

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^e CYCLE PRESENTE A
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
VINCENT BELHUMEUR

ÉTUDE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE SELON L'INTERACTION ENTRE LE
TEMPÉRAMENT DE L'ENFANT ET LA SENSIBILITÉ MATERNELLE

SEPTEMBRE 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE(D.Ps.)

Programme offert par l'Université du QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉTUDE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE SELON L'INTERACTION ENTRE LE TEMPÉRAMENT DE
L'ENFANT ET LA SENSIBILITÉ MATERNELLE

PAR

VINCENT BELHUMEUR

Marc Provost, directeur de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Danny Dessureault, évaluateur interne

Université du Québec à Trois-Rivières

Mélanie Litalien, évaluatrice externe

CSSS de la Baie-des-Chaleurs (CLSC Paspébiac)

Sommaire

L'adaptation scolaire représente un enjeu important dans le développement social de l'enfant. En effet, il s'agit d'une période de transition entre l'âge préscolaire et l'entrée à l'école primaire, où l'enfant est sollicité au plan social (relations avec les pairs et les professeurs) plan cognitif (apprentissages). Le but de cet essai consiste à étudier l'adaptation scolaire dans une approche transactionnelle. Par le biais du modèle de la susceptibilité différenciée (Belsky, Bakermans-Kranenburg, & Van Ijzendoorn, 2010), nous avons étudié l'adaptation scolaire selon l'interaction entre le tempérament de l'enfant et la sensibilité maternelle. Dans le premier chapitre, nous avons traité des définitions de l'adaptation scolaire. Nous avons également abordé des connaissances scientifiques concernant l'adaptation scolaire normative et dysfonctionnelle, selon la sociométrie et la psychopathologie. Dans le deuxième chapitre, nous avons révisé les différentes approches (style comportemental, personnalité émergente, autorégularisation et contrôle volontaire), qui ont défini le concept du tempérament. Nous avons également examiné les études qui ont étudié la relation entre le tempérament de l'enfant et l'adaptation scolaire. Par la suite, nous avons vu la définition de la sensibilité maternelle de Ainsworth et son équipe (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Les résultats des recherches empiriques portant sur l'impact de la sensibilité maternelle sur l'adaptation scolaire ont été analysés. Le quatrième chapitre explique le modèle de la susceptibilité différenciée et les recherches qui ont étudié l'influence de l'interaction tempérament/sensibilité maternelle sur l'adaptation scolaire. Les études qui ont été conduites dans le domaine, nous révèlent que la susceptibilité différenciée est un modèle

d'intégration rigoureux dans l'analyse transactionnelle de l'adaptation scolaire. En effet, l'interaction tempérament/sensibilité maternelle a une variance significativement plus élevée, que l'effet indépendant de l'une ou l'autre de ces variables. Ces recherches traduisent également le contexte par lequel le tempérament de l'enfant et la famille deviennent des facteurs de risques ou des facteurs de protection pour l'adaptation scolaire.

Table des matières

Sommaire	iii
Introduction	1
Chapitre I : Développement social et adaptation scolaire	6
Compétence sociale ou adaptation scolaire ?	7
Compétence sociale	8
Adaptation scolaire	9
Développement social de l'enfant	10
Sociométrie	11
Mesures et statuts sociométriques	11
Rejetés ou négligés ?	12
Intérêts de recherche en sociométrie	14
Populaires	14
Rejetés	16
Psychopathologie	20
Externalisation	21
Facteurs de risques	22
Internalisation	24
Facteurs de risques	26
Conclusion	28

Chapitre II : Tempérament et adaptation	31
Le tempérament et ses approches théoriques	32
Le tempérament comme style comportemental (Thomas et Chess)	33
Le tempérament comme personnalité émergente (Buss et Plomin).....	36
Le tempérament comme mode d'autorégularisation (Rothbart)	40
Le tempérament comme processus de contrôle volontaire (Eisenberg)..	44
Conclusion	48
Tempérament et psychopathologie	49
Personnalité émergente	50
Contrôle volontaire	54
Conclusion	58
La force du tempérament	58
Critiques	59
Vers un modèle qui tient compte de la sensibilité maternelle.....	63
Chapitre III : Sensibilité maternelle et adaptation.....	65
La sensibilité maternelle	66
Sensibilité maternelle et tempérament	69
Sensibilité, régularisation physiologique et comportementale.....	69
Sensibilité et émotion négative	71
Conclusion	74
Sensibilité maternelle et troubles de comportements.....	76
Petite enfance et âge préscolaire	76

Âge scolaire.....	78
Conclusion	84
Conclusion	84
Vers un modèle tempérament et environnement.....	89
Chapitre IV : L'adaptation scolaire selon l'interaction entre le tempérament et la sensibilité maternelle.....	91
Modèle de la susceptibilité différenciée.....	93
Interaction entre le tempérament et la sensibilité maternelle.....	95
Conclusion	102
Conclusion	106
Références	110

Introduction

L'adaptation scolaire est un enjeu fondamental dans le développement social de l'enfant. Il s'agit d'une période de transition importante, où l'enfant est amené à se familiariser avec le milieu scolaire et les nouvelles tâches développementales qui y sont associées (apprentissage des comportements fonctionnels en classe, avec les pairs et l'enseignant). Pendant l'année scolaire 2005-2006, 152 953 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) fréquentaient les écoles publiques du primaire et du secondaire. Ces enfants comptent pour 15,97 % de la population des élèves du Québec. Au primaire, 1113 (0,12 %) écoliers ont des troubles graves du comportement et 62 066 (6,48 %) élèves sont en difficultés. Le taux d'intégration de ces écoliers en classe ordinaire est de 52,6 % pour les élèves en difficultés et de 52,9 % chez les enfants qui ont des troubles graves du comportement (Fédération des Commissions Scolaires du Québec, 2006).

Dans le contexte de la Politique de l'adaptation scolaire (1999), le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport a proposé un plan d'action pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les voies d'actions privilégiées pour venir en aide à ces élèves sont : la prévention, l'adaptation et l'organisation des services éducatifs, la coordination des services avec la famille et les partenaires externes, la sensibilisation du personnel scolaire aux besoins de ces enfants et l'évaluation des services apportés aux écoliers en difficultés. Ces interventions traduisent des enjeux par rapport aux

caractéristiques de l'enfant et de sa famille, dans l'étiologie des troubles d'adaptation scolaire.

L'approche écologique stipule que la famille représente le fondement du développement socioaffectif et le premier agent de socialisation de l'enfant. C'est donc dire que la relation parent/enfant exerce une influence déterminante dans la compétence sociale et l'adaptation scolaire de l'enfant. Dans cet essai, nous nous intéressons aux processus transactionnels contribuant à l'adaptation scolaire, en examinant l'interaction entre une caractéristique de l'enfant (tempérament) et une caractéristique de la mère (sensibilité maternelle). Notre choix s'est arrêté sur ces variables pour plusieurs raisons. Le tempérament est la caractéristique individuelle qui ressort d'une façon plus importante dans le domaine. Nous avons sélectionné la sensibilité maternelle, car c'est un indice mesurant l'investissement socioaffectif de la mère et c'est également une caractéristique individuelle (plutôt que relationnelle). La majorité des recherches qui s'inscrivent dans une approche écologique étudient l'adaptation scolaire selon la relation d'attachement. L'intérêt de notre travail consiste à étudier l'apport commun du tempérament et de la sensibilité maternelle dans l'adaptation scolaire. À partir d'un modèle théorique, nous allons étudier les interactions entre le tempérament, la sensibilité maternelle et l'adaptation scolaire. Ainsi, il sera possible de vérifier les principes de l'approche écologique, sur une base empirique. Nous pourrions également examiner l'efficacité liée à l'utilisation d'un modèle théorique pour les recherches interactionnelles.

Dans le but de procéder à cette analyse transactionnelle, nous allons d'abord décrire les enjeux, les définitions et le rôle des variables impliquées dans notre objet de recherche. Le premier chapitre explique les différentes définitions entourant le développement des habiletés sociales chez l'enfant et les deux méthodes utilisées pour étudier l'adaptation scolaire (la sociométrie et la psychopathologie). Nous présenterons de façon sommaire le développement social normatif et les difficultés reliées aux troubles d'adaptation comportemental soit l'internalisation (comportements de retrait, de soumission et d'anxiété) et l'externalisation (externalisation se définit par l'agressivité verbale/physique et la désobéissance.). Le premier chapitre nous permettra de prendre position par rapport à une définition de l'adaptation scolaire. Dans le deuxième chapitre, nous examinerons le rôle du tempérament sur l'adaptation scolaire. Nous y verrons les différentes écoles de pensée (style comportemental, personnalité émergente, autorégularisation et contrôle volontaire) qui ont contribué à la définition du tempérament. Par la suite, nous réviserons les résultats de recherches portant sur l'influence du tempérament par rapport à l'adaptation scolaire. Le troisième chapitre portera sur les relations entre la sensibilité maternelle et l'adaptation scolaire. Nous allons voir la définition de la sensibilité maternelle selon Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Ensuite, nous allons évaluer l'effet de la sensibilité maternelle sur l'adaptation scolaire, en analysant les études qui ont été conduites dans le domaine. Le quatrième chapitre traitera des interactions entre le tempérament et la sensibilité maternelle dans l'adaptation scolaire. Nous allons expliquer le modèle de la susceptibilité différenciée (*differential susceptibility*) (Belsky, Bakermans-Kranenburg,

& Van Ijzendoorn, 2010). Dans cette perspective, nous allons réviser les recherches qui ont étudié l'adaptation scolaire, selon l'interaction entre le tempérament et la sensibilité maternelle. Finalement, nous discuterons la pertinence du modèle interactionnel dans l'étude transactionnelle de l'adaptation scolaire.

Chapitre I
Développement social et adaptation scolaire

DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET ADAPTATION SCOLAIRE

Compétence sociale ou adaptation scolaire ?

Dans le domaine du développement social de l'enfant, la distinction entre la compétence sociale et l'adaptation scolaire relève de l'âge des sujets étudiés. Chez les enfants d'âge préscolaire les chercheurs traitent habituellement du concept de la compétence sociale, tandis que ceux qui effectuent des recherches auprès d'enfants de six ans et plus, réfèrent à l'adaptation scolaire.

