pas besoin de coûter cher. Pensez seulement à quelque chose que vous aimeriez faire ensemble et qu'il serait possible de réaliser la semaine prochaine, par exemple, ou lorsque vous aurez tous les deux une journée de congé. Essayez de prendre les trois minutes en entier pour en discuter en donnant le plus de détails possible. Avez-vous des questions? Je vais revenir dans trois minutes.

Dans le cas où les partenaires demandaient à l'expérimentatrice si les autres membres de la famille pouvaient être présents lors de leur journée de congé, elle leur répondait qu'ils

étaient libres de faire comme ils le voulaient. Pour cette activité, même si la dyade n'avait pas terminé la discussion après trois minutes, aucune minute supplémentaire n'était offerte. L'expérimentatrice leur proposait alors de reparler du sujet plus tard, quand les autres activités seraient terminées. Puis, chacune des expérimentatrices retrouvait le participant avec lequel elle avait travaillé et les tâches individuelles étaient reprises.

Les trois tâches dyadiques (collation, désaccord et congé) ont été évaluées à l'aide des bandes vidéo en utilisant la *Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire* (GIPEPS; Pomerleau-Laroche *et al.*, 2005). La GIPEPS (*voir* app. A, p. 135-255) se compose de 22 items, qui s'évaluent sur une échelle en quatre points allant de 0 à 3, où la cote 0 suggère une piètre qualité interactionnelle et où la cote 3 indique une qualité d'interaction optimale. Par exemple, pour l'humeur générale, la cote 3 indique que les partenaires sont tous les deux de bonne humeur ou encore qu'ils sont calmes pendant la majeure partie de l'activité et qu'ils semblent profiter du temps passé ensemble. Si un partenaire manifeste un ou des signes de mauvaise humeur, il faut alors considérer l'importance de ce ou ces indices afin de déterminer la cote qui convient, soit 2 ou 1. Enfin, dès qu'un partenaire manifeste des signes évidents de mauvaise humeur, et ce, pendant la majeure partie de la tâche, la cote minimale s'applique, car cela affecte par le fait même la qualité interactionnelle. Neuf items sont formulés de façon négative. Il s'agit de ceux touchant à l'évitement, à la nervosité et à l'hostilité de chacun des partenaires, en plus des items portant sur les comportements étranges du parent, les comportements étranges de l'enfant et les comportements contrôlants de l'enfant. La façon de codifier ces items est la même que pour les autres, c'est-à-dire qu'une cote de 3 indique un fonctionnement optimal alors qu'une cote de 0 indique un mauvais fonctionnement. Par exemple, à l'extrémité supérieure du continuum d'hostilité manifestée par l'enfant, on retrouve l'absence d'hostilité, alors qu'une cote de 0 indique que l'enfant émet au moins un comportement très hostile à l'égard de son parent ou que l'attitude hostile de l'enfant perdure au cours de l'activité. Pour de plus amples informations concernant la façon d'évaluer chaque item de la grille, se référer à la GIPEPS.

Les différents items de la GIPEPS mènent au calcul de trois scores : un score total, un score pour le parent et un score pour l'enfant. Le **score total**, qui englobe la somme des 22 items – incluant cinq items touchant à la fois au parent et à l'enfant : l'humeur générale, le

partage affectif, l'efficacité du partenariat, la communication générale et la constance du mode relationnel –, sert à qualifier le fonctionnement de la dyade et permet d'obtenir un maximum de 66 points. Pour les items dyadiques, les comportements de l'un et l'autre partenaire influencent l'évaluation. Par exemple, pour obtenir la cote maximale à l'item de la communication, les partenaires doivent s'exprimer clairement et démontrer une bonne capacité d'écoute l'un envers l'autre. Si un partenaire démontre de bonnes capacités à cet égard, mais que l'autre n'est pas tellement réceptif ou habile à s'exprimer de façon claire et directe, la cote maximale ne peut être obtenue.

Les **scores du parent et de l'enfant** comptent respectivement 8 et 9 items : l'affection manifestée par le parent/par l'enfant, l'évitement manifesté par le parent/par l'enfant, la nervosité manifestée par le parent/par l'enfant, l'hostilité manifestée par le parent/par l'enfant, l'explication par le parent/par l'enfant de son point de vue ou de son expérience, les efforts de compréhension du parent/de l'enfant, les comportements étranges du parent/de l'enfant, le contrôle parental, les comportements contrôlants de l'enfant et les initiatives de l'enfant. Ces items apportent un éclairage supplémentaire quant à la contribution de chacun aux échanges. Le score du parent se calcule sur 24 points; celui de l'enfant sur 27 points. Plus la somme est élevée, plus les interactions sont favorables.

Les interactions mère-enfant ont été évaluées par trois étudiantes, dont l'auteure de la présente thèse, ainsi que deux autres étudiantes en psychologie ayant été formées par l'auteure de l'instrument. Les évaluatrices étaient aveugles aux classifications d'attachement des enfants ainsi qu'aux autres variables de l'étude. Puisque l'examen de la fidélité de la GIPEPS fait l'objet de cette étude, les résultats portant sur l'équivalence interjuges de même que ceux liés à d'autres aspects de la fidélité et de la validité sont présentés au chapitre 6.

5.3.3 Temps 3 (11 à 12 ans)

5.3.3.1 Interactions mère-enfant

Au temps 3, la qualité des interactions mère-enfant a été réévaluée à l'aide de la GIPEPS. À la différence du temps 2 toutefois, les interactions ont été évaluées dans le contexte d'une **collation** et d'une **discussion d'un désaccord** uniquement, ceci, dans le but

d'alléger la procédure. La collation et la discussion d'un thème conflictuel ont été retenues pour les raisons suivantes. D'abord, la collation est un contexte semi-structuré (une collation est servie aux participants, qui doivent demeurer dans la pièce où ils se trouvent pendant 10 minutes), alors que la discussion d'un thème conflictuel et la planification d'une journée de congé constituent des contextes structurés (les partenaires ont une tâche précise à effectuer ensemble). On peut présumer que le fait d'interagir dans un contexte relativement libre plutôt que structuré pourrait affecter la qualité des interactions. De fait, lorsque les partenaires doivent coordonner leurs buts pour atteindre un objectif commun, cela est différent que de se retrouver ensemble pour simplement prendre un goûter. Sur le plan méthodologique, cela justifie donc la pertinence de conserver la tâche semi-structurée (collation) et à tout le moins l'une des deux tâches structurées dans la procédure.

Ensuite, par sa nature, la tâche du désaccord pourrait susciter une plus vaste gamme d'émotions (p. ex. : frustration, culpabilité, malaise, amusement et complicité) que la planification de la journée de congé, qui est pour sa part plus susceptible d'éveiller du plaisir. Pour les participants, la tâche de la résolution du désaccord apparaît présenter un défi supplémentaire par rapport à la planification de la journée de congé. Ainsi, il est probable qu'au plan statistique, si des différences émergent entre les dyades concernant la qualité de leurs interactions, elles risquent d'apparaître plus clairement dans le cadre de la tâche du désaccord que dans celle du congé. En somme, la collation et le désaccord sont les deux contextes se distinguant le plus d'un point de vue rationnel – reste à voir ce qu'il en sera au plan empirique lorsque les scores aux trois contextes du temps 2 seront comparés –, d'où la pertinence de les conserver toutes les deux dans la procédure au temps 3.

CHAPITRE VI

RÉSULTATS

6.1 Plan d'analyses

Le chapitre des résultats se divise en deux sections. La première porte sur le premier but de l'étude, qui est d'évaluer les propriétés psychométriques de la GIPEPS. La seconde répond à la fois aux deuxième et troisième buts de la thèse, qui sont respectivement d'examiner l'évolution de la qualité interactionnelle mère-enfant du milieu à la fin de la période scolaire et de déterminer le lien entre l'attachement de l'enfant et les interactions.

La section sur les propriétés psychométriques de la GIPEPS comprend deux parties. La première se consacre aux questions ayant trait à la fidélité de la GIPEPS : équivalence interjuges, structure factorielle de la grille, cohérence interne des scores obtenus et stabilité intercontextes. Ainsi, cette partie s'amorce par des analyses de l'équivalence interjuges, où les coefficients de corrélation intraclasse entre trois évaluatrices sont examinés pour le score total à la GIPEPS, le score du parent et le score de l'enfant. Elle se poursuit avec des analyses factorielles, qui déterminent les regroupements émergeant de l'ensemble des items de la grille. Celles-ci donnent lieu à l'évaluation de la cohérence interne des scores résultants par la vérification des coefficients alpha de Cronbach (α). Puis, la stabilité intercontextes est examinée : sont vérifiées les corrélations entre les scores de la GIPEPS aux trois contextes du temps 2 – collation, désaccord et congé – et celles entre les deux contextes du temps 3 – collation et désaccord. La deuxième partie porte sur la validité convergente de la GIPEPS. Il est vérifié si la qualité des interactions évaluée au temps 2 à l'aide de la GIPEPS corrèle à la

qualité des interactions évaluée au temps 1 à l'aide de la grille de Moss *et al.* (1998, 2000).¹⁹ Cette dernière n'évaluant pas séparément les comportements du parent et ceux de l'enfant, le score global à cette grille est mis en relation avec les scores obtenus aux regroupements d'items de la GIPEPS.

La section sur l'attachement et les interactions mère-enfant prévoit une analyse de la variance factorielle à mesures répétées ainsi que trois contrastes orthogonaux examinant les hypothèses a priori ayant trait aux différences entre les groupes d'attachement. Les contrastes sont les suivants :

- 1) sécurisant (B) versus insécurisant (A, C et D);
- 2) évitant et ambivalent (A et C) versus contrôlant/désorganisé (D);
- 3) évitant (A) versus ambivalent (C).²⁰

En d'autres mots, la qualité des interactions devrait être meilleure pour les dyades incluant un enfant dont l'attachement est sécurisant (B); devraient suivre les dyades formées d'un enfant dont l'attachement est évitant (A) ou ambivalent (C), puis celles incluant un enfant ayant été classifié comme ayant un attachement contrôlant/désorganisé (D).

6.2 Analyses préliminaires : Examen des distributions des données

Des analyses préliminaires examinant la distribution des données des variables dépendantes de l'étude ont été effectuées. Cela avait pour but de déterminer si des transformations devaient être effectuées sur les variables dépendantes pour les normaliser ou les dichotomiser, ce qui est nécessaire à la réalisation d'analyses paramétriques.

¹⁹ Des corrélations – plutôt que des comparaisons effectuées au moyen de tests *t* – sont effectuées, car les scores générés aux deux grilles sont différents : les grilles ne sont pas composées des mêmes items; l'échelle de mesure pour évaluer les items diffère; et les scores finaux ne sont pas sur le même total. Ainsi, seules des corrélations permettent de vérifier le degré de correspondance entre les résultats fournis à la GIPEPS et à la grille de Moss et collègues pour les mêmes dyades mère-enfant.

²⁰ Étant donné qu'il y a quatre groupes d'attachement, trois contrastes indépendants devaient être effectués afin d'épuiser tous les degrés de liberté. Le dernier contraste, attendu non significatif, permet ainsi d'épuiser le degré de liberté restant.

Au temps 1, la qualité des interactions a été évaluée à partir du score global à la grille de Moss et ses collaborateurs. Puisque les données se distribuent selon la loi normale, cette variable sera utilisée telle quelle dans les analyses, c'est-à-dire sans transformation préalable. Aux temps 2 et 3, la qualité interactionnelle a été évaluée à l'aide des 22 items de la GIPEPS (voir app. E.1 à E.5, p. 271-275) pour les moyennes et les écarts types obtenus aux différents items). Pour certains items, une distribution de données s'apparentant à la courbe normale a été observée. Au temps 2, cela était le cas de 27 % des items de la collation, 41 % des items du désaccord et 32 % des items du congé; au temps 3; 27 % des items de la collation et 32 % des items du désaccord (voir app. F.1, p. 277, pour la liste d'items ayant une distribution normale). Ces items ont donc conservé leur échelle en quatre points (0 à 3).

Pour la majorité des items toutefois, dans les cinq différents contextes expérimentaux, les moyennes étaient passablement élevées et l'examen des courbes de distribution de ces items révélait une forte asymétrie négative. Pour qu'un effet de plafond soit identifié, le critère choisi fut que 25 % ou plus des sujets se retrouvent à l'échelon 3 (voir app. F.2, p. 278-279, pour la liste des items présentant un effet de plafond). Les distributions présentant un effet de plafonnement ont été normalisées par le recodage des variables. Cela a eu pour effet de transformer des variables continues (dont les résultats allaient de 0 à 3) en variables dichotomiques (les résultats étant de 0 ou 1). La plupart des variables ont été recodées comme suit : cotes de 0 à 2 = 0; cote de 3 = 1. Pour quelques exceptions toutefois, le recodage s'est effectué différemment : cotes de 0 à 1 = 0; cotes de 2 à 3 = 1. Cela fut le cas lorsque très peu de sujets (autour de 1 à 4 %) avaient obtenu la cote 3, mais que la vaste majorité (autour de 60 %) se situait à 2.

Inversement, pour quelques items de la GIPEPS (entre 0 et 14 % des items selon le temps de mesure et le contexte d'interaction), un effet de plancher a été constaté. Encore ici, le critère choisi fut de 25 %. Autrement dit, 25 % ou plus des sujets devaient se retrouver à l'échelon 0 pour qu'un tel effet soit établi. Cette situation s'est produite presque exclusivement dans le cadre de la discussion du désaccord (voir app. F.3, p. 280) pour la liste des items présentant un effet de plancher). Les variables montrant une distribution asymétrique positive ont généralement été recodées de la façon suivante : cote de 0 = 0; cotes de 1 à 3 = 1. Pour deux cas toutefois, le recodage s'effectua comme suit : 0 à 1 = 0; 2 à 3 = 1.

6.3 Évaluation des propriétés psychométriques de la GIPEPS

6.3.1 Fidélité

6.3.1.1 Équivalence interjuges

Dans le but d'évaluer l'équivalence des résultats entre les évaluateurs, l'auteure de cette thèse a formé deux étudiantes sur la GIPEPS. Les étudiantes ont obtenu leur fidélité sur l'instrument en évaluant 50 situations interactionnelles. Ces dernières ont été sélectionnées aléatoirement parmi une liste informatisée de numéros d'identification des familles, à l'intérieur de chaque temps de mesure et de chaque contexte d'interaction. Ainsi, elles comprennent 20 collations, 20 désaccords et 10 planifications de journée de congé. Ces 50 situations forment 12,11 % de toutes les tâches ayant été évaluées par les juges, qui, par ailleurs, étaient aveugles aux autres variables utilisées dans cette thèse. Les indices de fidélité, soient des coefficients de corrélation intraclasse²¹ calculés sur 10 dyades pour chaque contexte d'interaction à l'intérieur des deux temps de mesure, sont présentés au tableau 6.1.

Tableau 6.1

Coefficients de corrélation intraclasse obtenus aux trois scores à la GIPEPS pour chacun des contextes interactionnels à l'intérieur des deux temps de mesure

Temps 2	Scores à la GIPEPS		
	Total	Parent	Enfant
Collation	0,49	0,18	0,74
Désaccord	0,88	0,87	0,86
Congé	0,77	0,34	0,52
Temps 3			
Collation	0,83	0,77	0,86
Désaccord	0,79	0,75	0,80

²¹ Les coefficients intraclasse sont généralement utilisés lorsque plus de deux juges participent à l'évaluation des données. Il s'agit d'un procédé statistique plus sévère que les corrélations de Pearson, car en plus de considérer le degré d'accord entre les juges – ou la tendance directionnelle de leurs résultats –, les moyennes des différents évaluateurs sont aussi comparées.

Dans l'ensemble, l'équivalence interjuges a été jugée acceptable, sauf pour deux situations : scores du parent pour la collation et le congé au temps 2. Pour la majorité des dyades ayant servi à évaluer l'accord interjuges, une revue commune des séquences interactionnelles à la fin du processus a permis de générer les scores finaux. Cela a donné l'occasion aux évaluatrices de parfaire leurs connaissances sur le système et d'effectuer certains ajustements pour la suite de la codification. Cependant, après l'obtention de la fidélité, lorsqu'une évaluatrice doutait de ses résultats pour certaines dyades, elle demandait à l'une de ses collègues de revoir séparément les dyades pour lesquelles elle avait éprouvé des difficultés. Puis, les évaluatrices revoyaient ensemble les séquences interactionnelles et se concertaient au sujet des cotes à attribuer aux différents items. Cette mesure a permis aux évaluatrices d'éviter de prendre des tangentes différentes lors des mois pendant lesquels elles ont codifié les interactions. De fait, tant pour les dyades ayant servi à établir l'accord interjuges que pour celles pour lesquelles une double codification a été effectuée, aucun biais de l'évaluateur n'a été identifié.²² Au total, 413 situations interactionnelles (85 collations, désaccords et congés pour le temps 2 et 79 collations et désaccords pour le temps 3) ont été codifiées, et ce, à raison d'environ une heure à une heure et demie par tâche.

6.3.1.2 Structure factorielle de la grille

Afin de vérifier la présence de regroupements d'items, des analyses factorielles ont été effectuées sur les 22 items de la GIPEPS pour chacun des contextes interactionnels à l'intérieur des deux temps de mesure. Une rotation de type Varimax a été appliquée aux matrices originales afin d'accroître leurs possibilités interprétatives. Pour chacune des cinq situations, deux facteurs ont été forcés dans les équations, car l'inspection visuelle du test des éboulis suggérait invariablement la présence de deux facteurs. Les composantes *parent* et *enfant* sont apparues avec une certaine netteté. Leurs appellations tiennent d'ailleurs aux groupements d'items, qui correspondaient grosso modo à la division entre les items de la grille touchant au parent et ceux concernant l'enfant.

²² Un biais attribuable à l'évaluateur se traduit par la tendance d'un évaluateur à toujours accorder des résultats plus forts ou plus faibles que les autres juges.

Quant aux cinq items dyadiques – à savoir l’humeur générale se dégageant de la dyade, le partage affectif, l’efficacité du partenariat, la communication générale et la constance du mode relationnel –, ils ne s’alliaient pas de façon univoque au premier ou au deuxième facteur. Cela est logique puisque par définition, ils concernent les deux partenaires en interaction. Selon les contextes et les temps de mesure, ils relevaient tantôt du facteur *parent* tantôt du facteur *enfant*. Dans le but d’alléger la description des analyses factorielles et d’en faciliter l’interprétation des résultats, ces dernières ont été reprises avec les cinq items dyadiques en moins. Les résultats à ces cinq analyses factorielles sont détaillés ci-dessous.

Dans le cadre de la collation au temps 2, le facteur *parent* explique 24,84 % de la variance de la qualité des interactions mère-enfant et il regroupe les huit items parentaux de la GIPEPS : l’affection, l’évitement ou le retrait, la nervosité, l’hostilité, l’explication par le parent de son point de vue ou de son expérience, ses efforts de compréhension vis-à-vis de son enfant, son contrôle parental et ses comportements étranges (*voir* tableau 6.2). (À noter que dans un souci d’assimilation des résultats, l’ordre de présentation des items dans le texte suit l’ordre de leur apparition dans la grille plutôt que l’ordre décroissant de leur poids. Pour les informations concernant les indices de saturation, se référer aux tableaux.) Cependant, un item rattaché spécifiquement à l’enfant présente un poids plus élevé du côté du facteur *parent* que de celui de l’*enfant* : la nervosité manifestée par l’enfant.²³ Quant au facteur *enfant*, il embrasse 18,64 % de la variance totale de la qualité des échanges mère-enfant et comprend huit des neuf items reliés à l’enfant : l’affection, l’évitement ou le retrait, l’hostilité, l’explication par l’enfant de son point de vue ou de son expérience, ses efforts de compréhension envers son parent, ses comportements contrôlants, ses comportements étranges et ses initiatives. Ensemble, les différents items composant les facteurs *parent* et *enfant* sont responsables de 43,48 % de la variation de la compétence interactionnelle au sein de la dyade. En d’autres mots, pour cette tâche et à ce temps de mesure, les items de la GIPEPS compris dans les deux facteurs expliquent plus de 40 % de la qualité des interactions.

²³ Il semble que la nervosité manifestée par l’enfant influence passablement les comportements du parent ou encore qu’elle soit affectée d’une manière plutôt importante par les comportements du parent. Autrement dit, cet item a une valeur moins propre à l’enfant qu’au parent.

Tableau 6.2

Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs *parent* et *enfant* pour la collation au temps 2

Variables	Facteurs	
	Parent	Enfant
Nervosité manifestée par le parent	0,76	
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	0,73	
Hostilité manifestée par le parent	0,68	
Affection manifestée par le parent	0,68	
Contrôle parental	0,67	
Comportements étranges du parent	0,60	
Efforts de compréhension du parent	0,56	0,35
Nervosité manifestée par l' <u>enfant</u>	0,55	
Évitement ou retrait manifestés par le parent	0,51	
Initiatives de l' <u>enfant</u>		0,77
Explication par l' <u>enfant</u> de son point de vue ou de son expérience		0,76
Efforts de compréhension de l' <u>enfant</u>		0,71
Évitement ou retrait manifestés par l' <u>enfant</u>		0,65
Hostilité manifestée par l' <u>enfant</u>	0,44	0,46
Affection manifestée par l' <u>enfant</u>		0,39
Comportements contrôlants de l' <u>enfant</u>	0,31	0,39
Comportements étranges de l' <u>enfant</u>	0,34	0,38
% de variance expliquée	24,84	18,64

Note. Seuls les poids supérieurs à 0,3 apparaissent dans ce tableau.

Pour le désaccord au temps 2, le facteur *parent* explique 19,07 % de la variance des interactions, rassemblant six des huit points touchant explicitement au parent : l'affection, l'évitement ou le retrait, la nervosité, l'explication par le parent de son point de vue ou de son expérience, ses efforts de compréhension vis-à-vis de son enfant et ses comportements étranges (voir tableau 6.3). Le facteur *enfant* fonde quant à lui 28,65 % de la dispersion des dyades en ce qui concerne les aptitudes interactionnelles. Il comprend tous les éléments

ciblant l'enfant, sauf la nervosité, qui se retrouve du côté du parent, comme c'était le cas pour la collation au temps 2. Il recueille aussi deux points appartenant théoriquement au parent, à savoir l'hostilité du parent et le contrôle parental. Les deux facteurs expliquent 47,72 % de la variance de la qualité des interactions. (Il est à noter que pour les cinq tableaux, les facteurs sont présentés dans le même ordre – soit le facteur *parent* en premier – peu importe leur importance relative, ceci, afin de faciliter leur comparaison visuelle.)

Tableau 6.3

Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs *parent* et *enfant* pour le désaccord au temps 2

	Facteurs	
	Parent	Enfant
Nervosité manifestée par le parent	0,72	
Comportements étranges du parent	0,72	
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	0,60	
Affection manifestée par le parent	0,58	
Évitement ou retrait manifestés par le parent	0,57	
Efforts de compréhension du parent	0,54	
Nervosité manifestée par l' <u>enfant</u>	0,52	0,47
Contrôle parental	0,45	0,50
Hostilité manifestée par le parent	0,40	0,46
Efforts de compréhension de l' <u>enfant</u>		0,81
Évitement ou retrait manifestés par l' <u>enfant</u>		0,80
Explication par l' <u>enfant</u> de son point de vue ou de son expérience		0,80
Initiatives de l' <u>enfant</u>		0,76
Comportements contrôlants de l' <u>enfant</u>		0,69
Hostilité manifestée par l' <u>enfant</u>		0,61
Affection manifestée par l' <u>enfant</u>	0,32	0,59
Comportements étranges de l' <u>enfant</u>		0,58
% de variance expliquée	19,07	28,65

Note. Seuls les poids supérieurs à 0,3 apparaissent dans ce tableau.

Pour la planification de la journée de congé au temps 2, le facteur *parent* explique 24,14 % de la variance des interactions et il englobe tous les items du parent (*voir* tableau 6.4). Quant au facteur *enfant*, il explique 17,34 % de la variance et il comprend six des neuf items de l'enfant – l'affection, l'hostilité et les comportements contrôlants en moins. Pour ce contexte, la mère exerce plus d'influence sur la qualité des échanges que l'enfant. Ensemble, les facteurs expliquent 41,48 % de la variance interactionnelle totale.

Tableau 6.4

Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs *parent* et *enfant* pour la planification de la journée de congé au temps 2

	Facteurs	
	Parent	Enfant
Contrôle parental	0,82	
Hostilité manifestée par le parent	0,77	
Nervosité manifestée par le parent	0,72	
Hostilité manifestée par l' <u>enfant</u>	0,67	
Comportements contrôlants de l' <u>enfant</u>	0,62	
Comportements étranges du parent	0,58	
Affection manifestée par le parent	0,55	
Affection manifestée par l' <u>enfant</u>	0,43	0,32
Évitement ou retrait manifestés par le parent	0,39	0,31
Efforts de compréhension du parent	0,36	
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	0,35	
Explication par l' <u>enfant</u> de son point de vue ou de son expérience		0,82
Évitement ou retrait manifestés par l' <u>enfant</u>		0,75
Initiatives de l' <u>enfant</u>		0,72
Comportements étranges de l' <u>enfant</u>		0,68
Nervosité manifestée par l' <u>enfant</u>		0,43
Efforts de compréhension de l' <u>enfant</u>		
% de variance expliquée	24,14	17,34

Note. Seuls les poids supérieurs à 0,3 apparaissent dans ce tableau.

Dans le contexte de la collation au temps 3, le facteur *parent* explique 17,92 % de la variance de la qualité des interactions (voir tableau 6.5), regroupant six des huit items associés au parent en plus d'un aspect de l'enfant : ses comportements étranges. Le facteur *enfant* rassemble les items de l'enfant – sauf celui précédemment cité – en plus de la nervosité et de l'hostilité du parent et il représente 24,16 % de la variance interactionnelle. Ensemble, les facteurs expliquent 42,08 % de la variance des échanges.

Tableau 6.5

Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs *parent* et *enfant* pour la collation au temps 3

Variables	Facteurs	
	Parent	Enfant
Hostilité manifestée par le parent		0,35
Efforts de compréhension du parent	0,77	
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	0,76	
Évitement ou retrait manifestés par le parent	0,63	
Contrôle parental	0,61	0,34
Comportements étranges du parent	0,54	
Affection manifestée par le parent	0,53	
Comportements étranges de l' <u>enfant</u>	0,34	
Initiatives de l' <u>enfant</u>		0,76
Nervosité manifestée par l' <u>enfant</u>		0,73
Explication par l' <u>enfant</u> de son point de vue ou de son expérience		0,72
Hostilité manifestée par l' <u>enfant</u>		0,66
Évitement ou retrait manifestés par l' <u>enfant</u>		0,64
Affection manifestée par l' <u>enfant</u>		0,61
Nervosité manifestée par le parent		0,60
Comportements contrôlants de l' <u>enfant</u>	0,40	0,51
Efforts de compréhension de l' <u>enfant</u>		0,50
% de variance expliquée	17,92	24,16

Note. Seuls les poids supérieurs à 0,3 apparaissent dans ce tableau.

Les facteurs *parent* et *enfant* ressortent très clairement pour le contexte du désaccord au temps 3 (voir tableau 6.6). En effet, les huit éléments ciblant le parent ont un poids relativement élevé du côté du facteur *parent* et les neuf items de l'enfant contribuent davantage au facteur *enfant*. Les facteurs expliquent respectivement 22,95 % et 21,27 % de la variabilité de la qualité des interactions, pour un total de 44,22 % de variance expliquée.

Tableau 6.6

Indices de saturation des items de la GIPEPS sur les facteurs *parent* et *enfant* pour le désaccord au temps 3

Variables	Facteurs	
	Parent	Enfant
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	0,78	
Hostilité manifestée par le parent	0,69	
Contrôle parental	0,67	
Comportements étranges du parent	0,64	
Évitement ou retrait manifestés par le parent	0,63	
Affection manifestée par le parent	0,62	
Nervosité manifestée par le parent	0,59	0,33
Efforts de compréhension du parent	0,55	
Affection manifestée par l' <u>enfant</u>		0,74
Initiatives de l' <u>enfant</u>		0,73
Efforts de compréhension de l' <u>enfant</u>		0,71
Nervosité manifestée par l' <u>enfant</u>		0,57
Comportements étranges de l' <u>enfant</u>		0,56
Explication par l' <u>enfant</u> de son point de vue ou de son expérience		0,54
Comportements contrôlants de l' <u>enfant</u>	0,48	0,54
Hostilité manifestée par l' <u>enfant</u>		0,47
Évitement ou retrait manifestés par l' <u>enfant</u>		0,45
% de variance expliquée	22,95	21,27

Note. Seuls les poids supérieurs à 0,3 apparaissent dans ce tableau.

Deux grands constats peuvent être tirés de ces analyses factorielles. En premier lieu, les items associés au parent se retrouvent généralement du côté du facteur *parent* alors que ceux de l'enfant se regroupent autour de la composante *enfant*, d'où l'appellation des deux facteurs. Quoique cela soit sans ambiguïté dans le cas de la tâche du désaccord au temps 3, les facteurs se distinguent aussi plutôt clairement pour les quatre autres situations. Il apparaît donc justifié de généraliser ces résultats en considérant qu'il y a bel et bien deux composantes. Ceci est d'ailleurs conforme aux regroupements initiaux des éléments parentaux et de ceux de l'enfant dans la GIPEPS en scores distincts.

En second lieu, les deux facteurs ayant été établis fondent, selon les conditions expérimentales, entre 41 % et 48 % de la variance totale de la qualité des interactions mère-enfant, ce qui est considérable. De toute évidence, le pourcentage de variance expliqué par l'un ou l'autre facteur varie quelque peu selon les contextes. Ainsi, lors de la collation et de la planification de la journée de congé au temps 2, la mère apparaît être la principale responsable de la tournure des échanges. Pour le désaccord au temps 2 ainsi que la collation au temps 3, la situation inverse se produit, le facteur *enfant* étant celui qui sous-tend la plus grande part de variabilité des interactions. Enfin, pour la tâche du désaccord au temps 3, les pourcentages sont analogues, suggérant une certaine équité entre les partenaires.

6.3.1.3 Homogénéité des scores

Les scores *parent* et *enfant* montrent tous les deux, dans les différents contextes expérimentaux, un degré de cohérence interne satisfaisant, les coefficients alpha de Cronbach allant de 0,73 – pour le score *parent* dans le cadre de la collation au temps 3 – à 0,87 – pour le score *enfant* lors de la tâche du désaccord au temps 2. Ces résultats répondent aux critères suggérés par Nunnally (1967). Selon cet auteur, dans le processus d'élaboration d'un instrument psychométrique, des coefficients se situant entre 0,50 et 0,60 sont considérés comme étant modérés, donc acceptables. Par voie de conséquence, les deux scores peuvent être interprétés à juste titre comme décrivant les comportements parentaux, d'une part, et ceux de l'enfant, d'autre part. Il devient donc possible d'expliquer, à l'aide de la GIPEPS, la qualité des interactions mère-enfant en tenant compte de la contribution de chacun. Ainsi, toutes les analyses qui suivent seront effectuées à l'aide des scores *parent* et *enfant*.

6.3.1.4 Stabilité intercontextes

Avant d'entreprendre les analyses portant sur les scores *parent* et *enfant* de la GIPEPS, l'examen des données s'est poursuivi avec l'observation de leurs distributions. Il est à noter que ces scores ont été constitués à partir des items de la GIPEPS qui présentaient initialement une distribution normale et de ceux pour lesquels les distributions ont été dichotomisées. Étant donné que ceux qui présentaient une distribution normale avaient une échelle en 4 points (0 à 3) et que ceux pour lesquels l'échelle a été transformée étaient en 2 points, les items dichotomisés ont été pondérés de façon à ce que le point minimum devienne 0,5 (au lieu de 0) et à ce que le maximum soit de 2,5 (plutôt que 1). De cette façon, chaque item prend approximativement le même poids dans la construction du score composite. Pour former les variables des scores *parent* et *enfant* pour les différents temps de mesure et les différents contextes d'interactions, la moyenne des items appartenant à chaque score a été calculée. Puis, les distributions de ces variables nouvellement constituées ont été inspectées; les courbes de distribution de données suivaient la loi normale.

Afin de déterminer à quel point la qualité des interactions mère-enfant, évaluée dans un contexte donné, est liée à la qualité des échanges interactionnels dans une autre situation, des analyses corrélationnelles ont été effectuées. Les résultats apparaissent au tableau 6.7.

Tableau 6.7

Corrélations entre la qualité des interactions mère-enfant évaluée à l'aide des scores *parent* et *enfant* de la GIPEPS en fonction des temps de mesure et des contextes interactionnels

	Scores	
	Parent	Enfant
Temps 2 / Collation et désaccord	0,49	0,48
Temps 2 / Collation et congé	0,41	0,24
Temps 2 / Désaccord et congé	0,51	0,50
Temps 3 / Collation et désaccord	0,29	0,41

Dans l'ensemble, il appert que la qualité des échanges, tant en ce qui concerne le score *parent* que le score *enfant*, est moyennement à fortement corrélée d'une situation

expérimentale à une autre. Au temps 3, seuls la collation et le désaccord avaient été retenus comme tâches interactionnelles afin d'alléger la procédure, et ce, pour les raisons suivantes : 1) la collation est un contexte plutôt libre alors que la discussion d'un thème conflictuel est un contexte structuré (les partenaires ont une consigne précise à respecter); 2) par sa nature, la tâche du désaccord pourrait susciter des émotions difficiles, d'où son intérêt accru par rapport au congé. Autrement dit, la collation et le désaccord sont les deux contextes interactionnels se distinguant le plus rationnellement.

Concernant la stabilité intercontextes des interactions, ces résultats suggèrent que les échanges mère-enfant ont tendance à se ressembler d'une situation expérimentale à l'autre. Cette ressemblance est toutefois moins prononcée entre les comportements de l'enfant évalués au temps 2 lors de la collation par rapport à lors de la planification de la journée de congé; et de même pour les comportements maternels évalués au moment de la collation versus pendant la discussion d'un thème conflictuel au temps 3.

6.3.2 Validité convergente

Dans un premier temps, des analyses préliminaires ont été effectuées afin de vérifier si le genre et l'âge de l'enfant, l'âge de la mère ainsi que le revenu familial annuel, le niveau de scolarité de la mère et son état matrimonial – tous mesurés au temps 1 – étaient liées à la qualité des interactions évaluée à ce temps de mesure à l'aide de la grille de Moss et ses collègues (1998, 2000). Puisque toutes les variables sont continues ou dichotomiques, des corrélations de Pearson (r) ont été effectuées. Il s'est avéré que seule la scolarité maternelle corrélait avec le résultat global à la grille de Moss, $r = 0,30$. Cette variable est donc incluse comme variable de contrôle dans l'analyse suivante.

Dans le but d'examiner la validité convergente de la GIPEPS, les résultats obtenus aux scores *parent* et *enfant* lorsque les enfants étaient âgés de 8 à 9 ans (temps 2) ont été corrélés au résultat global de la grille de Moss *et al.* lorsque les enfants avaient 5 ou 6 ans (temps 1). À 5-6 ans, les interactions ont été évaluées dans un contexte : une collation. À 8-9 ans, elles ont été évaluées dans trois contextes : une collation, une discussion d'un désaccord et une planification d'une journée de congé. Des corrélations partielles ont été calculées entre

la qualité interactionnelle aux temps 1 et 2, avec la scolarité maternelle évaluée au temps 1 comme variable de contrôle. Les résultats figurent au tableau 6.8.

Tableau 6.8

Corrélations partielles entre la qualité des interactions évaluée au temps 1 à l'aide de la grille de Moss *et al.* et au temps 2 à l'aide des scores *parent* et *enfant* de la GIPEPS pour chacun des contextes interactionnels du temps 2

Contextes interactionnels du temps 2	Scores à la GIPEPS	
	Parent	Enfant
Collation	0,27*	0,29*
Désaccord	0,23	0,20
Congé	0,19	0,04

* $p < 0,05$

Ainsi, pour la collation et le désaccord, un lien faible, mais néanmoins présent, est observé entre la qualité interactionnelle évaluée à l'aide des deux grilles. Cependant, dans l'ensemble, les corrélations partielles entre la qualité interactionnelle aux temps 1 et 2 sont très faibles lorsque les interactions au temps 2 sont évaluées dans le contexte du congé. Conséquemment, la validité convergente de la GIPEPS n'est pas appuyée par ces résultats.

6.4 Stabilité des interactions et relation entre l'attachement et les interactions

6.4.1 Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été effectuées afin de vérifier si le genre et l'âge de l'enfant, l'âge de la mère de même que le revenu familial annuel, le niveau de scolarité de la mère et son état matrimonial avaient un impact sur la qualité des interactions. Des corrélations de Pearson (r) ont été effectuées entre les variables de contrôle potentielles du temps 2 et la qualité des interactions au temps 2. Les mêmes analyses ont été effectuées entre les variables de contrôle suspectées du temps 3 et la qualité des interactions au temps 3.

En ce qui concerne les variables sociodémographiques du temps 2, aucune n'est corrélée à la qualité interactionnelle, à l'exception de la scolarité maternelle. En effet, dans le

contexte de la collation, la corrélation entre le score *parent* et la scolarité maternelle est de $r = 0,25$. Dans le contexte du désaccord, les scores *parent* et *enfant* ressortent, les corrélations étant respectivement de $r = 0,29$ et de $r = 0,24$. Au temps 3, le score *parent* dans le contexte du désaccord corréle à $r = 0,24$ à la scolarité maternelle. Bref, de faibles corrélations lient la qualité des interactions au niveau de scolarité des mères. D'une part, les femmes possédant plus d'une cinquième secondaire interagissent de façon plus favorable avec leur enfant dans trois situations expérimentales : la collation et le désaccord au temps 2 et le désaccord au temps 3; d'autre part, les enfants des mères plus scolarisées interagissent plus favorablement avec elles dans le contexte du désaccord au temps 2. La scolarité maternelle devra donc être insérée comme variable de contrôle dans les analyses sur l'attachement et les interactions.

La même série d'analyses corrélationnelles que celle effectuée pour le temps 2 a été effectuée pour le temps 3. Aucune des variables sociodémographiques ciblées n'est liée à la qualité interactionnelle du temps 3. Ainsi, le genre des enfants, l'âge des participants et les autres variables sociodémographiques n'auront pas à être contrôlés dans les analyses qui suivent.

6.4.2 Attachement et qualité des interactions mère-enfant

Afin d'évaluer si la qualité des interactions mère-enfant est liée à l'attachement, une analyse de la covariance factorielle à mesures répétées de type $4 \times 2 \times 2$ a été réalisée pour chaque score de la GIPEPS. L'examen des interactions s'est fait en fonction des quatre groupes d'**attachement** : sécurisant (B), évitant (A), ambivalent (C) et contrôlant/désorganisé (D). Le **contexte d'interaction** (deux niveaux : collation et désaccord) et l'**âge de l'enfant** (deux niveaux : 8-9 ans et 11-12 ans) ont constitué des facteurs intrasujets. Puisqu'un lien a précédemment été trouvé entre la qualité des interactions et la scolarité maternelle au temps 2, et ce, à la fois pour le score *parent* et pour le score *enfant* de la GIPEPS, la scolarité de la mère a été considérée comme covariable dans ce modèle. De plus, trois contrastes orthogonaux (tests *t*) (Rosenthal et Rosnow, 1985), en lien avec les hypothèses a priori, ont été examinés : 1) B versus non B (c.-à-d. les trois groupes d'attachement insécurisant réunis), 2) A et C versus D et 3) A versus C (ce dernier attendu non significatif).

L'analyse de la covariance factorielle montre que pour le score *parent*, un **effet principal ressort pour le temps de mesure**, $F(1, 64) = 5,26, p < 0,05, \eta^2 = 7,4 \%$. Celui-ci se traduit par une amélioration de la qualité des interactions des mères entre les temps 2 ($M = 1,37$) et 3 ($M = 1,58$). Les autres effets (attachement, contexte, contexte \times attachement, temps \times attachement, contexte \times temps, contexte \times temps \times attachement) ne sont pas significatifs. Quant aux analyses de contrastes, elles révèlent un **effet d'interaction entre l'attachement et le temps de mesure**, $t(65) = -2,26, p < 0,05$. Seul le premier contraste, où le groupe sécurisant (B) est comparé aux groupes insécurisants (non B) est significatif. Ce dernier se traduit par une amélioration de la qualité interactionnelle des mères des enfants présentant un attachement insécurisant entre les temps 2 ($M = 1,31$) et 3 ($M = 1,58$), alors que la qualité des interactions des mères des enfants ayant un attachement sécurisant est stable ($M = 1,54$ au temps 2 et $M = 1,52$ au temps 3) (voir figure 6.1). Cela sous-entend que les mères ayant un enfant présentant un attachement sécurisant au temps 2 interagissent de façon plus optimale que les mères des enfants ayant un attachement insécurisant, alors que cette différence entre les groupes disparaît au temps 3.

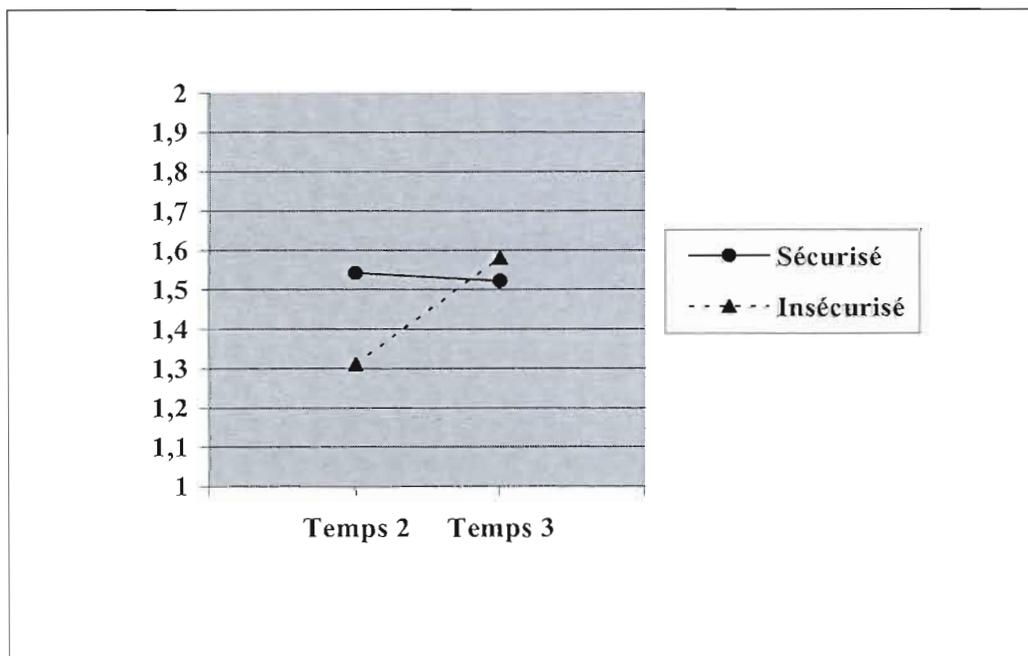


Figure 6.1 Évolution de la qualité interactionnelle des mères entre les temps 2 et 3 en fonction de l'attachement de leur enfant.

Une seconde analyse de la covariance factorielle, portant cette fois sur le score *enfant*, montre un **effet principal pour le temps de mesure**, $F(1, 64) = 4,04$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 5,4\%$; il révèle qu'une amélioration de la qualité interactionnelle se produit chez les enfants entre les temps 2 ($M = 1,34$) et 3 ($M = 1,53$). Les autres effets ne sont pas significatifs. Quant aux analyses de contrastes, elles montrent un **effet d'interaction attachement \times temps** pour le premier contraste, $t(65) = -2,60$, $p < 0,05$. Il appert que pour les enfants ayant un attachement sécurisant, la qualité interactionnelle diminue dans le temps, les moyennes passant de 1,58 à 1,49, alors que pour les enfants montrant un attachement insécurisant, la qualité d'interaction s'améliore dans le temps, passant de 1,28 à 1,53 (voir figure 6.2). Autrement présentés, ces résultats montrent que la qualité interactionnelle des enfants ayant un attachement sécurisant diffère de celle des enfants ayant un attachement insécurisant au temps 2, les premiers interagissant plus favorablement; au temps 3, la différence entre les deux groupes n'est pas significative. Pour ce qui est des deux autres contrastes, ils ne sont pas significatifs.

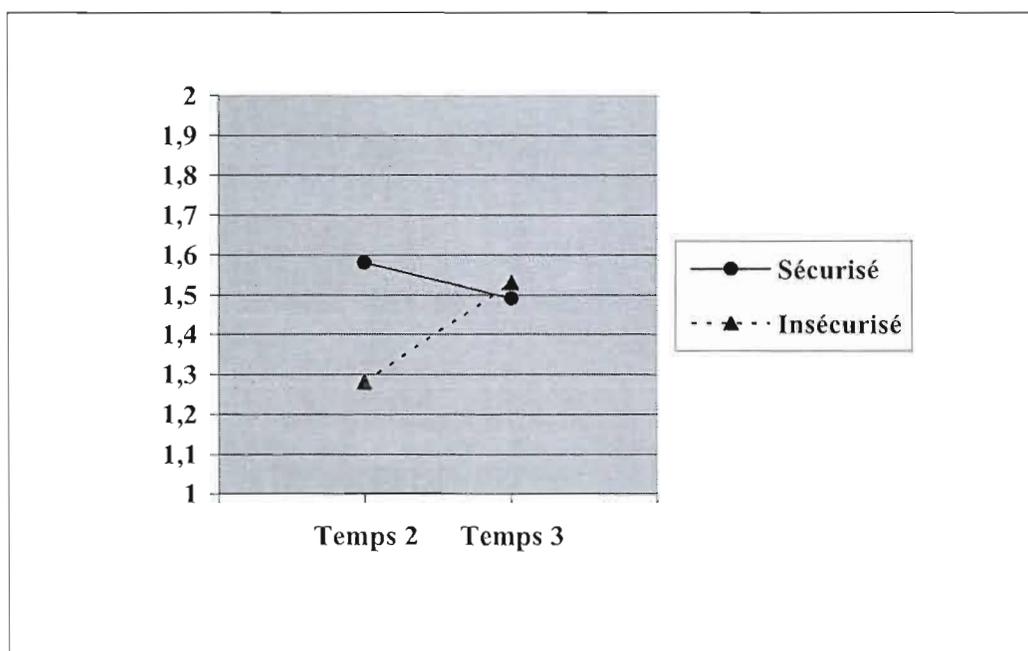


Figure 6.2 Évolution de la qualité interactionnelle des enfants entre les temps 2 et 3 en fonction de l'attachement.

CHAPITRE VII

DISCUSSION

Cette thèse comportait trois buts : 1) l'évaluation de certaines propriétés psychométriques de la grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS; Pomerleau-Laroche *et al.*, 2005); 2) l'examen de l'évolution des interactions mère-enfant du milieu à la fin de la période scolaire dans le cadre de deux contextes; et 3) l'étude du rôle de l'attachement de l'enfant à 5-6 ans sur les interactions mère-enfant à 8-9 ans et à 11-12 ans, ce dernier permettant aussi d'explorer la validité convergente de la GIPEPS.

7.1 Propriétés psychométriques de la GIPEPS

Le premier but de l'étude consistait à examiner les propriétés psychométriques de la GIPEPS, plus spécifiquement sa fidélité – équivalence interjuges, structure factorielle et homogénéité des scores générés, stabilité intercontextes – et sa validité convergente.

7.1.1 Équivalence interjuges

L'équivalence interjuges a été vérifiée à l'aide des coefficients de corrélation intraclasse obtenus aux trois scores de la GIPEPS – le score total, le score du parent et le score de l'enfant –, et ce, pour les différents contextes interactionnels retrouvés aux deux temps de mesure. Ainsi, au total, quinze coefficients ont été calculés. Dans l'ensemble, l'équivalence interjuges s'avère satisfaisante. En effet, onze coefficients sont supérieurs à 0,70 et sur ces derniers, six se situent au-dessus de 0,80. Pour deux situations toutefois, les coefficients sont déficients. Il s'agit de ceux retrouvés aux scores de la mère pour la collation (0,18) et pour le congé (0,34) au temps 2.