La compétence sociale et l'adaptation scolaire contribuent de façon commune et interdépendante au processus de développement social de l'enfant. L'adaptation scolaire est une étape d'intégration des compétences sociales développées en période préscolaire. Bien qu'elles soient associées à une période différente, la compétence sociale et l'adaptation scolaire sont des concepts plutôt semblables. Nous accordons peu d'importance par rapport aux distinctions entre la compétence sociale et l'adaptation scolaire, car ils présentent davantage d'affinités que de divergences.

Ces concepts opérationnalisent l'évolution structurelle des habiletés sociales de l'enfant en fonction de son âge, de son environnement et de ses tâches développementales. En conséquence, les termes compétence sociale et adaptation scolaire seront utilisés dans cet essai. Dans les deux prochaines sections, nous allons faire une synthèse des

définitions les plus importantes qui ont été recensées dans la documentation pour éclairer notre position par rapport aux ressemblances unissant la compétence sociale et l'adaptation scolaire.

Compétence sociale

La compétence sociale correspond à l'acquisition d'habiletés sociales au sein de la famille et en milieu de garde. Cependant, il y existe une grande diversité de définitions de la compétence sociale (Dodge, 1985). L'absence de consensus relève du fait que l'opérationnalisation de la compétence sociale varie selon les variables mesurées dans les recherches. Certains croient que ce concept se caractérise selon l'efficacité des habiletés sociales des enfants (Rose-Krasnor, 1997 ; Erdley & Asher, 1999). Ces auteurs s'intéressent à l'intégration de comportements favorisant les relations interpersonnelles fonctionnelles, dans différents contextes (famille, services de garde etc.). Par exemple, Rose-Krasnor (1997) insiste sur l'évaluation des variables individuelles (exemple : perception de soi) perceptions sociales (exemple : observation des relations les pairs) et des habiletés sociales (résolution de problèmes, motivation etc.) expliquant l'occurrence des comportements adéquats.

D'autres auteurs décrivent la compétence sociale comme un construit organisationnel ou un répertoire de réponses flexibles et adaptées selon les demandes de l'environnement (Waters, & Sroufe, 1983). Cette définition traite du processus d'apprentissage normatif des habiletés sociales selon les périodes du développement. Par exemple, de 0 à 3 mois

l'enfant développe des capacités de régularisation physiologiques, de 3 à 6 mois il apprend à gérer des tensions, de 6 à 12 mois il établit une relation avec sa figure d'attachement, de 12 à 18 mois il tend à explorer son environnement, de 18 à 30 mois il tend à développer de l'autonomie par rapport à ses parents et de 30 à 54 mois, il apprend à gérer ses impulsions et ses relations interpersonnelles avec les pairs.

La compétence sociale est également associée au développement d'habiletés sociales promouvant l'acceptation des autres et l'amitié (Rubin, Coplan, Nelson, Cheah, & Lagace-Seguin, 1999). Dans cette perspective, la compétence sociale se définit selon l'étude des variables qui concourent à l'intégration d'un enfant au sein d'une classe ou d'un groupe. Les chercheurs utilisent des indices de popularité pour déterminer si un enfant est accepté ou rejeté d'un groupe. Les auteurs observent également les comportements et les processus interactionnels favorisant la formation d'amitiés (relation affective privilégiée, dyadique et réciproque avec d'autres pairs).

Adaptation scolaire

L'adaptation scolaire correspond à une phase de développement importante où l'enfant est exposé à un nouveau système social le sollicitant à acquérir les habiletés reliées à la routine de la classe, aux habiletés interpersonnelles (pairs et professeurs) et aux habiletés académiques (Entwisle, & Alexander, 1999 ; Ladd, 1996). Il existe également plusieurs définitions de l'adaptation scolaire en psychologie et en science de l'éducation. Thompson (2002) identifie trois domaines de développement qui préparent

l'enfant à l'entrée au primaire : les habiletés intellectuelles (cognitives), les habiletés motivationnelles (curiosité, stimulation par rapport au milieu), les habiletés sociales (développement socioaffectif de l'enfant). En conséquence, l'adaptation scolaire est définie selon deux approches. Certains chercheurs l'étudient selon les acquis cognitifs de l'enfant (exemples : habiletés à compter, à écrire, à parler etc.). D'autres chercheurs envisagent l'étude du développement social de l'enfant (exemple : capacité à entrer en relation avec ses pairs et capacité de régularisation personnelle) selon l'interaction des caractéristiques de sa famille, de l'école et de sa famille (Thompson, & Raikes, 2007). Dans cet essai, nous nous intéressons à la deuxième approche, c'est-à-dire au développement social de l'enfant en début d'âge scolaire. Dans une perspective transactionnelle, ce type de recherche éclaire les processus systémiques par lesquels la relation mère-enfant contribue au développement social durant la transition à l'école primaire. Dans la prochaine partie, nous aborderons les troubles de comportements et les comportements normatifs observés en classe. Les principales méthodes utilisées pour mesurer la compétence sociale en milieu scolaire seront également examinées.

Développement social de l'enfant

Deux paradigmes se sont essentiellement distingués dans l'étude du développement social de l'enfant : la sociométrie et la psychopathologie. La sociométrie s'est imposée comme mesure de l'acceptation des pairs. La psychopathologie s'est plutôt démarquée dans l'élaboration de questionnaires portant sur l'observation des troubles de comportements observés en classe. Cette partie comprend deux

sections dédiées à la sociométrie et à la psychopathologie. Nous discuterons essentiellement des implications concernant la méthode, la définition de la compétence sociale et les troubles de comportements selon chacun de ces paradigmes.

Sociométrie

Méthode et statuts sociométriques

La sociométrie est une méthode qui permet d'évaluer l'appréciation et le rejet des pairs au sein d'une classe ou d'un groupe donné. Il existe deux types d'échelle qui y sont associés : l'échelle sociométrique et l'échelle de désignation. Selon l'échelle sociométrique, les enfants évaluent sur une échelle de type Likert à quel degré ils apprécient chacun de leur camarades de classe. Par exemple, une échelle variant généralement de 3, 5 ou 7 points est utilisée. Celle-ci est adaptée selon l'âge des écoliers. Chacun reçoit un score standardisé selon une moyenne, le sexe, la classe et l'année de scolarité de l'enfant. L'échelle sociométrique la plus couramment utilisée se base sur une mesure de désignation. Dans cette perspective, les chercheurs demandent aux enfants de nommer trois camarades de classe qu'ils apprécient davantage et trois pairs qu'ils apprécient moins (Asher, & McDonald, 2009). Chaque enfant obtient un statut sociométrique en fonction de la compilation de ces données. Les enfants qui reçoivent beaucoup de nominations d'appréciation et peu de nominations négatives sont classifiés dans la catégorie des enfants populaires. Ceux qui ont beaucoup de nominations positives et beaucoup de nominations négatives sont dans la classes des controversés. Les enfants rejetés obtiennent peu de nominations positives et un nombre

élevé de nominations négatives. Les enfants de statut négligé reçoivent un nombre de nominations négatives et positives peu élevées (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Les enfants les plus compétents sont les populaires et une certaine proportion des négligés (Bierman, 2004). Bien qu'il puisse paraître surprenant que les négligés soient compétents, les aspects différenciant la négligence et le rejet des pairs seront examinés dans la prochaine section.

Rejetés ou négligés?

Le statut sociométrique est un concept insuffisant à lui seul pour étudier l'adaptation des enfants négligés. Les compétences sociales des négligés doivent également être analysées selon deux dimensions : l'impact et la préférence sociale. L'impact social permet d'évaluer la visibilité d'un enfant au sein d'un groupe. Cet indice est calculé en fonction de la somme totale des nominations confondues (positives + négatives). Tandis que la préférence sociale correspond à un score de popularité. L'indice de préférence sociale est obtenu par la soustraction du nombre de nominations de non-appréciation au nombre de nominations d'appréciation positives. Coie, Dodge, & Coppotelli (1982) démontrent que la préférence sociale est fortement associée aux comportements de soutien, de coopération, d'attraction physique et négativement reliée aux conduites agressives et perturbatrices. L'impact social est relié aux comportements actifs et saillants, peu importe qu'il s'agisse de comportements prosociaux ou antisociaux. Ces résultats confirment que les négligés ont moins de visibilité au sein de la classe en comparaison aux populaires, aux rejetés ou aux controversés. La principale

différence est que les enfants négligés sont ignorés du groupe, tandis que les camarades de classe manifestent ouvertement des attitudes négatives envers les enfants rejetés (Bierman, 2004 ; Molden, Lucas, Gardner, Dean, & Knowles, 2009).

Les troubles de comportements rencontrés par les enfants négligés sont moins sévères que ceux des enfants rejetés. Les difficultés des enfants négligés sont souvent reliées à l'isolement social, tandis que les enfants rejetés montrent un plus grand nombre de problématiques reliées à la turbulence et aux comportements d'agressivité (Bierman, 2004 ; Nelson, Robinson, Hart, Albano, & Marshall, 2010). Coie et Kupersmidt (1983) observent que les négligés démontrent davantage d'habiletés sociales que les rejetés, lorsqu'ils sont initiés à de nouvelles activités et un nouveau groupe de pairs. De plus, le statut sociométrique des enfants négligés est moins stable que celui des rejetés. Les enfants rejetés manifestent plus de problèmes de comportements reliés à la détresse psychologique et leurs difficultés d'adaptation se révèlent stables à travers différents contextes (Coie, Dodge, Kupersmidt, 1990 ; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Malgré que les négligés fassent preuve d'un développement social normal, les intérêts de recherche en sociométrie se sont principalement centrés sur les enfants populaires et rejetés. Dans la prochaine partie, nous allons voir pourquoi les recherches se sont orientées dans cette voie et nous allons procéder à la description des caractéristiques des rejetés et des populaires.

Intérêts de recherche en sociométrie

Traditionnellement, l'objet de recherche le plus répandu dans l'histoire de la sociométrie fût d'étudier le comportement des enfants populaires, par rapport aux enfants rejetés. L'objectif de cette démarche consiste à recueillir des données sur les enfants populaires et d'élaborer des programmes d'intervention aidant les enfants rejetés à développer un répertoire de comportements sociaux fonctionnels. Bien que les comportements des négligés soient adéquats, les chercheurs préfèrent étudier les populaires, car ils manifestent de meilleures habiletés sociales. Les enfants controversés sont moins étudiés, car ils adoptent à la fois les comportements des enfants rejetés et à la fois les caractéristiques des enfants acceptés du groupe (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). De plus, l'étude des enfants controversés est difficile, car leur nombre est trop limité dans les classes. Les deux prochaines sections sont une synthèse des caractéristiques cliniques concernant la compétence sociale des enfants populaires et les problèmes d'adaptation des enfants rejetés.

Populaires

Les enfants populaires adoptent essentiellement des comportements prosociaux, ils sont décrits par les observateurs (laboratoire), les professeurs et les pairs comme étant coopératifs, aimables, aidants (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982 ; NewComb, & Bukowski, 1984 ; Parkhurst, & Hopmeyer, 1998). Les enfants populaires modulent leurs comportements selon leurs buts personnels (à court et à long terme). Ils démontrent un niveau d'habiletés sociales adéquat par rapport à la compréhension des pairs. Les

populaires disposent d'un répertoire de comportements flexibles par rapport à des contextes variés (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Les comportements adoptés par les enfants en contexte de tâche en laboratoire sont reliés à leur statut sociométrique et à l'acceptation et au rejet des pairs (Asher, & McDonald, 2009). Dans une recherche de Putallaz (1983), la relation entre les habiletés sociales des enfants en situation de jeu et leur statut sociométrique en première année du primaire a été étudiée. L'été précédent la rentrée, chaque garçon d'un groupe de 22 a été invité à se prêter à des activités en laboratoire. Les enfants devaient participer à quatre séances de jeux auprès d'un groupe de deux pairs, qu'ils ne connaissaient pas. Les habiletés sociales de l'enfant (participation, comportements d'aide et résolution de conflits) étaient évaluées selon l'observation de ces séquences de jeu. Au mois de novembre suivant, les chercheurs ont évalué le statut sociométrique des 22 garçons. Les résultats cette recherche démontrent que les habiletés sociales observées en situation expérimentale sont significativement reliées au statut sociométrique des populaires et des rejetés. En situation de jeu, les populaires adoptent les règles formulées par les pairs non familiers et participent activement au jeu. Les rejetés ont tendance se tenir à l'écart des pairs inconnus et émettre des commentaires par rapport au déroulement du jeu, plutôt que d'y prendre part activement.

Les capacités d'adaptation décrites dans l'étude de Putallaz (1983) sont cohérentes avec la description des enfants populaires. Ils sont vus comme étant coopératifs, suscitant plus

de soutien et d'invitation. Les enfants populaires ont plus de reconnaissance positive des pairs que les enfants qui montrent une proportion moins élevée de comportements prosociaux (Bierman, 1987). Au préscolaire et dans les premières années du primaire, les enfants populaires savent échanger des informations personnelles, leurs sentiments et leur opinion avec les pairs de façon équilibrée. Ils reconnaissent les séquences relatives au dialogue, c'est-à-dire qu'ils sont capables de discuter avec les autres et faire preuve d'habiletés d'écoute. Ils établissent un terrain commun en traitant du même sujet avec les autres (Bierman, 2004).

Les populaires sont capables de négocier d'une façon raisonnable, de trouver des solutions alternatives afin de régler des conflits (Eisenberg, & Fabes, 1992). Ils font preuve de confiance et de leadership sans avoir recours à des comportements agressifs. Ils ne démontrent pas un niveau élevé d'agressivité verbale, physique ou relationnelle. Ces enfants font preuve d'habiletés dans la régularisation de leurs émotions négatives, favorisant leur appréciation auprès des pairs. Ces écoliers sont généralement décrits accommodants et affables, (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Malgré qu'il y ait moins d'études par rapport à ces caractéristiques, les enfants populaires ont un meilleur sens de l'humour (Asher, & McDonald, 2009).

Rejetés

Le phénomène du rejet des pairs fonctionne à la façon d'un cycle dans lequel les problèmes de comportements s'accroissent avec le temps (Kraatz-Keily, Bates, Dodge,

& Pettit, 2000 ; Mayeux, Bellmore, & Cillesen, 2007). Le groupe a tendance à se fermer par rapport à l'enfant rejeté, restreignant ses possibilités d'interactions qui pourraient l'aider à développer ses habiletés sociales. Cela contribue à augmenter les délais et les déficits dans les interactions sociales de l'enfant rejeté. L'estime de soi de l'enfant rejeté diminue, il devient anxieux dans ses relations avec les pairs et son sentiment de solitude s'accroît (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995 ; Schneider, Richard, Younger, & Freeman, 2000 ; Schneider, Younger, Smith, & Freeman, 1998 ; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

Les enfants rejetés démontrent un niveau supérieur de comportements de retrait et de soumission. C'est pourquoi ils sont également plus enclins, que les négligés, à rapporter des sentiments de solitude et d'insatisfaction par rapport à leurs relations sociales (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984 ; Catterson, & Hunter, 2010). Les écoliers rejetés manifestent un niveau inférieur de comportements prosociaux à l'égard des pairs (Parkhurst, & Asher, 1992).

Les rejetés démontrent également un niveau de comportements d'agressivité plus élevé (NewComb, Bukowski, & Pattee, 1993 ; Tomada, & Schneider, 1997). Crick et Grotpeter (1995) ont entrepris une recherche transversale chez 491 enfants de troisième à sixième année. Les auteurs ont passé un questionnaire nominatif, dans les classes de quatre écoles pour évaluer l'agressivité relationnelle, physique, l'isolement et les comportements prosociaux. Chaque item du questionnaire décrit un comportement et les

enfants devaient nommer trois camarades de classe à qui s'appliquait le mieux ces comportements. Les chercheurs ont également recueilli des données sociométriques sur la base d'une échelle de nomination. Les écoliers devaient identifier trois pairs qu'ils appréciaient davantage et trois pairs moins appréciés au sein de leur classe. Les résultats de cette recherche indiquent que les enfants rejetés sont significativement perçus comme plus agressifs que les enfants populaires ou négligés. Cette étude confirme également que l'agressivité relationnelle autant que l'agressivité physique sont toutes les deux associées au rejet des pairs.

Il a été démontré que l'adaptation scolaire relevait de plusieurs aspects concernant les relations avec les pairs. Les enfants rejetés/soumis manifestent peu d'intérêts pour l'école et ils sont perçus par les professeurs comme des enfants dépendants. Les pairs et les professeurs décrivent les rejetés comme des enfants indisciplinés et qui ont des problèmes d'attention (Rubin, Bukowski, Parker, 2006). Wentzel et Asher (1995) observent que les rejetés agressifs ont de la difficulté à établir une relation positive avec leur enseignant et qu'ils sont très rapidement affublés d'une mauvaise réputation académique, c'est-à-dire qu'ils sont considérés comme de mauvais élèves. Les enfants qui sont mieux acceptés tendent à proposer davantage de solutions non-agressives et des solutions verbales pour régler les conflits. Tandis que les rejetés ont plus tendance à aller chercher de l'aide auprès des adultes (Hopmeyer, & Asher, 1997).

Des études longitudinales prouvent que l'enfant qui est rejeté par les pairs a de deux à sept fois plus de chance d'échouer une année scolaire subséquente à l'école primaire (Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992). L'étude longitudinale de Greenman, Schneider, & Tomada (2009) démontre que l'acceptation des pairs favorise la réussite académique, tandis que le rejet des pairs amène des difficultés académiques à l'école primaire. Dans l'étude longitudinale de Coie, Lochman, Terry & Hyman (1992), les résultats confirment également que le rejet par les pairs prédispose l'enfant à une adaptation scolaire plus difficile durant la transition au *middleschool*. Le rejet par les pairs apporte davantage d'absentéisme chez les enfants de quatrième année (DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994). De plus, le taux de décrochage chez les enfants rejetés est de 17,5 % avant la neuvième année, en comparaison à 5,4 % chez les enfants populaires (Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992).

Les recherches étudiant les comportements des enfants en fonction de leur statut sociométrique démontrent qu'il y a une grande diversité de symptômes chez les enfants rejetés (Bierman, 2004). L'hétérogénéité des symptômes s'explique par le principe d'équifinalité. Une combinaison de facteurs de risques et de facteurs de protection semblables peut pousser le développement de symptômes différents. C'est pourquoi certains enfants rejetés sont agressifs alors que d'autres sont sujets au retrait social. De plus, le principe de multifinalité stipule qu'une grande diversité de trajectoires peut concourir à une symptomatologie commune (Sroufe, 1997 ; Sroufe, & Rutter, 1984).

Plusieurs combinaisons de facteurs de risque et de protection peuvent pousser des enfants à développer des comportements d'agressivité ou de retrait social.

La sociométrie opérationnalise les troubles comportementaux selon les relations sociales entre les écoliers au sein d'une classe. Or, les études dans le domaine de la psychopathologie ont insisté davantage sur l'interaction entre les variables individuelles chez l'enfant et les variables familiales expliquant les troubles d'adaptation scolaire. Nous nous intéressons plus spécifiquement à la perspective psychopathologique du développement social. Dans ce paradigme, les chercheurs s'intéressent à l'étude des combinaisons des facteurs de risque et de protection chez l'enfant et sa famille, selon la taxonomie des comportements externalisés et internalisés.

Psychopathologie

En psychopathologie, on s'intéresse plus particulièrement à l'observation des troubles de comportements. Certains chercheurs classifient les difficultés d'adaptation selon une typologie qui comprend deux dimensions : les troubles d'internalisation et d'externalisation (Achenbach, Howel, Quay, & Conners, 1991). Les spécialistes utilisent des questionnaires pour étudier la taxonomie des troubles de comportements internalisés et externalisés. Habituellement, ces questionnaires sont complétés par le professeur et/ou les parents. Dans cette optique, la compétence sociale de l'enfant se définit selon l'absence de trouble de comportements. Évidemment, ces troubles de comportement ne sont pas sans rappeler les problèmes évoqués chez les enfants rejetés. Les troubles

d'externalisation et d'internalisation regroupent l'ensemble des problèmes de conduites observés chez les enfants rejetés. L'internalisation traite des comportements de retrait, de soumission et d'anxiété, tandis que les troubles d'externalisation se définissent par l'agressivité (verbale et physique) et la désobéissance. Nous procéderons à la révision de la documentation concernant le développement des symptômes d'externalisation et d'internalisation, les difficultés d'adaptation scolaire et les facteurs de risques.