Deux constats émanent des coefficients intraclasse. Premièrement, l'accord interjuges est globalement plus faible pour le score du parent ($M = 0,58$) que pour celui de l'enfant ($M = 0,76$). De prime abord, il paraît difficile de comprendre pourquoi il en est ainsi puisque la plupart des items évaluant le parent et l'enfant viennent par paires. De plus, la façon d'évaluer les items jumeaux (parent versus enfant) est très semblable, comme on peut le remarquer à partir de la GIPEPS en appendice A. Il est donc improbable que les variables aient été bien saisies pour un partenaire, mais non pour l'autre. Une piste d'explication réside dans le fait que les enfants sont généralement plus spontanés que les adultes. Il est donc probable que davantage de variantes aient pu être perçues dans leurs comportements que dans ceux des mères. La variance des comportements étant plus grande, il a pu être plus aisé pour les évaluatrices de s'entendre sur le caractère favorable ou non des comportements des enfants par rapport à ceux des mères, qui étaient sans doute plus communs et subtils. Deuxièmement, les coefficients sont, en moyenne, plus faibles au temps 2 ($M = 0,63$) qu'au temps 3 ($M = 0,80$). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les évaluatrices ont d'abord évalué les interactions au temps 2. Bien qu'elles aient obtenu un accord interjuges suffisant pour entreprendre la codification au temps 2, elles étaient plus expérimentées au temps 3.

7.1.2 Structure factorielle et homogénéité des scores

Les analyses factorielles ont permis de déterminer deux regroupements d'items à l'intérieur des 22 éléments de la GIPEPS : les 8 items concernant le parent – ayant formé le score *parent* – et les 9 items portant sur l'enfant – ayant constitué le score *enfant*. Les 5 items résiduels, qui étaient instables en raison de leur caractère dyadique, ont été éliminés. Chacun des scores est constitué d'éléments qui, sur le plan conceptuel, caractérisent le climat affectif de la relation (affection, évitement, nervosité et hostilité); et d'autres qui concernent le degré auquel les partenaires sont capables de coordonner leurs efforts pour fonctionner efficacement ensemble (p. ex. : explication de chacun de son point de vue ou de son expérience, efforts de compréhension, contrôle parental, initiatives de l'enfant). Malgré la diversité des items, l'évaluation de la cohérence interne des scores *parent* et *enfant* a révélé que ces derniers étaient constitués d'éléments homogènes. L'aspect distinct des scores, combiné à une cohérence interne élevée pour chacun d'eux (les coefficients alpha de Cronbach étant de 0,73 et plus) ont conduit à des analyses séparées pour chaque score.

Le fait que les facteurs *parent* et *enfant* soient ressortis des cinq analyses factorielles avec une netteté appréciable est encourageant par rapport à l'utilité éventuelle de la GIPEPS. En effet, l'objectif derrière la création d'items séparés pour les membres de la dyade était de permettre de tracer un portrait plus précis de la qualité interactionnelle parent-enfant que si seul un score total avait été généré. Cette initiative apparaît ainsi appuyée statistiquement.

7.1.3 Stabilité intercontextes

La fidélité intercontextes de la GIPEPS a été examinée de la façon suivante. D'une part ont été vérifiées les corrélations pour les scores *parent* et *enfant* entre les trois contextes interactionnels du temps 2 (collation, discussion d'un désaccord et planification d'une journée de congé); d'autre part ont été calculées les corrélations pour les deux scores entre les deux situations expérimentales du temps 3 (la collation et le désaccord). Globalement, la qualité des interactions se révèle de moyennement à fortement corrélée entre les situations expérimentales ($M = 0,42$), et ce, bien que les tâches effectuées présentaient des caractéristiques passablement différentes.

L'utilité d'évaluer la fidélité d'une mesure d'observation d'un contexte à un autre est de permettre de déterminer à quel point il est possible de généraliser les scores obtenus à une évaluation. Le fait que la qualité interactionnelle soit liée d'un contexte à un autre suggère que l'observation des interactions mère-enfant pendant quelques minutes lors d'une situation donnée offre un portrait appréciable de la qualité interactionnelle dyadique. Ce résultat est encourageant pour la recherche future dans le domaine, renseignant le chercheur sur le fait que l'utilisation de plusieurs contextes d'observation n'est pas vraiment nécessaire.

7.1.4 Validité convergente

La validité convergente de la GIPEPS a été vérifiée en corrélant les résultats obtenus aux scores *parent* et *enfant* au 2^e temps de mesure (8-9 ans) au score total de la grille de Moss et collègues (1998, 2000) au 1^{er} temps d'évaluation (5-6 ans). Il était attendu que des corrélations moyennes unissent les deux instruments. De tels résultats auraient appuyé la validité convergente de la GIPEPS puisque la grille conçue par Moss et ses collaborateurs présente de bonnes propriétés psychométriques. Or, de faibles corrélations ont été obtenues.

À noter qu'il s'agit de corrélations partielles, car la scolarité maternelle évaluée au temps 1 s'est avérée liée aux interactions à ce temps de mesure et a donc dû être contrôlée.

Idéalement, la validité convergente de la GIPEPS aurait été vérifiée de façon concomitante. Autrement dit, les scores à la GIPEPS auraient été mis en lien avec ceux d'un instrument mesurant aussi au moyen de l'observation les interactions, mais ayant été utilisé au même temps de mesure. Cependant, cela n'était pas possible puisqu'à notre connaissance, aucune grille validée de la qualité interactionnelle mère-enfant n'existe pour la période de 8 à 12 ans. Le fait que trois années se soient écoulées entre les évaluations de la qualité interactionnelle réalisées à l'aide des deux grilles peut très bien expliquer le faible lien obtenu entre ces dernières. Ainsi, l'erreur de mesure attribuable aux instruments, à laquelle s'est ajoutée l'erreur de mesure due aux changements survenus avec le simple passage du temps, a joué en défaveur de la démonstration de la validité convergente du nouvel instrument.

7.2 Évolution des interactions mère-enfant de 8 à 12 ans

Le second but de cette thèse était d'évaluer la stabilité des interactions mère-enfant de 8 à 12 ans dans le cadre de deux contextes. Concernant tant la collation que le désaccord, aucune hypothèse précise n'avait été émise puisque très peu d'études ont examiné la stabilité temporelle des interactions mère-enfant à la période scolaire. Les résultats révèlent que peu importe le contexte, la qualité des interactions mère-enfant s'améliore du milieu de la période scolaire (8-9 ans) à la fin de celle-ci (11-12 ans), cette amélioration s'observant à la fois chez les mères et les enfants. Un regard porté sur la théorie du développement socioémotionnel (Sullivan, 1953) indique qu'il ne faut pas s'étonner de ces résultats, car une amélioration des échanges sociaux serait attendue de 8 à 12 ans.

En effet, d'après Sullivan (1953), les relations amicales au cours de la préadolescence offrent l'occasion aux jeunes d'évoluer considérablement en ce qui concerne la façon dont ils négocient avec leurs proches. Ainsi, d'après le théoricien, les enfants passent, vers 9 ans, d'un stade de coopération avec l'autre visant à satisfaire leur intérêt propre à un stade de collaboration dans l'optique de la satisfaction mutuelle et de la promotion de la relation. Selon Sullivan, les compétences sociales développées en contexte d'amitié sont ensuite transposées aux autres relations auxquelles participe l'enfant.

Buhrmester et Furman (1986) ont explicité l'idée de Sullivan (1953) selon laquelle les interactions avec l'entourage permettent de développer de nouvelles compétences sociales. Selon l'interprétation qu'ils font de la théorie de Sullivan, tout au long du développement, les enfants acquièrent de nouvelles compétences sociales, imposées par leurs besoins sociaux et les habiletés requises en fonction du type d'interactions. À la préadolescence, l'enfant éprouve le besoin d'établir un contact intime avec un ami, ce qui lui permet d'échapper à la solitude. Pour Sullivan (1953), cette forme d'amitié est la première pouvant être définie comme une véritable collaboration, qui implique pour l'individu d'adapter son comportement en fonction des besoins exprimés par son partenaire. Bien que Sullivan n'ait pas précisé les habiletés sociales que cette amitié collaborative permet de développer, Buhrmester et Furman (1986) ont expliqué qu'il s'agissait notamment de la capacité de se révéler à l'autre, de développer un sens de la loyauté, de manifester de l'empathie, de la compassion et de l'altruisme, des compétences associées à la compréhension d'une perspective différente de la sienne.

La théorie de Sullivan (1953) a été appuyée à plusieurs égards. D'abord, l'intimité relationnelle apparaît effectivement comme étant l'élément-clé distinguant la relation amicale vécue au milieu de l'enfance de celle caractérisant le début de l'adolescence (Berndt, 1981; Bigelow, 1977; Bigelow et La Gaipa, 1995; Diaz et Berndt, 1982; Furman et Bierman, 1984; Furman et Buhrmester, 1985, 1992; Hartup, 1993; Youniss, 1980). Des études ont par ailleurs révélé que les préadolescents ayant des amis intimes démontrent une meilleure capacité de prendre la perspective d'autrui ainsi qu'un plus grand niveau d'altruisme par rapport à ceux n'ayant pas d'amis proches (Mannarino, 1976, 1979; McGuire et Weisz, 1982; Selman, 1980, 1981). Puisque dans ces études, l'altruisme n'était pas mesuré spécifiquement par rapport au meilleur ami de l'enfant, les résultats soutiennent l'hypothèse de Sullivan selon laquelle l'altruisme développé dans le cadre d'une amitié intime ne se limite pas qu'à cette relation.

D'après les écrits sur le développement social de l'enfant dans le contexte de l'amitié, le développement de plusieurs compétences interactionnelles requises en situation dyadique apparaît plus avancé chez les préadolescents et les jeunes adolescents que chez les enfants plus jeunes. Cela pourrait en partie expliquer pourquoi dans la présente étude, les échanges mère-enfant se sont avérés plus favorables lorsque les enfants avaient de 11 à 12

ans que lorsqu'ils avaient 8 ou 9 ans. L'un des contextes interactionnels consistait en la discussion d'un sujet litigieux. Si les jeunes de 11-12 ans s'impliquent davantage dans la discussion; s'ils expriment davantage ce qu'ils pensent et ressentent; s'ils sont capables d'apporter des arguments pour défendre leur position; s'ils sont plus en mesure de se mettre à la place de leur mère et de réfléchir à des solutions pour atteindre un compromis satisfaisant, cela contribue certainement à améliorer la collaboration entre la mère et l'enfant pour résoudre leur conflit. Par ailleurs, en situation non conflictuelle, comme lors d'une collation, les compétences sociales dont la révélation de soi et la prise de perspective de l'autre favorisent sans doute aussi les échanges, les rendant à la fois plus intimes et réciproques. En d'autres mots, les enfants de 11-12 ans ont probablement une relation avec leur mère plus empreinte de mutualité comparativement aux enfants âgés de 8-9 ans, qui sont à n'en pas douter encore passablement centrés sur eux-mêmes. Le fait pour les partenaires de vivre une relation plus égalitaire affecte possiblement de façon favorable la qualité de leurs interactions.

Mais l'amélioration de la qualité interactionnelle, qui a été constatée dans la présente étude à la fois du côté des mères et des enfants, est-elle « causée » par l'enfant, par la mère ou par les deux parties? Selon la perspective exposée ci-haut, l'amélioration de la qualité interactionnelle serait perçue comme émanant de l'enfant qui, de par son attitude collaborative, susciterait une réaction favorable chez sa mère. Quoique les résultats ne permettent pas de déterminer la direction de la causalité, cette hypothèse apparaît plausible. Ainsi, les mères s'ajusteraient en quelque sorte à la façon dont leur enfant interagit avec elles, ceci se reflétant par une amélioration de la qualité interactionnelle chez les deux partenaires.

Comme le soulignent Newcomb et Bagwell (1995) dans leur méta-analyse sur les relations d'amitié des enfants, ce type de relation n'a pas suffisamment été mis en lien avec d'autres relations, notamment la relation parent-enfant. Conséquemment, il serait intéressant que les chercheurs se penchent sur le transfert des compétences sociales d'un type de relation à un autre. En effet, ce n'est pas parce que les enfants mettent en pratique certaines habiletés sociales lorsqu'ils conversent avec leurs amis qu'ils le font nécessairement lorsqu'ils discutent avec leurs parents. Partant, cela ouvre la voie à des études comparant la qualité interactionnelle parent-enfant à la qualité des échanges entre amis à la préadolescence.

À notre connaissance, la seule étude ayant examiné, par le biais de l'observation, l'évolution des interactions parent-enfant au cours de la préadolescence est celle de Vuchinich *et al.* (1996). Les résultats suggèrent une stabilité des comportements interactionnels maternels et une détérioration de ceux des enfants. En comparaison, dans la présente recherche, les mères et les enfants ont fait montre d'une amélioration de leur qualité à interagir l'un avec l'autre lorsque l'évolution temporelle était considérée sans égard à l'attachement. Cela dit, comme l'étude de Vuchinich *et al.* (1996) a porté sur les interactions triadiques (mère-père-enfant), cela rend épineuse la comparaison des résultats. En effet, force est de croire que les mères se seraient comportées différemment en l'absence de leur conjoint et que les enfants auraient aussi interagi autrement s'ils avaient été seuls avec leur mère.

Cependant, Kerns *et al.* (2006) ont découvert, à l'aide de mesures autorapportées toutefois, que les préadolescents percevaient leurs parents comme étant de plus en plus disponibles. De même, Verschueren et Marcoen (2005) ont constaté qu'au cours de la préadolescence, la perception que les jeunes avaient de la sécurité de leur relation d'attachement à leur mère augmentait. Ainsi, l'image que les jeunes ont de la qualité de leur relation avec leur mère peut être revue pour le mieux à la préadolescence.

Si peu d'études ont porté sur la question de la stabilité des interactions à la préadolescence, plusieurs ont cependant examiné la stabilité de diverses variables relationnelles mère-enfant auprès d'enfants plus jeunes (de l'âge préscolaire au milieu de l'âge scolaire). Ces études, à la différence de cette thèse, incluaient un nombre restreint de variables. Bon nombre d'entre elles ont montré que les comportements maternels tendaient à être stables (Booth *et al.*, 1998), encore plus que ceux des enfants (NICHD, 2003; Weinfield *et al.*, 2002). Cela dit, Schaefer et Bayley (1960), qui ont examiné la stabilité des comportements maternels de la petite enfance à la préadolescence, ont soulevé le fait que la stabilité variait beaucoup selon les variables mesurées. Puisque dans la présente thèse, les variables interactionnelles étaient très diversifiées, cela explique sans doute en partie pourquoi une stabilité temporelle n'a été retrouvée ni chez la mère ni chez l'enfant.

Dans un autre ordre d'idées, les études effectuées auprès de jeunes adolescents révèlent qu'une majorité de garçons et de filles qualifient de bonne ou excellente la relation

qu'ils ont avec chacun de leurs parents; la relation avec la mère apparaît comme étant privilégiée, les jeunes considérant leur mère comme une ressource importante pour les écouter et leur manifester de la compréhension (Richardson, Galambos, Schulenberg, Petersen, 1984; Youniss et Smollar, 1985). Ces qualités maternelles – l'écoute et l'empathie – sont sans doute mises à profit quand les mères discutent, dans un cadre structuré en laboratoire, d'un comportement qu'elles aimeraient voir s'améliorer chez leur préadolescent. De plus, l'intimité relationnelle caractéristique de la relation mère-enfant à la période scolaire (Booth *et al.*, 1998; Diener *et al.*, 2008; Furman et Buhrmester, 1985; Kobak *et al.*, 2005; Verschueren et Marcoen, 2005) contribue certainement à la façon dont les enfants réagissent lorsqu'ils ont à traiter d'un différend avec leur mère ou quand ils ont un moment seul pour jaser avec elle (p. ex. : collation). À la lumière de ces différentes informations et du fait que l'échantillon de cette thèse était normatif, on en vient presque à penser qu'une détérioration de la qualité interactionnelle mère-enfant de 8 à 12 ans aurait été plutôt surprenante.

En résumé, la qualité interactionnelle observée dans deux contextes (une collation et une discussion d'un conflit) s'est améliorée de 8 à 12 ans; cette amélioration fut constatée tant en ce qui concerne les comportements maternels que ceux des enfants. Bien que l'on puisse se questionner quant à la reproductibilité de ces résultats, la théorie du développement socioémotionnel (Sullivan, 1953) appuie le fait qu'une amélioration des compétences interactionnelles puisse être constatée au cours de la préadolescence. Il apparaît toutefois primordial d'effectuer davantage de recherches auprès des jeunes de 8 à 12 ans et de leurs parents. Incontestablement, la relation parent-enfant à la préadolescence a fait l'objet de peu d'attention par rapport aux premières années de la vie ou à l'adolescence. Par conséquent, plusieurs autres études sont nécessaires afin de pouvoir se prononcer sur la tendance évolutive de la qualité des interactions mère-enfant du milieu à la fin de la période scolaire.

7.3 Relation entre l'attachement de l'enfant et les interactions mère-enfant

Le troisième but de cette thèse était de déterminer s'il existe un lien entre l'attachement, évalué à 5-6 ans, et la qualité des interactions mère-enfant évaluée à deux reprises au cours de la période scolaire, soit au milieu (8-9 ans) et vers la fin de celle-ci (11-12 ans). Ce but comportait trois objectifs précis, qui sont rappelés dans les articles ci-dessous.

7.3.1 Y a-t-il un effet principal de l'attachement de l'enfant sur les interactions?

Le premier objectif était d'établir si peu importe l'âge de l'enfant (8-9 ans ou 11-12 ans) et le contexte interactionnel (collation ou désaccord), la qualité des interactions allait varier selon l'attachement de l'enfant à 5-6 ans. Aucun effet principal d'attachement n'a été révélé, que ce soit en ce qui concerne les comportements de la mère ou ceux de l'enfant. Ces résultats n'appuient donc pas l'hypothèse selon laquelle les dyades incluant un enfant ayant présenté un attachement sécurisant (B) auraient obtenu, trois ans et six ans plus tard, des scores supérieurs à la GIPEPS comparativement à celles formées d'un enfant ayant montré un patron d'attachement insécurisant (A, C et D). Ils ne permettent pas plus de confirmer l'hypothèse qui stipulait que les dyades formées d'un enfant classifié d'attachement évitant (A) ou ambivalent (C) auraient présenté une meilleure qualité interactionnelle que les dyades à l'intérieur desquelles l'enfant avait fait montre d'une désorganisation de l'attachement (D).

L'absence d'un effet principal d'attachement sur la qualité des interactions mère-enfant est inattendue. Cependant, il faut se rappeler que fondamentalement, l'attachement est un système permettant de maintenir la proximité à un donneur de soins, à une figure de protection. Selon plusieurs auteurs, à partir de la période scolaire, il se définit moins par les comportements de recherche de proximité et davantage par la conviction profonde ou à l'opposé par le doute lancinant qu'a l'individu que ses principales figures d'attachement – qui sont en général ses parents jusqu'à l'adolescence et même bien souvent jusqu'au début de l'âge adulte – seront disponibles et bien disposées à l'accueillir et à l'aider en cas de besoin (Bowlby, 1973, 1987, cité dans Ainsworth, 1990; Kerns *et al.*, 1996; Sroufe et Waters, 1977; Verschueren et Marcoen, 2005). Les résultats obtenus nous ramènent donc à l'hypothèse voulant qu'à l'âge scolaire, l'attachement soit davantage intériorisé et se reflète moins dans les comportements (Bowlby, 1969/1982; Mayseless, 2005). Par conséquent, il peut être plus difficile de distinguer les dyades mère-enfant en fonction de l'attachement en s'appuyant sur l'observation de leurs interactions. D'ailleurs, les mesures de l'attachement au-delà de 7 ans ne se fondent plus sur l'observation des comportements d'attachement de l'enfant, mais davantage sur ses représentations d'attachement. Ainsi, il n'y a peut-être rien de particulier au fait qu'un parallèle soit difficile à établir entre les comportements interactionnels mère-enfant et l'attachement de l'enfant à partir du milieu de l'âge scolaire.

Cela dit, les résultats obtenus dans la présente thèse contrastent avec ceux découlant des travaux effectués auprès d'enfants en plus bas âge. Pendant la petite enfance, de nombreuses études ont montré un lien entre l'attachement et la qualité interactionnelle mère-enfant (*voir* sect. 2.1). À la période préscolaire tout comme au début de l'âge scolaire, l'attachement de l'enfant continue à se refléter à travers les comportements maternels et ceux de l'enfant lorsque la dyade est observée en situation d'interaction (*voir* sect. 2.2). À la période scolaire, l'attachement de l'enfant est aussi associé à certains aspects de la relation parent-enfant. Notamment, la perception de la disponibilité émotionnelle des parents (Booth *et al.*, 1998; Furman et Buhrmester, 1985; Kerns *et al.*, 2000, 2006; Levitt *et al.*, 1993; Lieberman *et al.*, 1999; Nickerson et Nagle, 2005), la qualité des dialogues parent-enfant (Dubois-Comtois *et al.*, 2008; Freitag *et al.*, 1996; Main *et al.*, 1985; Oppenheim *et al.*, 2007) et le contrôle parental (Karavasilis *et al.*, 2003; Kerns *et al.*, 2001; Laible *et al.*, 2004; Menon, 2008) semblent constituer des marqueurs importants de la sécurité d'attachement à cet âge. Cependant, passé 8 ans, très peu d'études ont vérifié si l'attachement de l'enfant était lié aux interactions telles qu'*observées* entre les parents et leur enfant. De plus, à partir de cet âge, l'attachement a le plus souvent été examiné sous l'angle des *représentations*, généralement évaluées à l'aide de questionnaires. À cet égard toutefois, les études d'Easterbrooks *et al.* (2000) sur la disponibilité émotionnelle dyadique et de Freitag *et al.* (1996) sur les conversations parent-enfant constituent des exceptions notables. Les résultats de ces études, contrairement à ceux obtenus dans la présente thèse, suggèrent un lien entre l'attachement et la qualité interactionnelle mère-enfant.

Easterbrooks et ses collègues (2000) ont examiné à quel point l'attachement pendant la petite enfance était lié à la disponibilité émotionnelle des mères et de leur enfant au début de l'âge scolaire. La sécurité d'attachement a prédit la disponibilité émotionnelle de la mère ainsi que celle de l'enfant lors des interactions à 7 ans. Toutefois, un élément ayant certes pu contribuer à l'obtention d'un lien significatif entre l'attachement et la disponibilité émotionnelle vient du fait que l'échantillon était à risque. En général, il est plus facile de trouver des résultats entre l'attachement et la qualité interactionnelle auprès de ce type d'échantillon, car alors, la variabilité des données est plus grande.

Dans l'étude de Freitag et son équipe (1996), seule la façon de communiquer des mères a été liée à l'indice d'attachement. Cet indice incluait une mesure de la qualité interactionnelle maternelle pendant la première année de vie de l'enfant, une mesure des représentations d'attachement de la mère (AAI), et enfin l'attachement de l'enfant pendant la petite enfance. Le lien entre l'attachement de l'enfant et la façon de communiquer des mères semble donc faiblement appuyé par ces résultats. En effet, il est possible que le lien observé entre ces variables fût plutôt dû à la constance de la qualité interactionnelle maternelle ou encore au lien entre les représentations d'attachement et la qualité interactionnelle des mères. À noter aussi que la mère n'était pas seule avec l'enfant lorsqu'elle discutait avec lui, le père participant aussi aux échanges. Qui plus est, la discussion avait lieu au domicile familial, autre différence méthodologique importante par rapport à la présente étude.

Dans ces deux études pour lesquelles une relation a été trouvée entre l'attachement et les interactions, celle d'Easterbrooks *et al.* (2000) évaluait la disponibilité émotionnelle, alors que celle de Freitag *et al.* (1996) portait sur les dimensions d'individualité et de connexité. Ces variables étaient conceptuellement liées de près à la définition même de l'attachement. À la différence, dans la présente étude, les variables de la qualité interactionnelle, bien qu'elles se voulaient liées à l'attachement, couvraient une gamme plus vaste de comportements. Partant, il n'est pas impossible que leur étendue ait rendu plus difficile l'obtention d'un lien entre l'attachement et les interactions. Il se peut aussi que l'élargissement du rôle parental au fur et à mesure que l'enfant se développe (Thompson, 1999) fasse en sorte que les corrélats des différentes catégories d'attachement changent du début à la fin de la période scolaire.

L'étude de Kerns et ses collègues (2000) a par ailleurs exploré le lien entre l'attachement de l'enfant, évalué à l'aide des représentations, et la réactivité (sensibilité) maternelle. Tant à 9 ans qu'à 12 ans, les résultats n'ont montré aucune relation entre les deux variables, ce qui concorde avec l'absence d'un effet principal de l'attachement sur les comportements de la mère dans la présente étude. D'ailleurs, notre étude partage plusieurs points méthodologiques avec celle de Kerns *et al.* (2000) : 1) l'échantillon est normatif; 2) les deux groupes d'âge sont analogues; 3) différentes tâches ont été effectuées, dont l'une qui était la discussion d'un conflit; et 4) les interactions ont eu lieu en laboratoire. Puisque Kerns *et al.* ont évalué la sensibilité des mères en réunissant l'ensemble des tâches, d'une durée

totale de 35 minutes, la possibilité qu'un lien ait été trouvé était plus grande que dans la présente étude, bien que ce ne fut pas le cas. Dans notre étude, les comportements maternels (tout comme ceux de l'enfant) n'ont été évalués qu'à l'aide de deux tâches, l'une de 10 minutes (la collation) et l'autre de 5 minutes (le désaccord). Ainsi, il semble que le lien entre l'attachement et la qualité interactionnelle mère-enfant soit moins présent ou moins évident du milieu de l'enfance à la préadolescence, encore que peu d'études aient porté sur le sujet.

Dans un autre ordre d'idées, bien que la présente recherche n'ait pas vérifié la stabilité de l'attachement, les travaux ayant traité de cette question fournissent des pistes d'explication quant à l'absence d'un effet principal de l'attachement sur les interactions. Dans une première étude, Kerns et ses collègues (2000) n'ont pas retrouvé, entre la troisième et la cinquième année du primaire, de stabilité de la sécurité d'attachement rapportée par rapport à la mère. Dans une seconde étude, Verschueren et Marcoen (2005) ont obtenu de la troisième à la sixième année une constance des perceptions de la sécurité d'attachement mère-enfant. Par contre, ils ont aussi découvert contre toute attente que les enfants rapportaient une plus grande sécurité d'attachement vis-à-vis de leur mère à 11 ans qu'à 8 ans. Dans une troisième étude, Diener *et al.* (2008) ont constaté que la perception de la sécurité d'attachement par rapport à la mère demeurait relativement inchangée entre la première et la cinquième année. Enfin, Finnegan *et al.* (1996) ont trouvé que de la troisième à la septième année (de 8 à 12 ans), les enfants rapportaient en lien avec leur mère recourir moins aux stratégies préoccupées, tandis que les stratégies d'évitement demeuraient stables.

À partir des résultats aux quatre études précédentes, toutes effectuées auprès d'échantillons normatifs, il semble concevable que dans la présente recherche, l'attachement ait pu subir quelques transformations de 5-6 ans à 11-12 ans. S'il y a eu des changements, il est plus probable que ceux-ci se soient produits au deuxième temps de mesure de la qualité interactionnelle, et ce, pour deux raisons principales. D'abord, comme l'intervalle de temps écoulé entre l'évaluation de l'attachement à 5-6 ans et les interactions à 11-12 est plus long qu'à 8-9 ans, cela laisse plus de temps pour que certains événements surviennent dans la vie des familles et exercent un impact sur les modèles internes opérants des enfants. Ensuite, comme l'ont proposé Kobak et Cole (1994), le début de l'adolescence est une période où la révision des modèles internes est probable en raison de l'émergence des opérations formelles.

Puisque le type d'attachement des enfants par rapport à leur mère a sans doute évolué de 5-6 ans à 11-12 ans, cela peut avoir nui à la démonstration d'un effet principal de l'attachement sur la qualité interactionnelle mère-enfant observée ultérieurement.

Enfin, bien que dans l'ensemble, les coefficients d'accord interjuges aient été jugés acceptables, pour l'évaluation des comportements interactionnels maternels, certains coefficients n'étaient pas suffisants. En particulier, l'erreur de mesure en ce qui concerne la mère lors de la collation pourrait expliquer l'absence d'un effet principal de l'attachement sur la qualité interactionnelle maternelle.

Somme toute, il appert qu'auprès de jeunes enfants, il est beaucoup plus facile d'établir un lien entre l'attachement de l'enfant et la qualité des interactions avec la mère. À la période scolaire, il est moins évident de démontrer une telle relation. Bien que deux études (Easterbrooks *et al.*, 2000; Freitag *et al.*, 1996) aient obtenu des liens entre l'attachement de l'enfant, évalué à partir des comportements, et certaines caractéristiques des interactions mère-enfant, plusieurs aspects méthodologiques semblent avoir contribué à la démonstration de tels résultats. Une étude semblable à la nôtre (Kerns *et al.*, 2000) n'a par contre trouvé aucun lien entre l'attachement de l'enfant et les comportements interactionnels maternels. D'autres chercheurs devront se pencher sur la relation entre l'attachement de l'enfant et les interactions parent-enfant à la préadolescence, car les études sur le sujet sont très rares. Ipso facto, il en résulte un flou dans les écrits en ce qui concerne cette période du développement.

7.3.2 Comment les interactions évoluent-elles en fonction de l'attachement?

Le second objectif consistait à décrire l'évolution de la qualité des interactions mère-enfant du milieu (8 à 9 ans) à la fin de la période scolaire (11 à 12 ans) en fonction de l'attachement. Il était attendu aux deux temps de mesure que les dyades présentant un patron d'attachement sécurisant (B) montrent une meilleure qualité interactionnelle que les dyades présentant un patron d'attachement insécurisant (A, C ou D). Plus spécifiquement, le classement anticipé entre les différents groupes d'attachement par rapport à la qualité des échanges était le suivant : $B > A$ et $C > D$. En d'autres mots, une stabilité temporelle de la qualité interactionnelle en fonction de l'attachement était prévue. Comme il a été mentionné plus haut, dans l'ensemble, la qualité des comportements interactionnels des mères et des

enfants s'est améliorée en l'espace de 3 ans. Cependant, un examen plus approfondi montre que cela n'a pas été également le cas pour toutes les dyades. En fait, un effet d'interaction entre le temps de mesure et l'attachement a été obtenu, et ce, tant en ce qui concerne les comportements des mères que ceux des enfants. Spécifiquement, l'amélioration temporelle de la qualité interactionnelle est attribuable aux mères et à leur enfant appartenant aux groupes d'attachement insécurisant (A, C et D). Au second temps de mesure, les dyades montrant un patron d'attachement insécurisant ont de fait rattrapé les dyades présentant un patron d'attachement sécurisant sur le plan de la qualité des échanges. La qualité interactionnelle des mères des enfants ayant un attachement sécurisant s'est quant à elle maintenue, alors qu'une légère baisse a été observée du côté des enfants ayant un attachement sécurisant.

Jusqu'à un certain point, l'effet d'interaction retrouvé dans la présente étude entre le temps de mesure et l'attachement pour expliquer la qualité interactionnelle appuie les conceptions de Bowlby (1969/1982, 1973, 1980), à savoir que l'individu, bien qu'ayant développé relativement tôt dans sa vie des modèles internes opérants de soi et de ses parents, demeure sensible aux changements se produisant au sein de sa relation avec eux. Les résultats appuient aussi le point de vue de Sroufe (1997) selon lequel des facteurs de risque et de protection de toutes sortes interagissent avec l'historique d'attachement de l'individu pour le conduire vers une trajectoire donnée. Bref, le développement d'un individu est sujet à la continuité aussi bien qu'au changement, selon les caractéristiques individuelles, les facteurs relationnels, ainsi que ceux liés à l'expérience (Weinfield, Whaley et Egeland, 2004).

Dans la présente étude, les enfants ayant un attachement insécurisant ont peut-être réalisé un rattrapage par rapport à leurs pairs ayant un attachement sécurisant en ce qui concerne leurs compétences sociales. Autrement dit, certaines habiletés interactionnelles étaient possiblement déjà acquises par les enfants montrant un attachement sécurisant, ce qui expliquerait que l'amélioration n'ait été constatée que chez les jeunes du groupe insécurisant. Il est effectivement plausible que certaines compétences sociales s'acquièrent plus vite chez les enfants ayant un attachement sécurisant, qui ont la chance d'interagir sur une base régulière avec des figures d'attachement attentives à leurs besoins et ouvertes au plan émotionnel. Le fait que leurs besoins affectifs soient pris en compte et qu'ils puissent discuter

avec leurs parents tant de leurs émotions positives que de leurs émotions négatives les amène possiblement à acquérir plus tôt que les enfants qui n'ont pas cette chance la capacité de considérer la perspective d'autrui et de négocier dans une situation conflictuelle. Sans dire que la sécurité d'attachement engendre le développement d'habiletés sociales, elle représente sans doute un facteur qui, allié à d'autres (on peut penser à un fonctionnement conjugal harmonieux, à la bonne santé mentale des parents, à un niveau socioéconomique satisfaisant, à un style autoritaire parental démocratique), favorise l'acquisition de compétences essentielles à l'établissement de relations sociales saines et gratifiantes. Toutefois, il ne s'agit là que de présupposés, qui devront ultimement être vérifiés dans le cadre d'études longitudinales.

À notre connaissance, il s'agit de la première étude ayant examiné l'évolution de la qualité interactionnelle des mères et de leur enfant en fonction de l'attachement de l'enfant au cours de la seconde moitié de la période scolaire. Une étude a cependant examiné la stabilité des interactions auprès d'enfants plus jeunes. Ainsi, Booth et son équipe (1998) ont observé l'évolution de la qualité interactionnelle mère-enfant de 4 à 8 ans. Ils ont retrouvé une forte stabilité de la chaleur exprimée par les mères lors de tâches interactionnelles effectuées avec leur enfant. Aussi, dans une étude préalable, les chercheurs ont trouvé que la sécurité d'attachement de l'enfant évaluée à 4 ans était liée à la chaleur maternelle observée au même âge (Booth *et al.*, 1994). Cependant, dans leur article de 1998, Booth et ses collègues ne se sont pas arrêtés au lien entre la sécurité d'attachement à 4 ans et la chaleur maternelle observée lors des interactions à 8 ans malgré le fait qu'ils disposaient des deux variables. Par contre, ils ont rapporté une relation entre l'attachement à 4 ans et la perception que les enfants avaient du soutien offert par leur mère à 8 ans. Ainsi, il apparaît difficile de tracer une relation entre l'attachement évalué de façon comportementale et la qualité interactionnelle maternelle observée au milieu de l'âge scolaire, bien que l'on puisse en obtenir une avec le soutien maternel perçu. Par ailleurs, dans l'étude de Booth et ses collègues (1998), les comportements interactionnels des enfants vis-à-vis de leur mère n'ont pas été évalués.

7.3.3 Le contexte joue-t-il un rôle sur le lien entre l'attachement et les interactions?

Le troisième objectif relativement à l'attachement de l'enfant était de déterminer si le contexte d'interaction allait affecter différemment la qualité des échanges mère-enfant. Bien que des différences étaient prévues entre les groupes d'attachement par rapport à la qualité interactionnelle dans le cadre non stressant de la collation, ceci en accord avec les études de Moss et ses collègues (Cyr et Moss, 2001; Dubois-Comtois et Moss, 2004, 2008; Moss, Bureau *et al.*, 2004; Moss, Cyr et Dubois-Comtois, 2004; Moss *et al.*, 1998, 2000), il était attendu que les différences apparaissent encore plus clairement lors de la discussion du désaccord. En effet, puisqu'une discussion d'un conflit génère selon toute vraisemblance un stress accru au plan relationnel comparativement au fait de prendre un goûter, cela amenait à prédire qu'il serait plus facile dans la situation du désaccord d'observer des différences interactionnelles. Or, aucun effet d'interaction entre l'attachement et le contexte interactionnel n'a été observé. La présente étude n'a donc pas permis de valider l'hypothèse voulant que le contexte joue un rôle sur la qualité des échanges en fonction de l'attachement de l'enfant. Qui plus est, aucun effet principal du contexte n'a été obtenu.

Le fait que la qualité interactionnelle mère-enfant ait été comparable dans les deux contextes rappelle l'étude réalisée par Dubois-Comtois et Moss (2004). Ces chercheuses ont évalué la qualité des interactions mère-enfant à la maison lors d'une activité de bricolage et en laboratoire pendant une collation. Les deux évaluations ont été effectuées à quelques mois d'intervalle lorsque les enfants étaient âgés d'environ 6 ans. Les observations à la maison ont corroboré celles effectuées en laboratoire.

Par ailleurs, il est intéressant de revenir sur une étude dans laquelle une discussion d'un désaccord a été employée comme tâche interactionnelle. Kerns et ses collègues (2000) ont observé les interactions mère-enfant à 9 ans et à 12 ans dans différents contextes d'interaction, dont l'un incluait la discussion d'un désaccord. Les chercheurs n'ont pas obtenu de lien entre l'attachement et la sensibilité maternelle et pour expliquer ce résultat, ils ont émis l'hypothèse que leurs différentes tâches n'étaient pas suffisamment stressantes.

À dire vrai, le fait pour une dyade de discuter d'un conflit reconnu par chacun des partenaires, et ce, dans un cadre contrôlé (le laboratoire), n'est sans doute pas très stressant.

Toutefois, à notre connaissance, aucun paradigme expérimental plus stressant que la discussion d'un conflit n'a été utilisé à l'âge scolaire; il est d'ailleurs difficile d'en imaginer un qui ne poserait pas problème au plan éthique. Quant à la collation, si elle apparaît être un contexte approprié pour évaluer la qualité interactionnelle parent-enfant, présentant des caractéristiques similaires à un repas familial, il n'y a aucune raison de croire qu'elle permet d'activer le système d'attachement de l'enfant. Ainsi, en pointant du doigt le fait que leurs tâches expérimentales n'étaient pas suffisamment stressantes pour qu'un lien soit obtenu entre la qualité interactionnelle et l'attachement, Kerns et ses collaborateurs (2000) avaient sans doute vu juste. À tout le moins, c'est ce que la présente étude tend aussi à confirmer. D'un autre côté, plusieurs autres études ont trouvé des liens entre l'attachement et la qualité interactionnelle mère-enfant, et ce, malgré le fait que la dyade ne se trouvait pas en situation stressante. Cela est le cas de toutes les études effectuées par Moss et ses collègues auprès d'enfants d'âge préscolaire et de début d'âge scolaire, dans lesquelles les interactions mère-enfant ont été observées dans le cadre d'une collation. Tout bien considéré, il semble donc improbable que l'absence d'un effet principal de l'attachement de l'enfant sur la qualité interactionnelle ne soit due qu'aux contextes dans lesquels les partenaires ont eu à interagir. Sans doute, l'âge des participants, les mesures utilisées et l'intervalle de temps entre l'évaluation de l'attachement et la qualité interactionnelle ont davantage à voir avec l'absence d'une relation entre l'attachement et les interactions dans cette étude.

7.4 Contributions de l'étude

Le développement de la grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS) est probablement la principale contribution de cette thèse. En effet, les mesures permettant d'évaluer la qualité des interactions parent-enfant à la période scolaire, particulièrement pendant la deuxième moitié de celle-ci, sont très rares. Puisque la GIPEPS s'inspire d'un instrument valide des interactions parent-enfant pour la période préscolaire et le début de l'âge scolaire – la grille de Moss et ses collègues (1998, 2000) – et que tout comme c'est le cas pour cette dernière, elle s'appuie sur une théorie fondamentale dans l'étude des relations parent-enfant – la théorie de l'attachement –, elle constitue un apport au domaine de l'évaluation des relations parent-enfant et à celui de l'attachement.

À cette étape de la discussion, il apparaît à propos de glisser un mot sur les utilités cliniques des grilles d'observation de la qualité interactionnelle parent-enfant. Il est bien documenté que la relation parent-enfant jette les bases pour l'adaptation ultérieure de l'enfant, tant au sein de sa famille qu'à l'extérieur de celle-ci (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980). Par exemple, plusieurs études ont établi un lien entre un attachement insécurisant et la manifestation de comportements problématiques aux périodes préscolaire et scolaire (Cohn, 1990; Easterbrooks *et al.*, 1993; Erickson, Sroufe et Egeland, 1985; Greenberg, Speltz, DeKlyen et Endriga, 1991; LaFreniere et Sroufe, 1985; Lewis, Feiring, McGuffog et Jaskir, 1984; Moss, Bureau *et al.*, 1994; Moss *et al.*, 1996, 1998, 1999, 2006; Speltz, Greenberg et DeKlyen, 1990; Suess, Grossmann et Sroufe, 1992; Wartner *et al.*, 1994). Aussi, la période scolaire constitue une étape du développement où les vulnérabilités futures de l'adolescence se révèlent. Dans ce contexte, un outil d'évaluation valide des interactions parent-enfant pour la période scolaire apparaîtrait utile pour déterminer les forces et faiblesses parentales ainsi que celles de l'enfant lors de l'observation de leurs échanges. En milieu clinique, une telle mesure pourrait aider le professionnel à orienter le suivi thérapeutique vers des interventions préventives et éducatives adaptées à chaque dyade.

Dans un même ordre d'idées, sur le plan de l'expertise psycholégale, s'il existe des méthodologies pour aider le professionnel à évaluer la relation parent-enfant, peu d'instruments reconnus scientifiquement permettent d'évaluer de façon objective la qualité de cette relation dans l'optique de l'attribution de la garde de l'enfant (Brunet, 1999). Une grille d'observation valide de la qualité interactionnelle parent-enfant pourrait favoriser le travail du psychologue expert de différentes façons. D'une part, un tel instrument systématiserait ses observations d'une évaluation à l'autre; d'autre part, il disposerait ainsi de données comparables différenciant la qualité interactionnelle entre l'enfant et chacun de ses parents. Toutefois, comme le soulignent Brunet et Casoni (2008), il importe de ne pas confondre l'évaluation de la relation parent-enfant, qui comporte plusieurs niveaux (p. ex. : intrapsychiques, capacités relationnelles, capacité identificatoire) et l'observation des interactions. De fait, cette dernière ne constitue qu'un terrain à partir duquel on peut inférer des informations concernant la relation parent-enfant.

Une seconde contribution importante de cette étude est d'avoir permis d'explorer l'évolution de la qualité des interactions mère-enfant du milieu à la fin de la période scolaire. Les résultats montrent qu'une amélioration de la qualité des échanges est probable entre les âges de 8-9 ans et de 11-12 ans. Bien qu'il importe de nuancer les résultats par rapport au type d'attachement de l'enfant identifié au début de la période scolaire, le fait que cette amélioration ait été observée aussi bien dans un cadre non stressant (une collation) que dans un contexte plus stressant (une discussion d'un conflit) apporte du poids aux résultats.

Enfin, cette thèse a permis d'établir un lien entre les comportements d'attachement de l'enfant et la qualité interactionnelle mère-enfant évaluée à deux moments au cours de la période scolaire. À 8-9 ans, les enfants qui avaient montré un patron d'attachement sécurisant vis-à-vis de leur mère trois ans plus tôt se sont comportés plus favorablement avec cette dernière comparativement aux enfants qui avaient été classifiés d'attachement insécurisant; cela fut aussi le cas des mères des enfants ayant un attachement sécurisant, qui interagirent de façon plus favorable avec leur enfant de 8-9 ans comparativement aux mères des enfants ayant un attachement insécurisant. Cependant, à 11-12 ans, la situation change, car alors, les dyades des deux groupes présentent une qualité interactionnelle similaire.

Dans l'ensemble, ces résultats sont encourageants concernant les dyades chez qui l'on retrouve un patron d'attachement insécurisant. Cela dit, il importe de réaliser d'autres études à l'aide de la GIPEPS afin de vérifier si l'amélioration de la qualité interactionnelle se confirme au cours de la préadolescence. Reste aussi à déterminer pour quelle (s) raison (s) se produit cette interaction entre l'attachement et l'âge des enfants. Quelques hypothèses ont été émises à ce sujet, mais la balle est maintenant dans le camp d'autres chercheurs qui auront attrapé la piqure des interactions parent-enfant pour les vérifier.

7.5 Limites de l'étude

La principale limite de cette étude vient du fait que l'attachement de l'enfant n'a été évalué qu'à un seul temps de mesure, soit à 5-6 ans. Une mesure des comportements d'attachement plutôt que des représentations a été préférée dans cette recherche puisque l'idée maîtresse était d'examiner le lien entre les comportements d'attachement de l'enfant vis-à-vis de sa mère et les comportements interactionnels de la dyade observés

subséquemment. Cela dit, pendant les années s'étant écoulées entre l'évaluation de l'attachement et celle de la qualité des interactions (3 et 6 ans respectivement), le type d'attachement de l'enfant a pu changer, ce qui rend plus difficile la détermination d'une relation entre l'attachement et les interactions. En d'autres termes, puisqu'aucune mesure d'attachement n'a été prise après le début de la période scolaire, il est impossible de présumer de la stabilité de l'attachement jusqu'à la fin de cette période.

Une seconde limite vient du fait que plusieurs variables non contrôlées dans cette étude ont pu affecter la qualité interactionnelle. Entre autres, il aurait été intéressant de tenir compte des événements de vie importants vécus par les familles entre les différents temps de mesure. Ainsi, il aurait été possible de déterminer si la stabilité des interactions mère-enfant était affectée par des bouleversements (p. ex. : une séparation ou un divorce, le décès d'un parent ou d'un proche, la maladie ou un accident ayant nécessité l'hospitalisation d'un membre de la famille) ou des changements ayant amené une réorganisation familiale (p. ex. : l'obtention d'un emploi, la naissance d'un enfant). À cette fin, un questionnaire sur les événements de vie (p. ex. : « *Life Events Inventory* »; Cochrane et Robertson, 1973; « *Social Readjustment Rating Scale* »; Holmes et Rahe, 1967; « *Life Experiences Survey* »; Sarason, Johnson et Siegel, 1978), rempli par la mère aux trois temps de mesure, aurait pu indiquer d'autres voies par lesquelles un changement de la qualité des interactions a pu se produire.

En outre, comme la dépression et le stress maternels sont des facteurs liés à la fois à la qualité relationnelle mère-enfant en bas âge et à l'attachement (Emery, 2001; Radke-Yarrow *et al.*, 1985; Rutter, 1990) ainsi qu'à l'adaptation de l'enfant et de l'adolescent (Dodge, 1990; Fendrich, Warner et Weissman, 1990; Rutter, 1990), il aurait été intéressant de les inclure comme variables de contrôle dans cette étude. Cela aurait peut-être permis d'expliquer les changements temporels s'étant produits concernant la qualité des interactions.

7.6 Propositions pour les recherches futures

7.6.1 Validation de la GIPEPS

Maintenant qu'une grille existe pour évaluer la qualité interactionnelle parent-enfant tout au long de la période scolaire, des études devraient se pencher sur le lien entre les

interactions et les représentations d'attachement. Par exemple, les récits d'attachement sont de plus en plus reconnus comme des mesures valides. Le fait d'étudier la relation entre une telle mesure et les interactions parent-enfant permettrait d'examiner la validité convergente de la GIPEPS de façon plus juste, car les mesures seraient prises concurremment.

D'autres travaux devraient aussi être entrepris afin de raffiner la GIPEPS, ce qui permettrait sans doute d'améliorer la fidélité interjuges. Toutefois, puisqu'en moyenne, des coefficients plus élevés ont été obtenus au temps 3 qu'au temps 2, cela suggère qu'avec l'exercice, le taux d'accord augmente considérablement. Par conséquent, dans une prochaine étude, l'entraînement devrait se poursuivre jusqu'à ce que les évaluateurs atteignent un niveau d'accord élevé à chaque item de la grille.