Externalisation

La symptomatologie associée au trouble d'externalisation couvre un spectre de comportements assez large. L'externalisation prend plusieurs formes : l'agressivité (physique, verbale et relationnelle), l'opposition, la colère et l'hyperactivité. Dans le développement normal de l'enfant, ces comportements connaissent leur apogée entre la deuxième année et la troisième année de vie (Campbell, 1995 ; Caplan, Vespo, Pedersen, & Hay, 1991). Les enfants d'âge préscolaire sont parfois portés à utiliser des comportements d'agressivité pour régler des conflits. Ces troubles de conduites tendent à s'amenuiser, puisque les enfants développent des habiletés qui leur permettent gérer leurs émotions (contenir l'agressivité), tolérer la frustration et développer leur jugement en apprenant les comportements socialement acceptables. L'entrée à l'école primaire correspond à une étape où la majorité des enfants se montrent coopérants et adoptent des comportements prosociaux (Olson, Sameroff, Lunkenheimer, & Kerr, 2009 ; Tremblay, 2000).

Certains enfants ne développent pas les habiletés requises pour gérer les conduites d'agressivité et développent des troubles d'externalisation chroniques. En conséquence, ils éprouvent davantage de difficultés à gérer leurs émotions et ils « explosent » plus facilement, lorsqu'ils sont irrités par une situation (Coie, & Dodge, 1998). Les troubles d'externalisation apportent des problèmes d'adaptation scolaire importants. Selon Raver (2002), il est plus difficile d'enseigner à des enfants manifestant des troubles d'externalisation car ils provoquent souvent des interruptions en classe. En conséquence, ces enfants sont associés à une réputation de « mauvais élève », qui a pour conséquence de leur donner moins de rétroactions positives et moins d'encadrement scolaire (que d'encadrement disciplinaire) de la part du professeur. Cela donne moins d'occasions à ces enfants de profiter du soutien de leur enseignant.

Facteurs de risques

Des études longitudinales confirment que le développement des troubles d'externalisation chroniques est relié à des facteurs périnataux et neuropsychologiques. Brennan, Hall, Bor, Najman et Williams (2003) ont conduit une étude mesurant l'influence de plusieurs de facteurs de risques périnataux et sociaux sur la trajectoire des troubles d'externalisation. Les facteurs périnataux étaient mesurés à partir des variables suivantes : la naissance prématurée, un score faible à l'APGAR, la maladie chez la mère durant la grossesse, la consommation d'alcool et de cigarettes durant la grossesse. Tandis que les facteurs sociaux étaient opérationnalisés à partir des attitudes parentales de la mère à l'âge de 6 mois, 5 ans et à 15 ans. Bien que cette étude indique que les facteurs périnataux sont positivement reliés au développement des troubles

d'externalisation à l'enfance (5 ans) et à leur persistance à l'adolescence (14 ans et 15 ans), l'interaction entre les variables périnatales et sociales est plus fortement reliés à ce phénomène. De plus le contexte familial est considéré comme jouant un rôle tout aussi déterminant que les caractéristiques de l'enfant dans la trajectoire vers les troubles d'externalisation. Par exemple, le statut socioéconomique défavorable, le niveau d'éducation faible chez les parents et les parents séparés au moment de la naissance, sont positivement reliés à l'externalisation. Ces variables figurent parmi celles qui sont les plus déterminantes dans la prédiction des troubles d'externalisation (Ackerman, D'Eramo, Umylny, Schultz, & Izard, 2001 ; Bradley & Corwyn, 2002).

Des études longitudinales prouvent également que les attitudes parentales hostiles et peu chaleureuses sont des facteurs de risque qui concourent au développement et à l'exacerbation des troubles d'externalisation. Bates, Pettit, Dodge, et Ridge (1998) ont fait une étude dans laquelle ils étudiaient l'interaction entre le tempérament (impulsivité et résistance au contrôle) et les pratiques éducatives de la mère. Les attitudes parentales étaient mesurées selon le contrôle restrictif de la mère. Cette variable se définit selon les efforts de restrictions imposées pour contrôler l'enfant en situation potentielle de danger. Bien que cette variable soit basée sur la restriction, elle n'implique pas les punitions physiques ou sévères puisque ces comportements représentent eux-mêmes une forme de menace. Le tempérament de l'enfant à l'âge de 6 mois, 13 mois et 24 mois était mesuré avec un questionnaire auto-rapporté chez la mère (Bates, Freeland, & Lounsbury 1979, cité dans Bates, Pettit, Dodge, et Ridge, 1998). Aux mêmes âges, le contrôle restrictif de

la mère a été mesuré dans le cadre de visites à domicile où l'interaction mère-enfant était observée. À l'âge de 7, 8 et 10 ans, les troubles d'externalisation étaient évalués selon l'administration du *Child Behavior Checklist* par la mère et par les professeurs (Achenbach, 1991a, 1991b, cités dans Bates, Pettit, Dodge, et Ridge, 1998). Les résultats de cette étude indiquent que la résistance au contrôle et l'impulsivité de l'enfant d'âge préscolaire est positivement relié aux troubles d'externalisation à l'âge scolaire. La résistance au contrôle était plus fortement reliée aux troubles d'externalisation lorsque la mère avait un niveau de contrôle restrictif faible (en comparaison au contrôle restrictif qu'élevé).

Internalisation

Historiquement, ce sont les comportements d'externalisation des enfants qui ont suscité le plus d'intérêt chez les chercheurs. L'internalisation prend la forme d'une souffrance plus « discrète » et c'est probablement la raison pour laquelle elle a été un objet de recherche négligée. Bien que les comportements d'externalisation soient plus nuisibles pour la classe ou pour le professeur, les comportements d'internalisation ont également des répercussions très importantes sur le développement de l'enfant.

L'internalisation se définit par des conduites d'anxiété, de tristesse et de retrait social. Les premiers symptômes d'internalisation commencent à apparaître entre un an et deux ans (Campbell, 1995). Les problèmes d'internalisation s'accroissent après l'âge de deux ans et deviennent relativement stable durant le reste de la vie. Pendant la période

préscolaire, ces enfants décrits comme étant tranquilles, passifs, peu intéressés par l'exploration de leur environnement. Ces enfants ont peu de motivation à approcher les autres et ils évitent également les interactions sociales avec les pairs (Asendorpf, 1993). Malheureusement, les enseignants les perçoivent parfois perçus comme des écoliers paresseux, amotivés et ayant peu d'intérêt pour l'école (Huberty, 2009). Des études longitudinales révèlent que la symptomatologie associée à l'internalisation s'établit à partir de la petite enfance à l'adolescence (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990 ; Rubin, Chen, McDougall., Bowker, & McKinnon, 1995 ; Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010).

Les enfants aux prises avec des troubles d'internalisation disposent de comportements prosociaux limités et ils sont plus vulnérables que leurs pairs pour développer des problèmes d'anxiété (Eisenberg, Shepard, Fabes, Murphy, & Guthrie, 1998). À l'âge scolaire, les enfants retirés deviennent moins assertifs et obtiennent encore moins de succès dans leurs tentatives de rencontrer les objectifs de leurs pairs. Stewart et Rubin (1995) ont mené une étude comparant les habiletés sociales de groupes d'enfants retirés par rapport à des groupes d'enfants normaux. L'étude était conduite auprès de groupes d'enfants en milieu de garde (5 ans), en deuxième année (7 ans) et en quatrième année (9 ans).

On demandait aux enfants de différentes classes d'identifier trois pairs pour chaque critère : 1) coopérant (compétent), 2) gêné avec les autres enfants, préfère jouer seul,

anxieux (retrait social), 3) se bat avec les autres, est arrogant avec les autres et dit des choses méchantes aux autres (agressivité). Les troubles d'externalisation et d'internalisation étaient mesurés avec l'administration du *Preschool Behavior Questionnaire* (PBQ) chez les enseignants en garderie, tandis que les professeurs répondaient au *Teacher-Child Rating Scale* (TCRS). Les nominations des enseignants et des enfants étaient compilées et standardisées, afin de créer un groupe d'enfants (pour chaque catégorie d'âge) constitués selon les typologies d'enfants compétents et retirés/intériorisés. Les enfants étaient convoqués en laboratoire pour participer à une séance de jeux. Les enfants étaient amenés à se joindre à un autre pair de même âge dans des séquences de jeux « orientées vers un but ». En contexte de résolution de problèmes, les enfants souffrant d'internalisation ont moins d'initiatives et ils sont portés à adresser des demandes indirectes à leur pair pour parvenir à leur fin. Les enfants compétents manifestent davantage d'habiletés à s'entendre sur des objectifs communs avec leurs pairs et ces capacités auraient tendance à s'accroître avec l'âge. Les difficultés interpersonnelles éprouvées par les enfants aux prises avec des difficultés d'intériorisation prédisent une perception négative de soi et des compétences sociales plus restreintes (Boivin, & Hymel, 1997 ; Nelson, Rubin, & Fox, 2005).

Facteurs de risques

Les facteurs de risques et environnementaux contribuant au développement des troubles d'internalisation sont similaires à ceux observés dans les troubles d'externalisation. L'irritabilité, le tempérament difficile sont les caractéristiques de

l'enfant qui sont les plus influentes quant au développement de comportements internalisés. Les enfants issus d'un milieu socioéconomique défavorisé ont plus de risque de développer des troubles d'internalisation (McLeod & Shanahan, 1996). L'interaction entre le tempérament difficile et le soutien parental inadéquat est associé au développement de troubles d'internalisation sévères durant l'enfance (Cicchetti & Toth, 1998 ; Rubin & Mills, 1991 ; Turner & Cole, 1994).

Duggal, Carlson, Sroufe, et Egeland (2001) ont mené une recherche longitudinale sur le développement des symptômes dépressifs chez les enfants. La recherche a été conduite auprès d'un échantillon d'enfants prématurés. Les symptômes d'internalisation étaient opérationnalisés selon des mesures de dépression chez l'enfant. Le *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991a, 1991b, 1991, cités dans Duggal, Carlson, Sroufe, & Egeland, 2001) était administré à la mère de l'enfant (première année) aux professeurs (première, deuxième, troisième année) et à l'enfant (16 ans). Le niveau de soutien parental était évalué selon la qualité du lien d'attachement mère-enfant à 12 et 18 mois en contexte de situation étrange. À 24 et 64 mois, les abus physiques subis par l'enfant ont été évalués par les dossiers des services sociaux, des entrevues et des observations à la maison. L'indice de stress maternel et de dépression maternel étaient mesurés à partir de questionnaires auto-rapportés mesurés lorsque l'enfant était âgé de 7 et 8 ans. Dans l'analyse des résultats, les auteurs ont d'abord procédé à l'agrégation des données en standardisant les scores de symptômes dépressifs chez l'enfant. Par la suite, ils ont fait une régression multiple pour examiner les relations entre les antécédents familiaux et les

symptômes dépressifs de l'enfant. Les résultats démontrent que le climat d'instabilité et le niveau de stress familial accroît les possibilités que les enfants aient des affects dépressifs. L'analyse des résultats confirme que l'effet cumulatif du manque de soutien émotionnel, des abus physique et du niveau de stress familial élevé constitue des facteurs de risques par rapport à l'étiologie des symptômes d'internalisation chez l'enfant. Tandis que les symptômes de dépression à l'adolescence était plus spécifiquement associés à la dépression maternelle et au manque de soutien émotif.

Conclusion

La documentation nous indique que la compétence sociale et l'adaptation scolaire sont des concepts semblables qui réfèrent au développement fonctionnel d'habiletés sociales, chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire, selon les demandes de leur environnement. La sociométrie permet d'étudier le contexte dans lequel les enfants intègrent des habiletés sociales ou éprouvent des difficultés interpersonnelles avec les pairs. Les enfants qui démontrent le meilleur niveau d'adaptation par rapport à l'environnement scolaire sont les populaires et les négligés. Tandis que les enfants rejetés manifestent des problèmes d'adaptation scolaire soit : l'agressivité et le retrait social. En psychopathologie, la symptomatologie associée aux problèmes d'internalisation et d'externalisation présente des similitudes éloquentes avec celle des enfants rejetés.

Plusieurs facteurs de risque sont communs dans le développement des troubles d'externalisation et d'internalisation. Parmi l'ensemble de ces facteurs de risques, le plus influent est la relation écosystémique entre l'enfant et sa famille (microsystème). Dans une perspective transactionnelle, les chercheurs étudient l'interaction entre les variables mesurant les caractéristiques de l'enfant et les caractéristiques de la mère, durant la transition à l'école primaire. Dans le cadre de cet essai nous avons choisi d'étudier l'apport commun du tempérament de l'enfant et de la sensibilité maternelle, dans l'adaptation scolaire. Étant donné que notre recherche se situe selon l'approche de la psychopathologie développementale, nous y étudierons à la fois le processus d'adaptation scolaire normatif (absence de trouble de comportements) et les difficultés d'adaptation scolaire (trouble d'externalisation et/ou d'internalisation). Le but de cet essai consiste à étudier l'interaction entre le tempérament de l'enfant et la sensibilité maternelle, dans l'adaptation scolaire, dans l'externalisation et l'internalisation. La compréhension de l'adaptation scolaire (et des troubles de comportements) selon la relation entre le tempérament et la sensibilité maternelle, sera intégrée selon le modèle de la susceptibilité différenciée.

Avant d'étudier l'interaction entre le tempérament et la sensibilité maternelle, nous examinerons la contribution individuelle de chacune de ces variables sur l'adaptation scolaire. Dans la documentation, le tempérament est probablement la caractéristique individuelle qui est la plus étudiée. L'historique de ce concept révèle que plusieurs approches ont participé à l'opérationnalisation de cette variable. Sur la base de

ces définitions, les spécialistes ont conduit des recherches portant sur la relation entre le tempérament et l'adaptation scolaire. Dans le prochain chapitre, nous verrons quelle est l'influence du tempérament sur l'adaptation scolaire. Nous débuterons en présentant les différentes écoles de pensées du tempérament. Par la suite, nous réviserons les recherches qui ont étudié l'interaction entre le tempérament/l'externalisation et l'internalisation. Ces travaux seront examinés selon les approches utilisées par les auteurs.

Chapitre II
Tempérament et adaptation

TEMPÉRAMENT ET ADAPTATION

Le tempérament et ses approches théoriques

Dès la naissance, les enfants manifestent des différences individuelles par rapport à la régularisation émotionnelle et comportementale. Ce phénomène s'explique par le tempérament de l'enfant. Bien qu'il n'y ait pas de consensus quant à l'opérationnalisation d'une définition, le tempérament réfère généralement aux caractéristiques individuelles de l'enfant (plus ou moins stables à travers le temps), observées par la réactivité émotionnelle, attentionnelle et motrice. Ces traits sont hérités selon la constitution de l'organisme (exemple : variables génétiques) et de processus physiologiques internes (exemple : variables neurobiologiques) (Sanson, Hemphill, & Smart, 2002 ; Morizot, Vitaro, 2003).

Plusieurs écoles de pensée ont défini le tempérament : la théorie du style comportemental, de la personnalité émergente et de l'autorégularisation émotionnelle/physiologique. La première partie de ce chapitre présente le tempérament et ses dimensions selon ces quatre perspectives. La description des trois premières approches s'appuie plus principalement sur deux recensions des écrits (Vaughn, & Bost, 1999 ; Strelau, 1998). Ces auteurs ont analysé la conceptualisation du tempérament selon l'historique de ses écoles de pensée. La dernière théorie du tempérament connue est celle du contrôle volontaire (*effortful control*). Nous expliquerons cette approche

selon les travaux d'Eisenberg, Hofer et Vaughan (2007). Dans la deuxième partie, nous traiterons des recherches qui ont étudié les relations entre les dimensions du tempérament et l'adaptation scolaire. Ces travaux seront regroupés selon l'ordre suivant : la personnalité émergente, l'autorégularisation émotionnelle/physiologique et le contrôle volontaire.

Le tempérament comme style comportemental (Thomas et Chess)

Thomas et Chess (1977) affirment que le tempérament est une propriété intrinsèque et indépendante de l'individu. Dans cette perspective, le tempérament réfère à la description des caractéristiques formelles des comportements plutôt qu'à son interprétation (« contenu ») ou à l'influence des aspects motivationnels (Thomas, & Chess, 1977). Dans cette théorie, le tempérament est défini selon neuf composantes : l'humeur, la réactivité, l'approche, l'adaptabilité, la distractivité, l'attention, la sensibilité sensorielle et la régularité biologique. À l'étude des combinaisons entre ces composantes, Thomas, Chess, Birch, Hertzog, et Korn (1963) ont élaboré trois types de tempérament : facile, difficile et lenteur d'adaptation, (« *slow-to-adapt* »). Le premier groupe se définit selon une bonne régularité, une approche positive aux nouveaux stimuli, une grande capacité d'adaptation face aux changements et une humeur généralement positive. Le tempérament difficile est associé à des problèmes dans les composantes : adaptabilité, approche, réactivité et humeur (Sanson, Hemphill, & Smart, 2004). Le troisième registre est constitué d'un mélange entre les caractéristiques du tempérament facile et difficile. Ces enfants réagissent de façon modérément négative à

la nouveauté. À la différence des enfants au tempérament difficile, ils démontrent une meilleure capacité d'habituation face aux stimuli qui apparaissent de façon répétée.

Selon Thomas et Chess, le tempérament peut être évalué dès la petite enfance et resterait modérément stable de l'enfance à l'âge adulte (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde, & McCall, 1987). Toutefois, les caractéristiques du tempérament sont appelées à changer durant le développement. Le tempérament s'adapterait d'une façon dynamique aux contraintes imposées par l'environnement et des stimuli externes. Les auteurs estiment qu'il est favorable d'évaluer le tempérament par des entretiens avec les parents ou des observations en situation sociale. En effet, les interactions sociales constitueraient un terrain propice à l'observation des variations dans les dimensions au tempérament.

Dans cette perspective, les caractéristiques du tempérament sont en interaction mutuelle avec l'environnement. Les modalités ou les principes selon lesquels le tempérament de l'enfant « codétermine » les réponses des autres ne sont pas précisées (Goldsmith, et al., 1987). Pour Thomas et Chess (1977) l'adaptation sociale de l'enfant dépend également du degré de correspondance (« *goodness of fit* »). Les auteurs avancent que le degré de correspondance est optimal lorsque les propriétés de l'environnement sont en consonance avec les attentes et les demandes de l'enfant. Les troubles d'adaptation surviendraient en situation de dissonance entre le style de tempérament et les caractéristiques de l'environnement.

Conclusion

La théorie du style comportemental a été remise en question en raison d'enjeux méthodologiques. D'abord, Morizot et Vitaro (2003) remarquent que l'échantillon sur lequel les auteurs se sont basés pour élaborer les structures du tempérament est restreinte ($n = 22$) et n'est soutenue que par un type de mesure (entretiens avec les parents). Les échelles mesurant les composantes se chevauchent et démontrent une faible cohérence interne. Des analyses multivariées révèlent que ces dimensions ne sont pas orthogonales et qu'elles peuvent être réduites de façon efficace à trois ou quatre dimensions (Seifer, Sameroff, Barrett, & Krafchuk, 1994, cité dans Vaughn, & Boost, 1999).

Bien que critiqué, le style comportemental a relancé une conceptualisation scientifique moderne du tempérament. Il est également à noter que cette théorie a encore des influences dans les recherches du domaine. À titre d'exemple, il n'est pas rare que des chercheurs parlent de niveau de correspondance pour décrire l'interaction entre le tempérament de l'enfant et les variables caractérisant ses parents (et l'environnement). De plus, les catégories différenciant le tempérament facile/difficile sont encore largement utilisées pour désigner les dimensions (ou composantes) du tempérament qui favorisent ou qui nuisent à l'adaptation comportementale de l'enfant. Bates, Freeland, et Lounsbury (1979) ont critiqué la notion de tempérament difficile, car ils considèrent que la théorie du style comportemental (Thomas, Chess, Birch, Hertzig, & Korn, 1963 ; Thomas, & Chess, 1977) se sont fondés sur des impressions cliniques davantage que sur des critères empiriques pour établir les conditions déterminant le tempérament difficile.