De façon encore plus importante, la validité divergente de la GIPEPS n'a pas été vérifiée dans cette thèse et demande à l'être. En effet, pour attester la validité d'une mesure, il est essentiel de démontrer qu'elle n'entretient pas de liens avec des variables auxquelles elle ne devrait théoriquement pas être liée. Certaines dimensions du questionnaire « *Self-Perception Profile for Children* » de Harter (1982, 1985) (voir Boivin, Vitaro et Gagnon, 1992, pour la validation francophone de l'instrument) pourraient être utilisées à cet effet. Notamment, celles qui définissent la compétence physique (items liés principalement aux activités sportives) et l'apparence physique (degré de satisfaction quant à la taille, au poids, etc.) ne devraient en principe pas être corrélées à la qualité des interactions mère-enfant. Aussi, il serait intéressant de vérifier si la qualité interactionnelle mère-enfant est affectée par le quotient intellectuel (Q.I.) des partenaires, particulièrement par leur Q.I. verbal. Dans des études portant sur les conversations mère-enfant, le Q.I. verbal de l'enfant est parfois utilisé comme variable de contrôle (Cyr *et al.*, 2008; Dubois-Comtois *et al.*, 2008). Même si la GIPEPS ne permet pas l'analyse du dialogue, elle inclut des items pouvant être influencés par les habiletés verbales (p. ex. : ceux ayant trait à la capacité des partenaires à expliquer leur point de vue et leur expérience, celui sur les initiatives de l'enfant). Il serait donc pertinent de contrôler pour le Q.I. verbal de la mère et de l'enfant dans une prochaine étude recourant à la GIPEPS, ce qui permettrait aussi de vérifier la validité divergente de l'instrument.

Pour clore sur le sujet de la validation de la GIPEPS, il importe de souligner qu'à notre connaissance, aucune étude n'a vérifié, auprès de dyades incluant un enfant d'âge scolaire, si la qualité des interactions en laboratoire lors d'une discussion d'un conflit est comparable à celle observée à la maison. Au domicile familial, les partenaires sont certes plus à l'aise et il est probable que dans une telle situation, d'autres comportements que ceux manifestés en laboratoire puissent apparaître. Une étude effectuée à l'aide de la GIPEPS, qui comparerait la qualité des interactions lors d'une discussion d'un conflit en laboratoire versus en milieu naturel permettrait d'étudier la validité écologique de l'instrument.

7.6.2 Suggestions de recherches sur la relation parent-enfant à l'âge scolaire

Dans la présente étude, un accent exclusif a été mis sur l'observation en ce qui concerne l'évaluation de la qualité interactionnelle mère-enfant. Il serait intéressant que des recherches examinent la qualité interactionnelle parent-enfant à l'aide de méthodes variées. Cela fournirait des perspectives distinctes et plus globales au sujet de la qualité des interactions, car nécessairement, ces diverses mesures seraient soumises à des sources d'erreur différentes. Par exemple, si l'observation ne donne pas l'occasion d'observer ou gêne la manifestation de certains comportements, une entrevue ou un questionnaire permettrait d'accéder à des renseignements supplémentaires. Pour que soit tracé un portrait plus complet de la nature de la relation parent-enfant à l'âge scolaire, différentes méthodes d'évaluation devront idéalement être employées dans les études futures.

De plus, il serait intéressant d'utiliser la GIPEPS auprès de populations différentes que celle qui a été étudiée dans cette thèse. Par exemple, elle pourrait être employée pour évaluer des dyades à risque (p. ex. : mères adolescentes, enfants à risque en matière médicale ou de développement, familles dont les caractéristiques les placent à risque d'abus ou de négligence). De plus, il serait important de vérifier si la GIPEPS permet de bien évaluer les dyades provenant d'échantillons cliniques, ce qui constitue en fait un préalable avant de penser à toute utilisation de l'instrument dans un but d'évaluation ou d'intervention clinique.

Par ailleurs, il apparaît crucial de vérifier si la GIPEPS, qui se veut une mesure de la qualité interactionnelle parent-enfant, est aussi appropriée à l'évaluation de la qualité des interactions père-enfant que mère-enfant. Les études fondées sur l'observation et effectuées

auprès de dyades composées d'un parent et de leur jeune enfant révèlent des différences en fonction du genre du parent. Notamment, les interactions entre les pères et leurs enfants en bas âge sont davantage centrées sur le jeu, bien que les pères ne jouent pas plus avec leurs enfants que les mères (*voir* Lamb, 1976, 1981, 1997, pour des recensions des écrits). À l'âge scolaire, une poignée d'études s'appuyant sur l'observation a comparé les interactions mère-enfant et père-enfant. Il en ressort que les mères interagissent plus souvent avec leur enfant que les pères; elles sont aussi plus directives et prennent plus d'initiatives concernant les soins et les besoins quotidiens des enfants, alors que les interactions père-enfant surviennent plus fréquemment dans un contexte ludique; de surcroît, les pères sont plus neutres dans leurs réactions vis-à-vis de leur enfant, comparativement aux mères qui démontrent davantage de réactions positives (Bronstein, 1984; Russell et Russell, 1987, 1989). À la lumière de ces résultats, il serait intéressant de comparer la qualité interactionnelle mère-enfant et père-enfant à la période scolaire. Cela apparaît d'autant plus important lorsque des variables telles que la proximité ou la cohésion entre les partenaires et les aspects affectifs de la relation sont considérés, comme cela est le cas avec la GIPEPS (*voir* Collins et Russell, 1991, et Russell et Saebel, 1997, pour des recensions sur le sujet).

Enfin, si l'étude de la qualité interactionnelle dyadique est importante, il n'en demeure pas moins qu'ultimement, l'investigation de la relation parent-enfant devra se déplacer de la dyade à une étude plus systématique de la famille. Comme le font remarquer Dubois-Comtois et Moss (2008), l'examen des relations mère-enfant à l'extérieur du contexte plus global du système familial limite jusqu'à un certain point notre compréhension à la fois du développement de l'enfant et des processus familiaux.

CONCLUSION

Bien que les interactions parent-enfant soient centrales dans la théorie de l'attachement, elles ont fait l'objet de peu d'études à partir de la seconde moitié de la période scolaire. D'ailleurs, les mesures d'observation des interactions parent-enfant sont très rares, voire quasi inexistantes à cette période du développement. La grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS), qui se fonde sur la théorie de l'attachement, constitue donc un pas en avant dans l'étude des interactions parent-enfant. Cela dit, quoique conceptuellement, elle soit pertinente et adaptée à l'évaluation de la qualité interactionnelle à l'âge scolaire – à tout le moins en ce qui concerne les dyades mère-enfant –, les résultats suggèrent qu'elle pourrait être améliorée. Ainsi, certains aspects de sa fidélité et de sa validité devraient être évalués ou réévalués afin de faire progresser son processus de validation.

Concernant la question de l'évolution de la qualité interactionnelle mère-enfant du milieu à la fin de la période scolaire, elle se voulait exploratoire puisque les études à ce sujet sont très peu nombreuses. Il appert qu'elle s'améliore de 8-9 ans à 11-12 ans, ce qui est vrai non seulement chez les mères, mais aussi chez les enfants. L'amélioration de la qualité interactionnelle a spécifiquement été constatée auprès des dyades incluant un enfant montrant un attachement insécurisant. Les mères des enfants ayant un attachement sécurisant présentent quant à elles une qualité interactionnelle relativement stable, qui est par ailleurs supérieure à celle des mères des enfants dont l'attachement est insécurisant lorsqu'ils ont 8-9 ans. Quant aux enfants ayant un attachement sécurisant, ils interagissent un peu moins favorablement avec leur mère à 11-12 ans que trois ans plus tôt, mais tout comme leur mère, ils montrent une qualité d'interaction supérieure à leurs pairs ayant un attachement insécurisant à 8-9 ans et qui leur est équivalente à 11-12 ans. En d'autres mots, l'attachement à 5-6 ans prédit des échanges plus favorables chez les enfants du groupe sécurisant et leur mère à 8-9 ans comparativement aux dyades appartenant au groupe insécurisant; cependant,

cet effet se perd trois ans plus tard, les dyades des deux groupes montrant alors une qualité interactionnelle comparable.

Les résultats concernant l'effet d'interaction entre l'attachement et l'âge des enfants soulèvent des questionnements quant à la stabilité de l'attachement au cours de la période scolaire. Il se peut, comme le prétendent Kobak et Cole (1994), qu'une revue des modèles internes opérants des relations d'attachement s'opère avec l'émergence de nouvelles capacités cognitives à l'orée de l'adolescence. Il est possible aussi, tel que l'a proposé Sullivan (1953), que la grande importance accordée aux pairs à la préadolescence favorise le développement de compétences sociales; celles-ci pourraient affecter la façon dont les jeunes interagissent avec leurs parents, particulièrement les jeunes chez qui ces habiletés sociales faisaient auparavant le plus défaut.

Afin d'enrichir notre compréhension de l'évolution des interactions parent-enfant aussi bien que de la stabilité de l'attachement au cours de la période scolaire, d'autres études devront examiner comment évoluent les interactions en lien avec l'attachement de l'enfant. Elles permettront de vérifier si une relation persiste ou non entre la qualité interactionnelle parent-enfant et l'attachement jusqu'à la préadolescence ou si, une fois intériorisé, l'attachement ne se décèle plus que très difficilement à travers les interactions observées en contexte expérimental. Puisque plusieurs questions restent en suspens concernant la qualité des interactions parent-enfant à l'âge scolaire et plus spécifiquement à la préadolescence, il est temps que d'autres chercheurs s'y attardent. La préadolescence est une période importante du développement, qui précède l'entrée à l'école secondaire et tous les changements auxquels les enfants seront bientôt confrontés. Aussi, non seulement la relation parent-enfant à cet âge peut-elle avoir un impact considérable sur l'adaptation de l'enfant, mais selon la théorie de l'attachement, elle annonce aussi la qualité de la relation future avec les parents et avec les prochaines figures d'attachement : les partenaires amoureux.

APPENDICE A

GRILLE D'INTERACTIONS PARENT-ENFANT POUR LA PÉRIODE SCOLAIRE
(GIPEPS) : MANUEL DE CODIFICATION

GRILLE D'INTERACTIONS PARENT-ENFANT POUR LA PÉRIODE SCOLAIRE
(GIPEPS) : MANUEL DE CODIFICATION

PAR

MARIE-EVE POMERLEAU-LAROCHE

EN COLLABORATION AVEC

JEAN-FRANÇOIS BUREAU & ELLEN MOSS

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉCEMBRE 2005

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
NOTIONS DE BASE	2
Interaction.....	2
Période scolaire.....	3
Préadolescence.....	4
Bases théoriques de la relation parent-enfant de 6 à 12 ans	4
Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS)	11
<i>Particularités de la GIPEPS</i>	12
<i>Procédure de codification</i>	13
<i>Formation des évaluateurs</i>	14
<i>Contextes expérimentaux à partir desquels les interactions ont été évaluées</i>	14
<i>Un mot sur la place de la subjectivité dans une visée d'évaluation objective</i>	16
Système de codification à l'origine de la GIPEPS	19
DÉFINITIONS DES CONCEPTS DE LA GIPEPS	22
I. CLIMAT RELATIONNEL DYADIQUE	22
1.1 Humeur générale.....	22
1.2 Partage affectif.....	23
1.3 Affection manifestée indépendamment par le parent et par l'enfant.....	25
1.4 Évitement ou retrait manifestés indépendamment par le parent et par l'enfant.....	26
1.5 Nervosité manifestée indépendamment par le parent et par l'enfant.....	27
1.6 Hostilité manifestée indépendamment par le parent et par l'enfant	28
II. COORDINATION	30
2.1 Efficacité du partenariat.....	31
2.2 Communication générale.....	33
2.3 Explication par chacun des partenaires de son point de vue ou de son expérience	35
2.4 Efforts de compréhension démontrés par chacun des partenaires	36
2.5 Constance du mode relationnel.....	38
2.6 Contrôle parental	39

2.7 Comportements de prise en charge de l'enfant.....	41
2.8 Comportements étranges observés indépendamment chez le parent et l'enfant.....	43
2.9 Initiatives de l'enfant.....	44
GRILLE D'INTERACTIONS PARENT-ENFANT POUR LA PÉRIODE SCOLAIRE (GIPEPS)	47
I. CLIMAT RELATIONNEL DYADIQUE	48
1.1 HUMEUR GÉNÉRALE	48
1.2 PARTAGE AFFECTIF.....	49
1.3 a) AFFECTION MANIFESTÉE PAR LE PARENT	50
1.3 b) AFFECTION MANIFESTÉE PAR L'ENFANT	52
1.4 a) ÉVITEMENT OU RETRAIT MANIFESTÉS PAR LE PARENT.....	54
1.4 b) ÉVITEMENT OU RETRAIT MANIFESTÉS PAR L'ENFANT	59
1.5 a) NERVOSITÉ MANIFESTÉE PAR LE PARENT	64
1.5 b) NERVOSITÉ MANIFESTÉE PAR L'ENFANT	66
1.6 a) HOSTILITÉ MANIFESTÉE PAR LE PARENT	69
1.6 b) HOSTILITÉ MANIFESTÉE PAR L'ENFANT.....	71
II. COORDINATION	73
2.1 EFFICACITÉ DU PARTENARIAT.....	73
2.2 COMMUNICATION GÉNÉRALE.....	77
2.3 a) EXPLICATION PAR LE PARENT DE SON POINT DE VUE / EXPÉRIENCE	81
2.3 b) EXPLICATION PAR L'ENFANT DE SON POINT DE VUE / EXPÉRIENCE	82
2.4 a) EFFORTS DE COMPRÉHENSION DU PARENT	83
2.4 b) EFFORTS DE COMPRÉHENSION DE L'ENFANT	84
2.5 CONSTANCE DU MODE RELATIONNEL.....	85
2.6 CONTRÔLE PARENTAL	87
2.7 COMPORTEMENTS DE PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT	90
2.8 a) COMPORTEMENTS ÉTRANGES DU PARENT	92
2.8 b) COMPORTEMENTS ÉTRANGES DE L'ENFANT.....	99
2.9 INITIATIVES DE L'ENFANT	104
FEUILLES DE CODIFICATION	106
RÉFÉRENCES	112

INTRODUCTION

L'évaluation, par le biais de l'observation, des interactions parent-enfant à la période scolaire — et en particulier du milieu à la fin de la période scolaire, alors que les enfants font leur entrée dans la préadolescence — a fait l'objet de peu d'études. Cela contraste avec les multiples recherches ayant porté sur l'observation des interactions entre des parents — généralement les mères — et leur nourrisson ou leur enfant d'âge préscolaire. Le présent ouvrage, destiné aux personnes désireuses d'apprendre à codifier les interactions parent-enfant, vise à présenter une grille d'évaluation conçue dans le but de permettre l'évaluation des interactions parent-enfant tout au long de la période scolaire : la Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS). Les éléments composant cette grille découlent des théories du développement de l'enfant, principalement de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980; Ainsworth *et al.*, 1978). La conception de la GIPEPS s'inscrit dans le cadre d'une étude longitudinale entamée en 1996 par Moss et ses collaborateurs et qui porte sur les relations parent-enfant et l'adaptation sociale de l'enfant (p. ex. : Moss, Bureau *et al.*, 2004). Dans le contexte de cette étude longitudinale, plusieurs dyades mère-enfant provenant de milieux socio-économiques variés ont été observées alors qu'elles effectuaient différentes activités en laboratoire. C'est à partir de ces observations que la GIPEPS a été développée.

Le plan de ce manuel de codification se divise comme suit. D'abord seront présentées quelques notions de base au sujet des interactions parent-enfant à la période scolaire. Il sera ensuite question des propriétés de la GIPEPS¹, puis de celles d'une grille de codification dont nous nous sommes inspirés pour l'élaborer. Au cœur du document, on retrouvera les définitions des vingt-deux éléments constitutifs de la GIPEPS. Enfin, la grille de codification sera exposée, suivie des feuilles utilisées lors de la codification des interactions.

¹ À noter que l'examen des propriétés psychométriques de la GIPEPS fait présentement l'objet d'une thèse doctorale par la première auteure. Le lecteur intéressé à approfondir sa connaissance de l'instrument est donc encouragé à se tenir informé des résultats empiriques qui seront disponibles au sujet de la grille dès la recherche terminée.

NOTIONS DE BASE

Interaction

Le terme interaction, au sens du présent ouvrage, signifie un échange d'affects (p. ex. : échange de rires, de sourires, de compliments), d'informations (p. ex. : échange consistant à décrire un événement, à clarifier un point de vue, à rappeler une consigne) ou d'actions (p. ex. : partager un goûter, toucher affectueusement son compagnon, jouer avec lui) entre deux individus. Tout au long de ce document, il sera question des interactions parent-enfant puisqu'elles constituent l'objet de notre étude.

L'interaction diffère de la relation en ce sens qu'elle est plus spécifique, moins englobante que la relation. Comme le notent Hinde et Stevenson-Hinde (1987), une relation entre deux individus suppose que plusieurs interactions ont eu lieu entre eux et, par le fait même, que chaque interaction est influencée par les interactions antérieures et susceptible d'affecter les interactions subséquentes. Le but implicite derrière le fait d'observer les interactions entre deux individus est toutefois de se faire une idée de la qualité de leur relation. C'est ainsi que les chercheurs et les psychologues intéressés à comprendre la façon dont la relation parent-enfant affecte le développement de l'enfant observent les interactions parent-enfant au cours d'un intervalle donné (p. ex. : quelques minutes) et dans un contexte particulier (p. ex. : les partenaires peuvent avoir une tâche définie à accomplir ensemble ou être libres de faire ce qu'ils veulent). Ils s'attendent alors à ce que les interactions offrent un portrait de la qualité relationnelle telle qu'elle est à ce moment-là. En effet, comme le mentionnent Hinde et Stevenson-Hinde, « [...] une relation n'est pas une entité statique, mais un processus en continuelle création. Ainsi, toute description doit référer à un laps de temps limité [...] » (Hinde et Stevenson-Hinde, 1987, p. 9, traduction libre).

Un point fondamental concernant l'interaction est qu'elle suppose une influence bilatérale, c'est-à-dire une influence touchant les deux parties impliquées et allant dans les deux sens (Hinde et Stevenson-Hinde, 1987). Par conséquent, ce que fait ou qu'exprime un individu, voire ce qu'il ne fait pas ou ne communique pas, exerce un impact sur son partenaire, qui réagit à son tour. Par exemple, quand une personne interroge son interlocuteur,

elle s'attend à recevoir une réponse en retour. Dans le cas où ce dernier ne répond pas, le locuteur pourra répliquer en reposant plus fort sa question, en cherchant à attirer l'attention de son partenaire ou encore en se fâchant contre lui. Il pourra aussi réagir en se retirant physiquement ou émotionnellement, se sentant rejeté ou considérant qu'il ne vaut pas la peine de persister. Donc, un comportement est émis et, en présence ou en l'absence de réponse du récepteur, suscite une réaction chez la personne ayant recherché l'échange, formant ainsi une boucle interactionnelle. Cela étant dit, il peut parfois s'avérer difficile de dissocier le rôle joué par chacun des partenaires dans les interactions, leurs comportements étant interdépendants (Hinde et Stevenson-Hinde, 1987). Néanmoins, nous considérons qu'en portant attention aux comportements de l'un et l'autre membre de la dyade lors de l'évaluation des interactions, il est possible de déterminer si l'un d'eux amène un changement d'attitude chez son vis-à-vis, ce qui fournit alors un bon indice au sujet de la responsabilité de chacun des membres sur la qualité interactionnelle.

Enfin, il convient de spécifier que nous partageons le point de vue de Hinde et de Stevenson-Hinde (1987) à l'effet que l'évaluation de la qualité interactionnelle ne repose pas uniquement sur la fréquence d'apparition de certains comportements donnés (p. ex. : le nombre de manifestations d'affection d'un partenaire), mais aussi sur la qualité de ces comportements (p. ex. : façon dont un partenaire s'y prend pour démontrer l'affection à son vis-à-vis). Ainsi, la grille d'interactions que nous proposons dans ce manuel tient-elle compte, jusqu'à un certain point, de la fréquence des comportements, mais encore davantage de la qualité des comportements manifestés par chacun des partenaires.

Période scolaire

La psychologie du développement conçoit la période scolaire comme celle se situant entre la période préscolaire, qui comprend les enfants âgés approximativement de 2 à 6 ans, et l'adolescence, généralement associée à l'entrée à l'école secondaire (*voir* Bee et Boyd, 2003; Berger, 2000). Par enfant d'âge scolaire, on entend donc un enfant âgé approximativement de 6 à 12 ans et fréquentant l'école primaire dans le système scolaire québécois.

Préadolescence

Plusieurs auteurs distinguent une autre période de développement survenant au cours de la seconde portion de la période scolaire : la préadolescence (*voir* Bennett et Pitman, 2000). De fait, les enfants de 9 à 12 ans commencent à se différencier des enfants plus jeunes, physiquement, d'une part, mais également au plan psychosocial. D'abord, la puberté, définie comme « une période de transformations physiques et psychologiques radicales qui s'étale sur plusieurs années, avec de grandes variations individuelles dans les dates de début et de la vitesse de déroulement de ses différentes étapes », s'amorce vers 10 ans et demi-11 ans chez les filles et vers 12 ans chez les garçons (Casenave, Martin et Renondeau, 2000). À partir de là, plusieurs changements physiques se produisent, notamment l'apparition des caractères sexuels primaires (p. ex. : augmentation du volume de l'utérus chez les filles et du volume testiculaire chez les garçons) et secondaires (p. ex. : apparition de la pilosité pubienne et axillaire). Des modifications psychoaffectives, telles l'humeur changeante ainsi que la transformation des relations avec les parents et les amis, accompagnent les changements corporels vécus par les préadolescents (Bolognini *et al.*, 1994; Casenave *et al.*, 2000; Richardson, 2005; Steinberg, 1989).

Bases théoriques de la relation parent-enfant de 6 à 12 ans

Les parents des enfants d'âge scolaire gagnent à manifester de l'intérêt par rapport à ce que vivent leurs enfants et à passer du temps avec eux, tout en ne versant pas dans l'envahissement. En effet, leurs enfants ont alors un besoin de plus en plus grand de fréquenter leurs amis. Les études témoignent du fait que les enfants d'âge scolaire recherchent davantage la compagnie de leurs amis du même sexe que celle de leurs parents et de leur fratrie; ils accordent en outre beaucoup d'importance à leur acceptation par leur groupe de pairs (Bee et Boyd, 2003; Rice, 1997). Cela dit, les enfants s'unissent sur la base d'intérêts communs et d'activités auxquelles ils aiment s'adonner, ils adoptent une tenue vestimentaire semblable, ils emploient les mêmes expressions langagières, ils passent le plus clair de leurs temps libres ensemble, bref, ils s'ancrent solidement auprès de leurs amis. Du même coup, ils délaissent graduellement les membres de leur famille, sans nécessairement le vouloir ou en être conscients.

Selon la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980; Ainsworth *et al.*, 1978), les contacts réguliers et chaleureux entre les parents et l'enfant favorisent la vision que l'enfant a de lui-même et des autres, et ce, tout au cours du développement. Les parents ayant un enfant d'âge scolaire ont donc avantage à passer du temps de qualité avec lui, à partager des moments qui seront propices aux rires, aux échanges et qui permettront d'entretenir le lien déjà établi. Mais, puisque pour ses besoins ludiques, l'enfant recherche davantage la compagnie de ses amis que de ses parents (Hazan et Zeifman, 1999) il importe avant tout que les parents se montrent disponibles. De fait, s'il sent que la porte est ouverte, l'enfant aura moins tendance à se refermer ou à rechercher le soutien d'abord auprès de ses pairs en situation de détresse ou face à un défi; au contraire, il considérera ses parents comme les principales sources de réconfort et d'encouragement (Furman et Buhrmester, 1985; Hunter et Youniss, 1982; Kobak, Rosenthal et Serwik, 2005; Nickerson et Nagle, 2005). En somme, sachant que ses parents l'aideront en cas de besoin, l'enfant se risquera davantage à explorer son environnement physique et social (Weinfield *et al.*, 1999, pp. 69-70).

Certains aspects de la relation parent-enfant peuvent agir comme facilitateurs ou tremplins pour le développement de l'enfant. À cet égard, Baumrind (1967) a relevé quatre dimensions du comportement parental associées à un tableau développemental favorable chez l'enfant. Quoique ces dimensions soient valables tout au long du développement, il est intéressant de les considérer par rapport aux possibilités et aux défis qu'offre l'âge scolaire.

La première dimension a trait à l'établissement de règles disciplinaires claires permettant aux parents d'encadrer les comportements de l'enfant. Selon Baumrind, le contrôle parental nécessite non seulement la présence physique et affective des parents, mais aussi une logique naturelle, une cohérence en ce qui concerne la mise en place de règles et de restrictions associées au non-respect de ces dernières. Autrement dit, les parents ont intérêt à adopter une approche ferme, mais sensible, qui tient compte des capacités et des besoins particuliers de l'enfant. À l'inverse, s'ils imposent un trop grand nombre de règles à leur enfant ou qu'ils les appliquent d'une façon inflexible, l'enfant retiendra qu'elles sont faites pour être contestées ou contournées, non qu'elles sont là pour l'aider. Les règles disciplinaires sont importantes à l'âge scolaire, car l'enfant, qui éprouve toujours un très grand besoin de jouer et qui accorde de plus en plus de temps à ses amis, peut être porté sans

l'encadrement de ses parents à négliger certaines tâches qu'il doit néanmoins accomplir. Ainsi, à la maison, l'établissement d'un horaire à l'intérieur duquel un certain temps doit être consacré aux devoirs et aux leçons et qui stipule une heure du coucher aide considérablement l'enfant à se structurer et à fonctionner de façon optimale. Bref, les parents ont un important rôle d'encadrement à jouer auprès de leur enfant d'âge scolaire.

La seconde dimension avancée par Baumrind concerne les exigences parentales et les incitations à l'autonomie. Cette dimension présente des similitudes avec la précédente, en ce sens qu'elle concerne aussi les règles parentales. Toutefois, ici, ces règles concernent moins la gestion des comportements que l'intégration de l'enfant dans le système familial et social, l'acquisition de compétences, en somme, le développement de son autonomie. À l'âge scolaire, l'enfant éprouve un besoin de plus en plus grand de montrer sa compétence et de connaître des succès. D'ailleurs, selon la conception psychosociale du développement d'Erikson (1963, 1980), la période de 6 à 12 ans correspond au stade du travail ou de l'infériorité. Ainsi, l'objectif de ce stade consiste pour l'enfant à prendre goût au travail et à développer des compétences, évitant ainsi le sentiment d'infériorité associé à l'échec. Il s'agit donc d'un temps propice pour les parents de faire appel à la collaboration de leur jeune, notamment pour les aider à réaliser certaines tâches domestiques. De plus, l'enfant, qui conçoit de mieux en mieux le point de vue d'autrui, est alors plus enclin à sympathiser avec ses proches et par le fait même à vouloir leur donner un coup de main. Le fait d'attribuer à l'enfant certaines tâches, dans la mesure de ses capacités et de ses préférences, lui permet de mieux prendre soin de lui-même et des autres, d'apporter sa contribution à la famille. Cela contribue donc à favoriser son sentiment d'accomplissement et son autonomie, en plus de lui apprendre les règles de base de la vie en société.

La troisième dimension, la qualité de la communication, réfère au fait pour les parents d'encourager l'enfant à exprimer ses opinions et ses sentiments par rapport à différents sujets et à manifester de la réceptivité par rapport à ses idées et ses goûts. Cela concerne aussi le fait, pour les parents, de reconnaître que leur enfant comprend de plus en plus de choses et qu'il est important de l'informer au sujet des décisions familiales ou des raisons justifiant l'imposition de règles ou de limites. Ainsi, la communication, grandement favorisée par les contacts réguliers et l'intérêt sincère manifesté à l'autre, passe par

l'expression de soi, l'affirmation de ses idées, de ses principes, de ses valeurs, de ses limites et de ses émotions dans un esprit d'ouverture et de respect mutuel. En plus d'apporter un sentiment de cohésion familiale, l'expression de soi effectuée de façon régulière et respectueuse aide les parents à se sentir plus libres et sûrs d'eux lorsque vient le temps d'exercer leur autorité ou lorsqu'ils sentent le besoin d'intervenir dans l'intérêt de leur enfant. En effet, si la communication est ouverte, les parents risquent moins de craindre de briser la relation entre eux et leur enfant s'ils frustrer certaines de ses demandes ou s'ils exigent de lui certains comportements. De son côté, sachant que son point de vue compte pour ses parents, l'enfant pourra exprimer son avis et ses divergences d'opinions sans que la situation dégénère et que chacun s'enferme de son côté.

Enfin, la quatrième dimension proposée par Baumrind concerne les démonstrations d'amour envers l'enfant. Cela inclut bien entendu la chaleur et le soutien émotionnel apporté à l'enfant, mais aussi l'implication du parent dans la vie de son enfant. Selon Baumrind, cela se traduit par l'expression d'un intérêt authentique envers l'enfant. Ainsi, les parents encouragent leur jeune dans ses différentes activités, lui manifestent leur fierté devant ses diverses réalisations et lui démontrent du soutien. En somme, bien que les enfants passent de plus en plus de temps libres avec leurs amis comparativement avec leurs parents du début à la fin de la période scolaire, ils ont toujours besoin d'être sécurisés par leurs parents et comptent toujours principalement sur eux pour leur offrir de l'affection, une aide concrète ainsi qu'une écoute attentive lorsqu'ils éprouvent le besoin de se confier (Buhrmester, 1992).

À cela, il est intéressant d'ajouter que les quatre dimensions du comportement parental proposées par Baumrind (1967) rejoignent tout à fait les découvertes de Coopersmith (1967) sur les antécédents de l'estime de soi chez l'enfant. En effet, Coopersmith a constaté que les parents de préadolescents ayant une bonne estime d'eux-mêmes établissaient des limites claires à leurs enfants, les encourageaient à exprimer leurs opinions, leur permettaient d'être en désaccord avec eux, leur démontraient fréquemment de l'affection et s'intéressaient à leur vie. Qui plus est, Montemayor (1986), dans une recension des écrits sur les conflits entre les parents et les adolescents, arrive essentiellement aux mêmes constats que Baumrind en notant que les principaux aspects influant sur la qualité interactionnelle parent-enfant sont : 1) les habiletés de communication/résolution de problèmes, 2) les techniques que les

parents utilisent pour gérer les comportements de leurs enfants et 3) la proportion d'échanges positifs et négatifs entre parents et enfants. Il semble donc que peu importe l'âge de l'enfant, les quatre pratiques parentales identifiées par Baumrind (1967) soient fondamentales.

Vers onze ou douze ans, ce qui correspond à la fin de la période scolaire, les premiers signes de la puberté sont en général apparus, surtout chez les jeunes filles, qui ont presque deux ans d'avance sur les garçons dans leur développement pubertaire (Bee et Boyd, 2003; Berger, 2000). En plus d'occasionner des transformations physiques importantes, la puberté s'accompagne de modifications psychoaffectives (Casenave, Martin et Renondeau, 2000). Un jeune pourra ainsi se sentir transporté de joie un instant puis, à la suite d'un événement pouvant sembler banal, il paraîtra abattu ou frustré. Toutefois, comme le soulignent les chercheurs étudiant les influences hormonales sur l'humeur des préadolescents et des adolescents, l'effet direct des concentrations hormonales sur les dérèglements de l'humeur est relativement faible; en fait, l'effet des hormones ressort plus clairement par le biais d'interactions avec des facteurs psychologiques (p. ex. : perception des changements pubertaires) et sociaux (p. ex. : évoluer dans une famille où les relations sont conflictuelles) (Brooks-Gunn, Graber et Paikoff, 1994; Susman, 1997). Cela dit, il n'en demeure pas moins que la préadolescence amorce une période de profonds changements physiques et affectifs.

En outre, en raison des capacités cognitives grandissantes des préadolescents et du fait qu'ils sont exposés à plusieurs points de vue et valeurs dans leur réseau social grandissant, à leur besoin d'autonomie croissant par rapport aux adultes et à celui d'acceptation par les pairs, ils peuvent être portés à remettre en question l'autorité parentale. D'ailleurs, plusieurs études ont montré qu'une distanciation entre les parents et l'enfant, accompagnée de conflits, se produit au cours du développement pubertaire, et ce, particulièrement entre les jeunes et leur mère, pour atteindre un sommet autour de 12 à 15 ans environ, période où les changements pubertaires sont les plus importants (Arnett, 1999; Buhrmester, 1992; Collins, 1990; Hill *et al.*, 1985a, 1985b; Jacob, 1974; Montemayor, 1983; Paikoff et Brooks-Gunn, 1991; Smetana, 1989; Steinberg, 1989). Toutefois, ces études suggèrent une période temporaire de perturbations, puisque les conflits diminueraient ensuite graduellement au cours de l'adolescence. De plus, cette phase transitoire ne serait dans la majorité des cas pas préjudiciable à la relation parent-enfant, et ce, pour les raisons suivantes.

D'abord, la relation entre les parents et leur préadolescent ou leur jeune adolescent serait davantage empreinte d'harmonie que de conflits, telle que décrite par les jeunes (Furman et Buhrmester, 1985; Richardson *et al.*, 1984). D'ailleurs, une majorité de garçons et de filles qualifient la relation qu'ils ont avec chacun de leurs parents comme étant soit bonne ou excellente; aussi, la mère apparaît comme étant une ressource importante pour les écouter et leur manifester de la compréhension relativement à ce qu'ils vivent (Richardson *et al.*, 1984; Youniss et Smollar, 1985). Ensuite, les conflits ne puiseraient généralement pas leur source dans la remise en question des valeurs familiales de base, mais plutôt dans des sujets touchant à des aspects particuliers et mondains du comportement des jeunes (p. ex. : style musical, tenue vestimentaire, tâches ménagères, horaire de rentrée, résultats et travaux scolaires, conflits entre frères et soeurs) (Montemayor, 1983; Noller et Callan, 1991; Palmonari et Speltini, 1994; Smetana, 1989; Vuchinich, Angelelli et Gatherum, 1996). Qui plus est, les conflits ne seraient pas aussi importants dans toutes les familles. Différents facteurs comme le statut socioéconomique familial, la structure familiale, les caractéristiques des parents et des enfants ainsi que le style interactionnel parent-enfant auraient un rôle à jouer sur la fréquence et l'intensité des conflits parent-enfant (Montemayor, 1986; Paikoff et Brooks-Gunn, 1991). Par exemple, les conflits seraient plus fréquents et importants au sein des familles monoparentales qu'au sein des familles intactes; ils le seraient aussi davantage parmi les familles défavorisées d'un point de vue socioéconomique (Montemayor, 1986).

Par ailleurs, comme le soulignent plusieurs chercheurs en attachement, le processus consistant pour le jeune à trouver un équilibre entre son besoin d'autonomie et d'affiliation par rapport à ses parents serait plus aisé pour les enfants ayant développé un attachement de type sécurisant qu'un attachement évitant ou ambivalent, ce qui s'expliquerait notamment par le fait qu'ils seraient plus confiants du maintien de la qualité relationnelle en dépit des désaccords avec leurs parents (Allen et Hauser, 1996; Becker-Stoll et Fremmer-Bombik, 1997; Hodges, Finnegan et Perry, 1999). Une étude par Kobak et ses collègues (1993) a d'ailleurs montré que lors d'une discussion d'un conflit avec leur mère, les adolescents d'attachement sécurisé, comparativement aux adolescents d'attachement insécurisé, montraient moins de colère et ils étaient plus engagés dans la discussion, tout en montrant un niveau modéré d'affirmation.

Ainsi, si les parents et leur enfant font preuve d'affirmation de soi, et ce, dans un contexte d'ouverture et de respect, c'est-à-dire en acceptant qu'ils puissent parfois être en désaccord sur certains points et en faisant des compromis, les moments d'échange peuvent tout aussi bien se transformer en occasions de révélations, de rapprochement et de résolution de certaines difficultés, en même temps qu'ils offrent l'occasion à l'enfant de développer son identité et son autonomie (Cooper, Grotevant et Condon, 1983; Grotevant, 1983; Steinberg, 1990; Vuchinich, Angelelli, et Gatherum, 1996). Aussi, de cette façon pourraient graduellement s'établir, au cours de l'adolescence, des relations parent-enfant de plus en plus réciproques et mutuelles (Youniss et Smollar, 1985). En résumé, comme Cooper l'a élégamment formulé : « Bien que le conflit soit souvent considéré comme un signe d'incompatibilité, la recherche actuelle tend à démontrer qu'il peut être constructif lorsqu'il cooccur avec les conditions subjectives et comportementales de confiance et d'intimité. » (Cooper, 1988, p. 183, traduction libre).

Dans un même ordre d'idées, à la préadolescence, il est capital que les parents apprennent, si ce n'est déjà fait, à limiter les critiques et à les adresser de façon constructive à leurs enfants. De fait, à cet âge, en raison de leurs capacités cognitives accrues qui les amènent à mieux comprendre la perspective des autres, mais aussi à se remettre en question, les préadolescents se comparent beaucoup aux autres jeunes de leur âge et accordent de plus en plus d'importance à l'opinion que leurs proches ont d'eux-mêmes (Harter, 1990). De plus, étant en pleine période d'édification de leur identité, ils sont très sensibles à l'image qu'ils projettent. En fait, ils redeviennent, un peu à la manière des petits enfants, très centrés sur eux-mêmes, croyant à tort que tout tourne autour de leur apparence et de leurs comportements, ce qu'Elkin (1967) nomme l'égoïsme adolescent. Ainsi, ils se sentent facilement visés et jugés et sont constamment en train de s'évaluer à travers le regard et les commentaires des adultes influents, notamment de leurs parents et de leurs professeurs, ainsi qu'à travers l'œil critique de leurs amis et de leurs camarades de classe.

Tout bien considéré, il ressort de ce bref exposé sur la période scolaire qu'elle est marquée par une distanciation graduelle de l'enfant par rapport à ses parents, distanciation associée au besoin de tisser des liens d'amitié solides avec des enfants du même sexe et de développer son autonomie. En même temps, l'enfant a toujours besoin de ses parents pour le

réconforter et le rassurer devant les épreuves et lui apporter une écoute et une aide concrète lorsqu'il en a besoin (Furman et Buhrmester, 1985; Hunter et Youniss, 1982). Quant à la préadolescence, qui correspond à la fin de la période scolaire, elle marque le début de grands changements physiques et affectifs. En raison des questionnements et des inquiétudes pouvant émerger dans la tête des jeunes à cette étape, les parents doivent se montrer attentifs et disponibles et minimiser les critiques négatives à leur endroit, en tentant plutôt de miser sur ce qui va bien ou sur ce qui pourrait être amélioré. Cela ne signifie pas pour autant que les adultes doivent abandonner leur rôle disciplinaire, car cette fonction leur incombe toujours et est peut-être encore plus importante que jamais. En effet, à cet âge, les jeunes passent de plus en plus de temps à l'extérieur du foyer familial et accordent beaucoup d'importance à leur acceptation par leur groupe de pairs. Dans un tel contexte, il va de soi que l'expérience de différents comportements, parfois proscrits des adultes, est facilitée. Cela dit, l'exercice de l'autorité parentale doit se faire dans le respect et le dialogue, où parents et enfants doivent être prêts à faire des compromis sur les points jugés acceptables. En somme, les parents doivent trouver un équilibre entre, d'une part, l'établissement de limites claires et les exigences sur le plan de la maturité et, d'autre part, le maintien d'un climat d'ouverture et de chaleur. Ces caractéristiques, si elles sont réunies, permettront à l'enfant à la fois de développer un sentiment de compétence et d'autonomie, en même temps qu'elles favoriseront une relation parent-enfant harmonieuse et sécurisante pour l'enfant.

Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS)

Dans le but d'évaluer la qualité des interactions entre un parent et son enfant d'âge scolaire, la Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS) a été créée. Par parent, on entend une figure parentale au sens large, ce qui implique que l'adulte n'a pas à être le parent biologique de l'enfant, mais une personne qui prend soin de lui, qui en a la charge. Par conséquent, la grille d'observation pourrait très bien être utilisée pour évaluer des dyades constituées d'un enfant adopté ou placé en famille d'accueil. Pour l'instant, une étude par la première auteure est effectuée afin de valider la GIPEPS auprès d'un échantillon normatif formé presque exclusivement de mères naturelles et de leur enfant.

Concrètement, la GIPEPS est composée de 22 items sur lesquels se base un individu ayant préalablement reçu une formation sur l'instrument pour évaluer les interactions parent-enfant. Les vingt-deux items s'évaluent sur une échelle en quatre points allant de 0 à 3 et mènent au calcul de trois scores : un score total, un score pour le parent et un score pour l'enfant. Le score total permet de qualifier le fonctionnement de la dyade alors que les scores du parent et de l'enfant permettent d'apprécier les différentes contributions des partenaires à la dynamique dyadique.

Particularités de la GIPEPS

La GIPEPS comprend des items qui concernent à la fois le parent et l'enfant et d'autres qui nécessitent d'observer, de façon plus particulière, les comportements uniquement de l'un ou l'autre membre de la dyade. Ainsi, comme il a été mentionné ci-dessus, la GIPEPS permet d'obtenir un score total de la qualité des interactions parent-enfant, un score pour le parent et un score pour l'enfant. En d'autres mots, en plus de donner une estimation de la qualité des interactions, la GIPEPS fournit une indication quant à l'adéquation des comportements interactionnels respectifs des partenaires.

Les vingt-deux items de la GIPEPS peuvent être regroupés, à des fins conceptuelles, en deux catégories. La première division de la GIPEPS, soit le climat relationnel dyadique, s'attarde aux émotions exprimées par les partenaires et dépeint l'atmosphère régnant au sein de la dyade. Le climat relationnel comprend les dix items suivants : 1) l'humeur générale, 2) le partage affectif, 3) et 4) l'affection manifestée par le parent/par l'enfant, 5) et 6) l'évitement manifesté par le parent/par l'enfant, 7) et 8) la nervosité manifestée par le parent/par l'enfant et 9) et 10) l'hostilité manifestée par le parent/par l'enfant. La deuxième division de la GIPEPS, la coordination, concerne le fonctionnement de la dyade. Elle englobe douze items : 1) l'efficacité du partenariat, 2) la communication générale, 3) et 4) l'explication par le parent/l'enfant de son point de vue ou de son expérience, 5) et 6) les efforts de compréhension du parent/de l'enfant, 7) la constance du mode relationnel, 8) le contrôle parental, 9) les comportements de prise en charge de l'enfant, 10) et 11) l'étrangeté des comportements du parent/de l'enfant et 12) les initiatives de l'enfant.

L'échelle d'évaluation des interactions comporte quatre points et est graduée de zéro à trois. Plus spécifiquement, « 0 » représente un fonctionnement problématique; « 1 » définit un fonctionnement difficile; « 2 » caractérise un fonctionnement adéquat; et « 3 » désigne un fonctionnement optimal. Dans la grille, les échelons pour chacun des vingt-deux items ont une appellation descriptive et pour chacun d'eux correspond un certain nombre d'énoncés et d'exemples, ce qui permet de codifier les interactions (*voir* la grille à partir de la page 47). Le score total est calculé sur 66; plus il est élevé, plus les interactions sont favorables. Le score du parent est calculé sur 24 points (en raison des 8 items parentaux) alors que le score de l'enfant offre un maximum de 27 points (9 items de l'enfant).

Procédure de codification

L'évaluation des différents items de la GIPEPS exige de revoir les interactions d'une même dyade à plus d'une reprise. En effet, il serait difficile de porter simultanément attention aux vingt-deux éléments de la grille. Pour cette raison, les dyades parent-enfant sont filmées et les évaluateurs se servent des cassettes vidéo pour codifier les interactions. Puisque le discours des participants n'est pas toujours clair et considérant aussi les limites attribuables au matériel d'enregistrement audio, il peut parfois s'avérer nécessaire de réentendre ce que disent les partenaires afin de bien saisir les mots prononcés ainsi que leur signification, qui doit parfois être déduite en fonction du contexte. En outre, comme certains items de la grille concernent uniquement l'un des partenaires, le fait de pouvoir revoir les interactions permet de porter alternativement attention à l'un et à l'autre membre de la dyade. Le nombre de visionnements est à la convenance de l'évaluateur, en fonction de ses besoins, de la qualité de l'enregistrement et de la complexité des interactions. Cependant, il est recommandé aux évaluateurs de visionner la séance interactionnelle une première fois sans prendre de notes, puis de la revoir en portant attention à certains regroupements d'items et en prenant des notes sur les feuilles de codification prévues à cette fin (*voir* les feuilles de codification à partir de la page 106). L'évaluation des interactions parent-enfant pour une tâche d'une durée de 5 minutes nécessite environ une heure aux évaluateurs experts; pour une séquence interactionnelle de 10 minutes, elle peut nécessiter jusqu'à une heure et demie.

Formation des évaluateurs

C'est d'abord aux auteurs de la GIPEPS de former les personnes intéressées à codifier les interactions à partir de la GIPEPS. La première étape dans la formation consiste à lire le présent manuel. Par la suite, des bandes vidéo pour lesquelles les codificateurs experts ont obtenu un accord entre eux et qui illustrent des comportements interactionnels particuliers sont présentées aux apprenants afin de leur donner une idée concrète des comportements qu'ils doivent évaluer et de la façon dont ils doivent le faire.

Lorsque les apprenants pensent maîtriser suffisamment le système de codification, les experts procèdent à l'examen de la fidélité interjuge. Une fois cet examen réussi, les nouveaux évaluateurs peuvent codifier les interactions de manière indépendante. Cependant, après avoir obtenu un bon niveau d'accord avec les experts, les nouveaux évaluateurs ne sont pas laissés à eux-mêmes. En effet, des contrôles sont effectués périodiquement afin de vérifier que les différents juges maintiennent leur accord entre eux, c'est-à-dire qu'ils évaluent les interactions de façon semblable. De plus, s'ils rencontrent des difficultés lors de l'évaluation de certaines dyades, les nouveaux évaluateurs, de même que les évaluateurs experts, peuvent évaluer les interactions de ces dyades de façon individuelle, puis se rencontrer ensuite pour discuter des cas et résoudre les différences de vues au sujet des observations.

Contextes expérimentaux à partir desquels les interactions ont été évaluées

Afin d'arriver à avoir une meilleure idée de la qualité de la relation entre un parent et son enfant, il est apparu pertinent d'évaluer les interactions à partir de contextes variés d'observation. En effet, ce n'est pas parce qu'une dyade interagit de façon optimale dans un contexte plutôt léger, où les partenaires ne sont soumis à aucun stress, qu'elle interagira de façon aussi favorable dans un contexte plus difficile, présentant en quelque sorte un défi aux participants. Cela dit, la GIPEPS a été utilisée pour évaluer les interactions entre des mères et leur enfant dans trois contextes différents : 1) une collation, 2) une planification d'une journée de congé et 3) une discussion d'un thème conflictuel.

Premièrement, au cours de l'expérimentation en laboratoire, les dyades mère-enfant sont invitées à prendre une pause de dix minutes, au début de laquelle une collation

constituée d'une boisson et de biscuits ou de fruits leur est servie. La particularité de ce contexte est qu'il constitue une situation où les participants sont relativement libres, en ce sens que même s'ils reçoivent la consigne de demeurer dans la pièce, ils n'ont aucune directive précise quant à ce qu'ils doivent faire. L'expérimentateur mentionne simplement qu'il reviendra au bout de dix minutes. Ainsi, la collation est un contexte d'observation semi-structuré, laissant une grande place aux participants pour faire ce dont ils ont envie. Des magazines traitant de sujets variés, des jeux (p. ex. : jeu de dames, jeu de bâtonnets, jeu de cartes, bandes dessinées), un tableau scolaire ainsi que des craies sont à la disposition des participants, mais plusieurs parents et enfants se contentent de prendre leur goûter tout en jasant.

Après la collation, deux autres activités sont proposées aux participants : une discussion d'un thème à propos duquel ils sont en désaccord (dont la durée est de cinq minutes, avec une possibilité de prolongation d'une minute si les participants n'ont pas terminé) et une planification conjointe d'une journée de congé (pour laquelle trois minutes sont allouées). Ces mises en situation permettent respectivement d'observer la dyade dans des contextes structurés de résolution de conflit et de planification conjointe. À noter que l'ordre de présentation des activités est la même pour toutes les dyades afin d'éviter tout biais pouvant être imputé à la séquence de présentation des tâches. En effet, alors que la tâche touchant à la discussion d'un sujet de désaccord est considérée comme étant plus difficile, pouvant susciter des réactions négatives chez les partenaires, la planification de la journée de congé est considérée comme étant une tâche relativement agréable. Afin que les interactions soient le plus naturelles que possible, l'expérimentateur se retire de la pièce où se trouvent la mère et l'enfant et les laisse seuls lors des activités.