Bates et son équipe (1979) ont rencontré des mères qui avaient un nourrisson âgé de 4 à 6 mois, pour évaluer le tempérament de leur enfant avec les critères de Thomas et Chess (1977). Des analyses factorielles ont permis de déterminer que les principaux items reliés au tempérament difficiles sont ceux qui concernent la difficulté à s'apaiser et l'intensité des protestations. Ainsi, Bates et ses collègues (1979) affirment que le tempérament difficile se définit selon les dimensions humeur et intensité de Thomas et Chess (1977). Il est également intéressant de noter que la notion de tempérament difficile présente beaucoup de similitudes avec l'émotivité négative issue de la définition la théorie de la personnalité émergente, qui sera présentée dans la prochaine section.

Le tempérament comme personnalité émergente (Buss et Plomin)

Buss et Plomin (1984) définissent le tempérament comme étant des traits de personnalité hérités génétiquement, se manifestant durant les deux premières années de la vie. Le tempérament constitue la fondation sur laquelle se développe ultérieurement la personnalité. Ils soutiennent que les traits de tempérament réfèrent aux différences individuelles observées de l'enfance à l'âge adulte. Les dispositions biologiques favorisent la stabilité des traits du tempérament. Cependant, les variables environnementales exerceraient une influence de plus en plus accrue. À titre d'exemple, Buss et Plomin croient que les transitions émotionnelles, cognitives et sociales observées entre l'âge de 0 à 3 ans influencent la maturation du tempérament. Les événements vécus à l'enfance tendent à modifier le développement de la personnalité et de surcroît

les traits de tempérament à la base de ce processus. C'est ce qui explique pourquoi l'influence du tempérament est plus « diffuse » au fil du vieillissement de l'enfant.

Dans cette théorie, le tempérament est opérationnalisé par trois dimensions : l'émotivité, l'activité et la sociabilité. L'émotivité négative se définit en fonction du niveau d'irritabilité ressenti en situation de détresse. Cette variable est mesurée selon l'intensité (excitation physiologique) par laquelle l'enfant se montre contrarié lorsqu'il vit des émotions désagréables. En bas âge, Buss et Plomin (1984) privilégient l'observation des pleurs pour mesurer l'émotivité négative. Ainsi, les pleurs sont évalués selon leur quantité et l'intensité par laquelle elle s'exprime (exemple : présence de larmes et durée).

L'émotivité négative se différencie en deux composantes, soit la peur (*fearfulness*), la colère (*anger*) (Buss, & Plomin, 1984). Ces affects se distinguent de façon spécifique par l'expression faciale et l'orientation des comportements vers un but. La peur apparaît approximativement à 2-3 mois et sa fonction principale est de fuir un traitement aversif. Par exemple, l'enfant peut détourner la tête lorsqu'il fait face à un stimulus menaçant. Les auteurs notent que la peur est également accompagnée par les comportements habituellement observés en situation de détresse (pleurs et cris). Ces enfants ont de l'insécurité et ont besoin d'être consolés. La colère arrive vers l'âge de 6 mois, elle constitue une réponse d'attaque par rapport à un stimulus déplaisant. Les situations suscitant la frustration ou l'agacement amènent l'enfant à réagir en protestant de façon

agressive (exemple : pousser et donner des coups). Ces enfants éprouvent de la difficulté à se contenir et demanderaient à être distraits.

La dimension de l'activité réfère au niveau d'énergie motrice observé dans les comportements de l'enfant (Buss, & Plomin, 1975). L'activité se définit selon le rythme (vitesse motrice) et la vigueur des comportements observés chez l'enfant (intensité et niveau d'énergie fourni). Cette dimension est mesurée par une grande diversité d'indices comportementaux. Les auteurs associent l'activité aux nombre de comportements « à la hâte » (effectués en vitesse), au choix et au temps investi dans des loisirs qui demandent un grand niveau d'énergie physique et à des réactions négatives lorsque l'enfant est sollicité à maintenir son calme ou à relaxer.

La sociabilité correspond à la tendance à apprécier la compagnie des autres plutôt que la solitude. Le niveau de sociabilité est influencé par les récompenses intrinsèques qu'un enfant retrouve dans les interactions sociales. Buss et Plomin (1984) postulent que les récompenses intrinsèques se manifestent selon cinq facteurs : la présence des autres, le partage d'activité, la réception de l'attention des autres, la sensibilité aux réponses mutuelles dans les relations interpersonnelles (exemple : accord, désaccord, surprise et intérêt) et l'initiation des interactions avec autrui. Un nombre élevé de récompenses intrinsèques renforce le niveau d'excitation chez l'enfant en contexte de situations sociales et le frustre lorsqu'il en est privé. Tandis que le manque de récompenses intrinsèque entraîne un manque de stimulation sociale (Strelau, 1998). L'un des

principaux troubles associés à la sociabilité relève de la gêne (*shyness*) de l'enfant. En fait, il s'agit de problèmes d'anxiété, d'inconfort manifesté en situation sociale où l'enfant souffre d'inhibition comportementale. Deux types de gêne sont à distinguer soit : la gêne innée et la gêne acquise. La première est reliée à la composante peur, elle est observable après l'âge de six mois. Elle relève des propriétés physiologiques du tempérament. Tandis que la gêne acquise ferait référence aux enfants plus âgés, dont le développement cognitif est plus avancé. Ce type de gêne commence à apparaître vers l'âge de 5 ans, lorsque l'enfant devient plus sensible aux critiques et entretient un discours négatif au sujet de ses habiletés sociales (Buss, 1985, cité dans Rothbart, & Mauro, 1990).

Conclusion

La théorie de la personnalité émergente est innovatrice au plan du rôle qu'elle accorde au tempérament dans le développement de la personnalité. Buss et Plomin ont réduit le nombre de dimensions tempéramentales de façon heuristique. Malgré ces contributions, les principes de cette théorie ont été contestés par des recherches empiriques. Le postulat d'héritabilité et de stabilité tiennent une place centrale dans la théorie de la personnalité émergente. C'est pourquoi Buss et Plomin ont investi beaucoup de temps à l'élaboration d'instruments d'évaluation apportant des estimations fiables et valides des dimensions du tempérament. Les recherches démontrent que les échelles mesurant les dimensions du tempérament sont différenciées, mais des corrélations modestes sont souvent rapportées entre les dimensions. Les résultats des

études comparant les hypothèses d'héritabilité et de stabilité des traits de tempérament, chez les enfants adoptés sont modérés (DeFries, Plomin, Fulker, & 1994 ; Plomin, & DeFries, 1985 cités dans Vaughn, & Bost, 1999). Par exemple, Goldsmith et Gottesman (1981) ont conduit une étude longitudinale dans laquelle ils mesuraient le tempérament par le *Bayley's Infant Behavior Record* (1969, cité dans Goldsmith et Gottesman, 1981) dans un échantillon de jumeaux homozygotes et hétérozygotes. À l'âge de huit mois, la variance génétique du niveau de sociabilité était non significative, tandis que la variance génétique associée au niveau d'activité était modérée.

Le tempérament comme mode d'autorégularisation (Rothbart)

Les travaux de Mary Rothbart ont rassemblé les spécialistes du domaine autour d'un cadre théorique fondé sur la recherche des mécanismes cognitifs et biologiques de régularisation émotionnelle. Le tempérament y est défini comme des adaptations reposant sur des composantes affectives, motivationnelles et cognitives. Selon cette théorie, le tempérament est un construit développemental, multidimensionnel, qui s'inscrit sur des bases psychophysiologiques et qui est orienté sur les comportements de l'enfant (Derryberry, & Rothbart, 1987).

Rothbart (1989) définit le tempérament par le biais de trois dimensions soit : la constitution de l'organisme, la réactivité et l'autorégularisation. La constitution réfère aux bases physiologiques et génétiques du tempérament. Dans cette perspective, le rôle

des structures du système nerveux central et des mécanismes physiologiques associés au tempérament sont étudiés dans l'adaptation psychosociale de l'enfant.

La réactivité relève d'un processus qui correspond à l'excitation (sensoriel, moteur et affectif) d'un individu par rapport aux stimuli internes et environnementaux. Ce comportement de réponse peut prendre la forme d'une réactivité positive ou négative et il varie en fonction de l'interaction de plusieurs facteurs. Dans le registre des variables externes, l'intensité (faible à élevé) et les qualités (plaisir ou aversion) associés aux stimuli influencent le degré d'appréciation et d'excitation sollicité chez l'enfant. Au niveau des variables internes, la réactivité témoigne de la satisfaction par rapport aux besoins personnels (faim, soif, avoir froid, fatigue etc.) et du traitement cognitif des informations issues de l'environnement.

L'autorégularisation est un ensemble de stratégies comportementales et cognitives par laquelle l'enfant module son niveau de réactivité, en inhibant ou en facilitant une réponse. Ces facultés comprennent plusieurs habiletés au plan des comportements d'attention, de retrait, d'approche, d'attaque et d'inhibition. Au fil du développement, les capacités de régularisation se diversifient et se ramifient. À la petite enfance, le contrôle volontaire se manifeste par la façon dont l'enfant détourne son attention ou s'éloigne d'un stimulus désagréable. De façon graduelle, les habiletés d'autorégularisation verbales (où l'enfant se verbalise lui-même des consignes) prennent plus de place dans le contrôle volontaire (Strelau, 1998). Dans ce modèle théorique, la

notion d'intentionnalité (« conscience ») prend une place centrale, car elle témoigne de l'évolution de l'autorégularisation vers le contrôle volontaire. Rothbart, Ellis et Posner (2004) définissent le contrôle volontaire comme les habiletés attentionnelles nécessaires à l'inhibition d'une réponse dominante, afin de déceler les erreurs et de procéder à la planification d'une nouvelle réponse. Dans une telle définition, les fonctions exécutives étudiées en neuropsychologie (plus particulièrement les capacités d'attention, de résolution de problèmes et de planification) sont impliquées dans la régularisation émotionnelle et comportementale. Effectivement, Kochanska et Knaack (2003) démontrent que les habiletés de concentration à l'âge de 9 mois (attention soutenue en tâche de blocs) prédisent de façon positive les habiletés de contrôle volontaire à l'âge de 33 et 45 mois (tolérance au délai pour « attendre son tour » et obtenir des récompenses, faire des activités motrices à un rythme et sur un ton modéré).

Le développement normatif du tempérament s'établit selon l'héritabilité, la maturation physiologique et cognitive de l'organisme et l'expérience de l'enfant (Rothbart, 1989). Les dimensions du tempérament y sont abordées comme des aspects centraux des traits de personnalité. Comme dans la personnalité émergente, le tempérament est sujet à un processus de différenciation. De plus, l'évolution du tempérament ne s'établit pas de façon synchronisée entre les dimensions. La régularisation du tempérament évolue selon le développement des systèmes motivationnels de l'enfant.

Durant la petite enfance les composantes du tempérament sont l'émotivité négative (peur, frustration/irritabilité et tristesse), l'extraversion (comportements d'approche, réaction vocale, recherche de stimulation, rires et sourires, niveau d'activité et sensibilité sensorielle), la régularisation/orientation de l'attention (intensité restreinte du plaisir, habileté à se calmer, capacité à maintenir son attention). Entre la petite enfance et l'enfance, le développement du tempérament s'exerce à travers la ramification des composantes émotionnelles et comportementales (Rothbart, & Bates, 2006). À l'enfance, les composantes du tempérament sont l'émotivité négative (gêne, résistance au contrôle, peur, frustration/irritabilité, tristesse et habileté à se calmer), l'extraversion (niveau d'activité et anticipation positive), la recherche de stimulation (sociabilité), le contrôle volontaire/autorégularisation (persistance dans les tâches, faculté à maintenir son attention, intensité restreinte du plaisir, inhibition comportementale et sensibilité sensorielle) et l'agréabilité (qualité d'affiliation et d'adaptation) (Rothbart, & Bates, 2006).

Conclusion

À ce jour, le modèle de Rothbart reste l'une des théories les plus influentes. Cette théorie est beaucoup plus précise quant au rôle des variables cognitives et motivationnelles dans le développement du tempérament. Elle se distingue notamment dans l'objectivation des interactions dynamiques entre les dimensions du tempérament. L'implication des processus biologiques était admise dans les théories du tempérament qui précédaient les travaux de Rothbart. L'approche de l'autorégularisation suscite

beaucoup d'enthousiasme dans l'étude du développement neuropsychologiques du tempérament. L'approche de Rothbart a commencé à définir le contrôle volontaire, mais présente quelques différences par rapport à l'approche de Eisenberg.

Le tempérament comme processus de contrôle volontaire (Eisenberg)

À la lecture de la documentation sur le sujet, nous constatons que la théorie du contrôle volontaire témoigne de l'évolution de la théorie du tempérament, d'une approche centrée sur l'observation comportementale vers une théorie axée sur l'observation expérimentale, l'observation comportementale et les indices neurophysiologiques (données génétiques et processus neurochimiques) (Vaughn, & Bost, 2008). Par exemple, lorsqu'on compare les recensions des écrits de Rothbart et Bates (1998, 2006), le contenu de la version plus récente porte une attention plus précise sur l'analyse et la mesure des facteurs psychophysiologiques du tempérament. D'ailleurs, la section traitant des mesures d'observations comportementale chez les adultes (professeurs ou les parents) (Rothbart, & Bates, 1998) semble avoir été remplacée par une section expliquant les fondements d'un modèle « neurologique » du tempérament (Rothbart, & Bates, 2006).

La théorie d'Eisenberg s'inscrit au coeur de cet engouement vers les neurosciences. Effectivement, Eisenberg s'attarde de façon plus spécifique à la maturation des mécanismes de régularisation associés au contrôle volontaire. Eisenberg, Hofer et Vaughan (2007) affirment que les recherches sur le contrôle volontaire portent essentiellement sur le contenu (composantes du contrôle volontaire), ses fonctions

(activités qui y sont impliquées) ou le processus (comment cela arrive?). Dans cette perspective, le contrôle volontaire correspond au processus de changement émotionnel, motivationnel et comportemental exprimant des émotions. La fonction principale du contrôle volontaire consiste à prévenir ou initier une réponse émotionnelle visant à modifier la signification personnelle d'un événement. Eisenberg et ses collègues (2007) croient que les fonctions de la régularisation sont associées à la gestion de l'excitation, qui permet une meilleure adaptation (biologique et sociale) et la planification de comportements orientés vers des buts. La régularisation est un processus de sélection, de modification cognitif, de déploiement des facultés attentionnelles et de modulation d'une nouvelle réponse. L'émotion et le processus de régularisation des émotions constituent deux aspects difficiles à distinguer. Dans cette perspective, le contrôle volontaire inclut la régularisation des émotions autant que les comportements qui y sont associés.

Selon Eisenberg et Spinrad (2004), le niveau de régularisation chez l'enfant s'exerce selon la flexibilité à laquelle il répond aux demandes de l'environnement. Les enfants qui font preuve d'un niveau de régularisation positif ou équilibré sont en mesure d'initier ou d'inhiber une réponse de façon volontaire (« contrôlée ») et spontanée (« automatique »). C'est donc dire que les difficultés d'adaptation reliées à la réactivité se manifestent par des problématiques de surcontrôle (inhibition) ou de perte de contrôle (impulsivité). Le point commun de ces troubles d'adaptation réside dans la rigidité par laquelle les enfants modulent leurs comportements et leurs émotions. Les enfants éprouvant des troubles d'inhibition comportementale se montrent excessivement

prudents et font preuve de retenue en situation de stress ou de nouveauté. Au contraire, les enfants aux prises avec des problèmes d'impulsivité ont du mal à gérer leur excitation, car ils ne peuvent contenir leurs désirs par des récompenses et des stimuli positifs.

La maturation des habiletés associées au contrôle volontaire connaît un développement graduel. Eisenberg et ses collègues (2007) réfèrent au modèle de Kopp (1982) pour expliquer la maturation du contrôle volontaire. Ce modèle comporte cinq phases qui se définissent selon le développement cognitif et physiologique. De la naissance à l'âge de 3 mois, l'émotivité négative (ou l'irritabilité) est régie principalement selon des principes neurophysiologiques. L'enfant réagit aux stimuli d'intrusivité et de forte stimulation, par des patrons comportementaux fonctionnels comme les réflexes externes (exemple : sucer son pouce). De 3 à 12 mois, la régularisation émotionnelle et comportementale est fondée sur des modalités essentiellement sensorimotrices. À cet étape, les progrès au niveau du développement moteur (préhension et se déplacer) donnent accès à un nouveau répertoire comportemental qui lui permet de détourner son attention par rapport aux stimuli désagréables.

De 9 à 18 mois, les mécanismes de régularisation font référence à la notion de contrôle. En fait, il distingue les comportements acceptables des comportements inacceptables. Il peut obéir aux règles énoncées par les parents en initiant, cessant, maintenant des

comportements. À 24 mois, le tempérament évolue vers l'autocontrôle (*Self-control*). Le développement cognitif de l'enfant lui donne accès à des représentations symboliques et des facultés de mémoire plus élaborées par rapport à son environnement. Ainsi, l'enfant développe son identité en prenant conscience de la notion d'altérité, en différenciant son point de vue et ses comportements par rapport aux autres. C'est à l'âge de trois ans que les habiletés liées au contrôle volontaire peuvent être observées. L'enfant se montre plus tolérant par rapport à la frustration, il accepte plus facilement les délais liés à la gratification (stimuli agréables). Il est familier avec les règles et sait comment se comporter dans la routine quotidienne.

La stabilité des facultés associées au contrôle volontaire commenceraient à s'établir vers l'âge de 4 à 6 ans et elles continueraient de progresser à l'âge scolaire. Dans une étude longitudinale, Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard et Guthrie (1999) ont suivi un groupe d'enfants à trois périodes de leur développement (4 à 6 ans, 6 à 8 ans et 8 à 10 ans) pour mieux connaître l'évolution du contrôle volontaire. Des questionnaires ont été administrés aux professeurs et aux parents (Larsen, & Diener, 1987 ; Derryberry, Rothbart, 1988 ; Watson, Clark, & Tellegen, 1988), dans le but de mesurer les corrélations interindividuelles de l'émotivité, de la régularisation comportementale et du contrôle de l'attention. De l'âge scolaire à la préadolescence, l'intensité reliée à l'émotivité négative a tendance à diminuer, tandis que les habiletés de régularisation comportementale sont portées à augmenter. Ces changements ont été plus

particulièrement observés au niveau du maintien de l'attention et de l'inhibition comportementale.

Conclusion

Les théories d'Eisenberg et de Rothbart sont probablement les approches qui suscitent le plus d'intérêt dans le domaine. Étant donné que les deux théories partagent des ascendances communes, le contrôle volontaire promouvoie également l'utilisation d'une méthodologie multidimensionnelle. Dans cette perspective, la méthode privilégiée s'établit dans des mesures comportementales, mais également dans l'étude des bases biologiques du comportement et dans la maturation des fonctions exécutives. La principale nuance entre les deux approches réside dans la façon qu'elles abordent le contrôle volontaire et les processus réactionnels. Selon Rothbart, les processus réactionnels sont des stratégies de régularisation de maturité inférieure au contrôle volontaire. Pour Eisenberg, les processus réactionnels sont des stratégies de contrôle rigides caractérisées par des problèmes d'adaptation (inhibition ou impulsivité). En résumé, la régularisation se définit selon la flexibilité du contrôle volontaire, qui reflète un équilibre entre l'activation et l'inhibition de réponses émotionnelles et comportementales.