Pour l'instant, la GIPEPS n'a été utilisée qu'à partir de ces trois contextes interactionnels, ce qui n'exclut pas la possibilité de l'utiliser pour évaluer les interactions survenant dans d'autres contextes, selon les besoins de l'utilisateur de la grille. Par exemple, en thérapie familiale, elle pourrait être utilisée pour évaluer les interactions entre un parent et son enfant lors d'une situation de jeu libre.

Un mot sur la place de la subjectivité dans une visée d'évaluation objective

La GIPEPS se définit comme une grille d'observation, car elle permet à celui qui étudie les interactions parent-enfant d'en évaluer la qualité à partir de critères définis. Cela assure une évaluation plus objective que si l'observateur ne se fiait qu'à ses impressions ou encore aux dires des sujets à propos de leur relation. D'ailleurs, des études ont montré que des séances structurées d'observation fournissaient une vision plus objective des interactions et permettaient de mieux prédire le développement des enfants que les rapports maternels ou les rapports effectués par un interviewer (Weinfeld et Egeland, 1997; Zaslow, Dion et Morrison, 1998). La description des interactions d'une dyade selon des aspects définis peut s'avérer utile lors d'une évaluation clinique; par ailleurs, la comparaison de plusieurs dyades entre elles sert plutôt à des fins de recherche.

Quoique la GIPEPS aide le clinicien ou le chercheur à évaluer les interactions de façon relativement objective, le jugement de l'évaluateur intervient indubitablement dans l'interprétation des comportements, ce qui apparaît d'ailleurs nécessaire. Par exemple, si une personne parle rapidement et sur un ton fort, elle peut être fâchée, nerveuse, très enthousiaste ou simplement sûre d'elle. En analysant plus attentivement les messages verbaux et non verbaux émis par cette personne, l'évaluateur pourrait constater que la nervosité apparaît être en lien avec la relation dyadique. Par exemple, la personne semble plus agitée lorsque son interlocuteur la questionne à propos de sujets personnels ou qu'il s'approche d'elle, ce qui suggère une tension au sein même de la relation. Il est donc important que l'observateur soit capable de discerner ces informations, qui peuvent faire une différence au niveau de la qualité interactionnelle des participants.

Afin d'éviter de tirer des conclusions hâtives, l'évaluateur ne se fierait toutefois pas qu'à ses premières impressions, d'où la pertinence de faire plus d'une écoute avant de commencer à codifier. Aussi, avant d'évaluer les comportements individuels, l'évaluateur considérera l'ensemble des interactions pour se former une meilleure idée du mode de fonctionnement des partenaires. Par moments, il pourra même se demander ce qu'il ressentirait s'il se trouvait à la place de l'un ou l'autre des protagonistes, de façon à s'imprégner davantage du climat relationnel général. Encore une fois, cela démontre que le jugement clinique doit entrer en jeu lors de l'évaluation de la qualité interactionnelle.

S'il importe pour l'évaluateur de se faire une idée globale de la qualité des interactions, l'analyse minutieuse des comportements du parent et de l'enfant demeure primordiale. En effet, l'observateur doit en arriver à démystifier les compétences et les difficultés interactionnelles de chacun des partenaires, certains items de la GIPEPS les considérant séparément. Puisque la durée de la procédure est restreinte, il est évident que l'évaluateur accordera plus de poids à chaque séquence comportementale que si la période consacrée aux échanges dyadiques était plus longue. Ainsi, tout comme une caricature fait ressortir les principaux attributs d'une personnalité, la GIPEPS laisse voir, à partir d'une fenêtre ouverte sur les interactions d'une dyade, les forces et les faiblesses de leur relation.

Afin d'orienter les décisions de l'évaluateur, la GIPEPS comporte des indicateurs de même qu'une multitude d'exemples concrets selon qu'un aspect des échanges doit être considéré comme optimal, adéquat, plutôt défavorable ou problématique (*voir* la grille à partir de la page 47). Si les classifications apparaissent vagues de prime abord, les définitions et les exemples qui les sous-tendent apportent une certaine rigueur, une constance à l'analyse. Par exemple, pour qu'un individu obtienne le maximum de points à l'item de l'affection, il doit démontrer plusieurs signes d'affection envers son partenaire, comme des sourires, de l'intérêt, une sensibilité aux sentiments qu'il exprime, etc. Pour qu'il soit jugé hostile, il suffit qu'il manifeste un comportement défini très hostile, comme le fait de dénigrer son partenaire, ou encore que son attitude pour le moins hostile tende à perdurer. Aspect important : comme l'affection et l'hostilité sont évaluées sur des continums différents, cela permet de concevoir qu'un individu qui démontre de l'affection à son partenaire puisse aussi se comporter de façon agressive par moments. Le fait pour l'observateur de devoir émettre un jugement à chaque item l'aide ainsi à ne pas voir tout en rose ou en noir, apaisant quelque peu ses biais favorables ou défavorables à l'endroit de la dyade en question.

Puisqu'une infinité d'échanges apparaît possible dans un contexte d'observation donné, la GIPEPS ne peut faire le travail de discernement pour l'évaluateur. Elle offre simplement des points de repère à partir desquels considérer les échanges, tout en fournissant à l'évaluateur des indications l'aidant à déterminer les forces et les faiblesses d'une dyade. En fait, la GIPEPS conduit l'évaluateur à raffiner ses observations, à aiguïser son discernement, tout en amenuisant l'impact de ses préjugés sur la notation. Il n'en demeure pas moins que

dans une perspective d'évaluation objective des interactions parent-enfant, le système laisse une place non négligeable à la subjectivité. Si l'intuition, la sensibilité de l'observateur intervient nécessairement, son jugement peut néanmoins être orienté par une solide base théorique en ce qui concerne la relation parent-enfant et le développement normal et pathologique de l'enfant. Éventuellement, le jugement clinique pourra aussi être enrichi par une expérience d'intervention auprès des jeunes et des familles.

Avant de conclure, il importe de souligner que dans le cadre de la recherche, afin d'assurer une certaine objectivité à l'évaluation, il est préférable qu'un même évaluateur ne puisse codifier à plus d'une reprise les interactions d'une même dyade, c'est-à-dire les interactions survenant dans différents contextes d'observation. En effet, si lors de la collation par exemple, les partenaires se querellent et qu'ils expriment un haut niveau d'hostilité, l'évaluateur pourrait développer un préjugé défavorable par rapport à cette dyade et ainsi évaluer à la baisse la qualité de ses interactions dans un autre contexte où les interactions seraient plus favorables. À l'inverse, si tout se passe bien entre les partenaires lors de la collation, l'évaluateur pourrait être porté à accorder moins d'importance aux difficultés qu'il pourrait percevoir dans le cadre d'un second ou d'un troisième contexte d'observation, ayant un préjugé favorable par rapport à cette dyade. C'est pourquoi, dans le cadre de la thèse effectuée par la première auteure, le nombre d'évaluateurs – 3 – a été déterminé en fonction du nombre de contextes expérimentaux dans lesquels les sujets étaient observés.

En conclusion, ces considérations au sujet de l'objectivité et de la subjectivité nous ramènent à la notion de fidélité interjuge. L'évaluateur, par son expérience théorique ou clinique, ses perceptions, ses expériences et ses biais personnels, peut engendrer une erreur de mesure. L'examen de la fidélité interjuge permet d'indiquer jusqu'à quel point le score obtenu à partir d'un instrument dépend de l'évaluateur. Si un manque de concordance est constaté entre les scores de multiples évaluateurs ayant reçu une bonne formation sur l'instrument, cela est signe que l'instrument n'est pas suffisamment précis et qu'il doit être retravaillé. Par contre, si plusieurs personnes s'entendent sur leurs observations, mais que des évaluateurs moins expérimentés ont des perceptions un peu divergentes, cela suggère que ces derniers bénéficieraient sans doute de quelques heures supplémentaires de formation et d'exercices pratiques.

Système de codification à l'origine de la GIPEPS

La GIPEPS s'inspire largement de la grille de Moss et ses collègues (1998, 2000), qui a été utilisée auprès d'enfants d'âge préscolaire et de début d'âge scolaire. Les concepts constituant la GIPEPS et la grille de Moss et ses collègues sont tirés des théories du développement de l'enfant, principalement de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980; Ainsworth *et al.*, 1978). La grille de Moss et ses collègues a par ailleurs puisé son inspiration de systèmes préexistants d'évaluation des interactions mère-enfant, notamment de ceux de Dickstein et collègues (1994), de Farran (1992), de Rothbaum et Schneider-Rosen (1989) et de Stevenson-Hinde et Glover (1994).

La grille de Moss et ses collègues est composée de huit aspects spécifiques en plus d'une évaluation globale, dont les valeurs varient sur une échelle allant de 1 (interactions minimales ou chaotiques) à 7 (interactions optimales). En résumé, les différents éléments de cette grille se définissent comme suit : *la coordination* (1 = peu d'interactions ou interactions conflictuelles, 7 = interactions harmonieuses orientées vers des buts définis conjointement); *la communication* (1 = patrons de communication contradictoires et manquant de cohérence, 7 = échanges verbaux et non verbaux clairs et cohérents); *les rôles* (1 = renversement des rôles parent-enfant, 7 = rôles appropriés); *l'expression émotionnelle* (1 = émotions réprimées, exagérées ou incohérentes, 7 = expression équilibrée des émotions positives et négatives); *la sensibilité* (1 = intrusion, évitement ou rejet, 7 = acceptation de l'autre et réciprocité entre les partenaires); *la tension/relaxation* (1 = climat tendu et anxieux, 7 = climat calme et agréable); *l'humeur* (1 = humeur généralement négative, 7 = humeur généralement positive); *le plaisir* (1 = mécontentement, 7 = interactions chaleureuses et plaisir évident); et *l'évaluation globale* (1 = interactions conflictuelles ou indifférentes, 7 = interactions harmonieuses et chaleureuses). À noter que l'évaluation globale de la qualité des interactions consiste non pas en un calcul de la moyenne ou encore du total des points cumulés aux autres échelles, mais en une évaluation basée sur le jugement clinique de l'évaluateur, où les trois premiers échelons mettent en relief des interactions problématiques, se situant sous le seuil clinique. Aussi, chacun des aspects est évalué en fonction de la qualité interactionnelle des deux membres de la dyade, et non à partir d'une évaluation indépendante de leurs comportements.

La grille d'observation conçue par Moss et collaborateurs présente d'intéressantes propriétés psychométriques, en particulier une bonne fidélité interjuge (Moss *et al.*, 2000). De plus, l'étude originale ayant examiné cette grille a révélé un facteur unique expliquant 90 % de la variance, ce qui signifie que ses différents éléments sont homogènes (Moss *et al.*, 1998). En outre, elle montre une bonne validité convergente, la qualité des échanges mère-enfant différant en fonction des patrons d'attachement des enfants de 3 à 7 ans. De fait, les interactions les moins fonctionnelles ont été associées à l'attachement désorganisé/contrôlant et les interactions les plus favorables à l'attachement sécurisant, avec les dyades incluant des enfants des groupes évitant et ambivalent se retrouvant entre deux (Dubois-Comtois et Moss, 2004; Humber et Moss, 2005; Moss, Cyr et Dubois-Comtois, 2004; Moss *et al.*, 1998, 2000).

Malgré ses forces, la grille d'interactions de Moss et ses collaborateurs convient moins à l'évaluation des interactions parent-enfant auprès d'enfants de 8 ans et plus, et ce, principalement en raison de la façon dont sont définis certains concepts. Du moins, c'est ce qu'a pu constater une équipe de recherche (formée notamment de la première et de la troisième auteure du présent manuel de codification) après avoir évalué, à partir de cette grille, un échantillon de dyades mère-enfant dont les enfants avaient de 8 à 9 ans. Ainsi, au départ, nous considérons que la grille de Moss et ses collègues devait être adaptée afin d'être appliquée à l'évaluation des interactions parent-enfant jusqu'à la fin de la période scolaire. Après réflexion, il est apparu bon de concevoir une nouvelle grille, différente de celle de Moss et collègues aux plans du contenu et de la forme, et ce, pour les raisons suivantes.

Premièrement, lorsque l'on approfondit les définitions des concepts de la grille de Moss et collègues, on constate que ces dernières sont larges et qu'elles englobent des aspects interactionnels différents. Par exemple, l'item des rôles s'intéresse à la fois à l'aspect éducatif du rôle du parent, à la manière dont le parent exerce son autorité et dont l'enfant y réagit, à la peur que l'enfant peut ressentir face à certains comportements de son parent, au fait pour l'enfant de partager ou non ses expériences avec son parent, etc. Devant ces nombreux comportements, il est difficile d'évaluer la dyade sur un item donné, celui-ci rassemblant des éléments conceptuellement distincts. En effet, un enfant peut respecter les règles et les limites imposées par son parent, ce qui est jugé favorable, mais en même temps craindre son parent,

ce qui est défavorable sur le plan de la qualité des interactions. À notre avis, l'un des principaux avantages de la GIPEPS comparativement à celle de Moss et ses collègues est qu'elle permet une distinction plus claire des aspects interactionnels, ce qui facilite la codification. Si le processus d'évaluation est simplifié par le fait que les items sont plus nettement tranchés, la GIPEPS compte toutefois un nombre plus important d'items que la grille de Moss et collègues (22 au lieu de 9), ce qui nécessite un temps d'évaluation plus long pour chaque dyade. Les analyses factorielles effectuées dans le cadre de l'étude doctorale de la première auteure de la GIPEPS permettront de déterminer si certains items peuvent être regroupés de façon empirique.

Deuxièmement, il est apparu utile, pour certains aspects interactionnels, d'évaluer le parent et l'enfant de façon indépendante, ce que la grille de Moss et collègues ne permettait pas de faire. En fait, le principe derrière la création de la grille de Moss et collègues était précisément de cerner comment la complémentarité des actions de l'un et l'autre partenaire contribuait au maintien de l'organisation relationnelle (Moss *et al.*, 2000). La GIPEPS, quant à elle, par ses items dyadiques tels que l'humeur générale, le partage affectif, l'efficacité du partenariat, la communication générale et la constance du mode relationnel, révèle aussi le fonctionnement des partenaires en interaction, cependant qu'elle permet en plus d'établir les forces et les faiblesses de chacun des partenaires. En effet, l'affection, l'évitement ou le retrait, la nervosité, l'hostilité, les efforts d'explication de son point de vue et de compréhension du point de vue de l'autre, le contrôle parental, les comportements de prise en charge de l'enfant, les comportements étranges des partenaires de même que les initiatives de l'enfant sont évalués distinctement à partir de la GIPEPS.

Enfin, dans le but d'éviter un regroupement des résultats autour de la moyenne, un nombre pair d'échelons a été déterminé pour l'échelle de la GIPEPS. Le fait que l'évaluateur ait à trancher entre un fonctionnement problématique ou difficile (cotes de 0 et 1) et un fonctionnement adéquat ou optimal (cotes de 2 et 3) devrait permettre de mieux distinguer les dyades comparativement à lorsqu'un résultat intermédiaire est possible, ce qui est le cas avec l'échelle de la grille de Moss et collaborateurs. De fait, celle-ci compte un nombre impair d'échelons (7), où le résultat du milieu (4) est facilement choisi lorsque la dyade est considérée comme présentant un fonctionnement de qualité acceptable.

DÉFINITIONS DES CONCEPTS DE LA GIPEPS

I. CLIMAT RELATIONNEL DYADIQUE

Le climat relationnel dyadique englobe l'humeur générale des partenaires, le partage affectif entre les partenaires, ainsi que l'affection, l'évitement, la nervosité et l'hostilité démontrés par chacun des membres de la dyade. Le climat relationnel rassemble donc les dimensions affectives de la grille d'interactions et a trait à l'ambiance, à l'atmosphère qui se dégage des échanges parent-enfant.

1.1 Humeur générale

L'humeur réfère à la disposition affective particulière, momentanée, d'une personne. Dans la GIPEPS, il est question de l'humeur générale, donc de l'humeur qui se dégage de la dyade parent-enfant. Ainsi, il s'agit pour l'évaluateur de cerner l'état d'esprit des participants, leur disposition vis-à-vis de l'autre et vis-à-vis de la tâche qui leur est proposée (p. ex. : discuter d'un sujet de désaccord et tenter d'y trouver une solution). Bien entendu, l'humeur de chacun des membres de la dyade peut être liée à des circonstances particulières (p. ex. : la fatigue d'un partenaire), elle peut varier au cours de la séance d'observation (p. ex. : un enfant passant d'un état d'ennui à un état plus enjoué) et elle peut aussi différer entre les partenaires (p. ex. : l'un étant de mauvaise humeur alors que l'autre est d'humeur agréable). Toutefois, l'objectif ici est de saisir la disposition affective qui prédomine au cours des quelques minutes où les partenaires ont à interagir ensemble.

L'humeur s'exprime aussi bien à travers les expressions faciales, le ton de voix, l'attitude, le discours et les gestes des partenaires. L'évaluateur doit donc être attentif à la fois au contenu verbal et non verbal des messages. Sur l'échelle d'évaluation, l'humeur est décrite en suivant un continuum allant de négatif à positif, en passant par la neutralité. Brièvement, la bonne humeur se lit à la gaieté des partenaires, à leur optimisme ou à leur état paisible et aimant, tandis que la mauvaise humeur se traduit soit par l'abattement, la mélancolie, l'irritabilité ou la colère. La neutralité réfère à une personne réservée ou calme, qui ne laisse pas trop paraître ses émotions, mais qui ne semble pas pour autant être de mauvaise humeur.

Pour que l'on considère les partenaires comme étant de bonne humeur et qu'ils obtiennent la cote maximale sur l'échelle, il n'est pas essentiel de les voir rire aux éclats. Il suffit d'observer qu'ils sont à l'aise et qu'ils apprécient le temps qu'ils passent l'un avec l'autre. Le même raisonnement s'applique à la codification de la mauvaise humeur, c'est-à-dire que les partenaires n'ont pas à être de très mauvaise humeur pour obtenir la cote la plus faible. Il s'agit de percevoir qu'ils ne profitent pas du temps passé ensemble.

Afin de caractériser l'humeur générale, l'évaluateur doit prendre en considération l'état affectif de chacun des partenaires en estimant l'intensité et la proportion des émotions positives et négatives exprimées pendant la séance d'observation. Puis, il se fait une idée globale des affects ayant émergé au cours de la séance, et donc de l'atmosphère s'étant dégagée des interactions. Différentes combinaisons sont présentées dans la grille en fonction de l'humeur présentée par chacun des membres de la dyade afin d'orienter l'évaluateur.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires semblent-ils apprécier le temps qu'ils passent l'un avec l'autre?
- L'humeur des partenaires est-elle généralement positive, neutre ou négative?
- L'humeur positive, neutre ou négative est-elle évidente chez les deux partenaires ou un seul?
- L'humeur négative est-elle brève et liée à des événements ponctuels ou perdure-t-elle pendant l'activité?
- Y a-t-il une détérioration ou une amélioration appréciable de l'humeur d'un ou des partenaires au cours de la séance?

1.2 Partage affectif

Le partage affectif réfère à la correspondance des émotions exprimées par les partenaires. Pour évaluer cet item, il importe d'identifier les émotions exprimées par chacun des membres de la dyade, puis de déterminer si la qualité et l'intensité des émotions sont partagées ou non. Lorsque les affects sont partagés, les partenaires donnent l'impression de se transmettre leurs émotions de façon contagieuse (p. ex. : un partenaire fait une farce, qui fait rire l'autre; l'un est triste, ce qui suscite de l'empathie chez l'autre; l'un est agressif, ce qui rend l'autre en colère). Dans le cas contraire, les partenaires semblent plutôt isolés l'un de l'autre sur le plan émotionnel (p. ex. : un partenaire se moque de l'autre, qui apparaît triste).

Il faut prendre garde de confondre le partage affectif avec la qualité des émotions exprimées. Autrement dit, le simple fait que les émotions soient positives ou non ne doit pas influencer l'évaluation du partage affectif. En effet, ce qui importe ici est le degré de convergence entre les émotions des partenaires, et non la qualité des émotions exprimées. Pour obtenir une cote élevée, les partenaires n'ont donc pas à filer le parfait bonheur. Ils peuvent tout aussi bien éprouver des émotions négatives semblables pour obtenir la cote maximale à cet item (p. ex. : ils se plaignent tous deux de ce qu'ils ont à faire et trouvent le temps long). De même, le partage affectif n'est pas la même chose que l'affection démontrée par les partenaires, un item qui est défini ci-après.

Sur l'échelle du partage affectif, des affects partagés signifient qu'au cours des interactions, les partenaires expriment généralement des émotions similaires en même temps. Bien entendu, leurs émotions peuvent varier au cours de la tâche, mais elles se suivent, c'est-à-dire qu'elles demeurent semblables. On peut donc en déduire que les partenaires sont perméables aux émotions de l'autre, qu'ils s'influencent mutuellement sur le plan émotionnel. Dans le cas d'émotions positives, on dirait qu'ils sont « sur la même longueur d'onde ». À l'inverse, des affects non partagés se reconnaissent à des émotions non concordantes ainsi qu'à un manque de complicité entre les partenaires.

En somme, le partage affectif consiste pour les individus à partager des sentiments, des émotions semblables. L'évaluateur doit donc déterminer, lorsqu'une émotion est exprimée par un partenaire, si l'autre éprouve une émotion semblable, et ce, pour toute la durée de la tâche. Il se fie ensuite à l'ensemble de ce qu'il a vu pour déterminer la cote.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires expriment-ils des émotions?
- Les partenaires expriment-ils des émotions semblables à peu près en même temps?
- Les partenaires semblent-ils sensibles l'un à l'autre sur le plan émotionnel?
- Est-ce que les émotions, positives ou négatives, semblent se propager de façon contagieuse d'un partenaire à l'autre?
- Globalement, peut-on parler de réciprocité, de complicité ou de correspondance au niveau émotionnel?
- Perçoit-on un écart d'affects à un moment donné? Cet écart est-il négligeable, notable ou très important? A-t-il un impact sur la suite des interactions?

1.3 Affection manifestée indépendamment par le parent et par l'enfant

L'affection englobe la tendresse, l'intérêt, la sympathie, la bienveillance, bref, les différents sentiments chaleureux que les partenaires se témoignent. Les marques d'affection sont des signes servant à démontrer à l'autre son intérêt, son amour pour lui. L'hostilité n'est pas évaluée sur l'échelle de l'affection, le continuum allant de l'absence d'affection démontrée (froideur, indifférence) aux manifestations évidentes d'affection (chaleur, intérêt) – et non de l'hostilité à l'affection. De fait, ce n'est pas parce qu'une personne ne se montre pas affectueuse envers son partenaire qu'elle est nécessairement hostile vis-à-vis de lui.

Les manifestations d'affection n'ont pas à être exagérées pour être perçues et donc ressenties par les partenaires comme étant des signes d'appréciation, d'amour. Un clin d'œil, un sourire, une écoute attentive ou un mot d'encouragement sont autant d'indices marquant l'aspect privilégié d'une relation entre un parent et son enfant. Pour que les deux partenaires obtiennent la cote maximale, il est cependant important que l'on puisse détecter qu'un lien privilégié les unit. En effet, on peut s'attendre à déceler plus de complicité, plus d'affection entre un parent et son enfant qu'entre un expérimentateur étranger et un enfant, par exemple. S'il est difficile de déceler l'aspect privilégié de la relation, c'est parce que les partenaires, ou l'un d'eux du moins, ne sont pas tellement affectueux l'un envers l'autre. Par ailleurs, l'évaluateur doit aussi déterminer si les émotions sont authentiques, sincères, ou si les manifestations d'affection semblent servir un autre but (p. ex. : obtenir une faveur, faire bonne impression devant d'autres personnes), ce qui influence évidemment la cote.

Il arrive qu'un membre dans une dyade soit chaleureux alors que l'autre l'est moins, d'où la pertinence d'évaluer les individus séparément. Il est à noter aussi qu'avec l'âge, les enfants manifestent différemment leur affection à leurs parents. Par exemple, alors que les jeunes enfants ont davantage tendance à manifester l'affection au plan physique, en grandissant, ils expriment de plus en plus leur affection de façon verbale ainsi que par leur attitude à l'égard de leurs parents. Pour un préadolescent, le fait de rire des farces de son parent, de partager avec lui une expérience personnelle ou encore de se montrer à l'écoute et ouvert d'esprit lors d'une discussion sont autant d'indices qu'une relation privilégiée l'unit à son parent. Aussi l'évaluateur doit-il adapter son jugement en fonction de l'âge de l'enfant.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires se démontrent-ils de l'intérêt et de l'affection ou semblent-ils indifférents ou froids l'un vis-à-vis de l'autre?
- Perçoit-on l'aspect privilégié de la relation parent-enfant ou si l'on a l'impression d'avoir affaire à des personnes qui se connaissent peu, voire à deux étrangers?
- Les démonstrations d'affection semblent-elles authentiques ou exagérées?

1.4 Évitement ou retrait manifestés indépendamment par le parent et par l'enfant

Le fait d'éviter quelqu'un signifie que l'on cherche à échapper aux contacts avec lui, par exemple en faisant en sorte de ne pas le voir; le fait de se retirer consiste plutôt à cesser d'interagir avec quelqu'un, en s'éloignant, par exemple, ou en cessant de participer à une activité avec lui (Rey-Debove et Rey, 2004, p. 982 et p. 2283). Il y a donc une distinction à tracer entre l'indifférence, où un individu ne semble pas faire de cas de son partenaire, le retrait, où il cesse les contacts avec lui, et l'évitement, où il fuit les contacts. L'indifférence, qui peut prendre différentes formes (p. ex. : l'indépendance, l'autonomie, la nonchalance ou l'assurance), peut toutefois être une forme d'évitement, ce que l'évaluateur doit être en mesure de déterminer à partir des indices dont il dispose. Comme pour l'affection, l'évitement et le retrait s'évaluent séparément chez les partenaires, l'un pouvant montrer ces comportements et l'autre non.

L'évitement et le retrait se manifestent à travers la communication (p. ex. : absence de communication, dialogue centré sur des sujets superficiels, esquive d'une question), la posture (p. ex. : se tenir à l'écart, ne pas faire face au partenaire), les contacts physiques (p. ex. : s'éloigner aux contacts, ne pas approcher de l'autre ni le toucher), le regard (p. ex. : ne pas regarder l'autre, détourner le regard au croisement des yeux) et l'intérêt démontré à l'autre (p. ex. : absence d'intérêt témoigné à l'autre). Pour évaluer l'évitement, la durée de la période pendant laquelle les partenaires n'interagissent pas ainsi que l'impression de l'évaluateur concernant les affects ressentis par les partenaires sont importantes. Par exemple, si les partenaires cessent de se parler pendant un court laps de temps, mais qu'ils ne semblent pas inconfortables et que cela ne fait pas suite à une difficulté interactionnelle, il n'y a pas lieu d'interpréter la pause dans la conversation comme de l'évitement. Par contre, si les partenaires semblent inconfortables lors d'un silence, que le silence se prolonge ou encore

qu'il fait suite à un comportement particulier d'un des partenaires (p. ex. : un parent ayant fait un reproche à son enfant), le silence peut être considéré comme étant du retrait.

L'échelle d'évitement va d'un évitement franc à l'absence d'évitement, avec entre les deux des manifestations subtiles d'évitement et de légères manifestations de retrait. Un évitement franc a en général une connotation hostile. Par exemple, un enfant pourrait éviter son parent de façon franche en ne le regardant pas et en ne lui parlant pas à son arrivée ou encore en ne répondant pas à ses questions. Ici, le but de l'enfant est clairement de montrer au parent qu'il ne veut pas interagir avec lui. L'évitement peut toutefois s'effectuer de façon subtile, la personne ne voulant pas provoquer de tension supplémentaire au sein de la relation. Ainsi, un enfant pourrait éviter son parent en se montrant occupé alors que le parent cherche à interagir avec lui. L'évitement se reconnaît donc souvent lors de moments où un partenaire cherche à initier un contact ou à favoriser un rapprochement, alors que l'autre résiste. Cependant, il arrive que les deux partenaires montrent de l'évitement en même temps.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires sont-ils ouverts et accessibles l'un vis-à-vis de l'autre?
- Semblent-ils plutôt indifférents, fermés ou boudeurs?
- Les partenaires se regardent-ils? Se parlent-ils? Sont-ils réceptifs aux contacts?
- La posture des partenaires suggère-t-elle une ouverture?
- De quoi les partenaires se parlent-ils? De sujets purement factuels ou d'eux-mêmes (p. ex. : de leurs intérêts, de leurs projets, de leurs opinions ou de leurs émotions)?
- La réaction des partenaires change-t-elle lorsque les sujets deviennent plus personnels? Sent-on alors un inconfort chez l'un des partenaires ou les deux?

1.5 Nervosité manifestée indépendamment par le parent et par l'enfant

Cet item réfère au niveau de stress, d'anxiété exprimée par chacun des partenaires. La nervosité décrit l'état d'une personne émotive, agitée, qui peut difficilement demeurer calme. Cet état peut se manifester de différentes façons selon chacun, comme par l'impatience, une vigilance accrue, un besoin excessif de contrôler, l'excitation, l'agitation physique, la maladresse, la volubilité ou encore l'isolement, l'inertie et le mutisme. Il importe donc d'évaluer, chez chacun des partenaires, la façon dont ils s'expriment au plan verbal (p. ex. : questions constantes, débit rapide, voix tendue, chuchotements) et non verbal (p. ex. :

incapacité de rester en place, tics nerveux, posture fermée). À l'opposé de la nervosité, on retrouve des états tels le bien-être, le calme, la patience, l'assurance et la réceptivité. Encore ici, la quiétude s'exprime différemment selon le tempérament des individus.

La nervosité peut se fonder sur des événements ou des situations extérieurs à la relation (p. ex. : le fait d'être filmé, l'inquiétude par rapport au fait d'arriver en retard à un rendez-vous) ou encore sur la relation elle-même (p. ex. : anticipation des réactions du partenaire, embarras par rapport au jugement du partenaire, inconfort lié à la proximité de l'autre). Ainsi, une tension attribuable à la relation sera généralement perçue plus négativement sur la GIPEPS. À noter aussi que la nervosité ne comporte pas nécessairement d'hostilité et que le calme n'est pas forcément lié à l'affection.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires sont-ils à l'aise l'un vis-à-vis de l'autre (communication, silences, partage de l'espace physique, occupations pendant l'absence de l'expérimentateur)?
- La nervosité des partenaires semble-t-elle imputable à la relation ou à des facteurs extérieurs d'après ce qu'on peut en déduire du discours et d'autres indices?
- Les signes de nervosité sont-ils importants? Tendent-ils à perdurer pendant l'activité?
- La nervosité affecte-t-elle la qualité des interactions de façon négligeable, notable ou très importante?
- Les participants sont-ils préoccupés par la présence de la caméra ou par le retour de l'expérimentateur? Cette préoccupation se dissipe-t-elle rapidement ou non?
- Les partenaires semblent-ils profiter du temps qui leur est alloué ou donnent-ils l'impression de ne pas savoir que faire ensemble?

1.6 Hostilité manifestée indépendamment par le parent et par l'enfant

L'hostilité se définit comme une disposition agressive, antipathique, envers quelqu'un. La colère (p. ex. : le fait de crier après l'autre ou en sa présence, de le bousculer) et la froideur (p. ex. : le fait d'ignorer l'autre volontairement) en sont des exemples. Au pôle positif de l'échelle, on retrouve l'absence d'hostilité – plutôt que la douceur, la chaleur, la bienveillance ou la sympathie, par exemple, qui sont pour leur part évaluées à l'item de l'affection manifestée par les partenaires. En effet, ce n'est pas parce qu'un individu montre un ou des comportements hostiles qu'il ne peut pas aussi montrer des comportements

affectueux à un autre moment. Puisque l'hostilité et l'affection ne sont pas des manifestations affectives mutuellement exclusives, elles sont évaluées sur des échelles différentes.

Les comportements hostiles sont évalués séparément chez les partenaires, ceci afin de tracer un portrait plus fidèle de la relation parent-enfant. Les manifestations d'hostilité peuvent transparaître à travers les paroles, les regards, les gestes et l'attitude générale des partenaires. Dans la GIPEPS, on retrouve des exemples d'indices majeurs et mineurs d'hostilité. Parmi les premiers, on retrouve notamment les attaques personnelles (p. ex. : remarques dénigrantes), les paroles ou les propos hostiles (p. ex. : le fait d'insulter le partenaire) et l'agressivité physique (p. ex. : coup sur la table, taper le partenaire, le brasser). Parmi les seconds, on note entre autres une attitude froide, des commentaires déplacés, sarcastiques ou provocateurs ainsi que des signes d'impatience. Il se peut que certains signes d'évitement puissent être considérés comme indices mineurs d'hostilité. À ce moment, l'évaluateur doit s'efforcer de déterminer, à partir des indices observables, si ces signes appartiennent davantage à la catégorie de l'évitement qu'à celle d'hostilité, ceci afin d'éviter de pénaliser le participant en question deux fois pour un même comportement.

Sur l'échelle de l'hostilité, le fait d'émettre un (ou plusieurs) comportement caractérisé de très hostile (indices majeurs d'hostilité) ou d'avoir une attitude hostile qui tend à perdurer pendant l'activité est associé à l'échelon le plus faible. Quant aux indices mineurs d'hostilité, ils s'additionnent pour conduire à une cote située entre 0 et 2. L'évaluateur doit se fier à son jugement pour caractériser à la fois le type de chacun des comportements observés (soit légèrement hostile ou très hostile) et pour déterminer la cote à accorder en fonction de l'ensemble des comportements observés.

À noter que l'âge de l'enfant peut exercer une différence sur le fait qu'un comportement soit jugé très hostile ou peu hostile. Par exemple, si un jeune de 6 ans sacre après que le parent lui ait demandé d'accomplir une tâche qu'il ne voulait pas faire, cela peut être jugé plus important comme indice d'hostilité que si ce comportement est émis par un préadolescent. Bien entendu, cela dépend du ton employé par l'enfant et d'autres indices verbaux et non verbaux. Néanmoins, cet exemple attire l'attention sur le fait que l'évaluateur doit exercer son jugement lorsqu'il s'agit de qualifier l'agressivité en fonction de l'âge.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires manifestent-ils des comportements hostiles?
- Les comportements hostiles sont-ils majeurs ou mineurs?
- Quel est l'effet des comportements hostiles sur les interactions?
- Compte tenu de l'âge de l'enfant, est-ce que le comportement hostile doit être considéré comme majeur ou mineur?

II. COORDINATION

La coordination regroupe les items suivants : l'efficacité du partenariat, la communication générale, les efforts déployés par chacun des membres de la dyade pour expliquer leur point de vue et leur expérience ainsi que pour comprendre leur partenaire, la constance du mode relationnel, le contrôle parental, les comportements de prise en charge de l'enfant, les comportements étranges de chacun des partenaires et les initiatives de l'enfant. Ainsi, la coordination réfère à la capacité des partenaires de se concerter et de combiner leurs efforts pour bien fonctionner ensemble. Cette dimension interactionnelle rejoint en bonne partie la notion de partenariat à buts corrigés, selon laquelle l'insécurité dans la relation d'attachement parent-enfant se manifeste par des difficultés dans la communication des émotions, des motivations et des plans; le partenariat à buts corrigés entrerait en jeu dès la période préscolaire, lorsque l'enfant arrive à mieux s'exprimer verbalement, qu'il devient capable de comprendre la perspective d'autrui et donc de participer à des négociations avec son parent afin d'atteindre un but commun (Bowlby, 1973; Marvin et Britner, 1999).

Lors d'une activité structurée, une bonne coordination implique que les deux partenaires montrent de l'engagement, de bonnes capacités d'expression et d'écoute et que les rôles sont appropriés à chacun. Ces éléments étant présents, il y a de fortes chances que l'activité se déroule de façon harmonieuse. À l'opposé, une mauvaise coordination se traduit par un manque de structure, tant en ce qui a trait aux rôles des partenaires qu'à la façon dont ces derniers s'y prennent pour effectuer ce qui leur est demandé, ainsi que par de piètres habiletés de communication. Ce mode de fonctionnement laisse une impression de désordre, de disharmonie. Lors d'une activité non structurée, il peut s'avérer plus difficile d'évaluer certains aspects de la coordination entre les partenaires, les objectifs n'étant pas établis

explicitement. Toutefois, la capacité des partenaires à bien fonctionner se verra alors au fait qu'ils profiteront du temps dont ils disposent ensemble. En somme, il faut comprendre la coordination comme étant la façon dont les partenaires s'ajustent l'un à l'autre afin que tous deux trouvent satisfaction.

2.1 Efficacité du partenariat

Pour évaluer cet aspect relationnel, il importe de considérer si le contexte dans lequel les interactions ont lieu exige ou non l'atteinte d'un objectif. Si les partenaires doivent respecter une consigne, l'évaluateur détermine si le processus mis en place pour la respecter est fonctionnel et dans quelle mesure l'objectif est considéré comme étant atteint par chacun d'eux. Par exemple, lors d'une discussion d'un désaccord, si le parent et l'enfant participent tous deux à trouver des solutions à leur problème, qu'ils arrivent à s'entendre sur une façon de le résoudre et qu'ils manifestent la volonté de mettre leur solution en pratique, on leur attribue la cote maximale. Si, au contraire, ils semblent désillusionnés et perdent leur temps plutôt que de tenter de trouver une solution ou s'ils s'entêtent vainement jusqu'à ce que le temps soit écoulé, on leur attribue la cote minimale. Pour que le partenariat soit considéré comme étant très efficace, les partenaires doivent donc être tous deux engagés, ils doivent accomplir la tâche de façon harmonieuse et être satisfaits de l'issue.

Si l'activité est non structurée — c'est-à-dire qu'elle n'exige pas l'atteinte d'un objectif —, comme dans le cas où les partenaires prennent simplement une collation lors d'une pause, ces derniers doivent tout de même manifester des comportements socialement favorables afin de passer un bon moment ensemble. Un partenariat efficace ne nécessite toutefois pas que les partenaires s'occupent à la même tâche. En effet, un parent et son enfant peuvent très bien effectuer des activités différentes tout en interagissant. À ce moment toutefois, l'intérêt manifesté à l'autre — en particulier l'intérêt manifesté par le parent à l'enfant — devient particulièrement important. En effet, le partenariat d'une dyade où les membres s'informent l'un de l'autre et s'intéressent à ce que l'autre a fait préalablement ou à ce qu'il est en train de faire diffère largement de celui d'une dyade où les membres semblent isolés l'un de l'autre, que ce soit par manque d'intérêt ou de motivation à interagir avec le partenaire, par résistance, par opposition ou par évitement. Par exemple, si une mère, lors

d'une pause qu'elle a avec son enfant et où elle n'a pas de tâche précise à accomplir, s'occupe à lire une revue, sans interagir avec son enfant qui semble pourtant rechercher les contacts avec elle, on ne peut considérer le partenariat comme étant efficace. Par contre, si la mère, voyant que son enfant veut interagir avec elle, interrompt volontiers sa lecture pour porter attention à l'enfant, la situation est alors très différente. De même, une dyade qui profiterait d'un moment libre pour discuter ou pour jouer à un jeu de société ferait preuve de réciprocité, de complicité. Il s'agirait alors de déterminer si la discussion évolue (plutôt que de ne mener à rien) ou encore si l'activité est constructive et si tout s'enchaîne naturellement et harmonieusement.

Si les partenaires ne s'entendent pas sur un point, il importe alors d'évaluer la façon dont ils résoudront leur différend. Dans une situation de conflit, un partenariat efficace se reconnaît au fait que les individus s'efforcent tous les deux de trouver une solution qui leur conviendra. À l'inverse, les personnes faisant preuve d'un manque de collaboration n'arrivent pas à négocier. Elles peuvent entrer en compétition plutôt que s'allier lors d'un conflit. Elles peuvent aussi dévier volontairement du sujet, s'égarer lors de leur discussion par manque de structure ou encore se méprendre sur les sentiments et les intentions de l'autre en raison de la pauvreté de leur communication. S'ensuit alors l'isolement ou la mésentente entre les partenaires, voire l'intensification de leurs difficultés initiales.

Concernant les différents aspects de l'efficacité du partenariat – notamment le fait de diriger une activité afin d'atteindre un but commun, de manifester de l'intérêt au partenaire et de résoudre efficacement des conflits –, il va de soi que l'on ne s'attend pas à la même chose de la part du parent que de l'enfant. En effet, plus un enfant est jeune, plus l'on s'attend à ce que ce soit le parent qui fasse les plus grands efforts pour coordonner ses buts avec ceux de son enfant. Toutefois, au cours de la période scolaire, les enfants progressent en ce qui concerne leur capacité de négocier, devenant plus à même d'évaluer les diverses facettes d'un problème et plus habiles à faire valoir leur point de vue et à comprendre celui de l'autre. Encore une fois, il importe donc de tenir compte de l'âge de l'enfant lors de l'évaluation.

En somme, l'évaluation de l'efficacité du partenariat exige de porter attention à la façon dont les partenaires font les choses ensemble. L'évaluateur considère alors le

déroulement de la tâche, l'engagement de chacun des partenaires, l'intérêt qu'ils se portent ainsi que la façon dont ils font face aux difficultés qu'ils rencontrent, le cas échéant.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Si l'activité exige d'atteindre un objectif, le processus pour y arriver est-il harmonieux? L'objectif est-il atteint de façon satisfaisante pour les deux partenaires?
- Le temps est-il bien utilisé pour effectuer la tâche?
- Les partenaires collaborent-ils activement lors de l'activité?
- Si aucun objectif n'est fixé, les partenaires profitent-ils du moment qu'ils ont ensemble?
- Si les partenaires font des choses différentes, montrent-ils de l'intérêt par rapport à ce que l'autre fait?
- S'il y a conflit, est-il résolu de façon satisfaisante pour les deux partenaires?

2.2 Communication générale

Par définition, la communication consiste en l'échange d'une information, d'un message entre un sujet émetteur et un sujet récepteur. Pour que la dyade parent-enfant obtienne une cote élevée à cet item, les deux partenaires doivent communiquer efficacement, c'est-à-dire qu'ils doivent manifester à la fois de bonnes capacités d'expression et d'écoute.

En ce qui concerne le côté expressif de la communication, les partenaires doivent formuler des messages clairs, directs et précis. Un message clair se comprend aisément et se présente sans ambiguïté. Cela nécessite que l'émetteur considère à la fois le niveau de développement cognitif et émotif de son interlocuteur. En effet, si une mère utilise un vocabulaire trop complexe pour son enfant, elle risque fort de perdre son attention, d'une part, et d'être mal comprise, d'autre part. Si le récepteur ne comprend pas bien, le locuteur doit pouvoir fournir des explications supplémentaires. En outre, puisque la communication réfère autant à la qualité des échanges verbaux que non verbaux, les signes non verbaux (p. ex. : expression faciale, gestes, posture) doivent être sans ambiguïté et concorder avec les messages verbaux. Si une mère dit à son enfant qu'elle ne veut pas qu'il mange ses biscuits la bouche ouverte, mais qu'elle rit lorsque l'enfant le fait, il y a de fortes chances pour que l'enfant continue de manger la bouche ouverte, le message verbal contredisant le message non verbal.

Un message est direct lorsqu'il est adressé directement à la personne concernée et que le locuteur ne passe pas par quelqu'un d'autre pour exprimer sa pensée profonde. Ainsi, une mère pourra dire à son enfant : « Je ne veux pas que tu touches à l'ordinateur, car on ne sait pas si on a le droit de l'utiliser ou non. Quand la dame reviendra, tu lui demanderas la permission de l'utiliser. » plutôt que « La dame sera fâchée contre toi si tu utilises l'ordinateur. » L'expression directe autant des pensées que des émotions est souvent favorisée par le fait de parler en utilisant le pronom « je » plutôt que le « tu », ce qui fait plus accusateur. Par ailleurs, un message doit être suffisamment détaillé afin que le récepteur comprenne ce dont il est question. Ainsi, une mère exprimera plus efficacement ses émotions et ses attentes et risque davantage de susciter une réaction favorable chez son enfant en disant : « Je n'aime pas que tu laisses traîner **tes vêtements, tes livres d'école et ta vaisselle sale dans la cuisine et le salon**, car la maison paraît en désordre et ça me décourage. J'aimerais que tu ramasses tes choses **au fur et à mesure que tu n'en as plus besoin** afin d'éviter qu'elles s'accumulent. Tu es d'accord? » plutôt que : « Tu laisses traîner **toutes tes affaires un peu partout dans la maison!** T'aurais pas envie de te ramasser **des fois?** Ça serait moins décourageant. » Concernant la précision des messages, il importe de spécifier que puisque les partenaires vivent une relation intime, ils peuvent parfois se comprendre à demi-mot. L'évaluateur doit donc déterminer si les partenaires se comprennent bien ou non, et ce, même si lui ne comprend pas nécessairement certains détails.

Cela dit, la communication ne désigne pas seulement le fait de parler, mais aussi celui d'écouter. Idéalement, le récepteur ne se contente pas d'écouter passivement le locuteur, mais il lui démontre son écoute de façon active, afin que ce dernier n'ait pas l'impression de parler dans le vide. L'écoute active suppose de donner des indications précises au locuteur pour lui signifier qu'on suit ce qu'il dit. Pour ce faire, cela aide beaucoup que les partenaires se regardent lorsqu'ils se parlent. De plus, le fait pour le récepteur d'adopter une posture et une expression faciale semblable au locuteur peut l'encourager à poursuivre son discours. Par exemple, si un enfant s'anime en parlant des activités qu'il vient tout juste d'effectuer et que son parent demeure impassible en l'écoutant, l'enfant n'aura pas l'impression d'être vraiment écouté et compris. En outre, le fait pour le récepteur de reformuler certaines parties du message du locuteur ou de refléter ses sentiments en lui renvoyant en d'autres mots sa

compréhension facilite grandement la communication. Cela permet au récepteur de vérifier sa compréhension, d'une part, et au locuteur de préciser sa pensée au besoin, d'autre part.

Enfin, il importe d'évaluer comment les messages sont reçus par les partenaires. Sont-ils bien reçus? Répondus? Interrompus? Ignorés? Si les partenaires ne s'écoutent pas jusqu'au bout et se coupent la parole, cela nuira nécessairement à la bonne compréhension de leurs messages. Le rôle des objets entre aussi en jeu, car ils peuvent servir de prétexte pour éviter la communication (p. ex. : une mère gardant le nez dans sa revue). En outre, le manque d'intérêt ou d'habiletés à communiquer ainsi que certains facteurs internes (p. ex. : fatigue, colère, stress) ou externes (p. ex. : distraction, gêne) peuvent nuire tant à l'expression qu'à la réception des messages. L'évaluateur doit donc être attentif à ces différents indices.

Bref, l'échelle de la communication va d'une mauvaise communication – où à tout le moins l'un des partenaires éprouve des difficultés d'expression ou de réception des messages nuisant à la communication et pouvant affecter la relation – à une bonne communication, qui se reconnaît au fait que ni l'un ni l'autre des partenaires ne montre de difficulté majeure à bien se faire comprendre ainsi qu'à écouter l'autre. Ainsi, une bonne communication laisse une impression de fluidité verbale et de réciprocité entre les partenaires.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les messages sont-ils clairs et précis?
- Les messages sont-ils directs ou détournés?
- Les messages verbaux concordent-ils avec les messages non verbaux?
- L'attitude des partenaires favorise-t-elle l'expression de l'autre?
- Y a-t-il des facteurs (internes ou externes) qui interfèrent avec la qualité de la communication?

2.3 Explication par chacun des partenaires de son point de vue ou de son expérience

Aux items 2.3 a) et 2.3 b), la capacité d'expression de chacun des partenaires est considérée séparément. Ici, l'évaluateur doit vérifier deux choses. Primo, les partenaires sont-ils intéressés à expliquer à l'autre leurs points de vue et à parler de leurs expériences? Secundo, lorsque les partenaires s'expriment, développent-ils leurs idées ou approfondissent-ils les sujets qu'ils abordent ou s'ils demeurent en superficie? Par exemple, si une mère parle

d'une règle disciplinaire à son enfant, dit-elle pourquoi elle considère important que son enfant respecte cette règle? Précise-t-elle des éléments entourant cette règle? Vérifie-t-elle la compréhension qu'en a l'enfant? S'expliquer, c'est donc s'efforcer de faire connaître sa pensée à son partenaire. Cela nécessite évidemment un intérêt à communiquer avec lui et une volonté de bien se faire comprendre. Si les partenaires manifestent de l'indifférence, de l'évitement ou du mépris à l'égard de l'autre, ils risquent fort de ne pas démontrer d'efforts afin d'expliquer leur point de vue ou leur expérience.

Ainsi, cette échelle va d'aucun effort pour se faire comprendre au fait de s'assurer de bien se faire comprendre par son partenaire. Évidemment, si tout apparaît clair lorsque les partenaires s'expriment, ils n'ont pas à donner d'explications supplémentaires afin de bien se faire comprendre. L'évaluateur accorde alors la cote maximale si la personne qui communique donne suffisamment son point de vue ou parle suffisamment de ses expériences.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires parlent-ils d'eux-mêmes (p. ex. : intérêts, opinions, expériences)?
- Apportent-ils des clarifications, des précisions lorsque l'autre ne les comprend pas?
- Donnent-ils des exemples au besoin pour clarifier ce qu'ils veulent dire?
- Développent-ils leurs idées ou leurs opinions?
- Les partenaires imposent-ils leurs idées ou leurs opinions sans donner d'explications?

2.4 Efforts de compréhension démontrés par chacun des partenaires

Comme nous l'avons vu plus haut, un aspect important de la communication est la capacité d'être attentif à ce que son partenaire exprime et à lui demander des clarifications au besoin pour bien le comprendre. Ici, cet aspect est évalué chez chacun des partenaires. Comprendre, c'est percevoir avec intelligence et sensibilité. C'est percevoir le sens de quelque chose, se faire une idée claire de ses causes, de ses motifs, de son enchaînement logique ou encore se rendre compte de quelque chose. Parfois aussi, c'est s'identifier à quelqu'un afin de tenter de percevoir ce qu'il ressent, c'est faire preuve d'empathie, de compassion envers lui. Bien sûr, on peut s'attendre à ce qu'un parent fasse davantage d'efforts pour comprendre son enfant que l'inverse. Cependant, au cours de la période

scolaire, les enfants, grâce au développement de leurs capacités cognitives, sont en meilleure mesure de comprendre la perspective des autres ainsi que de manifester de l'empathie.

Différents moyens peuvent être utilisés pour les partenaires afin de vérifier leur compréhension. Ils peuvent se poser des questions, demander des exemples, donner eux-mêmes des exemples pour vérifier s'ils ont bien compris, reformuler certaines parties du discours du locuteur, refléter ses émotions, etc. Par exemple, une mère, après avoir écouté son enfant, pourrait reformuler ce qu'il a dit afin de vérifier sa compréhension et démontrer à l'enfant qu'elle l'a bien écouté : « Ah oui? Toi aussi tu avais des questions qui revenaient souvent, mais sous une forme un petit peu différente? Comme quoi, par exemple? T'en souviens-tu? » Elle pourrait ensuite manifester qu'elle le comprend en disant : « Ah! Je te comprends. Moi aussi j'avais des questions qui étaient presque pareilles dans mes questionnaires et je trouvais ça un agaçant à la longue. Ça rendait ça plus ennuyant. » La mère, décelant que son enfant ne comprenait pas pourquoi il en était ainsi, pourrait ajouter : « Tu sais pourquoi certaines questions revenaient? Selon toi, pourquoi c'était comme ça? »

Le manque d'intérêt vis-à-vis de l'autre ou de ce qu'il dit, l'évitement, la résistance et l'opposition sont évidemment des freins aux efforts de compréhension et sont associés à la cote minimale sur l'échelle. Ainsi, le continuum va-t-il de l'absence d'efforts pour comprendre son partenaire au fait de s'assurer de comprendre ce qu'il exprime. Comme pour le point précédent, si tout apparaît clair lorsqu'un partenaire s'exprime, l'autre n'a pas à démontrer de multiples efforts de compréhension. À ce moment, il suffit qu'il montre une écoute active, qu'il manifeste de l'intérêt par rapport à ce que son partenaire dit pour qu'il obtienne l'une des deux cotes les plus élevées à la grille, ce dont jugera l'évaluateur.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires manifestent-ils de l'intérêt par rapport à ce que l'autre exprime?
- Les partenaires posent-ils des questions lorsqu'ils ne comprennent pas bien ce que le locuteur dit?
- Les partenaires se manifestent-ils de la compréhension, de l'empathie?

2.5 Constance du mode relationnel

La constance du mode relationnel suppose une certaine régularité lors des interactions, c'est-à-dire que la manière générale dont se déroulent les interactions, ce qui inclue les réactions émotionnelles des partenaires, demeure relativement prévisible au cours de l'activité. Évidemment, l'on ne s'attend pas à ce que les comportements et attitudes des partenaires soient stables du début à la fin de la séance. Des changements risquent de survenir en fonction notamment de ce que font les partenaires et de ce dont ils discutent. Par exemple, si un enfant propose à sa mère de faire un jeu, il se peut que les partenaires deviennent alors plus excités et qu'ils fassent preuve d'un esprit de compétition pendant le jeu. Pour que le mode relationnel soit caractérisé comme étant constant, il ne doit cependant pas y avoir de changements brusques ou inexplicables en cours de tâche. Par ailleurs, les interactions n'ont pas à être favorables pour qu'une constance soit observée. Ainsi, le mode relationnel de partenaires s'évitant du début à la fin d'une activité serait jugé très constant.

L'inconstance du mode relationnel s'observe par exemple lorsqu'un enfant relativement coopérant de façon générale se met à se comporter de façon hostile vis-à-vis de son parent lorsque ce dernier ne partage pas son avis. Du côté du parent, une mère pourrait d'abord se montrer douce et cajoleuse envers son enfant et se refermer voyant qu'il refuse de faire ce qu'elle propose. Dans ces exemples, on remarque que les partenaires changent de stratégie relationnelle en cours d'activité. Ils n'ont donc pas un mode relationnel bien établi. On comprend aussi que pour que le mode relationnel soit considéré comme étant inconstant, il suffit qu'un des deux partenaires change radicalement sa façon d'interagir avec l'autre en cours d'activité. Le changement peut s'observer tant au plan verbal que non verbal.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Le mode interactionnel des partenaires est-il relativement constant?
- Les interactions sont-elles plutôt prévisibles du début à la fin de l'activité?
- Observe-t-on des changements brusques d'affects?
- Perçoit-on des changements de stratégies interactionnelles chez les partenaires?
- Les changements de stratégies affectent-ils le déroulement des interactions?
- Les sujets de conversation et les activités effectuées ont-ils un impact attendu, plutôt inattendu ou extrême sur la façon dont les partenaires interagissent?

2.6 Contrôle parental

Le contrôle parental réfère au droit et au devoir qu'a le parent de décider de ce qui est bien ou non pour son enfant et de diriger ce dernier de façon à optimiser son développement. Cela a aussi trait à l'influence qu'a le parent sur les comportements de son enfant. En effet, si un enfant refuse de faire ce que son parent lui demande, on dira que le parent manque de contrôle, d'autorité. À l'inverse, on dira que le parent exerce le contrôle au sein de la dyade si l'enfant accepte et respecte les règles proposées par son parent.

Le parent peut exercer le contrôle de différentes façons. Les types de contrôle présentés dans la GIPEPS découlent des travaux de Baumrind (1971) et de Maccoby et Martin (1983) sur les styles parentaux. Deux grandes dimensions ressortent de la façon dont le parent exerce le contrôle. D'abord, le parent établit-il des règles claires? Les fait-il respecter? Ensuite, tient-il compte des besoins ainsi que des capacités et des limites de l'enfant? Autrement dit, exerce-t-il le contrôle de façon sensée ou rigide?

L'échelle du contrôle parental va d'un contrôle inadéquat, représenté par un style autoritaire, permissif ou désengagé, à un contrôle parental adéquat, défini par un style démocratique. Le style démocratique, le plus favorable, combine une supervision active, où le parent définit des règles claires et veille à ce qu'elles soient respectées, et une sensibilité élevée à l'égard de l'enfant, c'est-à-dire que le parent demeure ouvert et flexible en fonction des besoins de l'enfant. Lors des interactions, le parent démocratique offre des choix à l'enfant et se montre capable de faire des compromis. Il tient donc compte du point de vue et des préférences de l'enfant dans les décisions qui le concernent. Par exemple, un parent pourrait demander à l'enfant ce qu'il aimerait faire après les activités en laboratoire pour le récompenser d'avoir bien travaillé. Par contre, si un parent demande à son enfant ce qu'il devrait faire dans une situation qui concerne personnellement le parent, cela n'est pas approprié et ne doit pas être confondu avec un style démocratique. Une autre caractéristique du parent démocratique est qu'il favorise le développement de son enfant en exigeant de lui des choses dont il est capable. Par exemple, une mère pourrait demander à son enfant de lui rendre de petits services. En outre, le parent démocratique, par son attitude favorable et les

règles claires qu'il établit, obtient en général assez rapidement ce qu'il désire de l'enfant. Il n'a donc pas à répéter plusieurs fois les consignes ou à gronder l'enfant.

Le parent présentant un style autoritaire (aussi appelé autocratique) montre un contrôle actif, mais une faible sensibilité vis-à-vis de l'enfant. Il définit donc les règles davantage en fonction de ses propres besoins qu'en fonction de ceux de l'enfant et les impose de façon rigide, n'admettant pas que l'enfant puisse remettre en question ses décisions. Lors des interactions, des indices de ce style de contrôle peuvent apparaître par des exigences élevées envers l'enfant (p. ex. : le parent impose plusieurs règles, qui sont parfois superflues) et par la sévérité du parent lorsque l'enfant ne se comporte pas comme il le désire (p. ex. : le parent se fâche suivant un petit dégât fait par l'enfant). Aussi, l'on sent que l'enfant n'a pas vraiment son mot à dire dans les décisions qui le concernent, qu'il doit se plier à ce que dit le parent. L'enfant peut réagir à ce type de contrôle de différentes façons selon son tempérament : en se conformant sans rien dire, en faisant exprès pour essayer de contourner les règles et faire parler le parent ou en s'opposant vivement, surtout s'il est plus vieux.

Pour sa part, le parent présentant un style permissif a de la difficulté à établir des règles et à les faire respecter. Par ailleurs, il accorde beaucoup d'attention aux désirs et aux besoins de son enfant et cède facilement à ses caprices. Par exemple, l'enfant pourrait insister, même si le parent dit être fatigué ou ne pas avoir beaucoup d'argent, pour que son parent aille lui acheter quelque chose au magasin. Le parent permissif accepterait alors d'y aller pour faire plaisir à son enfant. Le parent permissif n'est donc pas suffisamment exigeant et ne pose pas de limites claires à l'enfant. Par son attitude laxiste, il ne montre pas toujours le bon exemple à l'enfant concernant la façon de se comporter en situation sociale. Par exemple, un parent pourrait laisser son enfant jouer avec un ordinateur, et ce, même s'il n'est pas certain qu'il a le droit de l'utiliser, simplement pour ne pas déplaire à l'enfant. En général, cela apprend à l'enfant à insister jusqu'à ce qu'il obtienne satisfaction.

Enfin, le parent montrant un style désengagé (aussi appelé négligent) n'exerce pas de contrôle, d'une part, et n'est pas sensible aux besoins de l'enfant, d'autre part. Lors des interactions, le parent semble plus préoccupé par lui-même que par l'enfant, il ne manifeste pas d'intérêt authentique à l'enfant, ce dernier étant ni plus ni moins laissé à lui-même.

En résumé, un contrôle parental adéquat suppose que le parent présente un style clairement démocratique, c'est-à-dire qu'il définit des règles claires, tenant compte des besoins de l'enfant, et qu'il les fait respecter, tout en demeurant flexible. Un contrôle plutôt adéquat définit un parent qui présente plusieurs indices d'un style démocratique et peu d'indices d'un style autoritaire ou permissif. À l'inverse, un parent présentant un contrôle plutôt inadéquat montre plusieurs indices d'un style soit autoritaire ou permissif et seulement quelques indices d'un style démocratique. Enfin, un parent exerçant un contrôle inadéquat montre un style étant soit clairement autoritaire, permissif ou désengagé.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Le parent exerce-t-il un contrôle actif? Sait-il faire respecter ce qu'il veut?
- Le parent est-il attentif et soucieux des besoins de l'enfant? Se montre-t-il conciliant?
- Le parent encourage-t-il des comportements responsables chez l'enfant?
- Le parent est-il trop exigeant ou sévère?
- Le parent est-il rigide? Est-il capable de s'adapter selon les situations?
- Le parent cède-t-il facilement à la pression de l'enfant? Lui donne-t-il raison à tort?
- Le parent intervient-il lorsque cela est nécessaire?
- L'enfant apparaît-il physiquement ou émotionnellement laissé à lui-même?

2.7 Comportements de prise en charge de l'enfant

Les comportements de prise en charge de l'enfant ont été inclus dans la GIPEPS afin de rendre compte d'un type de relation où l'enfant structure les interactions. Certains chercheurs dans le domaine de l'attachement (p. ex. : Cassidy et Marvin, 1992; Main et Cassidy, 1988; Moss, Cyr et Dubois-Comtois, 2004; Moss *et al.*, 1998, 2000, 2004) ont de fait remarqué qu'à l'âge scolaire, voire aussi tôt qu'à l'âge préscolaire, certains enfants tendent à exercer le contrôle auprès de leur parent, un contrôle qui s'exprime bien souvent soit de façon punitive ou encore attentionnée. Par exemple, un enfant montrant un contrôle de type punitif pourrait critiquer son parent, le menacer ou encore chercher à l'humilier. À l'inverse, un enfant exerçant le contrôle de façon douce ou attentionnée se comporterait par exemple envers son parent en se préoccupant exagérément de son bien-être ou encore en tentant de le divertir, de le faire rire s'il semble déprimé. Dans les deux cas, il s'agit de comportements indiquant un problème au sein de la relation parent-enfant, ce pour quoi ces comportements sont associés à la cote minimale dans la grille. À noter toutefois que l'enfant

peut aussi se comporter de façon contrôlante sans que ce contrôle s'exprime de façon hostile ou attentionnée. À ce moment, le type de contrôle est défini comme étant neutre dans la GIPEPS, mais il est aussi associé à la cote minimale.

Lorsque l'enfant contrôle le parent, il se produit un renversement, une inversion des rôles normalement joués par l'un et l'autre membre de la dyade. Les rôles définissent l'ensemble des tâches, des responsabilités et plus globalement des comportements généralement associés respectivement au statut de parent ou d'enfant. Les rôles structurent les interactions en permettant de maintenir un certain ordre au sein de la relation. Ils sont dits appropriés lorsqu'ils conviennent au statut des membres de la dyade. Ainsi, il est attendu du parent qu'il agisse à titre d'adulte responsable de son enfant et de l'enfant qu'il respecte son parent ainsi que les limites qu'il établit.

Cela dit, si les rôles sont inversés, c'est non seulement parce que l'enfant se comporte de façon contrôlante envers le parent, mais aussi parce que le parent ne remplit pas sa fonction, abdiquant en quelque sorte à son rôle de personne responsable du bien-être et de l'éducation de l'enfant. Lors des interactions, cela peut notamment s'observer par un manque d'autorité, le parent étant trop permissif ou ne s'occupant pas de son enfant, ou encore par de la dépendance manifestée vis-à-vis de l'enfant. Ainsi, l'item du contrôle parental est bien souvent lié, en pratique, à l'item des comportements de prise en charge de l'enfant.

Le continuum des comportements de prise en charge de l'enfant va d'une situation où l'enfant contrôle le parent à une situation où aucun comportement contrôlant n'est observé chez l'enfant. Si l'enfant tente d'avoir le contrôle, en testant par exemple les limites imposées par le parent, mais que le parent tient son bout, on attribue une cote intermédiaire à la dyade, donc un 1 ou un 2, selon l'ampleur des comportements contrôlants observés et de la réaction du parent face à ces comportements. Par exemple, si le parent semble avoir passablement de difficulté à garder le contrôle, devant insister pour que l'enfant se conforme à ses demandes, un 1 serait approprié. Si l'enfant exerce le contrôle dans un domaine bien particulier, comme dans les jeux, et que ces indices de contrôle n'affectent pas négativement la dynamique et le bon fonctionnement de la dyade, on attribue alors un 2 à la dyade.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Qui exerce le contrôle au sein de la dyade : le parent ou l'enfant?
- Dans quelle (s) sphère (s) l'enfant exerce-t-il le contrôle?
- L'enfant cherche-t-il à s'opposer au parent ou à se soustraire à ses responsabilités?
- L'enfant teste-t-il les limites parentales? De façon normale, notable ou exagérée?
- Le parent tient-il son bout pour faire respecter ses règles?
- Le parent semble-t-il être au même niveau que l'enfant?
- L'enfant se montre-t-il hostile ou exagérément attentionné envers le parent?
- Le parent est-il passif, dépendant?
- A-t-on l'impression que le parent perd le contrôle de la situation?

2.8 Comportements étranges observés indépendamment chez le parent et l'enfant

Par comportement étrange, on entend un comportement qui étonne, qui surprend, soit par son caractère atypique, inapproprié à la situation ou nuisible pour le partenaire. Les comportements intrusifs, infantilisants ou immatures, sexuels et effrayants, de même que les comportements suggérant que l'individu est effrayé, désorienté, ou qu'il a perdu le contact avec la réalité sont les principaux types de comportements étranges répertoriés dans la grille. D'autres comportements étranges, comme les comportements d'aliénation parentale (p. ex. : le fait qu'une mère parle en mal de son conjoint ou ex-conjoint devant l'enfant) ou les grossièretés (p. ex. : un enfant qui se nettoie le nez avec ses doigts, un parent qui sacre) sont des exemples de comportements autrement atypiques qui se retrouvent aussi dans la GIPEPS. À noter que certains comportements étranges pourraient être évalués à plus d'un endroit dans la grille (p. ex. : hostilité ou comportements de prise en charge de l'enfant). À ce moment, l'évaluateur doit déterminer sur quel item il convient le mieux d'abaisser la cote de l'individu, ceci afin d'éviter, autant que faire se peut, de le pénaliser doublement.

Les échelons pour les comportements étranges sont les suivants : 0) au moins un comportement clairement atypique ou plusieurs comportements légèrement inappropriés; 1) un comportement assez étrange ou quelques comportements légèrement étranges ou inappropriés; 2) un comportement légèrement étrange ou inapproprié; 3) aucun comportement étrange ou inapproprié. La cote attribuée à chacun des membres de la dyade doit donc tenir compte à la fois de la nature de chaque comportement étrange émis et de

l'importance de l'ensemble des comportements étranges ayant été observés, comme cela était le cas dans l'évaluation des comportements hostiles.

Pour prendre quelques exemples, si un enfant fait peur à son parent en le menaçant, on lui attribue un 0. S'il fait une grimace à la caméra, émet un rot bruyant après avoir mangé et jette ses graines de biscuits par terre, on lui donne un 1. S'il parle en bébé pendant un court moment pour obtenir de l'attention, on lui attribue un 2. Enfin, s'il montre des comportements adéquats, que l'on rencontre chez la majorité des enfants du même âge, on lui accorde un 3. Pour cet item, il importe que l'évaluateur tienne compte de l'âge de l'enfant afin de juger du caractère étrange ou non des comportements, et ce, tant lorsqu'il évalue le parent que l'enfant.

Pistes d'observation et de réflexion :

- Les partenaires émettent-ils des comportements inhabituels?
- Les partenaires émettent-ils des comportements inappropriés compte tenu de leur âge ou du contexte dans lequel ils se trouvent?
- Les partenaires émettent-ils des comportements défavorables au bien-être de l'autre ou qui irritent l'autre?

2.9 Initiatives de l'enfant

Une initiative est une action qu'une personne est la première à proposer ou à entreprendre. Le fait pour un enfant de proposer à son parent une activité qu'ils pourraient faire ensemble en est un exemple. Dans la GIPEPS, le mot initiative doit cependant être considéré de façon plus large, c'est-à-dire comme toute action de l'enfant favorisant l'échange avec le parent. Ainsi, le fait pour un enfant de prendre les devants dans une conversation en s'informant de ce que son parent a fait avant de venir le retrouver, de favoriser un rapprochement physique avec lui (p. ex. : faire un câlin) ou encore de donner son point de vue à propos d'un sujet donné constituent des exemples d'initiatives, car il s'agit là de comportements encourageant l'échange. Un enfant qui manifeste des comportements de contrôle vis-à-vis de son parent peut aussi être considéré comme ayant beaucoup d'initiatives. En effet, dans certaines dyades, le contrôle peut être un moyen pour l'enfant de maintenir une communication, un lien avec un parent plutôt passif. Ainsi, un enfant qui dirigerait son parent

en lui disant quoi faire lors d'un jeu encouragerait l'échange. Toutefois, les comportements hostiles ou punitifs de l'enfant à l'égard du parent ne sont pas considérés comme des initiatives valables, ces comportements n'encourageant pas les échanges positifs entre les membres de la dyade. Au contraire, ce type de comportements amène bien souvent l'adulte soit à se refermer soit à se comporter de façon agressive envers l'enfant.

Les initiatives doivent être considérées en fonction de l'âge de l'enfant. Ainsi, un enfant plus jeune fera peut-être moins d'initiatives au niveau du dialogue, mais il peut cependant favoriser les contacts autrement avec son parent, en voulant jouer avec lui par exemple ou en recherchant la proximité physique. À ce sujet, il apparaît important de distinguer le concept d'initiative de celui d'autonomie. Jusqu'à un certain point, les initiatives de l'enfant rejoignent le concept d'autonomie quoiqu'il s'en distingue. En effet, l'autonomie peut être associée au fait pour l'enfant d'entamer des conversations avec son parent ou de les poursuivre, de proposer des activités, de donner son point de vue, etc. Cependant, un enfant autonome pourrait tout aussi bien faire ses choses de façon individuelle, sans interagir avec le parent. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un enfant n'est pas très autonome qu'il n'occasionnera pas d'échanges avec son parent; de même, ce n'est pas parce qu'il est autonome qu'il fera nécessairement beaucoup d'initiatives pour favoriser les interactions.

Un enfant qui ne prend pas d'initiatives agit très peu de lui-même. Il peut par exemple se contenter de répondre aux questions que son parent lui pose ou d'approuver ou de refuser ce que son parent propose. Sur le continuum des initiatives, un enfant est considéré comme n'ayant aucune initiative lorsqu'il parle très peu (p. ex. : il n'initie pas de conversations, il ne donne pas son point de vue spontanément) ou recherche peu les contacts avec son parent (p. ex. : il se tient plutôt à l'écart, fait ses choses de son côté). L'absence d'initiatives peut découler d'un manque d'intérêt à interagir avec l'autre, d'une dépendance vis-à-vis du parent, de l'évitement, de la résistance ou d'autres facteurs, comme la fatigue ou la gêne. Ainsi, un enfant très gêné ferait peu ou pas de tentatives pour converser avec son parent dans un contexte où il sait qu'on le filme. À l'opposé, un enfant qui a beaucoup d'initiatives est intéressé, motivé à échanger avec le parent et joue donc un rôle actif lors des interactions; aussi, en aucun moment cet enfant ne fait preuve de passivité, de dépendance, d'évitement ou de résistance par rapport au parent.

Pistes d'observation et de réflexion :

- L'enfant manifeste-t-il de l'intérêt à interagir avec le parent? Est-il engagé dans les interactions?
- L'enfant amène-t-il des sujets de conversation? Poursuit-il les conversations entamées par son parent?
- L'enfant cherche-t-il à inclure son parent dans ses activités (p. ex. : en lui parlant de ce qu'il lit, en lui montrant ses dessins, en lui demandant de jouer avec lui)?
- Si l'enfant manifeste des comportements de contrôle vis-à-vis de l'adulte, ces derniers favorisent-ils ou semblent-ils viser à favoriser les interactions?
- L'enfant est-il passif, dépendant, évitant ou résistant vis-à-vis du parent?

GRILLE D'INTERACTIONS PARENT-ENFANT POUR LA PÉRIODE SCOLAIRE
(GIPEPS)

I. CLIMAT RELATIONNEL DYADIQUE

1.1 HUMEUR GÉNÉRALE

0. MAUVAISE HUMEUR	1. HUMEUR PLUTÔT MAUVAISE	2. HUMEUR PLUTÔT BONNE	3. BONNE HUMEUR
<p>* Mauvaise humeur ou émotions négatives exprimées tout au long de la procédure ou en majeure partie par au moins un partenaire, ce qui nuit aux interactions</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'humeur des partenaires peut être généralement neutre, mais l'on perçoit plusieurs indices de mauvaise humeur chez au moins l'un d'eux.</p> <p>* Indices :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence de plaisir - Aucun sourire - Tristesse - Pessimisme - Démotivation - Mine abattue - Irritation - Bouderie - Impatience - Mécontentement - Colère - Ennui - Fatigue excessive - Ton froid, cassant 	<p>* Mauvaise humeur générale entremêlée de quelques pointes de bonne humeur au sein de la dyade (Ex. : dispute entrecoupée de rires communs)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'humeur des partenaires peut être généralement neutre, mais l'on perçoit quelques indices de mauvaise humeur chez au moins l'un d'eux ou un indice évident de mauvaise humeur chez un partenaire, mais qui se dissipe.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Bonne humeur initiale suivie d'une détérioration liée à un incident banal. La bonne humeur peut s'étaler sur une longue période, mais elle est suivie d'une détérioration évidente.</p>	<p>* Bonne humeur entremêlée de quelques pointes de mauvaise humeur chez au moins un partenaire</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'humeur des partenaires peut être généralement neutre, mais rien ne laisse présager qu'ils sont de mauvaise humeur.</p> <p>* Un partenaire peut être de bien bonne humeur alors que l'autre est plutôt neutre.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Humeur négative brève et liée à des circonstances particulières (Ex. : fatigue, grippe, incident)</p> <p>* Efforts pour retrouver sa bonne humeur</p>	<p>* Bonne humeur ou émotions positives exprimées tout au long de la procédure par la dyade</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'humeur des partenaires peut être généralement neutre, mais l'on perçoit tout de même des signes de bonne humeur chez les deux partenaires.</p> <p>* Indices :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plaisir - Sourires - Joie, ton enjoué - Optimisme - Enthousiasme - Bonne mine - Gaieté franche - Amabilité - Patience - Satisfaction - Calme - Divertissement - Entraînement - Ton approprié

1.2 PARTAGE AFFECTIF

0. AFFECTS NON PARTAGÉS	1. AFFECTS PLUTÔT NON PARTAGÉS	2. AFFECTS PLUTÔT PARTAGÉS	3. AFFECTS PARTAGÉS
<p>* Les affects exprimés sont généralement non partagés par les partenaires.</p> <p>* Absence de réciprocité émotionnelle (Ex. : Un partenaire est passif, alors que l'autre est très enjoué.)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Écart d'affects très important à un moment donné Ex. : - Le parent rit; l'enfant est triste. - Un partenaire est agressif envers l'autre, qui est soumis. - Un partenaire tente sans succès de « remonter le moral » de l'autre. - Un partenaire est hostile; l'autre est passif.</p>	<p>* Les partenaires partagent rarement un affect similaire en même temps.</p> <p>* Manque de réciprocité sur le plan émotionnel, rares moments de complicité</p> <p>* Écart d'affects constant et assez important, mais avec un peu de complicité.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Un épisode où l'écart d'affects a un impact sur la relation avec d'autres épisodes où les affects sont partagés ou semblables Ex. : - À un moment donné, un partenaire se frustre et l'autre semble nerveux. - À un moment donné, un partenaire rit alors que l'autre est impassible.</p>	<p>* Les partenaires partagent généralement un affect similaire.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Léger écart d'affects en tout temps. (Ex. : De façon générale, un partenaire est plus enjoué que l'autre.)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Léger écart d'affects survenant à un moment donné (Ex. : L'un est impassible et l'autre semble déçu.)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Un écart assez important au niveau affectif, mais qui se dissipe vite et qui ne nuit pas à la relation, avec plusieurs moments où les affects sont partagés</p>	<p>* Les partenaires se suivent bien au plan émotionnel.</p> <p>* Réciprocité émotionnelle : les émotions semblent « contagieuses »</p> <p>* Dans le cas des émotions positives, les partenaires semblent être sur la même longueur d'onde tout au long de l'activité.</p> <p>Ex. : - Les partenaires éprouvent du plaisir ensemble : ils rient, se sourient. - Au même moment, les deux partenaires sont hostiles, ce qui donne lieu à une escalade de conflits. - Au même moment, les deux partenaires sont amorphes. Ils semblent s'ennuyer. - Les partenaires s'évitent du début à la fin de l'activité.</p>
<p><i>Note</i> : Si les affects sont négatifs, la dyade n'obtient pas nécessairement un 0. Cet item vise l'évaluation du <u>partage</u> affectif; non l'évaluation des affects eux-mêmes.</p>			

1.3 a) AFFECTION MANIFESTÉE PAR LE PARENT

0. AUCUNE MANIFESTATION D’AFFECTION DE LA PART DU PARENT	1. PEU DE MANIFESTATIONS D’AFFECTION DE LA PART DU PARENT	2. QUELQUES MANIFESTATIONS D’AFFECTION DE LA PART DU PARENT	3. PLUSIEURS MANIFESTATIONS D’AFFECTION DE LA PART DU PARENT
<p>* Le parent ne manifeste pas d’affection à son enfant. (Ex. : longs moments de désintéressement par rapport à l’enfant)</p> <p>* Cela donne à penser que l’enfant se trouve avec un étranger, et même que les interactions pourraient être plus favorables avec un étranger.</p> <p>* L’aspect privilégié de la relation n’apparaît pas du tout.</p>	<p>* Le parent manifeste peu d’affection à son enfant.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Les comportements affectueux du parent manquent d’authenticité et semblent servir un autre but. (Ex. : bien paraître devant la caméra)</p> <p>* L’aspect privilégié de la relation apparaît difficilement.</p>	<p>* Le parent manifeste quelquefois de l’affection à son enfant. (Ex. : parent semblant peu démonstratif de nature, mais étant tout de même affectueux)</p> <p>* On perçoit que les partenaires sont près l’un de l’autre.</p>	<p>* Le parent manifeste fréquemment de l’affection à son enfant (voir exemples de marques d’affection à la page suivante).</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Les quelques démonstrations d’affection du parent sont évidentes.</p> <p>* L’aspect privilégié de la relation apparaît clairement.</p>
<p>* Les comportements du parent contribuent à créer ou à maintenir une atmosphère froide, marquée par la distance affective.</p>	<p>* Les comportements du parent contribuent à créer ou à maintenir une atmosphère plutôt froide.</p>	<p>* Les marques d’affection du parent contribuent (ou visent) à créer ou à maintenir une atmosphère agréable.</p>	<p>* Les comportements affectueux du parent contribuent à une atmosphère chaleureuse.</p>
<p>* Le parent peut accepter les émotions exprimées par son enfant, mais il y répond rarement ou il n’y répond pas de façon adéquate.</p>	<p>* Le parent peut accepter les émotions exprimées par son enfant, mais il y répond maladroitement. (Ex. : Il passe vite à autre chose.)</p>	<p>* Le parent accepte les émotions exprimées par son enfant et il y répond en général plutôt bien.</p>	<p>* Le parent accepte de façon évidente les émotions exprimées par son enfant et il y répond adéquatement. (Ex. : Il prend le temps d’écouter l’enfant et valide ses émotions.)</p>

Note : Ce n'est pas parce que le parent démontre des comportements affectueux qu'il ne peut pas manifester des comportements hostiles ou de l'évitement en cours d'activité. Ces comportements ne sont pas mutuellement exclusifs; ils doivent donc être évalués distinctement.

Exemples de marques d'affection ou d'estime pouvant être manifestées par le parent :

- Sourire à l'enfant, rire avec lui, le faire rire

- Geste affectueux, toucher attentionné

Ex. : petit baiser, clin d'œil, câlin, caresse sur la tête, main sur l'épaule, petites tapes dans le dos en guise de réconfort

- Ton affectueux

- Nom affectueux

Ex. : « ma coquine », « mon beau »

- Parole affectueuse

Ex. : « Je t'aime! »

- Compliment

Ex. : « T'es bonne! » « T'es donc bien fin! »

- Empathie, sympathie, encouragement

Ex. : « Je sais que tu aurais préféré aller jouer dehors aujourd'hui. », « Ce n'est pas grave même si tu n'as pas trouvé la réponse. L'important, c'est de participer. Ce n'est pas un concours, tu sais. »

- Préoccupation pour le bien-être de l'enfant

Ex. : S'informer si l'enfant a faim, le réchauffer s'il a froid, lui demander s'il a besoin d'aller à la salle de bain

- Intérêt ou attention portés à l'enfant

Ex. : S'informer de ce qu'il a fait et lui demander s'il a aimé cela, démontrer de l'enthousiasme

relativement à ce qui l'intéresse, faire preuve d'une écoute attentive, lui demander son avis ou son opinion en temps opportun

- Exposition d'une expérience personnelle

Ex. : Raconter un conflit survenu dans le passé et la façon dont il avait été réglé, remémorer un événement positif, raconter un fait cocasse à l'enfant

1.3 b) AFFECTION MANIFESTÉE PAR L'ENFANT

0. AUCUNE MANIFESTATION D'AFFECTION DE LA PART DE L'ENFANT	1. PEU DE MANIFESTATIONS D'AFFECTION DE LA PART DE L'ENFANT	2. QUELQUES MANIFESTATIONS D'AFFECTION DE LA PART DE L'ENFANT	3. PLUSIEURS MANIFESTATIONS D'AFFECTION DE LA PART DE L'ENFANT
<p>* L'enfant ne manifeste pas d'affection à son parent. (Ex. : longs moments de désintéressement par rapport au parent)</p> <p>* L'aspect privilégié de la relation n'apparaît pas du tout.</p>	<p>* L'enfant manifeste peu d'affection à son enfant.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Les comportements affectueux de l'enfant manquent d'authenticité et semblent servir un autre but. (Ex. : obtenir une faveur)</p> <p>* L'aspect privilégié de la relation apparaît difficilement.</p>	<p>* L'enfant manifeste quelquefois de l'affection à son parent. (Ex. : enfant semblant peu démonstratif de nature, mais étant tout de même affectueux)</p> <p>* On perçoit que les partenaires sont relativement près l'un de l'autre.</p>	<p>* L'enfant manifeste fréquemment de l'affection à son parent (voir exemples de marques d'affection à la page suivante).</p> <p>ou</p> <p>* Les quelques démonstrations d'affection de l'enfant sont évidentes.</p> <p>* L'aspect privilégié de la relation apparaît clairement.</p>
<p>* Les comportements de l'enfant contribuent à créer ou à maintenir une atmosphère froide, marquée par la distance affective.</p>	<p>* Les comportements de l'enfant contribuent à créer ou à maintenir une atmosphère plutôt froide.</p>	<p>* Les marques d'affection de l'enfant contribuent (ou visent) à créer ou à maintenir une atmosphère agréable.</p>	<p>* Les comportements affectueux de l'enfant contribuent à une atmosphère chaleureuse.</p>
<p>* L'enfant n'accepte pas les émotions exprimées par son parent. (Ex. : Il lui fait savoir qu'il a tort de penser ainsi, il argumente.)</p>	<p>* L'enfant peut accepter les émotions exprimées par son parent, mais il y répond maladroitement. (Ex. : Il banalise ses émotions.)</p>	<p>* L'enfant accepte les émotions exprimées par son parent et il y répond plutôt bien compte tenu de son âge.</p>	<p>* L'enfant accepte de façon évidente les émotions exprimées par son parent et il y réagit bien compte tenu de son âge.</p>

Note : Ce n'est pas parce que l'enfant démontre des comportements affectueux qu'il ne peut pas manifester des comportements hostiles ou de l'évitement en cours d'activité. Ces comportements ne sont pas mutuellement exclusifs; ils doivent donc être évalués distinctement.

Exemples de marques d'affection ou d'estime pouvant être manifestées par l'enfant :

- Sourire au parent, rire avec lui, le faire rire
- Geste affectueux, toucher attentionné
- Ex. : petit baiser, câlin, caresse, s'asseoir sur le parent, se coller contre lui
- Ton affectueux
- Nom affectueux
- Ex. : « Ma belle maman d'amour! »
- Parole affectueuse
- Ex. : « Je t'aime! »
- Compliment, admiration
- Ex. : « Tu as réussi! C'était difficile pourtant! »
- Empathie, sympathie, encouragement
- Ex. : « Pauvre toi! Tu as dû trouver ça plate! », « Je te comprends. »
- Préoccupation pour le bien-être du parent
- Ex. : S'informer s'il a faim, partager la collation avec lui
- Intérêt ou attention portés au parent
- Ex. : S'informer de ce qu'il a fait et lui demander s'il a aimé cela, démontrer de l'enthousiasme relativement à ce que le parent raconte, faire preuve d'une écoute attentive, lui demander son avis ou son opinion
- Exposition d'une expérience personnelle
- Ex. : Faire une confidence à propos d'un conflit interpersonnel ou d'un problème vécu à l'école, partager une récente expérience

1.4 a) ÉVITEMENT OU RETRAIT MANIFESTÉS PAR LE PARENT

0. ÉVITEMENT OU RETRAIT FRANCS DE LA PART DU PARENT ENVERS L'ENFANT	1. ÉVITEMENT OU RETRAIT SUBTILS DE LA PART DU PARENT ENVERS L'ENFANT	2. LÉGÈRE MANIFESTATION D'ÉVITEMENT OU DE RETRAIT DE LA PART DU PARENT ENVERS L'ENFANT	3. ABSENCE D'ÉVITEMENT OU DE RETRAIT DE LA PART DU PARENT ENVERS L'ENFANT
<p>* Le parent évite l'enfant ou se retire de façon franche pour une période de temps considérable.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son mode de <i>communication</i> crée ou maintient une distance. - Il crée une <i>distance physique</i>. - Il ne démontre <i>pas d'intérêt</i> envers l'enfant. 	<p>* Le parent évite l'enfant ou se retire, mais il s'efforce de ne pas provoquer de tension.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Le parent évite l'enfant de façon franche à un <u>moment précis</u>. (Ex. : Le parent boude un peu après avoir tenté d'interagir avec l'enfant.)</p>	<p>* Le parent ne semble pas vouloir éviter l'enfant, mais il peut paraître distant à un <u>moment donné</u>.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le parent semble un peu nonchalant, indifférent à un certain moment. - Le parent donne une réponse évasive à l'enfant. - Le parent a un regard évasif à un moment donné. 	<p>* Aucun indice d'évitement ou de retrait de la part du parent envers l'enfant n'est observé.</p> <p>* Brève distraction venant de l'extérieur et n'affectant pas la qualité des interactions</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le téléphone cellulaire du parent sonne. Il répond, parle brièvement et dit à l'interlocuteur qu'il va le rappeler.
<p>* Envers son enfant, le parent peut sembler :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centré sur lui - Inaccessible - Absorbé par qqch. - Distract, lointain - Indifférent, amorphe, sans réactions - Fermé - Boudeur 	<p>* Quelques indices d'évitement ou de retrait observables chez le parent</p>	<p>* Aucun indice clair d'évitement ou de retrait chez le parent</p>	<p>* Envers son enfant, le parent peut se montrer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attentif - Soucieux - Ouvert, réceptif - etc. <p style="text-align: center;">ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - Provocant - Intrusif - Insistant - etc.

Communication :			
<p>* Le parent est inconfortable lors d'une activité portant sur un contenu affectif. Par contre, il semble à l'aise de discuter de sujets neutres.</p>	<p>* Le parent recherche la neutralité affective : - Il ne parle pas <u>spontanément</u> de sujets personnels. - Il cherche à éviter les conflits. (Ex. : « Tu demanderas à ton père. », « On verra plus tard. »)</p>	<p>* Le parent est plus ou moins à l'aise avec l'intimité, mais il ne cherche pas à l'éviter. Il peut donc s'agir d'un trait de sa personnalité. (Ex. : Il peut sembler un peu timide, réservé, rationnel.)</p>	<p>* Le parent favorise ou recherche une certaine intimité relationnelle avec son enfant. (Ex. : Il discute avec son enfant de sujets qui les touchent.)</p>
<p>* Le parent ignore un message ou plus venant de son enfant.</p> <p>* Le parent prend du temps à répondre ou ne répond pas à son enfant.</p> <p>* Le parent évite de parler à son enfant. (Ex. : Il se montre occupé ou s'occupe à autre chose.)</p>	<p>* Le parent peut ignorer un message de son enfant.</p> <p>* Au bout d'un moment, le parent répond brièvement à l'enfant.</p>	<p>* Le parent n'ignore aucun message de son enfant.</p> <p>* Le parent offre ses réponses spontanément ou assez rapidement.</p>	<p>* Le parent n'ignore aucun message de son enfant.</p> <p>* Le parent répond spontanément à son enfant.</p>
<p>* Le parent parle très peu ou pas à son enfant.</p>	<p>* Le parent parle peu à son enfant. (Ex. : Il semble le faire parce que la tâche l'exige.)</p>	<p>* Le parent parle assez fréquemment à son enfant.</p>	<p>* Le parent parle passablement à son enfant.</p> <p><i>Note</i> : Lors d'une activité non structurée, il est probable que les partenaires ne se parlent pas continuellement, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils s'évitent.</p>

<p>* Lors d'une activité non structurée, le parent parle uniquement de banalités à son enfant.</p> <p>Ex. : - Collation (partage des biscuits) - Matériel dans la pièce (vitre, caméra, affiches, ordinateur) - Température - Menu du jour - État général (Ex. : fatigue)</p>	<p>* Lors d'une activité non structurée, le parent parle surtout de banalités avec son enfant.</p>	<p>* Lors d'une activité non structurée, le parent parle surtout de sujets factuels avec son enfant.</p> <p>Ex. : - Activité en cours - Activités réalisées en l'absence de l'autre</p>	<p>* Lors d'une activité non structurée, le parent parle de sujets riches en contenu factuel et affectif.</p> <p>Ex. : - Appréciation des activités - Projets individuels ou communs - Expériences de vie (Ex. : avec les amis, au travail) - Forces et faiblesses - Bons et mauvais coups</p>
<p>* Le parent ne parle aucunement de ses émotions.</p> <p>* Le parent met rapidement fin à une discussion qui se corse.</p>	<p>* Le parent parle très peu de ses émotions.</p> <p>* Le parent tend à mettre fin aux discussions qui se corsent.</p>	<p>* Le parent parle parfois de ses émotions.</p> <p>* Le parent tend à poursuivre les discussions même si elles se corsent.</p>	<p>* Le parent parle ouvertement de ses émotions positives et négatives.</p> <p>* Le parent poursuit les conversations jusqu'au bout.</p>
<p>Regards :</p>			
<p>* Le parent regarde peu ou pas l'enfant, et ce, même lorsque ce dernier lui parle.</p> <p>* Le parent fuit l'enfant du regard.</p>	<p>* Le parent peut ne pas regarder l'enfant lorsqu'il lui parle, ce qui teinte leurs interactions.</p> <p>* Le parent peut fuir brièvement l'enfant du regard. (Ex. : à la suite d'un inconfort entre eux)</p>	<p>* Le parent peut ne pas regarder l'enfant lorsqu'il lui parle à un moment donné.</p> <p>* Le parent ne semble pas éviter l'enfant du regard.</p>	<p>* Le parent regarde passablement l'enfant. Lorsque ce dernier s'adresse à lui, il le regarde attentivement.</p> <p>* Le parent n'évite pas l'enfant du regard.</p>

Posture et contacts physiques :			
<p>* Le parent se détourne de l'enfant ou s'en éloigne.</p> <p>* La posture du parent suggère l'inaccessibilité. (Ex. : Il se place de dos à l'enfant.)</p>	<p>* Le parent se tient plutôt à distance de l'enfant.</p>	<p>* Le parent semble plutôt à l'aise avec la proximité physique à son enfant.</p> <p>* Le parent peut se reculer légèrement à la suite d'un inconfort. <i>Note</i> : Si cela survient en réaction à un comportement intrusif de l'enfant au plan physique, il ne s'agit pas nécessairement d'évitement. Ce peut être une réaction de surprise ou de peur non volontaire.</p>	<p>* Le parent est manifestement à l'aise avec la proximité physique à son enfant.</p> <p>* La posture du parent suggère l'accessibilité. (Ex. : Il est tourné vers l'enfant.)</p>
<p>* Le parent est inconfortable par rapport aux contacts physiques. (Ex. : Il repousse l'enfant, se retire.)</p>	<p>* Le parent est inconfortable ou indifférent par rapport aux contacts physiques.</p>	<p>* Si l'enfant démontre spontanément de l'affection au parent sur le plan physique (ex. : câlin, bécot), le geste est bien reçu par le parent.</p>	<p>* Si l'enfant démontre spontanément de l'affection au parent sur le plan physique (ex. : câlin, bécot), le geste est bien reçu par le parent et est répondu.</p>
Intérêt porté à l'autre :			
<p>* Le parent démontre très peu ou pas d'intérêt envers l'enfant. (Ex. : Il ne regarde pas ce que l'enfant veut lui montrer.)</p>	<p>* Le parent démontre rarement de l'intérêt envers son enfant. (Ex. : Il regarde ce que l'enfant lui montre, mais très rapidement.)</p>	<p>* La plupart du temps, le parent semble intéressé à son enfant.</p>	<p>* Le parent démontre un intérêt certain envers l'enfant. (Ex. : Il s'intéresse à ce que l'enfant lui dit ou lui montre.)</p>

<p>* Le parent utilise les objets pour créer une distance.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il cherche à se distraire en lisant une revue alors que son enfant lui parle. - Il encourage l'enfant à s'éloigner de lui en l'orientant vers des objets. 	<p>* Le parent peut sembler plus intéressé par le matériel à sa disposition que par l'enfant.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le parent fait le même casse-tête que l'enfant, mais il n'interagit pratiquement pas avec ce dernier. Il fait une partie du casse-tête de son côté. 	<p>* Le parent peut être très intéressé par le matériel à sa disposition, mais il interagit tout de même avec l'enfant.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le parent lit une revue, mais lorsque son enfant veut lui dire ou lui montrer quelque chose, il se détache de sa lecture pour s'intéresser à l'enfant. 	<p>* Le parent se sert des objets pour interagir avec l'enfant.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il commente les dessins que son enfant fait au tableau. - Il propose à l'enfant d'aller chercher un casse-tête et de le faire avec lui. - Il regarde une revue avec l'enfant et commente les articles susceptibles d'intéresser ce dernier.
--	--	---	--

1.4 b) ÉVITEMENT OU RETRAIT MANIFESTÉS PAR L'ENFANT

0. ÉVITEMENT OU RETRAIT FRANCS DE LA PART DE L'ENFANT ENVERS LE PARENT	1. ÉVITEMENT OU RETRAIT SUBTILS DE LA PART DE L'ENFANT ENVERS LE PARENT	2. LÉGÈRE MANIFESTATION D'ÉVITEMENT OU DE RETRAIT DE LA PART DE L'ENFANT ENVERS LE PARENT	3. ABSENCE D'ÉVITEMENT OU DE RETRAIT DE LA PART DE L'ENFANT ENVERS LE PARENT
<p>* L'enfant évite le parent ou se retire de façon franche pour une période de temps considérable.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son mode de <i>communication</i> crée ou maintient une distance. - Il crée une <i>distance physique</i>. - Il ne démontre <i>pas d'intérêt</i> envers le parent. <p>* Envers son parent, l'enfant peut sembler :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centré sur lui - Inaccessible - Absorbé par qqch. - Distract, lointain - Indifférent, amorphe, sans réactions - Fermé - Boudeur 	<p>* L'enfant évite le parent ou se retire, mais il s'efforce de ne pas provoquer de tension.</p> <p>ou</p> <p>* L'enfant évite le parent de façon franche à un moment précis. (Ex. : Il boude parce que son parent ne lui donne pas raison.)</p> <p>ou</p> <p>* Quelques indices d'évitement ou de retrait entremêlés de quelques indices d'interaction, voire d'attention envers le parent</p> <p>ou</p> <p>* Quelques indices d'évitement, mais ne caractérisant pas principalement l'enfant (Ex. : enfant très gêné ou provocant)</p>	<p>* Aucun indice clair d'évitement ou de retrait chez l'enfant</p> <p>* L'enfant ne semble pas vouloir éviter le parent, mais il peut paraître légèrement distant à un <u>moment donné</u>.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant semble un peu nonchalant, indifférent à un certain moment. - L'enfant donne une réponse évasive au parent à un moment donné. - L'enfant a un regard évasif à un moment donné. 	<p>* Aucun indice d'évitement ou de retrait de la part de l'enfant envers le parent n'est observé.</p> <p>* Brève distraction venant de l'extérieur et n'affectant pas la qualité des interactions</p> <p>* Envers son parent, l'enfant peut se montrer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attentif - Soucieux - Ouvert, réceptif - etc. <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - Provocant - Intrusif - Insistant - etc.

Communication :			
<p>* L'enfant est inconfortable lors d'une activité portant sur un contenu affectif. Par contre, il semble à l'aise de discuter de sujets neutres.</p>	<p>* L'enfant recherche la neutralité affective : - Il ne parle pas <u>spontanément</u> de sujets personnels; - Il cherche à éviter les conflits. (Ex. : Il répond vaguement.)</p>	<p>* L'enfant est plus ou moins à l'aise avec l'intimité, mais il ne cherche pas à l'éviter. Il peut donc s'agir d'un trait de sa personnalité. (Ex. : Il peut sembler un peu timide.)</p>	<p>* L'enfant favorise ou recherche une certaine intimité relationnelle avec son parent. (Ex. : Il discute avec son parent de sujets qui le touchent.)</p>
<p>* L'enfant ignore un message ou plus venant de son parent.</p> <p>* L'enfant prend du temps à répondre à son parent.</p> <p>* L'enfant évite de parler à son parent. (Ex. : Il se montre occupé ou s'occupe à autre chose.)</p>	<p>* L'enfant peut ignorer un message de son parent.</p> <p>* Au bout d'un moment, l'enfant répond brièvement au parent.</p>	<p>* L'enfant n'ignore aucun message venant de son parent.</p> <p>* L'enfant offre ses réponses spontanément ou assez rapidement.</p>	<p>* L'enfant n'ignore aucun message de son parent.</p> <p>* L'enfant répond spontanément à son parent.</p>
<p>* L'enfant parle très peu ou pas à son parent.</p>	<p>* L'enfant parle peu à son parent. (Ex. : Il semble le faire parce que la tâche l'exige.)</p>	<p>* L'enfant parle assez fréquemment à son parent.</p>	<p>* L'enfant parle passablement à son parent.</p> <p><i>Note : Lors d'une activité non structurée, il est probable que les partenaires ne se parlent pas continuellement, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils s'évitent.</i></p>

<p>* Lors d'une activité non structurée, l'enfant parle uniquement de banalités à son parent.</p> <p>Ex. : - Collation (partage des biscuits) - Matériel dans la pièce (vitre, caméra, affiches, ordinateur) - Température - Menu du jour - État général (Ex. : fatigue)</p>	<p>* Lors d'une activité non structurée, l'enfant parle surtout de banalités avec son parent.</p>	<p>* Lors d'une activité non structurée, l'enfant parle surtout de sujets factuels avec son parent.</p> <p>Ex. : - Activité en cours - Activités réalisées en l'absence de l'autre</p>	<p>* Lors d'une activité non structurée, l'enfant parle de sujets riches en contenu factuel et affectif.</p> <p>Ex. : - Appréciation des activités - Projets individuels ou communs - Expériences de vie (Ex. : avec les amis, à l'école) - Forces et faiblesses - Bons et mauvais coups</p>
<p>* L'enfant ne parle aucunement de ses émotions.</p> <p>* L'enfant met rapidement fin à une discussion qui se corse.</p>	<p>* L'enfant parle très peu de ses émotions.</p> <p>* L'enfant tend à mettre fin aux discussions qui se corsent.</p>	<p>* L'enfant parle parfois de ses émotions.</p> <p>* L'enfant tend à poursuivre les discussions même si elles se corsent.</p>	<p>* L'enfant parle ouvertement de ses émotions positives et négatives.</p> <p>* L'enfant poursuit les conversations jusqu'au bout.</p>
<p>Regards :</p>			
<p>* L'enfant regarde peu ou pas le parent, et ce, même lorsque ce dernier lui parle.</p> <p>* L'enfant fuit le parent du regard.</p>	<p>* L'enfant peut ne pas regarder le parent lorsqu'il lui parle, ce qui teinte leurs interactions.</p> <p>* L'enfant peut fuir brièvement le parent du regard. (Ex. : à la suite d'un inconfort entre eux)</p>	<p>* L'enfant peut ne pas regarder le parent lorsqu'il lui parle à un moment donné.</p> <p>* L'enfant ne semble pas éviter le parent du regard.</p>	<p>* L'enfant regarde passablement le parent. Lorsque ce dernier s'adresse à lui, il le regarde attentivement.</p> <p>* L'enfant n'évite pas le parent du regard.</p>

Posture et contacts physiques :			
<p>* L'enfant se détourne de son parent ou s'en éloigne.</p> <p>* La posture de l'enfant suggère l'inaccessibilité. (Ex. : Il se place de dos au parent.)</p>	<p>* L'enfant se tient plutôt distant du parent. (Ex. : Même s'il est assis à côté du parent, l'enfant fait un casse-tête plutôt de son côté de la table au lieu de le faire devant lui ou entre lui et le parent.)</p>	<p>* L'enfant semble plutôt à l'aise avec la proximité physique à son parent.</p> <p>* L'enfant peut se reculer légèrement à la suite d'un inconfort. <i>Note</i> : Si cela survient en réaction à un comportement intrusif du parent au plan physique, il ne s'agit pas nécessairement d'évitement. Ce peut être une réaction de surprise ou de peur non volontaire.</p>	<p>* L'enfant est à l'aise avec la proximité physique à son parent.</p> <p>* La posture de l'enfant suggère l'accessibilité. (Ex. : L'enfant regarde le parent lorsqu'il lui parle.)</p>
<p>* L'enfant est inconfortable par rapport aux contacts physiques. (Ex. : Il repousse le parent et se retire.)</p>	<p>* L'enfant est inconfortable ou indifférent par rapport aux contacts physiques. (Ex. : Il les accepte, mais n'y réagit pas.)</p>	<p>* Si le parent démontre spontanément de l'affection à l'enfant sur le plan physique (ex. : câlin, bécot), le geste est bien reçu par l'enfant.</p>	<p>* Si le parent démontre spontanément de l'affection à l'enfant sur le plan physique (ex. : câlin, bécot), le geste est bien reçu par l'enfant et est répondu.</p>
Intérêt porté à l'autre :			
<p>* L'enfant démontre très peu ou pas d'intérêt envers le parent. (Ex. : Il ne regarde pas ce que le parent veut lui montrer.)</p>	<p>* L'enfant démontre rarement de l'intérêt au parent. (Ex. : Il pose une question générale au parent sur ce qu'il a fait, sans plus.)</p>	<p>* La plupart du temps, l'enfant semble intéressé au parent. (Ex. : Il demande au parent où il était, ce qu'il a fait.)</p>	<p>* L'enfant démontre un intérêt certain envers le parent. (Ex. : Il s'intéresse à ce que son parent lui dit ou lui montre. Il veut savoir des choses au sujet du parent.)</p>

<p>* L'enfant utilise les objets pour créer une distance.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il va chercher du matériel et joue seul. - Il encourage le parent à s'éloigner de lui en lui proposant de lire une revue. 	<p>* L'enfant peut sembler plus intéressé par le matériel à sa disposition que par le parent.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant demande à son parent s'il croit qu'il peut jouer à l'ordinateur et vérifie s'il peut avoir accès à Internet. 	<p>* L'enfant peut être très intéressé par le matériel à sa disposition, mais il interagit tout de même avec le parent.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant fait le tour de la pièce pour voir ce qu'il y trouve, tout en répondant au parent qui le questionne sur ce qu'il a fait. 	<p>* L'enfant se sert des objets pour interagir avec le parent.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il invite le parent à dessiner au tableau avec lui. - Il montre un tour de magie au parent à l'aide de cartes à jouer.
---	--	--	--

1.5 a) NERVOSITÉ MANIFESTÉE PAR LE PARENT

0. PARENT NERVEUX	1. PARENT PLUTÔT NERVEUX	2. PARENT PLUTÔT DÉTENDU	3. PARENT DÉTENDU
<p>* Le parent démontre <u>plusieurs</u> signes de nervosité (tension, stress, anxiété) qui tendent à perdurer ou qui sont importants à un moment donné.</p> <p><i>Note</i> : La nervosité n'implique pas nécessairement d'hostilité.</p> <p>* Les comportements nerveux du parent <u>peuvent</u> contribuer à créer ou à maintenir une atmosphère lourde, tendue.</p>	<p>* Le parent démontre quelques indices de nervosité.</p> <p>* Les comportements nerveux du parent <u>peuvent</u> contribuer à créer ou à maintenir une atmosphère plutôt tendue.</p>	<p>* Le parent semble plutôt à l'aise.</p> <p>* Si le parent manifeste des signes de nervosité, ceux-ci se dissipent rapidement.</p> <p>* Le parent peut être légèrement nerveux, mais cela n'influence pas négativement la qualité des interactions avec son enfant.</p> <p>* Les comportements du parent peuvent contribuer à créer ou à maintenir une atmosphère agréable.</p> <p><i>Note</i> : Si les seuls indices de nervosité apparaissent lors d'un épisode de jeu (ex. : hausse du ton de voix, rires exagérés), on inscrit un « 2 ».</p>	<p>* Le parent semble à l'aise pendant toute la durée de l'activité.</p> <p><i>Note</i> : Le fait que le parent soit à l'aise n'implique pas qu'il soit nécessairement affectueux.</p> <p>* Les comportements du parent peuvent contribuer à créer ou à maintenir une atmosphère agréable, détendue.</p>
<p><i>Note</i> : Des comportements nerveux attribuables à la relation ont plus de poids (c'est-à-dire qu'ils doivent être jugés plus défavorablement) que des comportements nerveux attribuables à des circonstances extérieures, à moins que la nervosité attribuable à des circonstances externes soit très envahissante, c'est-à-dire qu'elle affecte de façon importante la qualité des interactions.</p>			

Exemples de comportements nerveux :

- Agitation physique

Ex. : jouer avec ses mains, se tortiller une mèche de cheveux

- Agitation verbale

Ex. : débit rapide, voix tendue, timbre de voix élevé, chantonnement

- Débit verbal très lent, timbre de voix très faible, chuchotements, silences inconfortables

- Affect exagéré, surcharge émotive

Ex. : plaisir exagéré, rires nerveux, colère, bouffonnerie

- Accomplissement d'une tâche de manière expéditive, se presser ou presser l'autre

- Préoccupation pour les règles, pour l'ordre, recherche de perfection, désir que les choses soient faites à sa façon, insatisfaction, donner des ordres, repasser derrière l'autre, persister, s'entêter

- Planification excessive, besoin de se sentir en contrôle

- Incertitude, indécision

Ex. : changer souvent d'idées, vérifier plusieurs fois quelque chose

- Retenue, manque d'ouverture, de spontanéité

- Questions fréquentes ou insistantes

- Inconfort, embarras, honte, gêne

- Hypervigilance, appréhension d'un événement

- Peur du partenaire, de ses réactions, désir de lui plaire, soumission

- Inquiétude, préoccupation pour quelque chose en particulier

Exemples de comportements nerveux en fonction des différents degrés de nervosité

<p>* La présence de la caméra affecte l'authenticité du parent. (Ex. : Sachant qu'il est filmé, le parent se montre plus conciliant envers son enfant.)</p>	<p>* Le parent est perturbé par la présence de la caméra à un moment donné, ce qui influe sur les interactions avec son enfant. (Ex. : « C'est pas le temps de faire le bouffon là! »)</p>	<p>* De façon générale, les comportements du parent ne semblent pas influencés par la présence de la caméra. (Ex. : Le parent peut parler aisément avec son enfant du fait qu'ils sont filmés.)</p>	<p>* Le parent semble se comporter de façon naturelle, avec simplicité et spontanéité.</p>
<p>* Le parent questionne avec insistance son enfant sur ce qu'il a fait avec les expérimentateurs en vérifiant s'il a bien répondu aux questions.</p>	<p>* À un moment donné, le parent semble inconfortable en réponse à ce que dit (ou a dit) ou fait (ou a fait) son enfant. (Ex. : « Tu as répondu qu'on se chicane souvent? Il me semble que tu exagères, non? »)</p>	<p>* À un moment donné, le parent semble inquiet, mais la cause est extérieure à la relation. (Ex. : crainte qu'il manque d'argent dans le parcomètre, peur d'arriver en retard à un rendez-vous)</p>	<p>* Le parent ne semble aucunement préoccupé.</p>

1.5 b) NERVOSITÉ MANIFESTÉE PAR L'ENFANT

0. ENFANT NERVEUX	1. ENFANT PLUTÔT NERVEUX	2. ENFANT PLUTÔT DÉTENDU	3. ENFANT DÉTENDU
<p>* L'enfant démontre <u>plusieurs</u> signes de nervosité (tension, stress, anxiété) qui tendent à perdurer ou qui sont importants à un moment donné.</p> <p><i>Note</i> : La nervosité n'implique pas nécessairement d'hostilité.</p>	<p>* L'enfant démontre quelques indices de nervosité, qui se dissipent pendant un bout de temps (Ex. : lorsque le sujet de conversation est plus léger, l'anxiété est apaisée)</p>	<p>* L'enfant semble plutôt à l'aise.</p> <p>* Si l'enfant manifeste des signes de nervosité, ceux-ci se dissipent rapidement.</p> <p>* L'enfant peut être légèrement nerveux, mais cela n'affecte pas la qualité des interactions avec son parent.</p>	<p>* L'enfant semble à l'aise pendant toute la durée de l'activité.</p> <p><i>Note</i> : Le fait que l'enfant soit à l'aise n'implique pas qu'il soit nécessairement affectueux.</p>
<p>* Les comportements nerveux de l'enfant <u>peuvent</u> contribuer à créer ou à maintenir une atmosphère lourde, tendue.</p>	<p>* Les comportements nerveux de l'enfant <u>peuvent</u> contribuer à créer ou à maintenir une atmosphère plutôt tendue.</p>	<p>* Les comportements de l'enfant peuvent contribuer à créer ou à maintenir une atmosphère agréable.</p> <p><i>Note</i> : Si les seuls indices de nervosité apparaissent lors d'un épisode de jeu (ex. : hausse du ton de voix, rires exagérés), on inscrit un « 2 ».</p>	<p>* Les comportements de l'enfant peuvent contribuer à créer ou à maintenir une atmosphère agréable, détendue.</p>
<p><i>Note</i> : Des comportements nerveux attribuables à la relation ont plus de poids (c'est-à-dire qu'ils doivent être jugés plus défavorablement) que des comportements nerveux attribuables à des circonstances extérieures, à moins que la nervosité attribuable à des circonstances externes soit très envahissante, c'est-à-dire qu'elle affecte de façon importante la qualité des interactions.</p>			

Exemples de comportements nerveux :

- Agitation physique

Ex. : bouger les pieds, jouer avec ses mains, jouer avec ses cheveux, se tortiller sur sa chaise, incapacité de rester assis tranquille, passer fréquemment d'une activité à une autre, comportements maladroits

- Agitation verbale

Ex. : débit rapide, voix tendue, timbre de voix élevé, chantonnement

- Débit verbal très lent, timbre de voix très faible, chuchotements, silences inconfortables

- Ton de voix ferme ou soumis

- Surexcitation (niveau d'activité inapproprié à la situation)

- Affect exagéré, surcharge émotionnelle

Ex. : plaisir exagéré, rires nerveux, colère, bouffonnerie

- Accomplissement d'une tâche de manière expéditive, se presser ou presser l'autre

- Désir que les choses soient faites à sa façon, donner des ordres, s'entêter

- Incertitude, indécision

Ex. : changer souvent d'idées, vérifier plusieurs fois quelque chose

- Recherche constante d'approbation

- Retenue, manque d'ouverture, de spontanéité

- Questions fréquentes ou insistantes

- Éviter le regard de l'autre

- Inconfort, embarras, honte, gêne

- Sortir de la pièce ou manifester le désir de sortir à la suite d'un inconfort au sein de la dyade

- Hypervigilance, appréhension d'un événement

- Peur du partenaire, de ses réactions, désir de lui plaire, soumission

Exemples de comportements nerveux en fonction des différents niveaux de nervosité

* L'enfant gigote constamment. Il a de la difficulté à demeurer concentré sur ce qu'il fait.	* L'enfant bouge beaucoup. Il semble plus actif lorsque survient une tension entre lui et son parent.	* L'enfant bouge passablement, mais ses comportements ne sont pas liés à la relation parent-enfant.	* L'enfant reste assis tranquille et se concentre sur ce qu'il fait. Il semble totalement à l'aise.
* L'enfant sort de la pièce pour voir les expérimentateurs.	* L'enfant pose plusieurs questions au sujet des expérimentateurs et ne semble pas à l'aise	* L'enfant dit avoir hâte que les expérimentateurs reviennent pour continuer les activités.	* L'enfant ne semble aucunement préoccupé par le retour des expérimentateurs.

<p>* Après avoir remarqué la caméra, l'enfant se met à chuchoter ou à faire des folies, ce qui prend beaucoup de place dans les interactions.</p>	<p>* L'enfant s'approche de la vitre pour dire aux expérimentateurs qu'ils n'ont pas le droit de l'espionner. Puis, il passe à autre chose.</p>	<p>* L'enfant s'approche de la vitre et tente de voir ce qu'il y a de l'autre côté, puis il revient à ses activités.</p>	<p>* L'enfant ne s'inquiète pas du fait d'être observé et filmé, mais il peut en parler brièvement avec son parent, de façon naturelle.</p>
---	---	--	---

1.6 a) HOSTILITÉ MANIFESTÉE PAR LE PARENT

0. HOSTILITÉ MAJEURE	1. QUELQUES MANIFESTATIONS MINEURES D'HOSTILITÉ	2. UNE MANIFESTATION D'HOSTILITÉ MINEURE	3. ABSENCE D'HOSTILITÉ
<p>* Le parent fait un geste ou dit une parole très hostile à l'enfant.</p> <p>ou</p> <p>* L'attitude hostile du parent tend à perdurer pendant la séance.</p>	<p>* Quelques manifestations mineures d'hostilité de la part du parent envers l'enfant</p> <p>ou</p> <p>* Le parent fait un geste ou dit une parole plutôt hostile à l'enfant à un <u>moment donné</u>, mais il n'a pas un comportement hostile le reste du temps.</p>	<p>* Un épisode d'hostilité mineure de la part du parent envers l'enfant (Ex. : moment d'impatience envers l'enfant dû à un incident précis)</p>	<p>* Absence d'hostilité de la part du parent envers l'enfant</p>
<p>Indices majeurs d'hostilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attaque personnelle, remarque dénigrante, insulte Ex. : « stupide », « bébé », « con » - Humiliation : le parent dénigre son enfant devant les expérimentateurs. - Parole hostile, sacre dirigé vers autrui Ex. : « Je t'hais! » - Propos désobligeant, malveillant Ex. : « T'as donc bien de la misère avec ça! Ça ne te rentre donc pas dans la tête! » - Ton de voix inapproprié Ex. : crier après l'autre - Agressivité physique Ex. : coup sur la table, taper fortement du pied, saisir l'autre et le secouer - Menace, utilisation de la peur comme moyen de contrôle Ex. : pointer du doigt, lever la main, menace verbale - Atteinte à l'intégrité physique Ex. : pincer, taper, pousser, lancer un objet sur l'autre 			

Indices mineurs d'hostilité :

- Attitude froide

Ex. : réponse sèche, grande indifférence, ne pas répondre à l'autre

- Signes d'impatience envers le partenaire

Ex. : lever les yeux au ciel, soupirer, taper du pied, commentaires traduisant de l'impatience, de l'intolérance

- Parole déplacée

Ex. : Mot peu flatteur dit en riant, du genre : « T'es nounoune! »

- Opposition, entêtement

Ex. : « Non, je le ferai pas! » « Fais-le! » « Tasse-toi! »

- Expression faciale condescendante, arrogante, air méprisant

- Hausse du ton de voix, ton sarcastique, provocateur

Ex. : « Comprends-tu c'que j'dis? » « As-tu vu ce que j'ai écrit? Tu l'sais pas! »

- Commentaires sarcastiques

Ex. : « Tu parles tellement bien! »

- Commentaire provocant

Ex. : « Je m'en fous! »

- Propos piquant, blessant, farce que l'autre n'apprécie pas

- Chialer, maugréer, bouder

- Banaliser les propos de l'autre, couper brusquement la parole de l'autre

- Imiter l'autre en se moquant de lui

Ex. : faire les mêmes gestes que lui

1.6 b) HOSTILITÉ MANIFESTÉE PAR L'ENFANT

0. HOSTILITÉ MAJEURE	1. QUELQUES MANIFESTATIONS MINEURES D'HOSTILITÉ	2. UNE MANIFESTATION D'HOSTILITÉ MINEURE	3. ABSENCE D'HOSTILITÉ
<p>* L'enfant fait un geste ou dit une parole très hostile au parent.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'attitude hostile de l'enfant tend à perdurer pendant la séance.</p>	<p>* Quelques manifestations mineures d'hostilité de la part de l'enfant envers le parent</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'enfant fait un geste ou dit une parole plutôt hostile au parent à un <u>moment donné</u>, mais il n'a pas un comportement hostile le reste du temps.</p>	<p>* Un épisode d'hostilité mineure de la part de l'enfant envers le parent (Ex. : L'enfant chiale un peu parce que son parent lui dit qu'ils n'auront pas le temps, après les activités, d'aller acheter ce qu'il voulait, mais cela se replace rapidement)</p>	<p>* Absence d'hostilité de la part de l'enfant envers le parent</p>
<p>Indices majeurs d'hostilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attaque personnelle, remarque dénigrante, mot vexant Ex. : « T'es poche! » - Humiliation : l'enfant dénigre son parent devant les expérimentateurs. - Parole hostile, sacre Ex. : « ta gueule », « fait chier » - Propos désobligeant, malveillant Ex. : « Ça l'air plate ce que tu fais au travail. » - Ton de voix inapproprié Ex. : crier - Agressivité physique Ex. : coup sur la table, taper fortement du pied, bris de matériel - Bris volontaire du matériel malgré les protestations ou les interdictions du parent - Menace, utilisation de la peur comme moyen de contrôle Ex. : pointer du doigt, lever la main, menace verbale - Atteinte à l'intégrité physique Ex. : pincer, taper, pousser, lancer un objet sur l'autre - Geste hostile Ex. : montrer le majeur 			

Indices mineurs d'hostilité :

- Attitude froide

Ex. : réponse sèche, grande indifférence, ne pas répondre à l'autre

- Timbre de voix trop fort, ton de voix inapproprié

Ex. : hausser le ton

- Signe d'impatience envers le partenaire

Ex. : lever les yeux au ciel, soupirer, taper du pied, commentaire traduisant de l'impatience, de l'intolérance

- Parole déplacée, mot peu flatteur dit en riant

Ex. : « T'es ben nounoune! »

- Opposition, entêtement, insistance

Ex. : « Non je le ferai pas! » « Tasse-toi! »

- Expression faciale condescendante, arrogante, air méprisant

- Ton de voix strident, fort, sarcastique, provocateur

Ex. : « Comprends-tu c'que dis? »

- Commentaire sarcastique

Ex. : « Pour faire changement... »

- Commentaire provocant

Ex. : « J'ai dit : ça me fait suer! »

- Propos piquant, blessant, farce que l'autre n'apprécie pas

- Banaliser les propos de l'autre, couper brusquement la parole de l'autre

- Geste inapproprié

Ex. : faire une grimace, faire semblant de donner un coup à l'autre ou de l'étrangler, mais en riant

- Imiter l'autre en se moquant de lui

Ex. : faire les mêmes gestes que lui

II. COORDINATION

2.1 EFFICACITÉ DU PARTENARIAT

0. PARTENARIAT INEFFICACE	1. PARTENARIAT PLUTÔT INEFFICACE	2. PARTENARIAT PLUTÔT EFFICACE	3. PARTENARIAT TRÈS EFFICACE
Si l'activité exige d'atteindre un objectif...			
<p>* ... le processus pour y arriver est non coordonné et l'objectif n'est pas atteint.</p> <p>ou</p> <p>* Fausse réalisation de l'objectif (Ex. : Un partenaire propose une solution irréaliste et l'autre l'accepte ou ne l'accepte pas, mais ne poursuit pas la discussion.)</p>	<p>* ... le processus pour y arriver est non coordonné, mais l'objectif est considéré comme atteint par les partenaires. (Ex. : Un partenaire finit par acquiescer même s'il est plus ou moins d'accord avec ce que l'autre propose.)</p> <p>ou</p> <p>* L'objectif est partiellement atteint.</p>	<p>* ... ce dernier est atteint, mais avec quelques accrocs. (Ex. : Un partenaire s'entête un peu, mais la dyade arrive à une entente plutôt satisfaisante.)</p> <p>ou</p> <p>* ... ce dernier n'est pas complètement atteint, mais les partenaires sont tous deux impliqués et leur discussion évolue.</p>	<p>* ... le processus pour y arriver est bien coordonné et l'objectif est considéré atteint par les deux partenaires. (Ex. : Les partenaires négocient et arrivent à un consensus.)</p>
<p>* Un partenaire refuse de s'impliquer ou les deux s'impliquent plus ou moins. (Ex. : Un partenaire fait autre chose, n'écoute pas ou fait semblant d'être d'accord.)</p>	<p>* Un partenaire est sous-impliqué. (Ex. : Le parent s'efforce d'intéresser l'enfant, mais il y arrive plus ou moins.)</p>	<p>* Un partenaire peut sembler moins impliqué que l'autre, mais cela n'interfère pas de façon importante avec la tâche. (Ex. : implication manquant d'entrain, d'émotions chez un partenaire)</p>	<p>* Implication soutenue des partenaires</p> <p>* Activité constructive</p> <p>* Buts formulés conjointement</p>

	<ul style="list-style-type: none"> * Un partenaire dicte tout ou presque et l'autre se contente d'acquiescer, de faire ce qu'on lui dit. 	<ul style="list-style-type: none"> * C'est surtout grâce à l'un des partenaires que la tâche est atteinte. L'autre a peu d'initiatives, mais il suit bien ce que son partenaire propose et il ne fait rien pour nuire à la réalisation de la tâche. 	
<ul style="list-style-type: none"> * Tâche non structurée par les partenaires * L'objectif n'est pas pris au sérieux ou il est abandonné. * Le temps n'est pas utilisé pour effectuer la tâche. (Ex. : Les partenaires attendent le retour des expérimentateurs.) * Les partenaires ne clarifient pas la tâche au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tâche manquant de structure * Les partenaires dévient de l'objectif pendant un certain temps. * Pertes de temps qui interfèrent avec le déroulement de la tâche ou * Les partenaires font la tâche rapidement, pour se débarrasser. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tâche plutôt structurée * Les partenaires peuvent dévier brièvement de l'objectif. * Il peut y avoir quelques pertes de temps, mais cela n'interfère pas avec la réalisation de la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tâche bien structurée par les partenaires * Les partenaires ne perdent pas de vue l'objectif. * Temps bien utilisé pour effectuer la tâche * Au besoin, les partenaires clarifient la tâche.
<ul style="list-style-type: none"> * Concentration difficile, distraction, diversion ou manque d'intérêt, qui interfèrent de façon importante avec la réalisation de la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> * Manque d'attention ou d'intérêt, qui interfère avec la réalisation de la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> * Moments de distraction rares et brefs * Les partenaires retournent rapidement à la tâche après une distraction. 	<ul style="list-style-type: none"> * Bonne attention portée à la tâche * Commentaires favorisant l'organisation

Peu importe si l'activité est structurée ou non (qu'elle exige ou non l'atteinte d'un objectif)...			
<p>* Les partenaires n'arrivent pas à collaborer lors d'une activité conjointe, que ce soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par manque d'intérêt ou de motivation - par résistance - par opposition - par évitement - parce qu'ils sont trop nerveux 	<p>* Un partenaire montre un intérêt envers une chose que l'autre dit ou fait à un moment donné.</p>	<p>* Les partenaires font preuve de collaboration à quelques reprises.</p> <p>* Une préoccupation peut faire en sorte qu'il reste un peu moins de temps de qualité. (Ex. : nervosité liée à la caméra, crainte d'arriver en retard à un rendez-vous)</p>	<p>* Les partenaires collaborent activement lors d'une activité conjointe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enchaînement naturel - Réciprocité - Partage des responsabilités - Implication des deux partenaires
<p>* Activités parallèles, séparées, d'apparence conjointe (Ex. : chacun poursuit son propre but ou un seul partenaire contribue à l'activité)</p>	<p>* Activités séparées, mais liées (Ex. : Un partenaire fait une chose et l'autre fait quelque chose d'autre, mais ils se parlent un peu pendant la séance ou ils se montrent ce qu'ils ont fait à la fin.)</p>	<p>* Activités partagées la plupart du temps</p> <p>* Les partenaires montrent un certain intérêt envers ce que l'autre fait. (Ex. : Le parent parle à son enfant de ce qu'il lit.)</p>	<p>* Activités partagées la plupart du temps</p> <p>* Les partenaires s'intéressent à ce que l'autre fait.</p>
<p>* La discussion ne mène à rien. (Ex. : Un enfant dit avoir éprouvé des difficultés, mais son parent n'y répond pas.)</p> <p>* Les partenaires ne semblent pas savoir quoi faire. (Ex. : Ils attendent tout bonnement le retour des expérimentateurs.)</p>	<p>* Les partenaires développent peu les sujets qu'ils abordent.</p> <p>* Les partenaires peuvent donner l'impression de ne pas vraiment savoir quoi faire ou quoi dire par moments.</p>	<p>* Les partenaires développent certains sujets, mais d'autres restent inexplorés.</p> <p>* Les partenaires peuvent donner l'impression de ne pas vraiment savoir quoi faire ou quoi dire à un moment donné.</p>	<p>* La discussion est constructive, elle évolue.</p> <p>* Les partenaires profitent du moment qui leur est alloué pour discuter ou pour faire une activité ensemble.</p>

S'il y a conflit interpersonnel :			
* Conflit non résolu	* Résolution du conflit superficielle, incomplète ou reportée	* Conflit résolu, mais pas de façon aussi satisfaisante pour les deux partenaires ou * Résolution acceptable : entente sur les points principaux	* Conflit résolu de façon appropriée et satisfaisante pour les deux partenaires
* Évidence de résistance, d'opposition, de désobéissance ou de retrait * Entêtement, aucun compromis possible, chacun tient son bout, un partenaire impose sa vision des choses	* Un peu de résistance, d'opposition, de désobéissance ou de retrait * Tentative de négociation qui n'aboutit pas * Concession de la part d'un partenaire seulement	* Légère résistance ou opposition ou * Léger manque de flexibilité de la part d'un partenaire * Efforts des deux partenaires pour arriver à une entente, à un compromis	* Absence de résistance, d'opposition, de désobéissance ou de retrait * Négociation claire, ouverture, enthousiasme par rapport à ce que le partenaire propose, approbation, consensus

2.2 COMMUNICATION GÉNÉRALE

0. MAUVAISE COMMUNICATION	1. COMMUNICATION DIFFICILE	2. COMMUNICATION PLUTÔT BONNE	3. BONNE COMMUNICATION
* Difficultés d'expression ou de réception des messages <i>faisant obstacle à la conversation</i> en cours et pouvant <i>nuire</i> à la relation	* Difficultés d'expression ou de réception des messages <i>perturbant</i> la conversation en cours et pouvant <i>fragiliser</i> la relation	* <i>Légères difficultés</i> d'expression ou de réception des messages pouvant <i>gêner brièvement</i> la conversation, mais <i>n'affectant pas la relation</i>	* Aucune difficulté majeure d'expression ou de réception des messages
Difficultés d'expression des messages :			
<p>* Un partenaire ou plus éprouve de grandes difficultés à se faire comprendre. Cela peut dépendre de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la <i>qualité</i> des messages qu'il exprime (Ex. : Il n'articule pas bien, parle à voix très basse, donne trop peu d'informations, etc.) - sa <i>volonté</i> de se faire comprendre (Ex. : Il peut vouloir cacher ou taire qqch. par méfiance, agressivité, etc.) - <i>facteurs situationnels</i> (Ex. : fatigue, gêne, etc.) 	<p>* Un partenaire ou plus éprouve de la difficulté à se faire comprendre. (Ex. : Enfant qui ne parle pratiquement pas et qui fait des gestes - signe que oui et signe que non - pour se faire comprendre)</p>	<p>* Les partenaires éprouvent quelques difficultés à exprimer leurs messages, mais ils arrivent généralement à bien se faire comprendre. (Ex. : Il peut y avoir un élément dans le discours qui demeure partiellement incompris, mais ça va pour le reste.)</p>	<p>* Les partenaires se font très bien comprendre lorsqu'ils s'expriment.</p>

<p>* Conversation difficile à suivre</p> <p>* Les partenaires peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire du coq-à-l'âne (changer brusquement de sujet) - Utiliser un ton accusateur - Couper la parole de l'autre - Parler en même temps que l'autre - Obliger l'autre à répéter en raison d'un manque d'écoute 	<p>* Conversation difficile à suivre par bouts</p> <p>* Quelques indices d'une conversation difficile à suivre (<i>voir</i> colonne de gauche)</p>	<p>* Conversation généralement fluide</p> <p>* Quelques indices d'une conversation fluide, harmonieuse (<i>voir</i> colonne de droite)</p>	<p>* Conversation fluide, harmonieuse</p> <p>* Les partenaires...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amènent bien leurs sujets (ils ne surgissent pas de nulle part) - Parlent au « JE » plutôt qu'au « TU » - Prennent généralement le temps d'écouter l'autre jusqu'au bout
<p>* Les messages peuvent être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incohérents, confus - Incomplets (Ex. : manque d'explications) - Ambigus (plus d'un sens possible) - Sous-entendus - Non verbaux - Contradictaires (Ex. : dire une chose, puis dire autre chose sans s'expliquer) - Trop complexes (Ex. : Explications difficiles à saisir) - Indirects (Ex. : Le parent passe par les expérimentateurs pour interdire qqch. à l'enfant.) - Détournés 	<p>* Messages pouvant manquer de clarté à quelques occasions</p>	<p>* Messages généralement clairs, mais manquant un peu de précisions, de qualité</p>	<p>* Les messages sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cohérents, clairs - Précis - Sans équivoque - Explicites - Verbaux - Concordants (Ex. : contenu verbal en accord avec le contenu non verbal) - Simples, accessibles - Directs (c.-à-d. dirigés à la personne concernée) - Francs

Difficultés de réception des messages :			
<p>* Un partenaire ou plus éprouve de grandes difficultés à écouter véritablement l'autre. Cela peut dépendre de :</p> <p>- <i>facteurs internes ou externes</i> interférant de façon importante avec le niveau d'écoute (Ex. : fatigue, colère, stress, distraction)</p> <p>- son <i>manque d'habiletés</i> (Ex. : réponses défavorables à l'expression de l'autre)</p>	<p>* Un partenaire ou plus éprouve de la difficulté à écouter véritablement ce que l'autre lui dit. (Ex. : enfant trop stressé, inattentif)</p> <p>* Quelques messages ne sont pas perçus. (Ex. : Le parent ne perçoit pas les signes d'anxiété de son enfant.)</p>	<p>* Les partenaires éprouvent quelques difficultés au niveau de l'écoute, mais ils arrivent généralement à bien comprendre l'autre.</p>	<p>* Les partenaires n'ont aucune difficulté majeure au niveau de l'écoute et ils finissent toujours par bien se comprendre, même s'ils ne sont pas toujours d'accord.</p> <p>* Réponses favorables à l'expression de l'autre (<i>voir</i> indices d'une écoute active plus bas)</p>
* Messages mal compris ou mal interprétés	* Interprétation pauvre des messages	* Messages généralement bien interprétés	* Bonne interprétation des messages
Exemples de difficultés de réception des messages :		Exemples d'habiletés dans la réception des messages :	
<p>- Interrompre le locuteur</p> <p>- Ne pas réagir à ce que le locuteur dit, lui donner l'impression de parler dans le vide Ex. : regarder ailleurs, le faire répéter souvent faire autre chose pendant qu'il parle</p> <p>- Se centrer sur soi plutôt que sur l'autre Ex. : penser à ce que l'on va ajouter ou répliquer, tenter de convaincre l'autre, parler uniquement de soi</p>		<p>- Écouter le locuteur jusqu'au bout</p> <p>- Écouter activement le locuteur en lui donnant des indications précises à cet égard Ex. : le regarder, acquiescer, refléter ou reformuler ce que l'on comprend, encourager l'autre à poursuivre en utilisant des expressions comme « hum, hum », « je vois », « c'est ça », « bien sûr », etc.</p> <p>- Se centrer sur le locuteur lorsqu'il parle Ex. : l'observer, l'écouter vraiment, l'accepter en tant que personne différente de soi</p>	

<ul style="list-style-type: none">- Résister, s'opposer, argumenter ou critiquer les idées de l'autre sans chercher à comprendre- Juger- Se placer en position dominante- Éviter l'autre, ne pas lui répondre Ex. : faire la sourde oreille, ne pas élaborer	<ul style="list-style-type: none">- Accepter les divergences d'idées, d'opinions, de vues, laisser de côté ses présupposés- Se montrer empathique- Se placer en position égalitaire (sauf si le contexte le veut autrement)- Répondre lorsque l'autre nous parle
---	---

2.3 a) EXPLICATION PAR LE PARENT DE SON POINT DE VUE / EXPÉRIENCE

0. AUCUN EFFORT POUR SE FAIRE COMPRENDRE	1. RARES EFFORTS POUR SE FAIRE COMPRENDRE	2. QUELQUES EFFORTS POUR SE FAIRE COMPRENDRE	3. S'ASSURE DE BIEN SE FAIRE COMPRENDRE
<p>* Le parent ne fait aucun effort pour préciser sa pensée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par manque d'intérêt ou de motivation; - par indifférence; - par évitement; - par mépris. <p>* Le parent ne vérifie pas la compréhension de l'enfant.</p>	<p>* Le parent fait de rares efforts pour se faire comprendre.</p> <p>* Explications visant à clore la discussion (Ex. : Essayer de « boucher » l'autre)</p> <p>* Réponse incomplète</p> <p>* Le parent ne vérifie pas la compréhension de l'enfant.</p> <p>* Le parent énonce un argument valable, mais il ne le développe pas.</p>	<p>* Le parent développe parfois son point de vue.</p> <p>(Ex. : Le parent peut ne pas préciser sa pensée si l'enfant lui pose une question fermée. Il y aurait place à élaboration.)</p> <p>* Le parent ne vérifie pas nécessairement la compréhension de l'enfant.</p> <p>* Le parent énonce un argument valable et il le développe.</p>	<p>* Le parent développe son point de vue, précise sa pensée, donne un rationnel pour bien se faire comprendre.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il apporte des clarifications, des précisions. - Il apporte des justifications. - Il donne des exemples. <p>* Le parent vérifie la compréhension de l'enfant. (Ex. : « Comprends-tu pourquoi je te demande ça? »)</p>
<p>* Le parent impose ses idées sans donner d'explication. <i>Note</i> : Certaines règles ou consignes n'ont pas à être expliquées compte tenu de l'âge de l'enfant. (Ex. : règle d'hygiène de base)</p>	<p>* Le parent peut parfois imposer ses idées sans donner d'explication.</p>	<p>* Le parent n'impose pas ses idées sans donner d'explication, mais il élabore peu.</p>	<p>* Le parent n'impose pas ses idées sans donner d'explication. Au contraire, il appuie ses propos par différents arguments.</p>

2.3 b) EXPLICATION PAR L'ENFANT DE SON POINT DE VUE / EXPÉRIENCE

0. AUCUN EFFORT POUR SE FAIRE COMPRENDRE	1. RARES EFFORTS POUR SE FAIRE COMPRENDRE	2. QUELQUES EFFORTS POUR SE FAIRE COMPRENDRE	3. S'ASSURE DE BIEN SE FAIRE COMPRENDRE
<p>* L'enfant ne fait aucun effort pour préciser sa pensée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par manque d'intérêt ou de motivation; - par indifférence; - par mépris; - par évitement. <p>* L'enfant ne se soucie pas de la compréhension du parent.</p>	<p>* L'enfant fait de rares efforts pour se faire comprendre.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Explications visant à clore la discussion (Ex. : Essayer de « boucher » l'autre) * Réponses incomplètes, minimales (Ex. : par gêne excessive) <p>* L'enfant ne se soucie pas tellement de la compréhension du parent.</p> <ul style="list-style-type: none"> * L'enfant semble prendre la compréhension du parent pour acquise. * L'enfant énonce un argument valable, mais il ne le développe pas. 	<p>* L'enfant développe parfois son point de vue.</p> <p>(Ex. : L'enfant peut ne pas préciser sa pensée si le parent lui pose une question fermée.)</p> <p>* L'enfant se soucie généralement de la compréhension du parent.</p> <p>* L'enfant énonce un argument valable et il le développe.</p>	<p>* L'enfant développe son point de vue et précise sa pensée pour bien se faire comprendre.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il apporte des clarifications, des précisions, des justifications. - Il donne des exemples. <p>* L'enfant se soucie de la compréhension du parent.</p> <p>(Ex. : Il donne d'autres explications ou apporte d'autres arguments si son parent n'a pas bien compris.)</p>
<p>* L'enfant impose ses idées sans donner d'explications.</p> <p>(Ex. : Il impose une règle concernant le partage de la collation sans la justifier.)</p>	<p>* L'enfant peut parfois imposer ses idées sans donner d'explications.</p>	<p>* L'enfant n'impose pas ses idées sans donner d'explication, mais il élabore peu.</p>	<p>* L'enfant n'impose pas ses idées sans donner d'explication. Au contraire, il appuie ses propos par différents arguments.</p>

2.4 a) EFFORTS DE COMPRÉHENSION DU PARENT

0. AUCUN EFFORT DE COMPRÉHENSION	1. RARES EFFORTS DE COMPRÉHENSION	2. QUELQUES EFFORTS DE COMPRÉHENSION	3. S'ASSURE DE COMPRENDRE ET MANIFESTE SA COMPRÉHENSION
<p>* Le parent ne fait aucun effort pour comprendre le point de vue ou l'expérience de son enfant :</p> <p><i>- par manque d'intérêt ou de volonté, par indifférence</i></p> <p><i>- par évitement</i></p> <p><i>- par résistance ou en raison d'un manque d'ouverture</i></p> <p>Ex. :</p> <p>- Il déforme ou nie les propos de son enfant. - Il a des préjugés.</p> <p><i>- par opposition</i> (Ex. : Il se montre intolérant par rapport aux divergences d'idées, d'opinions, de vues entre son enfant et lui.)</p>	<p>* Le parent fait peu d'efforts pour comprendre le point de vue ou l'expérience de son enfant.</p> <p>Ex. :</p> <p>- Il ne demande pas nécessairement d'explications ou en demande, mais ne les accepte pas. - Il abandonne rapidement ses efforts de compréhension. - Il fait semblant de bien comprendre. - Il parle souvent pour son enfant.</p> <p>* Le parent indique son incompréhension en de rares occasions ou il le fait de façon quelque peu hostile ou condescendante. (Ex. : « De quoi tu parles? »)</p>	<p>* Le parent fait quelques efforts pour comprendre le point de vue ou l'expérience de son enfant.</p> <p>Ex. :</p> <p>- Il demande parfois des éclaircissements, mais il se contente d'explications sommaires. - Il se montre généralement attentif. - Il laisse généralement le temps à l'enfant de s'exprimer.</p> <p>* Le parent peut parfois mettre les mots dans la bouche de son enfant. (Ex. : Il pose une question et y répond avant même d'avoir laissé le temps à l'enfant de le faire.)</p>	<p>* Le parent s'assure spontanément de comprendre le point de vue ou l'expérience de son enfant.</p> <p>Ex. :</p> <p>- Il pose des questions, demande des exemples. - Il donne lui-même des exemples pour vérifier sa compréhension.</p> <p>* Le parent invite l'enfant à préciser sa pensée en indiquant respectueusement son incompréhension.</p> <p>* Le parent manifeste sa compréhension à son enfant.</p> <p>Ex. :</p> <p>- Il reformule ce qu'a dit son enfant. - Il reflète les sentiments de son enfant. - Il manifeste de l'empathie.</p>
<p><i>Notes : Si tout semble relativement clair, le parent n'a pas à demander d'explications supplémentaires à son enfant. Il suffit alors qu'il démontre de l'intérêt envers ce que son enfant dit (notamment en montrant des indices d'une écoute active) pour qu'on lui attribue un « 2 » ou un « 3 », selon les circonstances. Par ailleurs, si l'enfant est très peu loquace, on s'intéresse alors aux efforts déployés par le parent pour essayer d'amener son enfant à s'exprimer davantage, tout en le respectant (p. ex. : si un parent s'acharne à faire parler son enfant alors que ce dernier est très gêné devant la caméra, cela n'est pas approprié).</i></p>			

2.4 b) EFFORTS DE COMPRÉHENSION DE L'ENFANT

0. AUCUN EFFORT DE COMPRÉHENSION	1. RARES EFFORTS DE COMPRÉHENSION	2. QUELQUES EFFORTS DE COMPRÉHENSION	3. S'ASSURE DE COMPRENDRE ET MANIFESTE SA COMPRÉHENSION
<p>* L'enfant ne fait aucun effort pour comprendre le point de vue ou l'expérience de son parent :</p> <p><i>- par manque d'intérêt ou de volonté, par indifférence</i></p> <p><i>- par évitement</i></p> <p><i>- par résistance ou en raison d'un manque d'ouverture</i></p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il déforme ou nie les propos de son parent. - Il a des préjugés. <p><i>- par opposition</i> (Ex. : Il se montre intolérant par rapport aux divergences d'idées, d'opinions, de vues entre son parent et lui.)</p>	<p>* L'enfant fait peu d'efforts pour comprendre le point de vue ou l'expérience de son parent :</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il ne demande pas nécessairement d'explications ou en demande, mais ne les accepte pas. - Il abandonne rapidement ses efforts de compréhension. - Il fait semblant de bien comprendre. - Il pose des questions intéressées (+ utiles à lui que pour comprendre l'autre). <p>* L'enfant indique son incompréhension en de rares occasions ou il le fait de façon quelque peu hostile ou condescendante. (Ex. : « De quoi tu parles? »)</p>	<p>* L'enfant fait quelques efforts pour comprendre le point de vue ou l'expérience de son parent :</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il demande parfois des éclaircissements, mais il se contente d'explications sommaires. - Il finit parfois par acquiescer ou par faire semblant de bien comprendre même si tout ne lui semble pas clair. <p>* L'enfant peut parfois mettre les mots dans la bouche de son parent. (Ex. : Il pose une question et y répond avant même d'avoir laissé le temps au parent de le faire.)</p>	<p>* L'enfant s'assure spontanément de comprendre le point de vue ou l'expérience de son parent :</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il pose des questions, demande des exemples. - Il donne lui-même des exemples pour vérifier sa compréhension. <p>* L'enfant invite le parent à préciser sa pensée en indiquant respectueusement son incompréhension.</p> <p>* L'enfant manifeste sa compréhension à son parent. Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il dit qu'il comprend. - Il manifeste de l'empathie.
<p><i>Notes : Si tout semble relativement clair, l'enfant n'a pas à demander d'explications supplémentaires à son parent. Il suffit alors qu'il démontre de l'intérêt envers ce que son parent dit (notamment en montrant des indices d'une écoute active) pour qu'on lui attribue un « 2 » ou un « 3 », selon les circonstances. Par ailleurs, si le parent est très peu loquace, on donne alors le bénéfice du doute à l'enfant en lui attribuant un « 2 ». À ce moment-ci, le fait de lui donner un « 0 » le pénaliserait injustement, mais en même temps, on ne peut lui donner un « 3 » sans avoir de preuves pour témoigner de ses efforts de compréhension.</i></p>			

2.5 CONSTANCE DU MODE RELATIONNEL

0. INCONSTANT	1. PLUTÔT INCONSTANT	2. PLUTÔT CONSTANT	3. CONSTANT
<p>* La dynamique de la dyade change de façon importante pendant l'activité. Ex. : - Passer de l'évitement au conflit - Passer de la cajolerie à l'hostilité - Passer rapidement d'une bonne à une mauvaise humeur</p> <p>* Les partenaires n'ont pas un mode d'interaction bien établi.</p> <p>* Les changements interactionnels s'observent à plusieurs niveaux (ex. : paroles, gestes).</p>	<p>* La dynamique de la dyade change pendant l'activité... : - ... de façon assez importante à un moment donné. ou - ... légèrement à plusieurs reprises.</p>	<p>* La dynamique de la dyade change très peu pendant l'activité (légère modification du mode relationnel). Ex. : - Un partenaire boude un peu à la suite d'un désaccord, mais il reprend rapidement la discussion. - Un parent qui est généralement sec s'adoucit à un moment donné. - Un enfant généralement agité se calme pendant un certain temps.</p>	<p>* Le mode relationnel demeure constant pendant l'activité et semble bien établi. Ex. : - Du début à la fin, le parent tend à contrôler les interactions. - Du début à la fin, l'enfant tend à éviter les contacts avec le parent. - Du début à la fin, le parent et l'enfant sont très calmes.</p>
<p>* Au moins l'un des partenaires change radicalement sa façon d'interagir avec l'autre au cours d'une discussion. (Ex. : Un enfant s'emporte parce qu'il n'est pas d'accord avec ce que son parent propose.)</p>	<p>* Un partenaire a tendance à changer sa façon d'interagir avec l'autre lorsqu'il s'aperçoit que la discussion prend une tournure qui lui convient ou qui ne lui convient pas. (Ex. : Un enfant qui perçoit qu'il pourrait retirer des avantages d'une situation s'intéresse à la discussion.)</p>	<p>* Le sujet de la discussion a peu d'impact sur la façon dont les partenaires interagissent.</p>	<p>* Le sujet de la discussion n'a pas d'impact sur la façon dont les partenaires interagissent. (Ex. : Le fait de discuter d'un problème n'affecte pas la coopération des partenaires.)</p>

<p>* Changements d'affects rapides et inexplicables, influençant la dynamique relationnelle</p> <p>(Ex. : En plein milieu d'un conflit, un enfant fait une farce afin de détendre l'atmosphère entre son parent et lui, ce qui réussit.)</p>	<p>* Certains changements d'affects influencent la dynamique relationnelle</p> <p>(Ex. : Un enfant se met à parler de façon un peu infantile pour obtenir l'attention de son parent, ce qui réussit.)</p>	<p>* Il peut y avoir des changements rapides d'affects, mais cela n'a pas d'impact sur la relation.</p> <p>(Ex. : Un enfant se fâche parce qu'il estime avoir raté son dessin.)</p>	<p>* Aucun changement brusque d'affects</p> <p>(Ex. : Les partenaires parlent de quelque chose de drôle et se mettent à rire, puis retrouvent graduellement une humeur plus neutre.)</p>
<p>Exemples de stratégies relationnelles :</p>		<p>Exemples de buts :</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - faire rire - se faire plaindre, pleurnicher - changer de ton de voix - charmer - flatter - cajoler - accorder une faveur (ou faire semblant) - s'allier à l'autre - manipuler (ou tenter de manipuler) - convaincre (ou tenter de convaincre) - commander, diriger - orienter l'autre - s'orienter vers la tâche - se montrer occupé - se montrer désintéressé - faire preuve d'indifférence - interrompre l'autre - embêter l'autre - abaisser l'autre, l'humilier - changer de sujet - éviter l'autre - se refermer, bouder - résister, s'opposer - provoquer - se frustrer, se mettre en colère - s'ouvrir, se confier - faire preuve de franchise 		<ul style="list-style-type: none"> - détendre l'atmosphère - attirer la sympathie - obtenir l'attention de l'autre - obtenir gain de cause - contrôler la situation - obtenir une faveur - se rapprocher de l'autre - plaire à l'autre - éviter une réaction désagréable - intéresser l'autre - recevoir des éloges - se faire pardonner - manifester son désaccord - exprimer ses émotions - faire valoir ses idées, son point de vue - mettre fin à une discussion 	

2.6 CONTRÔLE PARENTAL

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

- Le parent est flexible :

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

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

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

Style autoritaire :

L'un des trois styles éducatifs décrits par Baumrind (1971), caractérisé par des niveaux élevés de discipline et d'exigences et par de faibles niveaux d'affection et de communication.

Le parent définit les règles en fonction de ses propres besoins ou croyances et les impose de façon rigide à l'enfant. Il ne tient pas compte des besoins et des capacités de l'enfant et n'admet pas que ce dernier puisse remettre en question ses décisions.

- Le parent est exigeant.

- Il n'admet pas que l'enfant manque aux règles (les siennes ou celles qui sont proposées par les expérimentateurs).
- Il impose beaucoup de règles, qui sont parfois superflues.

- Le parent ne tient pas compte du point de vue ou des besoins de l'enfant.

- Il n'explique pas ses décisions, n'offre aucune explication, et ce, même si l'enfant demande des explications ou des précisions.
- Il ne déroge pas de ses idées, il n'admet pas ses erreurs et il ne remet pas en question ses principes, ses façons de faire.
- Il n'applique pas nécessairement ses règles de façon constante; cela peut dépendre de son humeur.
- Il est prompt à punir ou à blâmer l'enfant.

- Le parent est rigide.

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

Style permissif :

L'un des trois styles d'éducation définis par Baumrind (1971), caractérisé par un niveau élevé d'affection et de faibles niveaux de discipline, d'exigences et de communication.

Le parent a de la difficulté à établir des règles et à les faire respecter. Il semble avoir peur de déplaire à son enfant. L'enfant obtient donc ce qu'il veut avec une facilité déconcertante.

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

Style désengagé (ou négligent) :

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

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

2.7 COMPORTEMENTS DE PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT

0. L'ENFANT CONTRÔLE LE PARENT	1. QUELQUES COMPORTEMENTS CONTRÔLANTS DE L'ENFANT ENVERS LE PARENT	2. FAIBLES INDICES DE CONTRÔLE DE L'ENFANT ENVERS LE PARENT	3. AUCUN COMPORTEMENT CONTRÔLANT DE L'ENFANT ENVERS LE PARENT
<p>* L'enfant assume le contrôle dans la dyade. (Ex. : Lors d'une discussion au sujet d'une règle disciplinaire, l'enfant obtient le dernier mot.)</p> <p>* L'enfant peut contrôler le parent de manière neutre (ex. : en lui disant ce qu'il doit faire), punitive (ex. : en cherchant à l'humilier) ou attentionnée (ex. : en prenant soin de lui).</p> <p>(voir autres exemples à la page suivante)</p> <p>* Le parent joue l'idiot en faisant comme si tout allait bien alors que c'est l'enfant qui exerce le contrôle. (Ex. : Le parent rit en voyant que son enfant fait des choses avec lesquelles il n'est pas d'accord.)</p>	<p>* Quelques preuves de contrôle de la part de l'enfant ou de soumission de la part du parent affectant la dynamique générale de la dyade (Ex. : L'enfant rappelle au parent certaines choses qu'il doit faire, ce qui rend le parent un peu inconfortable.)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'enfant teste beaucoup les limites du parent, mais ce dernier conserve le contrôle sur les points essentiels.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Le parent semble être au même niveau que l'enfant. (Ex. : Le parent demande conseil à l'enfant à propos de ce qu'il devrait faire dans une situation où il devrait pouvoir décider de lui-même.)</p>	<p>* Indices mineurs de contrôle de la part de l'enfant, survenant dans un domaine particulier et n'affectant pas la dynamique générale de la dyade (Ex. : Lors des jeux, l'enfant contrôle l'apport du parent.)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'enfant teste un peu les limites du parent, mais il se soumet ou accepte ce que son parent lui dit après l'intervention de ce dernier. (Ex. : L'enfant proteste pour ne pas faire une tâche, mais il se conforme lorsque son parent lui dit qu'il doit la faire.)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'enfant use d'une ruse pour obtenir ce qu'il veut.</p>	<p>* Aucun indice de contrôle de l'enfant envers le parent. Les rôles sont appropriés au statut de chacun.</p> <p>* L'enfant est respectueux, conciliant. Il ne cherche pas à contrôler le parent ou à se soustraire à ses responsabilités.</p> <p>* L'enfant peut exprimer son désaccord, mais il respecte les décisions et les règles du parent.</p> <p><i>Note</i> : Le fait pour l'enfant d'amener beaucoup d'idées par débordements d'enthousiasme ne doit pas être considéré comme étant une tentative de contrôler le parent. Cela doit être distingué du fait d'imposer ses idées au parent.</p>

Note : Les deux partenaires ont leur part de responsabilité dans les comportements de prise en charge de l'enfant. Par exemple, en raison d'une attitude passive, inhibée, le parent peut amener l'enfant à prendre le contrôle. Toutefois, **si un parent tient son bout et refuse de céder le contrôle à son enfant** particulièrement contrôlant, **ou à l'inverse qu'un enfant ne profite pas de l'attitude quelque peu dépendante ou passive de son parent, on ne peut dire que l'enfant détienne le contrôle au sein de la dyade.** On attribue alors un « 1 » ou un « 2 » à la dyade selon l'ampleur des comportements de contrôle observés, mais pas un « 0 ».

Les comportements de prise en charge de l'enfant envers le parent peuvent prendre différentes formes :

- 1) L'enfant se montre simplement contrôlant.
 - Il donne une structure excessive aux interactions en imposant ses façons de faire.
Ex. : Il énonce une série de règles pour le partage de la collation.
Ex. : Il dicte à son parent ce qu'il doit faire.
- 2) L'enfant exerce le contrôle de façon punitive envers son parent.
 - Il peut être hostile, coercitif ou manipulateur.
Ex. : Il critique son parent de façon arrogante, il lui donne des ordres, il le menace ou utilise la peur ou l'humiliation comme agents de contrôle, etc.
- 3) L'enfant exerce le contrôle de façon attentionnée envers son parent.
 - Il répond aux besoins d'approbation ou d'attention du parent.
 - Il tente d'animer, de faire rire, de divertir le parent ou de lui remonter le moral.
 - Il se préoccupe de façon excessive du bien-être du parent.
Ex. : Il s'intéresse plus au parent que le parent ne s'intéresse à lui.

Les comportements de prise en charge de l'enfant peuvent être associés à différentes attitudes parentales :

- 1) L'adulte a de la difficulté à établir et à faire respecter des règles.
 - Il est trop permissif.
 - Il a de la difficulté à faire régner l'ordre, à appliquer ce qu'il dit.
 - Il perd le contrôle de la situation.
 - Il ne veut pas déplaire à son enfant. Il craint de perdre l'amour que son enfant lui porte s'il ne le laisse pas faire ce qu'il veut, s'il ne cède pas à ses demandes.
 - Il joue l'idiot en faisant semblant que tout va comme il le veut pour ne pas perdre la face devant son enfant ou devant d'autres personnes.
 - Il donne raison à tort à l'enfant.
- 2) L'adulte manifeste de la dépendance envers son enfant ou se place en position d'infériorité par rapport à lui.
 - Il est dépendant. Il peut manifester des symptômes dépressifs.
 - Il demande à son enfant ce qu'il doit faire dans une situation alors qu'il pourrait très bien en juger par lui-même.
 - Il sollicite l'attention de son enfant.

2.8 a) COMPORTEMENTS ÉTRANGES DU PARENT

<p>0. AU MOINS UN COMPORTEMENT CLAIREMENT ATYPIQUE OU PLUSIEURS COMPORTEMENTS LÉGÈREMENT INAPPROPRIÉS</p>	<p>1. UN COMPORTEMENT ASSEZ ÉTRANGE OU QUELQUES COMPORTEMENTS LÉGÈREMENT ÉTRANGES OU INAPPROPRIÉS</p>	<p>2. UN COMPORTEMENT LÉGÈREMENT ÉTRANGE OU INAPPROPRIÉ</p>	<p>3. AUCUN COMPORTEMENT ÉTRANGE OU INAPPROPRIÉ</p>
<p>* Le parent émet au moins un comportement inhabituel, déviant.</p> <p>* Envers l'enfant, le comportement peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Intrusif</i> - <i>Infantilisant</i> - <i>Sexuel</i> - <i>Effrayant</i> <p>* Le parent peut aussi sembler :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Effrayé</i> sans raison apparente par l'enfant ou par qqch. qu'il est difficile d'identifier - <i>Désorienté</i> - <i>Avoir perdu le contact avec la réalité</i> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Le parent émet plusieurs comportements légèrement étranges ou inappropriés.</p>	<p>* Le parent émet au moins un comportement plutôt étrange ou inapproprié.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Le parent émet un comportement inapproprié, mais celui-ci prend beaucoup de place dans les interactions. Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le parent a tendance à traiter l'enfant un peu trop en bébé. - Le parent émet un gaz intestinal et il en rit avec l'enfant pendant un temps considérable. <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* Le parent émet quelques comportements légèrement étranges ou inappropriés.</p>	<p>* Le parent émet un comportement semblant un peu étrange ou inapproprié à la situation. (Ex. : Alors que le parent et l'enfant ont une dizaine de minutes ensemble pour prendre une collation, le parent fait quelques exercices d'étirement tout en parlant avec son enfant.)</p>	<p>* Le parent n'émet aucun comportement étrange ou inapproprié.</p>

Exemples de comportements en fonction des différents degrés d'étrangeté

Comportements intrusifs à l'égard de l'enfant (sur le plan des responsabilités) :

Note : Si un enfant est extrêmement passif, inhibé, on ne pénalise pas le parent parce qu'il prend les devants, notamment pour compléter une tâche. Selon les efforts déployés par le parent pour encourager l'enfant à participer, on lui attribue un « 2 » ou un « 3 ».

<p>* Le parent assume lui-même les responsabilités de l'enfant.</p> <p>* Le parent est surprotecteur.</p> <p>* Le parent fait les choses à la place de l'enfant.</p> <p>* Le parent est trop engagé. Ex. : - Il ne laisse pas beaucoup la chance à son enfant de s'exprimer. - Il prend presque toutes les décisions. - Il parle beaucoup de lui, ramène tout à lui.</p>	<p>* Le parent tend à assumer lui-même les responsabilités de l'enfant.</p> <p>* Le parent ne laisse pas suffisamment d'autonomie à son enfant.</p> <p>* Le parent tend à faire les choses à la place de l'enfant.</p> <p>Ex. : - Le parent prend plusieurs décisions à la place de l'enfant.</p>	<p>* Le parent laisse généralement l'enfant assumer ses responsabilités.</p> <p>* Le parent respecte généralement les besoins d'autonomie de son enfant.</p> <p>* Le parent laisse généralement la chance à l'enfant de faire les choses qu'il est capable de faire.</p> <p>Ex. : - Le parent permet à l'enfant d'émettre ses opinions.</p>	<p>* Le parent laisse l'enfant assumer ses responsabilités.</p> <p>* Le parent encourage l'autonomie chez son enfant.</p> <p>* Le parent laisse la chance à l'enfant de faire les choses qu'il est capable de faire.</p> <p>* Le parent profite de certaines occasions pour promouvoir le développement cognitif et socioémotionnel de son enfant. Ex. : - Il encourage son enfant à émettre ses opinions.</p>
--	---	---	--

<p>* Le parent semble croire que c'est sa propre performance qui est évaluée. (Ex. : Le parent enlève le matériel à l'enfant ou donne plus de réponses que l'enfant.)</p>	<p>* Le parent donne autant de réponses que l'enfant et il peut l'interrompre. (Ex. : Impatience du parent par rapport aux hésitations de l'enfant)</p>	<p>* Après un certain temps, le parent donne les réponses lorsque son enfant ne les trouve pas.</p>	<p>* Le parent aide l'enfant à trouver ses propres réponses. (Ex. : Il lui donne des indices ou lui fournit des explications pour clarifier la tâche.</p>
<p>* Le parent mise uniquement sur la performance de son enfant. Ex. : - Il le pousse à accomplir une performance. - Il le critique lorsqu'il ne réussit pas.</p>	<p>* Le parent accorde beaucoup d'importance au succès de son enfant.</p>	<p>* Le parent valorise beaucoup le succès de son enfant, mais il réagit plutôt bien même si son enfant ne réussit pas à une tâche.</p>	<p>* Le parent valorise les apprentissages de l'enfant et ses expériences plutôt que sa réussite. Ex. : - Il félicite les comportements désirés. - Il encourage ses efforts. - Il le corrige adéquatement aux fins d'apprentissage.</p>
Comportements intrusifs à l'égard de l'enfant (sur le plan affectif) :			
<p>* Le parent ne respecte pas les limites affectives de l'enfant. (Ex. : Il lui pose des questions visant à le rendre mal à l'aise.)</p>	<p>* Le parent peut parfois dépasser les limites affectives de l'enfant. (Ex. : Il le fait fâcher en l'agaçant.)</p>	<p>* Le parent peut dire ou faire qqch. qui rend l'enfant un peu inconfortable.</p>	<p>* Le parent respecte en tout temps les limites affectives de l'enfant.</p>
Comportements intrusifs à l'égard de l'enfant (sur le plan physique) :			
<p>* Touchers désagréables, non désirés ou insistants (Ex. : Le parent touche beaucoup le visage de l'enfant.)</p>	<p>* Touchers parfois insistants * Touchers surprenant l'enfant</p>	<p>* Un toucher agaçant un peu l'enfant (Ex. : Le parent retire la casquette à son enfant et l'enfant lui dit d'arrêter tout simplement.)</p>	<p>* Touchers agréables, non intrusifs</p>

* Le parent recherche une trop grande proximité physique avec l'enfant.	* Le parent recherche parfois une trop grande proximité physique, tel qu'en témoigne la réaction de l'enfant.	* Le parent s'approche un peu trop de l'enfant à un moment donné, tel qu'en témoigne la légère réaction de recul de l'enfant.	* La proximité du parent à l'enfant est en tout temps appropriée et ne crée pas d'inconfort chez l'enfant.
---	---	---	--

Comportements infantilissants à l'égard de l'enfant :

* Le parent infantilise l'enfant de façon importante à un moment donné. Ex. : - Il prend son enfant d'âge scolaire sur ses genoux et le berce pendant un long moment, et ce, sans raison apparente. - Il rit en voyant son enfant se comporter en bébé, ce qui encourage ce dernier à continuer de se comporter de façon immature. - Il appelle son enfant d'âge scolaire « son bébé ».	* Le parent émet un comportement assez infantilissant. ou * Le parent émet quelques comportements légèrement infantilissants. (Ex. : Il appelle son enfant par des mots un peu enfantins à quelques reprises.)	* Le parent émet un comportement légèrement infantilissant. (Ex. : Il parle à son enfant sur un ton enfantin à un moment donné.)	* Le parent n'émet aucun comportement infantilissant. Il traite son enfant de façon appropriée pour son âge et en fonction de son niveau de maturité. <i>Note</i> : Le fait pour un parent de donner de l'affection à son enfant n'équivaut pas à le traiter en bébé. Il faut tenir compte du contexte et de l'âge de l'enfant.
---	---	---	---

Comportements sexuels :

Le parent semble avoir de la difficulté à distinguer clairement ses propres besoins de ceux de son enfant. Ainsi, il peut chercher de façon démesurée à combler un manque affectif chez lui en donnant de l'affection à son enfant ou en amenant ce dernier à lui en donner, et ce, de façon démesurée par rapport à ce qui est généralement attendu entre un parent et un enfant de cet âge.

Note : Même si certains comportements peuvent sembler particulièrement inappropriés, ils ne permettent en rien de démontrer ou de conclure qu'un enfant est abusé sexuellement, sauf bien entendu si ce sont des comportements abusifs qui sont observés.

<p>* Le parent force l'intimité. (Ex. : Il se colle sur son enfant ou le colle sur lui.)</p> <p>* Le parent semble traiter l'enfant comme un partenaire conjugal.</p> <p>Ex. : - <i>Touchers inappropriés</i> ou demande de réception de tels touchers (Ex. : La mère place le visage de son enfant d'âge scolaire sur ses seins.) (Ex. : Le parent embrasse son enfant d'âge scolaire sur la bouche.)</p> <p>- <i>Touchers insistants</i> (Ex. : Le parent donne plusieurs bécots à son enfant, le caresse de façon insistante, le chatouille longuement.)</p> <p>- <i>Comportement séducteur</i> envers l'enfant (Ex. : Hors contexte, le parent dit à son enfant qu'il ou qu'elle est « sexy ».) (Ex. : La mère fait les yeux doux à son garçon.)</p>	<p>(Ex. : La mère donne une petite tape sur les fesses de son enfant d'âge scolaire, une tape qui semble venir de nulle part.)</p> <p>(Ex. : Dans le cadre d'une discussion sur l'apparence physique, une mère dit à sa fille qu'elle est « sexy ».)</p>	<p>(Ex. : Après que l'enfant ait raconté à sa mère un tour qu'il a joué à quelqu'un, cette dernière lui donne une petite tape sur les fesses en riant. L'enfant rit aussi.)</p> <p>(Ex. : La mère montre à sa fille une femme dans une revue et elle lui dit qu'elle la trouve « sexy ».)</p>	<p>* Le parent respecte les limites culturellement admises en ce qui concerne la relation entre un parent et son enfant d'âge scolaire.</p> <p>* Les touchers sont appropriés et ils sont bien reçus par l'enfant.</p> <p>(Ex. : Le parent donne un petit baiser sur le front de son enfant avant de quitter la salle, un baiser qui est bien reçu par l'enfant.)</p> <p>(Ex. : Le parent complimente son enfant sans faire allusion à la sexualité.)</p>
--	--	---	---

<p>Comportements effrayant l'enfant :</p> <p><i>Note</i> : Les comportements agressifs, violents ou destructeurs du parent sont aussi évalués à l'item « hostilité manifestée par le parent ».</p>			
<p>* Le parent émet au moins un comportement qui fait peur à l'enfant. (Ex. : Le parent s'avance brusquement vers l'enfant, qui réagit en fermant les yeux et en couvrant son visage.)</p>	<p>* Le parent émet un comportement qui saisit l'enfant. (Ex. : Une réaction vive et inattendue du parent fait sursauter l'enfant.)</p>	<p>* Le parent émet un comportement qui surprend un peu l'enfant.</p>	<p>* Le parent n'émet aucun comportement qui effraie l'enfant ou qui le surprend désagréablement.</p>
<p>Comportements suggérant que le parent est effrayé :</p> <p><i>Note</i> : Si l'enfant semble véritablement vouloir blesser son parent, la réaction de peur du parent est alors normale dans le contexte.</p>			
<p>* Le parent semble avoir peur de quelque chose sans qu'il soit possible de déterminer ce que c'est au juste.</p> <p>* Le parent paraît effrayé lorsque l'enfant s'approche de lui, et ce, sans raison apparente. (Ex. : Il se recule à l'approche de son enfant.)</p>	<p>* Le parent traite l'enfant comme s'il était plus fort que lui et semble appréhender ses réactions.</p> <p>* Le parent se soumet aux demandes de l'enfant de peur de lui déplaire.</p> <p><i>Note</i> : Les comportements précédents doivent également être évalués à l'item « comportements de prise en charge de l'enfant ».</p>	<p>* Un comportement de l'enfant peut faire sursauter le parent sous l'effet de la surprise.</p>	<p>* En aucun temps, le parent ne semble effrayé.</p>

Comportements suggérant une perte de contact avec la réalité :			
<p>* Le parent ne semble pas avoir conscience de ce qui se passe autour de lui pendant un laps de temps considérable. (Ex. : Il demeure immobile tout en fixant le vide et met du temps à réagir lorsque son enfant lui parle.)</p> <p>* Le parent semble s'adresser à une personne imaginaire.</p>	<p>* Le parent tombe dans la lune à quelques reprises, mais cela ne perturbe pas les interactions.</p>	<p>* Le parent semble amorphe, songeur ou dans la lune à un moment donné.</p>	<p>* Le parent semble toujours bien conscient de ce qui se passe autour de lui.</p>
<p>Exemples de comportements autrement atypiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter plusieurs fois la même chose sans raison apparente - Se parler d'une façon étrange - Se mettre à rire sans raison apparente - Se comporter de façon contradictoire Ex. : rire quand qqn nous parle de qqch. de triste Ex. : sourire alors que l'on est fâché - Dire ou faire une vulgarité Ex. : jurer, émettre un gaz intestinal, faire un rot, faire un signe vulgaire - Utilisation du matériel de façon inappropriée Ex. : fouiller dans des documents sans en avoir la permission Ex. : mettre ses pieds sur une chaise Ex. : voler quelque chose, comme une revue - Autres comportements peu appropriés à la situation Ex. : faire un appel téléphonique non urgent, faire des exercices, chanter - Grande passivité ou inhibition - Immaturité Ex. : parent qui boude, qui se querelle avec l'enfant (oui, non, oui, non), qui se plaint de la collation qui lui est offerte - Comportements d'aliénation parentale Ex. : parler à l'enfant dans le but de détruire l'image de l'autre parent <p><i>Note</i> : Selon le degré d'étrangeté de ces comportements et de leur importance, on attribue un chiffre situé entre 0 et 2 au parent.</p>			

2.8 b) COMPORTEMENTS ÉTRANGES DE L'ENFANT

0. AU MOINS UN COMPORTEMENT CLAIREMENT ATYPIQUE OU PLUSIEURS COMPORTEMENTS LÉGÈREMENT INAPPROPRIÉS	1. UN COMPORTEMENT ASSEZ ÉTRANGE OU QUELQUES COMPORTEMENTS LÉGÈREMENT ÉTRANGES OU INAPPROPRIÉS	2. UN COMPORTEMENT LÉGÈREMENT ÉTRANGE OU INAPPROPRIÉ	3. AUCUN COMPORTEMENT ÉTRANGE OU INAPPROPRIÉ
<p>* L'enfant émet au moins un comportement inhabituel, déviant :</p> <p>* Le comportement peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Intrusif</i> à l'égard du parent - <i>Puéril</i> - <i>Sexuel</i> - <i>Effrayant</i> pour le parent <p>* L'enfant peut aussi sembler :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Effrayé</i> sans raison apparente par le parent ou par qqch. qu'il est difficile d'identifier - <i>Désorienté</i> - <i>Avoir perdu le contact avec la réalité</i> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'enfant émet plusieurs comportements légèrement étranges ou inappropriés.</p>	<p>* L'enfant émet au moins un comportement plutôt étrange ou inapproprié.</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'enfant émet un comportement inapproprié, mais celui-ci prend beaucoup de place dans les interactions. (Ex. : L'enfant se comporte de façon infantile à plus d'une reprise.)</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>* L'enfant émet quelques comportements légèrement étranges ou inappropriés.</p>	<p>* L'enfant émet un comportement paraissant légèrement inapproprié compte tenu de son âge ou de la situation.</p>	<p>* L'enfant n'émet aucun comportement étrange ou inapproprié.</p>

<u>Exemples de comportements en fonction des différents degrés d'étrangeté</u>			
Comportements intrusifs à l'égard du parent (sur le plan affectif) :			
* L'enfant ne respecte pas les limites affectives du parent. (Ex. : Il lui pose des questions visant à le rendre mal à l'aise.)	* L'enfant peut parfois dépasser les limites affectives du parent. (Ex. : Il fait fâcher son parent en l'agaçant.)	* L'enfant peut dire ou faire qqch. qui rend le parent légèrement inconfortable.	* L'enfant respecte les limites affectives du parent.
Comportements intrusifs à l'égard du parent (sur le plan physique) :			
* Touchers désagréables, non désirés ou insistants (L'enfant s'accroche au cou de son parent, et ce, même après que son parent lui ait dit d'arrêter.)	* Touchers parfois insistants (Ex. : L'enfant manipule le collier de sa mère alors qu'elle l'a au cou, ce qui agace visiblement la mère.) * L'enfant recherche parfois une trop grande proximité physique. * Touchers surprenant le parent	* Un toucher agaçant un peu le parent (Ex. : L'enfant s'approche un peu trop du parent à un moment donné, tel qu'en témoigne la légère réaction de recul du parent.)	* Touchers agréables, non intrusifs * La proximité de l'enfant est en tout temps appropriée et ne crée pas d'inconfort chez le parent.
Comportements puérils :			
* L'enfant se comporte de façon très enfantine et cela affecte les interactions. (Ex. : Il parle souvent en bébé et se montre très dépendant.)	* L'enfant a tendance à agir comme un enfant plus jeune. Ex. : - Il sautille dans la pièce. - Il fait des folies devant la caméra.	* L'enfant émet un comportement qui semble un peu immature compte tenu de son âge.	* Tous les comportements de l'enfant semblent parfaitement appropriés compte tenu de son âge.

Comportements sexuels :

Note : Certains comportements peuvent paraître étranges, mais ils ne signifient pas pour autant qu'il y a ou qu'il y a eu abus sexuel.

Exemples de comportements :

* *Intérêt inhabituel envers la sexualité*

Ex. : L'enfant emploie des mots ou fait des gestes sexuellement explicites, inconvenants pour son âge.

* *Comportement séducteur* à l'égard du parent ou de l'expérimentateur (trice)

* *Touchers inappropriés* ou demande de réception de tels touchers

Ex. : L'enfant touche ses parties génitales, par-dessus ou en dessous de ses vêtements.

Ex. : L'enfant touche les seins de sa mère.

Ex. : L'enfant d'âge scolaire s'assoit sur les cuisses de son parent, face à face à ce dernier.

* *Touchers insistants*

Ex. : L'enfant donne plusieurs bécots à son parent.

Comportements effrayant le parent :

Note : Les comportements agressifs, violents ou destructeurs de l'enfant sont aussi évalués à l'item « hostilité manifestée par l'enfant ».

* L'enfant émet au moins un comportement qui fait peur au parent.
Ex. :
- Il s'avance brusquement vers lui.
- Il manifeste des comportements punitifs envers lui.
(Ex. : Il le menace, le tape, lui ordonne de faire des choses.)

* L'enfant émet un comportement qui saisit le parent.
(Ex. : Une réaction vive et inattendue de l'enfant fait sursauter le parent.)

* L'enfant émet un comportement qui surprend un peu le parent.

* L'enfant n'émet aucun comportement qui effraie le parent ou qui le surprend désagréablement.

Comportements suggérant que l'enfant est effrayé :			
<i>Note</i> : Si le parent semble véritablement vouloir blesser son enfant, la réaction de peur de l'enfant est alors normale dans ce contexte.			
<p>* L'enfant semble avoir peur de qqch. sans qu'il soit possible de déterminer ce que c'est au juste.</p> <p>* L'enfant paraît effrayé lorsque le parent s'approche de lui, et ce, sans raison apparente. Ex. : - Il se recule à son approche. - Il semble craindre tout contact physique.</p>	<p>* Un comportement du parent peut faire peur un peu à l'enfant</p> <p>* L'enfant semble appréhender la réaction du parent à un moment donné, mais la situation se replace.</p>	<p>* Un comportement du parent peut faire sursauter l'enfant sous l'effet de la surprise.</p>	<p>* En aucun temps, l'enfant ne semble effrayé.</p>
Comportements suggérant une perte de contact avec la réalité :			
<p>* L'enfant ne semble pas avoir conscience de ce qui se passe autour de lui pendant un laps de temps considérable. (Ex. : Il demeure immobile tout en fixant le vide et met du temps à réagir lorsque son parent lui parle.)</p> <p>* L'enfant semble s'adresser à une personne imaginaire.</p>	<p>* L'enfant tombe dans la lune à quelques reprises, mais cela ne perturbe pas les interactions.</p>	<p>* L'enfant semble un peu amorphe, songeur ou dans la lune à un moment donné.</p>	<p>* L'enfant semble toujours bien conscient de ce qui se passe autour de lui.</p>

Exemples de comportements autrement atypiques :

- Répéter plusieurs fois la même chose sans raison apparente
- Se parler d'une façon étrange
- Se mettre à rire sans raison apparente
- Se comporter de façon contradictoire
- Ex. : rire quand qqn nous parle de qqch. de triste
- Ex. : sourire alors que l'on est fâché
- Dire ou faire une vulgarité
- Ex. : jurer, péter, éructer, se fouiller dans le nez, faire un signe vulgaire
- Utiliser le matériel de façon inappropriée
- Ex. : briser une disquette
- Ex. : fouiller dans les documents informatisés
- Ex. : faire de la poudre de craie avec une brosse à tableau
- Autres comportements peu appropriés à la situation
- Ex. : courir dans la pièce
- Grande passivité ou inhibition (On met un « 2 » — et non un 0 ou un 1 — à cet item pour la passivité, car on doit aussi pénaliser l'enfant à l'item « initiatives de l'enfant ».)

Note : Selon le degré d'étrangeté de ces comportements et de leur importance, on attribue un chiffre situé entre 0 et 2 à l'enfant.

2.9 INITIATIVES DE L'ENFANT

0. AUCUNE INITIATIVE	1. PEU D'INITIATIVES	2. QUELQUES INITIATIVES	3. BEAUCOUP D'INITIATIVES
<p>Note : Les initiatives de l'enfant doivent être considérées comme des actions favorisant les échanges avec le parent ou visant à les favoriser.</p>			
<p>* L'enfant parle peu au parent.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il entame peu ou pas de conversations et n'a pas tendance à poursuivre les conversations. - Il ne donne pas son point de vue ou il le donne de façon hostile. - Il ne propose pas de solutions ou en propose qui le satisfont uniquement. - Il ne propose pas d'activités à faire avec le parent. - Il se contente de répondre aux questions du parent sans élaborer. <p>* L'enfant ne recherche pas les contacts avec son parent. (Ex. : Il fait ses choses dans son coin.) (Ex. : Il ne recherche pas les contacts physiques.)</p>	<p>* L'enfant ne parle pas beaucoup au parent.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il entame rarement des conversations et ne semble pas particulièrement intéressé à échanger. - Il donne rarement son point de vue et lorsqu'il le fait, c'est souvent pour avoir raison. - Il ne propose pas de solutions valables. - Il propose peu ou pas d'activités à faire avec son parent. <p>* L'enfant recherche peu les contacts avec son parent. (Ex. : Il a tendance à faire ses choses de façon solitaire.)</p>	<p>* L'enfant parle passablement au parent.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il entame quelquefois des conversations et manifeste de l'intérêt à échanger avec son parent. - Il donne quelquefois son point de vue de façon respectueuse envers le parent. - Il tente de proposer des solutions valables. - Il propose quelques activités ou manifeste de l'enthousiasme par rapport à ce que propose le parent. <p>* L'enfant apprécie les contacts avec son parent.</p>	<p>* L'enfant parle beaucoup au parent.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il entame souvent des conversations et manifeste un intérêt évident à échanger avec son parent. - Il donne son point de vue et se montre ouvert à celui du parent. - Il propose des solutions valables. - Il propose spontanément des activités et est intéressé par les projets proposés par son parent. <p>* L'enfant recherche les contacts avec son parent. (Ex. : Il cherche à inclure le parent dans ce qu'il fait.) (Ex. : Il va vers son parent pour recevoir de l'affection.)</p>

<p>* L'absence d'initiative peut prendre différentes formes :</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Passivité</i> (Le niveau d'activité de l'enfant est très faible : l'enfant semble manquer d'intérêt ou d'énergie.) - <i>Dépendance</i> (L'enfant attend tout du parent.) - <i>Évitement ou résistance</i> (L'enfant n'élabore pas ou s'oppose systématiquement aux idées du parent.) - <i>Gêne</i> (L'enfant n'est pas à l'aise dans la situation et tend à se refermer sur lui-même.) 	<p>* L'enfant est généralement passif, dépendant, évitant ou résistant, mais il fait quelques initiatives.</p>	<p>* L'enfant fait quelques initiatives, mais il s'en remet parfois à son parent.</p> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il suit davantage qu'il ne dirige les interactions. - Il est plus récepteur qu'initiateur, mais il est tout de même actif. 	<p>* L'enfant fait plusieurs initiatives pour interagir avec son parent. Il est pleinement engagé dans les interactions.</p> <p>* En aucun moment, l'enfant ne fait preuve de passivité, de dépendance, d'évitement ou de résistance.</p>
---	--	--	---

FEUILLES DE CODIFICATION

Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS)

Évaluateur (trice) : _____ Date d'évaluation : ___/___/___
Famille # _____ Casette # _____ Cohorte ___ Temps ___

Sexe de l'enfant : Masculin Féminin

Contexte : Collation Désaccord Planification d'une journée de congé

I. CLIMAT RELATIONNEL

1.1 Humeur générale 0 1 2 3

1.2 Partage affectif 0 1 2 3

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

1.3 b) Affection manifestée par l'enfant 0 1 2 3

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

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

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

1.5 b) Nervosité manifestée par l'enfant 0 1 2 3

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

1.6 b) Hostilité manifestée par l'enfant 0 1 2 3

II. COORDINATION

2.1 Efficacité du partenariat 0 1 2 3

2.2 Communication générale 0 1 2 3

2.3 a) Explication par le **parent** de son point de vue ou de son expérience 0 1 2 3

2.3 b) Explication par l'**enfant** de son point de vue ou de son expérience 0 1 2 3

2.4 a) Efforts de compréhension du **parent** 0 1 2 3

2.4 b) Efforts de compréhension de l'enfant 0 1 2 3

2.5 Constance du mode relationnel 0 1 2 3

2.6 Contrôle **parental** 0 1 2 3

2.7 Comportements de prise en charge
de l'enfant 0 1 2 3

2.8 a) Comportements étranges du **parent** 0 1 2 3

2.8 b) Comportements étranges de l'enfant 0 1 2 3

2.9 Initiatives de l'enfant

0

1

2

3

Juge 1 : _____

Juge 2 : _____

Score total : _____ / 66 = _____ %

Score total : _____ / 66 = _____ %

Score du parent : _____ / 24 = _____ %

Score du parent : _____ / 24 = _____ %

Score de l'enfant : _____ / 27 = _____ %

Score de l'enfant : _____ / 27 = _____ %

Mise en commun des évaluations des deux juges :

Score total : _____ / 66 = _____ %

Score du parent : _____ / 24 = _____ %

Score de l'enfant : _____ / 27 = _____ %

RÉFÉRENCES

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, J. P. et Hauser, S. T. (1996). Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment. *Development and Psychopathology*, 8(4), 793-809.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Part 2), 1-103.
- Becker-Stoll, F. et Fremmer-Bombik, E. (1997). *Adolescent-mother interaction and attachment: A longitudinal study*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Bee, H. et Boyd, D. (2003). *Les âges de la vie: Psychologie du développement humain* (2^e éd.). Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Bennett, H. et Pitman, T. (2000). *Les enfants de 9 à 12 ans: Les préadolescents*. Laval (Québec): Guy Saint-Jean.
- Berger, K. S. (2000). *Psychologie du développement*. Québec: Modulo.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Núñez, R. et Bettschart, W. (1994). *Préadolescence: Théorie, recherche et clinique*. Paris: ESF.
- 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, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Brooks-Gunn, J., Graber, J. A. Et Paikoff, R. L. (1994). Studying links between hormones and negative affect: Models and measures. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 469-486.

- Buhrmester, D. (1992). The developmental courses of sibling and peer relationships. In F. Boer et J. Dunn (éd.), *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues* (pp. 19-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Casenave, C., Martin, J.-C. et Renondeau, Y. (2000). *Puberté et adolescence*. Paris: Masson.
- Cassidy, J. et Marvin, R. S. (avec le Groupe de travail sur l'attachement de McArthur) (1992). *Attachment organization in preschool children: Coding guidelines* (4th ed). Manuel de codification non publié. University of Virginia.
- Collins, W. A. (1990). Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. In R. Montemayor, G. R. Adams et T. P. Gullotta (éd.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 85-106). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Cooper, C. R. (1988). Commentary: The role of conflict in adolescent-parent relationships. In M. Gunnar (éd.), *Minnesota symposium on child psychology* (vol. 21, pp. 181-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D. et Condon, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. In H. D. Grotevant et C. R. Cooper (éd.), *Adolescent development in the family* (pp. 43-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Dickstein, S., Hayden, L. C., Schiller, M., Seifer, R. et San Antonio, W. (1994). *The family mealtime interaction coding system*. Manuel de codification non publié. Brown University School of Medicine, Bradley Hospital, East Providence, RI.
- Dubois-Comtois, K. et Moss, E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère-enfant en milieu naturel et expérimental à l'âge scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(4), 267-279.
- Elkin, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2^e éd. rev. et aug.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Farran, G. (1992). *Parent/caregiver involvement scale: Introduction and background, revised for mealtime interaction*. Manuscrit non publié.
- Furman, W. et Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.

- Grotevant, H. D. (1983). The contribution of the family to the facilitation of identity formation in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3(3), 225-237.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams et T. P. Gullotta (éd.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 205-239), Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hazan, C. et Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence. In J. Cassidy et P. R. Shaver (éd.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 336-354). New York: Guilford Press.
- Hill, J. P., Holmbeck, G. N., Marlow, L., Green, T. M. et Lynch, M. E. (1985a). Menarcheal status and parent-child relations in families of seventh-grade girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(4), 301-316.
- Hill, J. P., Holmbeck, G. N., Marlow, L., Green, T. M. et Lynch, M. E. (1985b). Pubertal status and parent-child relations in families of seventh-grade boys. *Journal of Early Adolescence*, 5(1), 31-44.
- Hinde, R. A. et Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7(1), 1-21.
- Hodges, E. V. E., Finnegan, R. A. et Perry, D. G. (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35(3), 737-748.
- Humber, N. et Moss, E. (2005). The relationship of preschool and early school age attachment to mother-child interaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(1), 128-141.
- Hunter, F. T. et Youniss, J. (1982). Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18(6), 806-811.
- Jacob, T. (1974). Patterns of family conflict and dominance as a function of child age and social class. *Developmental Psychology*, 10(1), 1-12.
- Kobak, R. R., Cole, H. E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W. S. et Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64(1), 231-245.
- Kobak, R., Rosenthal, N. et Serwik, A. (2005). The attachment hierarchy in middle childhood: Conceptual and methodological issues. In K. A. Kerns et R. A. Richardson (éd.), *Attachment in middle childhood* (pp. 71-88). New York: Guilford Press.

- Maccoby, E. E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen et E. M. Hetherington (éd.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*, 4^e éd. (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Main, M. et 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(3), 415-426.
- Marvin, R. S. et Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy et P. R. Shaver (éd.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44-67). New York: Guilford Press.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3(1-2), 83-103.
- Montemayor, R. (1986). Family variation in parent-adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*, 1(1), 15-31.
- Moss, E., Bureau, J.-F., Cyr, C., Mongeau, C. et St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental Psychology*, 40(3), 323-334.
- Moss, E., Cyr, C. et 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(4), 519-532.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D. et Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69(5), 1390-1405.
- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C. et Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. In G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson et G. Moran (éd.), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp. 155-179). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Nickerson, A. B. et Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(2), 223-249.
- Noller, P. et Callan, V. (1991). Communication in families with adolescents. In *The adolescent in the family* (pp. 41-62). London: Routledge.
- Paikoff, R. L. et Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 111(1), 47-66.

- Palmonari, A. et Speltini, G. (1994). Aspects psychosociaux de la préadolescence. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Núñez et W. Bettschart (éd.), *Préadolescence: Théorie, recherche et clinique* (pp. 35-44). Paris: ESF.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2004). *Le nouveau petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Rice, F. P. (1997). *Child and adolescent development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Richardson, R. A. (2005). Developmental contextual considerations of parent-child attachment in the later middle childhood years. In K. A. Kerns et R. A. Richardson (éd.), *Attachment in middle childhood* (pp. 24-45). New York: Guilford Press.
- Richardson, R. A., Galambos, N. L., Schulenberg, J. E., Petersen, A. C. (1984). Young adolescents' perceptions of the family environment. *Journal of Early Adolescence*, 4(2), 131-153.
- Rothbaum, F. et Schneider-Rosen, K. (1989). Parental acceptance coding scheme. In J. Touliatos, B. F. Perlmutter et M. A. Straus (éd.), *Handbook of family measurement techniques* (pp. 393-394). New York: Sage Publications.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60(5), 1052-1067.
- Steinberg, L. (1989). Pubertal maturation and parent-adolescent distance: an evolutionary perspective. In G. R. Adams, R. Montemayor et T. P. Gullotta (éd.), *Biology of adolescent behavior and development* (pp. 71-97), Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman et G. R. Elliott (éd.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stevenson-Hinde, J. et Glover, A. (1994). *Home rating scales of maternal interaction with child*. Échelles d'évaluation non publiées. Cambridge University, Department of Animal Behaviour, Madingly, United Kingdom.
- Susman, E. J. (1997). Modeling developmental complexity in adolescence: Hormones and behavior in context. *Journal of Research on Adolescence*, 7(3), 283-306.
- Vuchinich, S., Angelelli, J. et Gatherum, A. (1996). Context and development in family problem solving with preadolescent children. *Child Development*, 67(3), 1276-1288.

- Weinfield, N. S. et Egeland, B. (1997, October). Assessment of mother-child interaction through systematic observational study. In J. Luby (Chair), Developmental epidemiology: New methods in the assessment of infants and toddlers. Symposium conducted at the meeting of the American Association of Child and Adolescent Psychiatry, Toronto, Canada.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. et Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy et P. R. Shaver (éd.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York: Guilford Press.
- Youniss, J. et Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zaslow, M. J., Dion, M. R. et Morrison, D. R. (1998). Integration: Looking across the differing measures of parenting. In M. Zaslow et C. Eldred (éd.), Parenting behavior in a sample of young mothers in poverty: Results of the New Chance Observational Study (pp. 213-247). New York: Manpower Demonstration Research Corporation.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR LES DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Renseignements familiaux

Ce questionnaire a pour but de recueillir des informations sur votre famille, notamment sur votre statut matrimonial, votre scolarité, vos occupations, votre situation économique ainsi que sur votre état de santé. Il est possible que pour ce questionnaire **uniquement**, il vous soit nécessaire de demander quelques informations à votre conjoint (e).

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

SECTION 1 : IDENTIFICATION PERSONNELLE

PRÉNOM ET NOM DE L'ENFANT : _____

PRÉNOM ET NOM DE LA MÈRE : _____

PRÉNOM ET NOM DU PÈRE : _____

ADRESSE (FAMILIALE) : _____

_____ CODE POSTAL : _____

N° DE TÉLÉPHONE : MAISON : () _____

TRAVAIL (mère) () _____

TRAVAIL (père) () _____

QUARTIER RÉSIDENTIEL (p. ex. : St-Henri, Ahuntsic,...) : _____

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

1) Nom : _____

N° de téléphone : () _____

2) Nom : _____

N° de téléphone : () _____

Date à laquelle vous remplissez le questionnaire : _____

SECTION 2 : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE**ENFANTS ET AUTRES PERSONNES VIVANT À LA MAISON**

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

LIEN DE PARENTÉ AVEC L'ENFANT	SEXE (F = Féminin/ M = Masculin)	DATE DE NAISSANCE (jour/mois/année)
Mère		_____
Père		_____
Enfant qui participe à l'étude	_____	_____
Autre : _____	_____	_____
Autre : _____	_____	_____
Autre : _____	_____	_____
Autre : _____	_____	_____

RÉSIDENCE FAMILIALE

Nombre de pièces de votre résidence : _____

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

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

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

STATUT MATRIMONIAL

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

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

Précisions ou commentaires : _____

SECTION 3 : SCOLARITÉ

ENCERCLEZ LE PLUS HAUT NIVEAU D'ÉDUCATION GÉNÉRALE TERMINÉE :

MÈRE

Primaire 1 2 3 4 5 6

Secondaire 1 2 3 4 5

Collégial 1 2 3

Universitaire 1^{er} cycle 2^e cycle 3^e cycle

Dernier diplôme obtenu _____

PÈRE

Primaire 1 2 3 4 5 6

Secondaire 1 2 3 4 5

Collégial 1 2 3

Universitaire 1^{er} cycle 2^e cycle 3^e cycle

Dernier diplôme obtenu _____

Précisions ou commentaires : _____
_____**SECTION 4 : OCCUPATIONS**

INDIQUEZ, LE PLUS PRÉCISÉMENT QUE POSSIBLE, VOTRE OCCUPATION PRINCIPALE :

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

MÈRE : _____

NOMBRE DE JOURS/SEMAINE : _____

PÈRE : _____

NOMBRE DE JOURS/SEMAINE : _____

INDIQUEZ LA OU LES OCCUPATIONS SECONDAIRES, S'IL Y A LIEU.

(2^e emploi, bénévolat, loisirs...)

MÈRE : _____ NOMBRE DE JOURS/SEMAINE : _____

_____ NOMBRE DE JOURS/SEMAINE : _____

PÈRE : _____ NOMBRE DE JOURS/SEMAINE : _____

_____ NOMBRE DE JOURS/SEMAINE : _____

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

(p. ex. : cours de piano, école, 1 fois/semaine; cours de ski alpin, station de ski Bromont, 2 heures/semaine de janvier à février; camp de soccer, parc du quartier, 8 heures/jour (de 9h à 5h) en semaine de la fin juin à la mi-août).

AUCUNE ACTIVITÉ ORGANISÉE _____

ACTIVITÉ 1 : _____

ENDROIT : _____

NOMBRE D'HEURES/SEMAINE : _____

ACTIVITÉ 2 : _____

ENDROIT : _____

NOMBRE D'HEURES/SEMAINE : _____

ACTIVITÉ 3 : _____

ENDROIT : _____

NOMBRE D'HEURES/SEMAINE : _____

SECTION 5 : REVENU FAMILIAL

INDIQUEZ VOTRE REVENU ANNUEL FAMILIAL (BRUT) :

Moins de 10 000 \$ _____

10 000 \$ - 19 999 \$ _____

20 000 \$ - 29 999 \$ _____

30 000 \$ - 39 999 \$ _____

40 000 \$ - 49 999 \$ _____

50 000 \$ - 74 999 \$ _____

75 000 \$ - 99 999 \$ _____

100 000 \$ et plus _____

SECTION 6 : SANTÉ GÉNÉRALE

a) Êtes-vous atteint, ou un membre de la famille est-il atteint, d'un handicap?

(p. ex. : infirmité, paralysie)

	NON	OUI	NATURE DE LA DIFFICULTÉ
Mère	_____	_____	_____
Père	_____	_____	_____
Enfant	_____	_____	_____
Fratrie	_____	_____	_____
Précisions ou commentaires : _____			

b) Êtes-vous atteint, ou un membre de la famille est-il atteint, d'une maladie chronique?

(p. ex. : asthme chronique, diabète, hypertension)

	NON	OUI	NATURE DE LA MALADIE
Mère	_____	_____	_____
Père	_____	_____	_____
Enfant	_____	_____	_____
Fratrie	_____	_____	_____
Précisions ou commentaires : _____			

c) Prenez-vous, ou un autre membre de la famille prend-il, quotidiennement un ou des médicaments (prescrits par un médecin) qui affectent la concentration et l'attention?

(p. ex. : médicament pour traiter le trouble de déficit de l'attention, antidépresseur)

	NON	OUI	NOM DU OU DES MÉDICAMENTS
Mère	_____	_____	_____
Père	_____	_____	_____
Enfant	_____	_____	_____
Fratrie	_____	_____	_____
Précisions ou commentaires : _____			

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

	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Régulièrement
Médecin (pédiatre)	_____	_____	_____	_____
Dentiste	_____	_____	_____	_____
Travailleur (se) social (e)	_____	_____	_____	_____
Psychologue	_____	_____	_____	_____
Orthopédagogue	_____	_____	_____	_____
Orthophoniste	_____	_____	_____	_____
Autres, précisez _____	_____	_____	_____	_____

SECTION 7 : CONTACTS SOCIAUX

INDIQUEZ LA FRÉQUENCE À LAQUELLE VOUS FRÉQUENTEZ LES PERSONNES ÉNUMÉRÉES :

MÈRE

	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Régulièrement
Parenté	_____	_____	_____	_____
Amis	_____	_____	_____	_____
Collègues de travail	_____	_____	_____	_____
Professionnels de la santé (p. ex. : médecin, psychologue, infirmière)	_____	_____	_____	_____

INDIQUEZ LA FRÉQUENCE À LAQUELLE VOTRE CONJOINT FRÉQUENTE LES PERSONNES ÉNUMÉRÉES :

PÈRE

	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Régulièrement
Parenté	_____	_____	_____	_____
Amis	_____	_____	_____	_____
Collègues de travail	_____	_____	_____	_____
Professionnels de la santé (p. ex. : médecin, psychologue, infirmière)	_____	_____	_____	_____

ACTIVITÉS FAMILIALES

INDIQUEZ LES ACTIVITÉS QUE VOUS FAITES EN FAMILLE ET LA FRÉQUENCE À LAQUELLE VOUS LES FAITES

(p. ex. : aller au cinéma, environ 4 fois par année; aller en randonnée à vélo, 1 fois par semaine pendant les vacances d'été des enfants) :

Nature de l'activité	Fréquence à laquelle elle est réalisée
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

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

Projet financé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)
Sous la direction d'Ellen Moss, Ph. D. Université du Québec à Montréal (UQÀM)

Formulaire de consentement

Ce formulaire vise à recueillir votre consentement à participer, vous et votre enfant, à la quatrième partie de cette recherche visant à étudier le développement et l'adaptation des enfants dans leurs différents milieux de vie.

La participation à cette étude consiste pour vous et votre enfant à remplir, à l'Université du Québec à Montréal, des questionnaires concernant les relations parent-enfant et les relations sociales ainsi qu'à échanger sur des thèmes qui vous seront proposés. Certains épisodes de cette rencontre d'environ 120 minutes (deux heures) seront filmés. Une compensation financière de 55,00 \$ vous sera remise pour assurer vos frais de déplacement.

Suivant votre accord, nous solliciterons également l'enseignant de votre enfant afin qu'il remplisse un questionnaire portant sur l'adaptation de l'enfant à son milieu scolaire.

Soyez assurée que toute information concernant l'identité des participants demeure confidentielle. Afin de protéger votre anonymat, les noms des parents ainsi que des enfants prenant part à l'étude seront remplacés par des numéros d'identification. Les informations recueillies dans le cadre de ce projet pourront être utilisées à des fins de recherche et d'enseignement. Toutes les données seront conservées pendant 10 ans avant d'être détruites.

Votre participation est strictement volontaire et vous pouvez en tout temps vous retirer de l'étude.

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

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

Signature du parent

Date

Signature du témoin

Date

Madame Ellen Moss
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Tél. : 987-3000 poste 8525

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE SUR LES SOURCES DE DÉSACCORD MÈRE-ENFANT

Famille # _____

Mère _____ ou Enfant _____ (cochez)

Sources de désaccord mère-enfant

Voici une liste de thèmes qui peuvent être des sujets de conflit ou de discorde entre les **mères et leurs enfants**. Pour chacun des thèmes énumérés dans le tableau :

A) **Encerclez 1 (OUI)**, si ce thème a été un sujet de désaccord dans votre relation (entre la mère et l'enfant) au cours du **dernier mois**;

Encerclez 2 (NON), si ce thème n'a pas été un sujet de désaccord dans votre relation (entre la mère et l'enfant) au cours du **dernier mois**.

B) Dans la dernière colonne du tableau, choisissez les **5 thèmes** qui sont revenus le plus souvent comme sujets de désaccord dans votre relation au cours du dernier mois, donc les 5 sujets les plus problématiques. **Numérotez-les de 1 à 5 selon leur ordre d'importance**, 1 étant le sujet le plus important; 2 étant le 2^e sujet le plus important, et ce, jusqu'au 5^e sujet le plus important.

Thèmes	Oui	Non	Les 5 sujets les plus problématiques
1. Les appels téléphoniques	1	2	
2. L'heure du coucher	1	2	
3. Le ménage de la chambre de l'enfant	1	2	
4. Les devoirs	1	2	
5. Les vêtements qui traînent	1	2	
6. Le style vestimentaire	1	2	
7. L'usage de la télévision	1	2	
8. Le bruit	1	2	
9. Les disputes entre frères et sœurs	1	2	
10. La façon de dépenser l'argent	1	2	
11. Aller à certains endroits sans que les parents soient présents	1	2	
12. La musique trop forte	1	2	
13. Le type de musique	1	2	

Thèmes (suite)	Oui	Non	Les 5 sujets les plus problématiques (suite)
14. Le temps passé à jouer à des jeux vidéo ou d'ordinateur	1	2	
15. Prendre soin de ses choses ou de ses animaux de compagnie	1	2	
16. Rentrer à l'heure	1	2	
17. Arriver à l'heure à l'école	1	2	
18. S'attirer des problèmes à l'école	1	2	
19. Avoir de mauvaises notes à l'école	1	2	
20. Mentir	1	2	
21. Aider à effectuer les tâches ménagères	1	2	
22. Le manque de respect	1	2	
23. La façon de répondre aux parents et d'argumenter	1	2	
24. Se lever le matin	1	2	
25. Mettre la maison en désordre	1	2	
26. Ce que l'enfant mange	1	2	
27. Les conséquences que les parents imposent	1	2	
28. Les mauvais comportements ou mauvaises attitudes	1	2	
29. Les habitudes alimentaires	1	2	
30. L'usage de cigarettes, d'alcool ou de drogues	1	2	
31. Les amis de l'enfant	1	2	
32. Les écouteurs de baladeur	1	2	
33. Les « chums », « blondes » ou les relations sexuelles	1	2	
34. Les endroits fréquentés le soir	1	2	
35. La supervision de l'enfant, quand il n'est pas à la maison	1	2	

APPENDICE E

MOYENNES ET ÉCART TYPES AUX ITEMS DE LA GIPEPS

Appendice		Page
E.1	Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour la collation au temps 2.....	271
E.2	Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour le désaccord au temps 2.....	272
E.3	Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour le congé au temps 2.....	273
E.4	Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour la collation au temps 3.....	274
E.5	Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour le désaccord au temps 3.....	275

Appendice E.1

Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour la collation au temps 2

Liste des items	Temps 2	
	<i>M</i>	<i>É.T.</i>
Efforts de compréhension du parent	2,47	0,76
Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience	2,39	0,71
Initiatives de l'enfant	2,39	0,71
Évitement ou retrait manifesté par l'enfant	2,37	0,75
Évitement ou retrait manifesté par le parent	2,36	0,83
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	2,36	0,76
Affection manifestée par le parent	2,28	0,81
Efforts de compréhension de l'enfant	2,24	0,67
Comportements contrôlants de l'enfant	2,22	0,89
Hostilité manifestée par l'enfant	2,18	0,87
Comportements étranges de l'enfant	2,18	0,96
Affection manifestée par l'enfant	2,11	0,87
Contrôle parental	2,05	0,91
Efficacité du partenariat	2,01	0,82
Humeur générale	1,88	0,78
Comportements étranges du parent	1,87	1,09
Hostilité manifestée par le parent	1,83	1,06
Partage affectif	1,75	0,73
Constance du mode relationnel	1,55	0,89
Communication générale	1,54	0,79
Nervosité manifestée par le parent	1,49	0,97
Nervosité manifestée par l'enfant	1,34	0,83

Note. Les données présentées sont celles obtenues avant les transformations.

Appendice E.2

Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour le désaccord au temps 2

Liste des items	Temps 2	
	<i>M</i>	<i>É.T.</i>
Évitement ou retrait manifesté par le parent	2,58	0,66
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	2,53	0,64
Efforts de compréhension du parent	2,24	0,76
Affection manifestée par le parent	2,07	0,81
Hostilité manifestée par le parent	2,07	1,04
Comportements étranges du parent	1,99	1,03
Comportements contrôlants de l'enfant	1,96	0,96
Contrôle parental	1,88	0,91
Comportements étranges de l'enfant	1,83	1,17
Hostilité manifestée par l'enfant	1,82	1,09
Initiatives de l'enfant	1,61	0,95
Évitement ou retrait manifesté par l'enfant	1,59	0,85
Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience	1,58	0,90
Nervosité manifestée par le parent	1,53	0,94
Humeur générale	1,46	0,82
Efforts de compréhension de l'enfant	1,46	0,90
Partage affectif	1,33	0,81
Constance du mode relationnel	1,32	0,82
Affection manifestée par l'enfant	1,29	0,98
Efficacité du partenariat	1,22	0,92
Communication générale	1,20	0,78
Nervosité manifestée par l'enfant	0,71	0,75

Note. Les données présentées sont celles obtenues avant les transformations.

Appendice E.3

Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour le congé au temps 2

Liste des items	Temps 2	
	<i>M</i>	<i>É.T.</i>
Évitement ou retrait manifesté par le parent	2,72	0,51
Comportements étranges du parent	2,41	0,85
Comportements contrôlants de l'enfant	2,39	0,88
Hostilité manifestée par l'enfant	2,36	0,90
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	2,30	0,71
Efforts de compréhension du parent	2,30	0,63
Contrôle parental	2,29	0,83
Affection manifestée par le parent	2,25	0,77
Hostilité manifestée par le parent	2,24	0,92
Évitement ou retrait manifesté par l'enfant	2,21	0,77
Initiatives de l'enfant	2,03	0,92
Comportements étranges de l'enfant	1,99	0,96
Humeur générale	1,93	0,66
Efficacité du partenariat	1,82	0,80
Constance du mode relationnel	1,71	0,99
Partage affectif	1,61	0,75
Communication générale	1,61	0,90
Nervosité manifestée par le parent	1,59	0,98
Affection manifestée par l'enfant	1,58	0,85
Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience	1,57	0,84
Efforts de compréhension de l'enfant	1,51	0,66
Nervosité manifestée par l'enfant	0,79	0,84

Note. Les données présentées sont celles obtenues avant les transformations.

Appendice E.4

Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour la collation au temps 3

Liste des items	Temps 3	
	<i>M</i>	<i>É.T.</i>
Évitement ou retrait manifesté par le parent	2,75	0,52
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	2,62	0,59
Efforts de compréhension du parent	2,61	0,57
Évitement ou retrait manifesté par l'enfant	2,53	0,74
Affection manifestée par le parent	2,51	0,60
Initiatives de l'enfant	2,51	0,68
Contrôle parental	2,49	0,64
Comportements contrôlants de l'enfant	2,46	0,76
Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience	2,43	0,70
Comportements étranges de l'enfant	2,30	0,92
Efficacité du partenariat	2,29	0,67
Hostilité manifestée par l'enfant	2,26	0,94
Hostilité manifestée par le parent	2,21	0,88
Efforts de compréhension de l'enfant	2,16	0,71
Comportements étranges du parent	2,09	0,97
Affection manifestée par l'enfant	2,03	0,86
Humeur générale	1,97	0,65
Communication générale	1,92	0,76
Constance du mode relationnel	1,89	0,79
Partage affectif	1,87	0,66
Nervosité manifestée par le parent	1,54	0,76
Nervosité manifestée par l'enfant	1,38	0,88

Note. Les données présentées sont celles obtenues avant les transformations.

Appendice E.5

Moyennes et écarts types aux items de la GIPEPS pour le désaccord au temps 3

Liste des items	Temps 3	
	<i>M</i>	<i>É.T.</i>
Évitement ou retrait manifesté par le parent	2,72	0,51
Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	2,63	0,56
Efforts de compréhension du parent	2,43	0,75
Comportements étranges de l'enfant	2,20	1,03
Comportements contrôlants de l'enfant	2,12	0,77
Évitement ou retrait manifesté par l'enfant	2,09	0,84
Contrôle parental	2,08	0,93
Comportements étranges du parent	2,08	0,93
Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience	2,04	0,77
Initiatives de l'enfant	1,97	0,77
Affection manifestée par le parent	1,93	0,77
Hostilité manifestée par l'enfant	1,88	1,05
Hostilité manifestée par le parent	1,82	0,99
Constance du mode relationnel	1,67	0,93
Efforts de compréhension de l'enfant	1,58	0,72
Efficacité du partenariat	1,55	0,82
Partage affectif	1,50	0,74
Humeur générale	1,39	0,77
Communication générale	1,37	0,89
Nervosité manifestée par le parent	1,36	0,95
Affection manifestée par l'enfant	1,16	0,80
Nervosité manifestée par l'enfant	0,68	0,68

Note. Les données présentées sont celles obtenues avant les transformations.

APPENDICE F

TYPES DE DISTRIBUTION DES DONNÉES AUX ITEMS DE LA GIPEPS

Appendice		Page
F.1	Liste des items de la GIPEPS présentant une distribution normale pour chacun des temps de mesure et des contextes d'interaction.....	277
F.2	Liste des items de la GIPEPS présentant un effet de plafond pour chacun des temps de mesure et des contextes d'interaction.....	278
F.3	Liste des items de la GIPEPS présentant un effet de plancher pour chacun des temps de mesure et des contextes d'interaction.....	280

Appendice F.1

Liste des items de la GIPEPS présentant une distribution normale pour chacun des temps de mesure et des contextes d'interaction

TEMPS 2			TEMPS 3	
Collation	Désaccord	Congé	Collation	Désaccord
-Humeur générale	-Humeur générale	-Humeur générale	-Humeur générale	-Humeur générale
-Partage affectif	-Partage affectif	-Partage affectif	-Partage affectif	-Partage affectif
	-Affection manifestée par l'enfant	-Affection manifestée par l'enfant		-Affection manifestée par l'enfant
	-Évitement ou retrait manifesté par l'enfant			
-Nervosité manifestée par le parent	-Nervosité manifestée par le parent	-Nervosité manifestée par le parent	-Nervosité manifestée par le parent	-Nervosité manifestée par le parent
-Nervosité manifestée par l'enfant			-Nervosité manifestée par l'enfant	
		-Efficacité du partenariat		-Efficacité du partenariat
-Communication générale	-Communication générale	-Communication générale	-Communication générale	-Communication générale
		-Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience		
	-Efforts de compréhension de l'enfant			
-Constance du mode relationnel	-Constance du mode relationnel		-Constance du mode relationnel	-Constance du mode relationnel
	-Initiatives de l'enfant			

Appendice F.2

Liste des items de la GIPEPS présentant un effet de plafond pour chacun des temps de mesure et des contextes d'interaction

TEMPS 2			TEMPS 3	
Collation	Désaccord	Congé	Collation	Désaccord
-Affection manifestée par le parent				
-Affection manifestée par l'enfant			-Affection manifestée par l'enfant	
-Évitement ou retrait manifesté par le parent				
-Évitement ou retrait manifesté par l'enfant		-Évitement ou retrait manifesté par l'enfant	-Évitement ou retrait manifesté par l'enfant	-Évitement ou retrait manifesté par l'enfant
-Hostilité manifestée par le parent				
-Hostilité manifestée par l'enfant				
-Efficacité du partenariat			-Efficacité du partenariat	
-Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	-Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	-Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	-Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience	-Explication par le parent de son point de vue ou de son expérience
-Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience			-Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience	-Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience
-Efforts de compréhension du parent				

Appendice F.2 (suite)

Liste des items de la GIPEPS présentant un effet de plafond pour chacun des temps de mesure et des contextes d'interaction

TEMPS 2			TEMPS 3	
Collation	Désaccord	Congé	Désaccord	Collation
-Efforts de compréhension de l'enfant		-Efforts de compréhension de l'enfant -Constance du mode relationnel	-Efforts de compréhension de l'enfant	-Efforts de compréhension de l'enfant
-Comportements contrôlants de l'enfant	-Comportements contrôlants de l'enfant	-Comportements contrôlants de l'enfant	-Comportements contrôlants de l'enfant	-Comportements contrôlants de l'enfant
-Contrôle parental	-Contrôle parental	-Contrôle parental	-Contrôle parental	-Contrôle parental
- Comportements étranges du parent	- Comportements étranges du parent	- Comportements étranges du parent	- Comportements étranges du parent	- Comportements étranges du parent
-Initiatives de l'enfant		-Initiatives de l'enfant	-Initiatives de l'enfant	
- Comportements étranges de l'enfant	- Comportements étranges de l'enfant	- Comportements étranges de l'enfant	- Comportements étranges de l'enfant	- Comportements étranges de l'enfant

Appendice F.3

Liste des items de la GIPEPS présentant un effet de plancher pour chacun des temps de mesure et des contextes d'interaction

TEMPS 2		TEMPS 3	
Collation	Désaccord	Congé	Collation
	-Nervosité manifestée par l'enfant	-Nervosité manifestée par l'enfant	-Nervosité manifestée par l'enfant
	-Efficacité du partenariat		
	-Explication par l'enfant de son point de vue ou de son expérience		
			-Initiatives de l'enfant

RÉFÉRENCES

- Achermann, J., Dinneen, E. et Stevenson-Hinde, J. (1991). Clearing up at 2.5 years. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 365-376.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Epilogue: Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (éd.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 463-488). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L. et O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65(1), 179-194.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., O'Beirne-Kelley, H. et Kilmer, S. L. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74(1), 292-307.
- Ammaniti, M., Candelori, C., Dazzi, N., De Coro, A., Muscetta, S., Ortu, F., Pola, M., Speranza, A. M., Tambelli, R. et Zampino, F. (1990). *I.A.L.: Intervista sull'attaccamento nella latenza (A.I.C.A., Attachment Interview for Childhood and Adolescence)*. Protocole non publié, Université de Rome.
- Ammaniti, M., van IJzendoorn, M. H., Speranza, A. M. et Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: An exploration of stability and change. *Attachment & Human Development*, 2(3), 328-346.
- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. Montréal: Guérin.
- Armsden, G. C. et Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.

- Barnett, D., Kidwell, S. L. et Ho Leung, K. (1998). Parenting and preschooler attachment among low-income urban african american families. *Child Development*, 69(6), 1657-1671.
- Bates, J. E., Maslin, C. A. et Frankel, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years. In I. Bretherton et E. Waters (éd.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 167-193). Chicago: University of Chicago Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Part 2), 1-103.
- Baumrind, D. (1991a). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan et E. M. Hetherington (éd.), *Family Transitions* (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- Baumrind, D. et Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38(2), 291-327.
- Beckwith, L., Rodning, C. et Cohen, S. (1992). Preterm children at early adolescence and continuity and discontinuity in maternal responsiveness from infancy. *Child Development*, 63(5), 1198-1208.
- Belsky, J., Rovine, M. J. et Taylor, D. G. (1984). The Pennsylvania infant and family development project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions. *Child Development*, 55(3), 718-728.
- Berndt, T. J. (1981). Relations between social cognition, nonsocial cognition, and social behavior: The case of friendship. In J. H. Flavell et L. Ross (éd.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 176-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48(1), 246-253.
- Bigelow, B. J. et La Gaipa, J. J. (1995). The development of friendship values and choice. In H. C. Foot, A. J. Chapman et J. R. Smith (éd.), *Friendship and social relations in children* (pp. 15-44). Nouv. éd. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Biringen, Z., Robinson, J. L. et Emde, R. N. (1993). *The emotional availability scales*. Manuscrit non publié, Université du Colorado, Denver, CO, USA.
- Blehar, M. C., Lieberman, A. F. et Ainsworth, M. D. S. (1977). Early face-to-face interaction and its relation to later infant-mother attachment. *Child Development*, 48(1), 182-194.
- Block, J. H. (1965). *The child rearing practices report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. Manuscrit non publié, Université de Californie, Berkeley.
- Boivin, M., Vitaro, F. et Gagnon, C. (1992). A reassessment of the self-perception profile for children: Factor structure, reliability, and convergent validity of a French version among second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 275-290.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J.-A. et Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3(3), 189-204.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L. et Rubin, K. H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high-risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 363-382.
- Booth, C. L., Rubin, K. H. et Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69(2), 427-442.
- 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. (1978). *Attachement et perte: Vol. 2, La séparation angoisse et colère*. Trad. de l'anglais par B. de Panafieu. Paris: Presses universitaires de France.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publications.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3, Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton et E. Waters (éd.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 3-35). Chicago: University of Chicago Press.

- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. In J. D. Osofsky (éd.), *Handbook of infant development*, 2^e éd. (pp. 1061-1100). Coll. « Wiley series on personality processes ». New York: Wiley.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. In R. A. Thompson (éd.), *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation, 1988*, Vol. 36 (pp. 57-113). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bretherton, I. (1999). Updating the internal working model construct: some reflections. *Attachment & Human Development*, 1(3), 343-357.
- Bretherton, I., Golby, B. et Cho, E. (1997). Attachment and the transmission of values. In J. Grusec et L. Kuczynski (éd.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 103-134). New York: Wiley.
- Bretherton, I. et Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy et P. R. Shaver (éd.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H. et Emde, R. N. et the MacArthur Narrative Group (1990). *MacArthur Story-Stem Battery*. Manuel non publié.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. et Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (éd.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Bronstein, P. (1984). Differences in mothers' and fathers' behaviors toward children: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology*, 20(6), 995-1003.
- Brooks-Gunn, J., Petersen, A. C. et Eichorn, D. (1985). The study of maturational timing effects in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(3), 149-161.
- Brunet, L. (1999). *L'expertise psycholégale: balises méthodologiques et déontologiques*. (1999). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brunet, L. et Casoni, D. (2008). La pratique de l'expertise psycholégale au Québec. In B. Gaillard (éd.), *L'expertise psycholégale* (pp. 53-70). Clamecy: In Press.
- Buhrmester, D. et Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-sullivanian perspective. In V. J. Derlega et B. A. Winstead (éd.), *Friendship and social interaction* (pp. 41-62). New York: Springer-Verlag.
- Bureau, J.-F. et Moss, E. (2010). Behavioural precursors of attachment representations in middle childhood and links with child social adaptation. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 657-677.

- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59(1)*, 121-134.
- Cassidy, J. et Marvin, R. S. (avec le Groupe de travail sur l'attachement de MacArthur) (1992). *Attachment organization in preschool children: Coding Guidelines* (4^e éd). Manuel de codification non publié. Université de Virginie.
- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T. et Marvin, R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: Implications for theory, measurement, and research. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (éd.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 3-49). Chicago: University of Chicago Press.
- Cochrane, R. et Robertson, A. (1973). The life events inventory: A measure of the relative severity of psycho-social stressors. *Journal of Psychosomatic Research, 17(2)*, 135-139.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 61(1)*, 152-162.
- Collins, W. A. et Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review, 11(2)*, 99-136.
- Condon, S. M., Cooper, C. R. et Grotevant, H. D. (1984). Manual for the analysis of family discourse. *Psychological Documents, 14* (Ms. No. 2616).
- Cook, E. T., Greenberg, M. T. et Kusche, C. A. (1995, March). *People in my life: Attachment relationships in middle childhood*. Poster session presented at the Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana.
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development, 52(3)*, 857-865.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16(3)*, 297-334.
- Crouter, A. C., MacDermid, S. M., McHale, S. M. et Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in dual- and single-earner families. *Developmental Psychology, 26(4)*, 649-657.
- Cyr, C., Dubois-Comtois, K. et Moss E. (2003). *Système de codification des conversations parent-enfant*. Manuscrit non publié, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Cyr, C., Dubois-Comtois, K. et Moss, E. (2008). Les conversations mère-enfant et l'attachement des enfants à la période préscolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 40(3)*, 140-152.

- Cyr, C. et 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 à l'âge scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(2), 77-87.
- Damon, W. et Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- DeMulder, E. K. et Radke-Yarrow, M. (1991). Attachment with affectively ill and well mothers: Concurrent behavioral correlates. *Development and Psychopathology*, 3(3), 227-242.
- De Wolff, M. S. et van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Diaz, R. M. et Berndt, T. J. (1982). Children's knowledge of a best friend: Fact or fancy? *Developmental Psychology*, 18(6), 787-794.
- Dickstein, S., Hayden, L. C., Schiller, M., Seifer, R. et San Antonio, W. (1994). *The Family Mealtime Interaction Coding System*. Manuel de codification non publié, Université Brown, École de médecine.
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G. et Wong, M. S. (2008). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade, and competence. *Social Development*, 17(1), 84-101.
- Dodge, K. A. (1990). Developmental psychopathology in children of depressed mothers. *Developmental Psychology*, 26(1), 3-6.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Moss, E. et St-Laurent, D. (2008). Le rôle des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement à la période scolaire. *Enfance*, 60(1), 71-82.
- Dubois-Comtois, K. et Moss, E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère-enfant en milieu naturel et expérimental à l'âge scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(4), 267-279.
- Dubois-Comtois, K. et Moss, E. (2008). Beyond the dyad: Do family interactions influence children's attachment representations in middle childhood? *Attachment & Human Development*, 10(4), 415-431.
- Easterbrooks, M. A., Biesecker, G. et Lyons-Ruth, K. (2000). Infancy predictors of emotional availability in middle childhood: The roles of attachment security and maternal depressive symptomatology. *Attachment & Human Development*, 2(2), 170-187.
- Easterbrooks, M. A., Davidson, C. E. et Chazan, R. (1993). Psychosocial risk, attachment, and behavior problems among school-aged children. *Development and Psychopathology*, 5(3), 389-402.

- Eberly, M. B. et Montemayor, R. (1998). Doing good deeds: An examination of adolescent prosocial behavior in the context of parent-adolescent relationships. *Journal of Adolescent Research, 13*(4), 403-432.
- Egeland, B. et Farber, E. A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development, 55*(3), 753-771.
- Emery, J. (2001). Les effets de la dépression maternelle sur la relation mère-enfant au cours des trois premières années de vie: état de la recherche actuelle et analyse critique. *Psychologie Canadienne, 42*(3), 153-172.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A. et Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton et E. Waters (éd.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 147-166). Chicago: University of Chicago Press.
- Etzion-Carasso, A. et Oppenheim, D. (2000). Open mother-pre-schooler communication: Relations with early secure attachment. *Attachment & Human Development, 2*(3), 347-370.
- Farran, G. (1992). *Parent/caregiver involvement scale: Introduction and background, revised for mealtime interaction*. Manuscrit non publié, Université de Caroline du Nord.
- Farrar, M. J., Fasig, L. G. et Welch-Ross, M. K. (1997). Attachment and emotion in autobiographical memory development. *Journal of Experimental Child Psychology, 67*(3), 389-408.
- Fendrich, M., Warner, V. et Weissman, M. M. (1990). Family risk factors, parental depression, and psychopathology in offspring. *Developmental Psychology, 26*(1), 40-50.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. et Perry, D. G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development, 67*(4), 1318-1328.
- Fivush, R. et Vasudeva, A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development, 3*(1), 73-90.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*, 2^e éd. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review, 6*(2), 123-151.
- Fraley, R. C. et Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships, 4*(2), 131-144.
- Frankel, K. A. et Bates, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development, 61*(3), 810-819.

- Freitag, M. K., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K. E. et Scheuerer-Englisch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development*, 67(4), 1437-1454.
- Furman, W. et Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20(5), 925-931.
- Furman, W. et Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Furman, W. et Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Gaensbauer, T. J., Harmon, R. J., Culp, A. M., Schultz, L. A., van Doorninck, W. J. et Dawson, P. (1985). Relationships between attachment behavior in the laboratory and the caretaking environment. *Infant Behavior and Development*, 8(4), 355-369.
- George, C., Kaplan, N. et Main, M. (1985). *Adult Attachment Interview*. Manuscrit non publié, Université de Californie, Berkeley.
- George, C. et Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy et P. R. Shaver (éd.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 649-670). New York: Guilford Press.
- Gjerde, P. F. (1986). The interpersonal structure of family interaction settings: Parent-adolescent relations in dyads and triads. *Developmental Psychology*, 22(3), 297-304.
- Goldsmith, H. H. et Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 805-816.
- Granot, D. et Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., DeKlyen, M. et Endriga, M. C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing behavior problems: A replication. *Development and Psychopathology*, 3(4), 413-430.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. et 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(3), 307-331.

- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G. et Unzner, L. (1985). Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in northern Germany. In I. Bretherton et E. Waters (éd.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 233-256). Chicago: University of Chicago Press.
- Grossmann, K. E. et Grossmann, K. (1985). Die entwicklung von konversations-stilen im ersten lebensjahr und ihr zusammenhang mit der mütterlichen feinfühligkeit und der beziehungsqualität zwischen mutter und kind. (*The development of conversational styles between mother and child during the first year in connection with maternal sensitivity and quality of attachment*). In D. Albert (éd.), *Bericht über den 34. kongreß der deutschen gesellschaft für psychologie in Wien, 1984* (pp. 394-397). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Grossmann, K. E. et Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (éd.), *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114). London/New York: Tavistock/Routledge.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K. et Schwan, A. (1986). Capturing the wider view of attachment: A reanalysis of Ainsworth's strange situation. In C. E. Izard et P. B. Read (éd.), *Measuring emotions in infants and children, Vol. 2* (pp. 124-171). New York: Cambridge University Press.
- Grotevant, H. D. et Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development, 56*(2), 415-428.
- Grotevant, H. D. et Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development, 29*(2), 82-100.
- Hansburg, H. G. (1972). *Adolescent separation anxiety: Vol. 1. A method for the study of adolescent separation problems*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children: Revision of the perceived competence scale for children*. Manuscrit non publié, Université de Denver.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child and Adolescent Development, 60*, 3-22.
- Hauser, S. T., Houlihan, J., Powers, S. I., Jacobson, A. M., Noam, G., Weiss-Perry, B. et Follansbee, D. (1987). Interaction sequences in families of psychiatrically hospitalized and nonpatient adolescents. *Psychiatry, 50*(4), 308-319.
- Hauser, S. T., Powers, S. I. et Noam, G. G. (1991). *Adolescents and their families: Paths of ego development*. New York: Free Press.

- Hazan, C. et Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Hazan, C. et Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew et D. Perlman (éd.), *Attachment processes in adulthood: Advances in personal relationships*, Vol. 5 (pp. 151-177). London: Jessica Kingsley.
- Hazan, C. et Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence. In J. Cassidy et P. R. Shaver (éd.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 336-354). New York: Guilford Press.
- Holmes, T. H. et Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218.
- Howes, C., Hamilton, C. E. et Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418-426.
- Inhelder, B. et Piaget, J. (1970). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent: Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, 2^e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- Isabella, R. A. (1993). Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64(2), 605-621.
- Isabella, R. A. et Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62(2), 373-384.
- Kaplan, N. (1987). *Individual differences in six-year-olds' thoughts about separation: Predicted from attachment to mother at one year of age*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Californie, Berkeley.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B. et Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153-164.
- Kassubek, B. (1995). *Elterliche vermittlungsgüte und spielgestaltung ihrer zweijährigen kinder: Längsschnittliche aspekte (Parental quality of mediating play and play behavior of their two-year-old children: Longitudinal relations)*. Travail de diplômé, Université de Ratisbonne.
- Kerns, K. A., Aspelmeier, J. E., Gentzler, A. L. et Grabill, C. M. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 69-81.
- Kerns, K. A., Klepac, L. et Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466.
- Kerns, K. A. et Richardson, R. A. (2005). *Attachment in middle childhood*. New York: Guilford Press.

- Kerns, K. A., Schlegelmilch, A., Morgan, T. A. et Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns et R. A. Richardson (éd.), *Attachment in middle childhood* (pp. 46-70). New York: Guilford Press.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., Aspelmeier, J. E. et Contreras, J. M. (2000). Attachment-based assessments of parent-child relationships in middle childhood. *Developmental Psychology*, 36(5), 614-626.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L. et Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development*, 15(1), 1-22.
- Kiser, L. J., Bates, J. E., Maslin, C. A. et Bayles, K. (1986). Mother-infant play at six months as a predictor of attachment security at thirteen months. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(1), 68-75.
- Klagsbrun, M. et Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology & Personality Study*, 21(2), 7-27.
- Klann-Delius, G. et Hofmeister, C. (1997). The development of communicative competence of securely and insecurely attached children in interactions with their mothers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(1), 69-88.
- Kobak, R. et Cole, H. (1994). Attachment and meta-monitoring: Implications for adolescent autonomy and psychopathology. In D. Cicchetti et S. L. Toth (éd.), *Disorders and dysfunctions of the self: Rochester symposium on developmental psychopathology*, Vol. 5 (pp. 267-297). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Kobak, R. et Rosenthal, N. (2003). *The important people interview*. Manuscrit non publié, Département de psychologie, Université du Delaware.
- Kobak, R., Rosenthal, N. et Serwik, A. (2005). The attachment hierarchy in middle childhood: Conceptual and methodological issues. In K. A. Kerns et R. A. Richardson (éd.), *Attachment in middle childhood* (pp. 71-88). New York: Guilford Press.
- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Haimovich, Z. et Etzion-Carasso, A. (2003). Dialogues of seven-year-olds with their mothers about emotional events: Development of a typology. In R. N. Emde, D. Wolf et D. Oppenheim (éd.), *Revealing the inner worlds of young children using the MacArthur story stem battery and parent-child narratives* (pp. 338-354). New York: Oxford University Press.
- Künster, A. K., Fegert, J. M. et Ziegenhain, U. (2010). Assessing parent-child interaction in the preschool years: A pilot study on the psychometric properties of the toddler CARE-Index. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(3), 379-389.
- LaFreniere, P. J. et Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21(1), 56-69.

- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. et 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*(4), 551-569.
- Lamb, M. E. (1976). Interactions between 8-month-old children and their fathers and mothers. In M. E. Lamb (éd.), *The role of the father in child development* (pp. 307-327). New York: Wiley.
- Lamb, M. E. (1981). *The role of the father in child development*, 2^e éd. New York: Wiley.
- Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview and guide. In M. E. Lamb (éd.), *The role of the father in child development*, 3^e éd. (pp. 1-18). New York: Wiley.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. et Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in middle childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology, 29*(5), 811-818.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C. et Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development, 55*(1), 123-136.
- Lieberman, M., Doyle, A.-B. et Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development, 70*(1), 202-213.
- Londerville, S. et Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology, 17*(3), 289-299.
- Lynch, M. et Cicchetti D. (1991). Patterns of relatedness in maltreated and nonmaltreated children: Connections among multiple representational models. *Development and Psychopathology, 3*(2), 207-226.
- Lyons-Ruth, K., Repacholi, B., McLeod, S. et Silva, E. (1991). Disorganized attachment behavior in infancy: Short-term stability, maternal and infant correlates, and risk-related subtypes. *Development and Psychopathology, 3*(4), 377-396.
- Maccoby, E. E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen et E. M. Hetherington (éd.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*, 4^e éd. (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magai, C. et McFadden, S. H. (1995). *The role of emotions in social and personality development: History, theory and research*. New York: Plenum Press.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development, 33*(1), 48-61.

- Main, M. (1995). Recent studies in attachment: Overview, with selected implications for clinical work. In S. Goldberg, R. Muir et J. Kerr (éd.), *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 407-474). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Main, M. et 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(3), 415-426.
- Main, M. et Goldwyn, R. (1998). *Adult attachment scoring and classification systems*. Manuscrit non publié. Université de Californie, Berkeley.
- Main, M. et Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (éd.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N. et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton et E. Waters (éd.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 66-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M. et Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for classification of behaviour. In T. B. Brazelton et M. W. Yogman (éd.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Main, M. et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (éd.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., Tomasini, L. et Tolan, W. (1979). Differences among mothers of infants judged to differ in security. *Developmental Psychology*, 15(4), 472-473.
- Mannarino, A. P. (1976). Friendship patterns and altruistic behavior in preadolescent males. *Developmental Psychology*, 12(6), 555-556.
- Mannarino, A. P. (1979). The relationship between friendship and altruism in preadolescent girls. *Psychiatry*, 42, 280-284.
- Marvin, R. S. (1977). An ethological-cognitive model for the attenuation of mother-child attachment behavior. In T. Alloway, P. Pliner et L. Krames (éd.), *Attachment behavior* (pp. 25-60). New York: Plenum Press.
- Matas, L., Arend, R. A. et Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49(3), 547-556.

- Maysseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns et R. A. Richardson (éd.), *Attachment in middle childhood* (pp. 1-23). New York: Guilford Press.
- McGuire, K. D. et Weisz, J. R. (1982). Social cognition and behavior correlates of preadolescent chumship. *Child Development*, 53(6), 1478-1484.
- Menon, M. (2008). *Attachment in preadolescence: Consequence or cause of children's perceptions of parenting?* Thèse de doctorat non publiée, Florida Atlantic University, Floride.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A. et Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15(2), 143-177.
- Miyake, K., Chen, S.-J. et Campos, J. J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan: An interim report. In I. Bretherton et E. Waters (éd.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 276-297). Chicago: University of Chicago Press.
- Moss, E., Bureau, J.-F., Cyr, C., Mongeau, C. et St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental Psychology*, 40(3), 323-334.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.-F., Tarabulsky, G. M. et Dubois-Comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology* 41(5), 773-783.
- Moss, E., Cyr, C. et 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(4), 519-532.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D. et St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology*, 8(3), 511-525.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D. et Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69(5), 1390-1405.
- Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D. et Berthiaume, C. (2006). Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(2), 142-157.
- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C. et Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. In G. M. Tarabulsky, S. Larose, D. R. Pederson et G. Moran (éd.), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp. 155-179). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C. et Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 107-118.
- Neimark, E. D. (1982). Adolescent thought: Transition to formal operations. In B. B. Wolman (éd.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 486-502). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Newcomb, A. F. et Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, 37(6), 847-862.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 345-370.
- Nickerson, A. B. et Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(2), 223-249.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N. et Sagi-Schwartz, A. (2007). Emotion dialogues between mothers and children at 4.5 and 7.5 years: Relations with children's attachment at 1 year. *Child Development*, 78(1), 38-52.
- Oppenheim, D. et Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*, 197-215.
- Paikoff, R. L. et Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110(1), 47-66.
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: Meridian.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and psychology of the child*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1977). *La construction du réel chez l'enfant*, 6^e éd. Coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques ». Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé.
- Pomerleau-Laroche, M.-E., Bureau, J.-F. et Moss, E. (2005). *Grille d'interactions parent-enfant pour la période scolaire (GIPEPS): Manuel de codification*. Manuscrit non publié, Montréal, Université du Québec à Montréal.

- Radke-Yarrow, M., Cummings, E. M., Kuczynski, L. et Chapman, M. (1985). Patterns of attachment in two- and three-year-olds in normal families and families with parental depression. *Child Development*, 56(4), 884-893.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R. et Jaccard, J. (1989). « My family and friends »: Six- to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Development*, 60(4), 896-910.
- Resnick, G. (1993). *Manual for the administration, coding and interpretation of the separation anxiety test for 11- to 14-year-olds*. Rockville, MD: Westat.
- Richardson, R. A., Galambos, N. L., Schulenberg, J. E., Petersen, A. C. (1984). Young adolescents' perceptions of the family environment. *Journal of Early Adolescence*, 4(2), 131-153.
- Ridenour, T. A., Greenberg, M. T. et Cook, E. T. (2006). Structure and validity of people in my life: A self-report measure of attachment in late childhood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 1037-1053.
- Robertson, J. et Bowlby, J. (1952). Responses of young children to separation from their mothers. *Courrier Centre International de l'Enfance*, 2(3), 131-142.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L. et Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19(2), 309-235.
- Rosenthal, R. et Rosnow, R. L. (1985). *Contrast analysis: Focused comparisons in the analysis of variance*. Cambridge University Press.
- Rothbaum, F. et Schneider-Rosen, K. (1989). Parental acceptance coding scheme. In J. Touliatos, B. F. Perlmutter et M. A. Straus (éd.), *Handbook of family measurement techniques* (pp. 393-394). New York: Sage Publications.
- Rubin, K. H. et McKinnon, J. E. (1993). *Maternal Warmth and Control Rating Scales*. Manuel non publié, Université du Maryland.
- Rubin, K. H. et Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt et M. Hersen (éd.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.
- Rudolph, K. D., Hammen, C. et Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: Links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66(5), 1385-1402.
- Russell, A. et Russell, G. (1989). Warmth in mother-child and father-child relationships in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 7(3), 219-235.
- Russell, A. et Saebel, J. (1997). Mother-son, mother-daughter, father-son, and father-daughter: Are they distinct relationships? *Developmental Review*, 17(2), 111-147.

- Russell, G. et Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development*, 58(6), 1573-1585.
- Rutter, M. (1990). Commentary: Some focus and process considerations regarding effects of parental depression on children. *Developmental Psychology*, 26(1), 60-67.
- Sarason, I. G., Johnson, J. H. et Siegel, J. M. (1978). Assessing the impact of life changes: Development of the life experiences survey. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(5), 932-946.
- Schaefer, E. S. et Bayley, N. (1960). Consistency of maternal behavior from infancy to preadolescence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(1), 1-6.
- Scheuerer-Englisch, H. (1989). *Das bild der vertrauensbeziehung bei zehnjährigen kindern und ihren eltern: Bindungsbeziehungen in längsschnittlicher und aktueller sicht (Representations of trust-relationships in ten-year-olds and their parents: Attachment relationships in longitudinal and present perspectives)*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Ratisbonne.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher et J. M. Gottman (éd.), *The development of children's friendships* (pp. 242-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slough, N. M. et Greenberg, M. T. (1990). Five-year olds' representations of separation from parents: Responses from the perspective of self and other. In I. Bretherton et M. W. Watson (éd.), *New directions for child development: Children's perspectives on the family* (pp. 67-84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, P. B. et Pederson, D. R. (1988). Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. *Child Development*, 59(4), 1097-1101.
- Solomon, J. et George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy et P. R. Shaver (éd.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 287-316). New York: Guilford Press.
- Solomon, J., George, C. et De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, 7(3), 447-463.
- Speltz, M. L., Greenberg, M. T. et DeKlyen, M. (1990). Attachment in preschoolers with disruptive behavior: A comparison of clinic-referred and nonproblem children. *Development and Psychopathology*, 2(1), 31-46.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9(2), 251-268.

- Sroufe, L. A. et Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. W. Hartup et Z. Rubin (éd.), *Relationships and development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. et Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48(4), 1184-1199.
- Statistique Canada. (2006a). Statistique Canada, *Recensement de la population de 2006*, Produit no 97-563-XCB2006025 au catalogue. Ottawa: Statistique Canada.
- Statistique Canada. (2006b). *Les seuils de faible revenu de 2005 et les mesures de faible revenu de 2004*. Numéro de catalogue 75F0002MIF, n° 004. Ottawa: Statistique Canada.
- Stevenson-Hinde, J. et Glover, A. (1994). *Home rating scales of maternal interaction with child*. Échelles d'évaluation non publiées. Université de Cambridge, Madingley, Royaume-Uni.
- Stevenson-Hinde, J. et Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development*, 66(3), 583-596.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E. et Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 43-65.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Target, M., Fonagy, P. et Shmueli-Goetz, Y. (2003). Attachment representations in school-age children: The development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29(2), 171-186.
- Teti, D. M. (1999). Conceptualizations of disorganization in the preschool years: An integration. In J. Solomon et C. George. (éd.), *Attachment disorganization* (pp. 213-242). New York: Guilford Press.
- Teti, D. M. et Nakagawa, M. (1990). Assessing attachment in infancy: The strange situation and alternate systems. In E. D. Gibbs et D. M. Teti (éd.), *Interdisciplinary assessment of infants: A guide for early intervention professionals* (pp. 191-214). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon et N. Eisenberg (éd.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 5^e éd. (pp. 25-104). New York: Wiley.
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy et P. R. Shaver (éd.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). New York: Guilford Press.

- Thompson, R. A., Laible, D. J. et Ontai, L. L. (2003). Early understandings of emotion, morality, and the self: Developing a working model. In R. V. Kail (éd.), *Advances in Child Development and Behavior*, 31 (pp. 137-171). San Diego: Academic.
- Thompson, R. A. et Raikes, H. A. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development and Psychopathology*, 15(3), 691-718.
- van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C. et Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11(2), 225-249.
- Verschueren, K. et Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father: Developmental differences and relations to self-worth and peer relationships at school. In K. A. Kerns et R. A. Richardson (éd.), *Attachment in middle childhood* (pp. 212-230). New York: Guilford Press.
- Vuchinich, S., Angelelli, J. et Gatherum, A. (1996). Context and development in family problem solving with preadolescent children. *Child Development*, 67(3), 1276-1288.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. et Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65(4), 1014-1027.
- Weinfield, N. S., Ogawa, J. R. et Egeland, B. (2002). Predictability of observed mother-child interaction from preschool to middle childhood in a high-risk sample. *Child Development*, 73(2), 528-543.
- Weinfield, N. S., Whaley, G. J. L. et Egeland, B. (2004). Continuity, discontinuity, and coherence in attachment from infancy to late adolescence: Sequelae of organization and disorganization. *Attachment & Human Development*, 6(1), 73-97.
- Wright, J. C., Binney, V. et Smith, P. K. (1995). Security of attachment in 8-12-year-olds: A revised version of the separation anxiety test, its psychometric properties and clinical interpretation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5), 757-774.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Piaget-Sullivan perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. et Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yunger, J. L., Corby, B. C. et Perry, D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. In K. A. Kerns et R. A. Richardson (éd.) *Attachment in middle childhood* (pp. 89-114). New York: Guilford Press.

Ziv, Y., Aviezer, O., Gini, M., Sagi, A. et Koren-Karie, N. (2000). Emotional availability in the mother-infant dyad as related to the quality of infant-mother attachment relationship. *Attachment & Human Development*, 2(2), 149-169.