Conclusion

Durant les 60 dernières années, la conceptualisation psychologique du tempérament a connu son essor à travers plusieurs écoles de pensée. Thomas et Chess ont commencé à définir les dimensions du tempérament selon l'héritage génétique et le degré de correspondance du style comportemental. Les contributions principales de Buss

et Plomin furent de réduire le nombre de dimensions du tempérament pragmatique et d'étudier le rôle du tempérament dans le développement des traits de personnalité. La théorie de Rothbart a insisté sur la réactivité de l'enfant et la maturation des modes de régularisation émotionnelle et comportementale. Eisenberg s'est inspiré des travaux de Rothbart pour élaborer sa théorie de la régularisation. L'auteure voit le contrôle volontaire comme un processus de régularisation volontaire et flexible. Les troubles d'adaptation du tempérament s'expliquent par des processus réactionnels (moins volontaires) et se caractérisent par la rigidité du contrôle soit : le surcontrôle (inhibition) ou la perte de contrôle (activation).

Le tempérament est passé d'un construit essentiellement fondé sur des indices d'observation du comportementale, de réactivité et de régularisation vers un paradigme axé sur les bases biologiques du comportement et les mesures de la neuroscience (données génétiques et processus neurochimiques) (Vaughn, & Bost, 2008). La prochaine partie traitera des relations entre le tempérament et le développement des troubles d'internalisation et/ou d'externalisation.

Tempérament et psychopathologie

Les relations entre le tempérament et le développement des troubles d'adaptation s'exercent selon trois modèles de causalité : l'effet du tempérament sur les troubles de comportements, l'influence de l'environnement sur le tempérament et l'interaction mutuelle entre les traits de tempérament et l'environnement. Dans le cadre de ce

chapitre, nous traiterons du premier modèle, tandis que les deux autres modèles seront abordés au chapitre 3 et au chapitre 4.

L'effet linéaire direct se définit selon les traits de tempérament favorisant la symptomatologie des troubles de conduites. Cette partie traitera des recherches qui étudient le rôle du tempérament dans le développement des troubles de comportement. L'objectivation du tempérament réfère à des enjeux théoriques, des paramètres (postulats, dimensions et composantes) différents pour chaque approche. La présentation des recherches sera établie en fonction des cadres théoriques qui ont été discutés précédemment. En se basant sur les variables étudiées, nous avons regroupé les recherches selon leur « appartenance théorique ». Les études seront examinées selon l'ordre suivant : la personnalité émergente, l'autorégularisation et le contrôle volontaire. La théorie de Thomas et Chess (style comportemental) ne sera pas abordée, car elle est peu utilisée. Dans le domaine, la majorité études traitant de l'effet direct entre le tempérament et l'adaptation scolaire sont basées sur le modèle du contrôle volontaire. C'est la raison pour laquelle la section sur le contrôle volontaire est plus exhaustive que celles portant sur la personnalité émergente et l'autorégularisation.

Personnalité émergente

Dans la documentation, l'effet linéaire a souvent été mesuré selon la variable de l'émotivité négative. Plusieurs études indiquent que le tempérament est en lien direct avec l'adaptation comportementale des enfants d'âge scolaire. Les recherches

empiriques confirment que les caractéristiques associées à l'émotivité négative prédisposent l'enfant aux troubles d'externalisation ou d'internalisation. Toutefois, il semble y avoir une controverse quant à la contribution du « tempérament difficile » aux troubles de comportements. Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli, et Essex (2002) constatent que l'irritabilité de l'enfant est associée de façon équivalente au développement de l'internalisation et de l'externalisation chez les enfants âgés de 6 à 7 ans. Tandis que les résultats de Mun, Fitzgerald, Von Eye, Puttler et Zucker (2001), démontrent que l'émotivité négative (de 3 à 5 ans) était reliée aux deux types de troubles de conduite (de 6 à 8 ans), mais que cette association était plus forte pour les troubles d'externalisation que les troubles d'internalisation.

Il semble que les troubles d'externalisation et d'internalisation réfèrent à deux profils d'émotivité négative distincts. Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya, & Guthrie (2001) ont mené une étude dans laquelle ils évaluaient le rôle de l'émotivité négative sur les troubles internalisés et externalisés, chez des enfants âgés de 4,5 à 8 ans. Les troubles de comportements et l'émotivité ont été mesurés par des questionnaires administrés aux enseignants et aux parents (Achenbach, 1991a, 1991b, cités dans Eisenberg et al., 2001). Les résultats indiquent que les enfants aux prises avec des troubles d'externalisation sont plus portés vers la colère, l'impulsivité et un faible niveau de régularisation. Tandis que les enfants présentant des comportements d'internalisation se caractérisaient par un niveau plus élevé de tristesse, un faible niveau d'attention et un faible niveau d'impulsivité. Les

enfants internalisés manifestent davantage de tristesse que les externalisés, mais l'expriment moins facilement en raison de leur inhibition émotionnelle (surcontrôle). En comparaison avec le groupe contrôle (sans trouble de comportements), les enfants manifestant des troubles de comportements comorbides avaient un niveau de tristesse plus élevé.

Les dimensions et composantes tempéramentales de la théorie de la personnalité émergente qui ont été étudiées sont le niveau d'activité, la composante peur (de l'émotivité négative), l'attention et l'activité. La composante peur joue un rôle important par rapport aux troubles d'internalisation et d'externalisation. À titre d'exemple, Gilliom et Shaw (2004) ont analysé la trajectoire des troubles de comportements, chez des garçons issus de milieu défavorisé. De 2 à 6 ans, l'augmentation des troubles intériorisés se définit selon un haut niveau de peur et d'impulsivité tandis que l'accroissement des troubles externalisés est associé à un faible niveau de peur.

Le déficit d'attention a généralement été associé aux troubles extériorisés. Par exemple, Patterson, & Sanson (1999) démontrent les difficultés à maintenir son attention par rapport à une activité sont positivement reliés aux comportements externalisés des enfants âgés de 5 et 6 ans. En conséquence, il apparaît logique de s'attendre à ce que l'activité, prédise l'externalisation de façon positive. L'étude de Mathiesen et Prior (2006) confirme qu'un niveau d'activité élevé à la petite enfance (2-3 ans) prédit un haut niveau

d'externalisation et un faible niveau de d'internalisation chez les enfants d'âge scolaire (de 4 à 9 ans).

Le rôle du tempérament dans l'internalisation a souvent été étudié selon l'inhibition comportementale. Parmi les nouveau-nés en bonne santé, 20% viennent au monde avec un tempérament inhibé. Ces enfants sont prédisposés à un niveau de réactivité très élevé en contexte de situation nouvelle et qui se manifeste par des sentiments de peur et des comportements d'évitement (Kagan, & Snidman, 1999). Dans une étude longitudinale, Kagan et Snidman (1999) ont mesuré le niveau d'anxiété vécu par les enfants d'âge scolaire en comparant ceux qui avaient un tempérament inhibé à ceux qui avaient un tempérament normal. À l'âge de 4 mois, la réactivité des enfants était mesurée selon le niveau d'activité en réponse à des stimuli olfactifs, visuels et auditifs. Lorsque les enfants étaient âgés de 14 à 21 mois, la réactivité en contexte de nouveauté était évaluée en laboratoire. Les symptômes d'anxiété à l'âge de 4 ans et 7,5 ans étaient évalués par des questionnaires et des séances de jeu. Le niveau de réactivité élevé chez le nourrisson (niveau de détresse et d'activité motrice élevé) est positivement relié aux symptômes d'inhibition, de retrait (à l'âge de 4 ans) et des symptômes d'anxiété (à l'âge de 7 ans). Un niveau de réactivité élevé chez les nourrissons amenait 45% d'entre eux à développer des troubles intériorisés à l'âge de 7 ans. Tandis que seulement 15% des bambins avec un niveau de réactivité négative faible manifestaient ce type de problèmes durant l'enfance.

Les résultats de cette recherche reflètent une tendance générale qui se dégage dans la documentation. La réactivité négative est plus fréquemment et plus fortement associée aux troubles intériorisés qu'aux troubles extériorisés (Kagan, & Snidman, 1999). D'autres résultats convergent dans le même sens. Par exemple, le haut niveau de gêne au préscolaire (18-30 mois) prédit le développement de problèmes d'intériorisation et d'anxiété à l'âge scolaire (4-5 ans et 8-9 ans) (Janson, & Mathiesen, 2008). Rothbart, Ahadi et Hershey (1994) ont démontré que la réaction à la nouveauté pouvait susciter des traits sociaux qui s'apparentent à la fois à l'externalisation et l'internalisation chez les enfants d'âge scolaire (l'agressivité, la culpabilité, la recherche d'aide et le négativisme). L'inhibition comportementale est associée au développement des troubles externalisés et au diagnostic différentiel du trouble d'attention avec hyperactivité (Lemery, Essex, & Smider, 2002).

Contrôle volontaire

L'émotivité reliée à la régularisation émotionnelle et comportementale influence plusieurs aspects du développement socioaffectif et du contrôle volontaire. Le modèle de Eisenberg et ses collègues (2007) distinguent la régularisation selon trois types de contrôle (réactif, inhibition et activation). Tel que mentionné auparavant, le contrôle volontaire s'établit selon un mode de régularisation flexible et équilibré (contrôle optimal). Les enfants impulsifs ou inhibés font preuve de réactivité négative qui s'exerce à travers un contrôle comportemental et émotionnel rigide. Le profil des enfants impulsifs se décrit par un faible niveau d'impulsivité (contrôle réactif), de régularisation de l'attention, d'activation des réponses (contrôle d'inhibition) et d'inhibition des

réponses (contrôle d'activation). Ces enfants sont portés vers les troubles d'internalisation et un niveau limité de compétence sociale. Le profil des enfants impulsifs se décrit en fonction d'un faible niveau de régularisation de l'inhibition et de l'attention. Ces écoliers tendent à développer des troubles d'externalisation et ils ont également un niveau de compétence social plus limité. Dans le projet de recherche de Dunedin, une cohorte d'enfants a été suivie de la petite enfance à l'âge adulte. Caspi (2000) y a démontré que les difficultés de régularisation ou de contrôle à l'âge de trois ans sont reliées au développement de trouble de comportement de 5, 7, 9, et 11 ans (rapportés par les parents et les professeurs). Les enfants impulsifs à la petite enfance tendaient vers l'externalisation à l'âge scolaire, tandis que ceux qui étaient inhibés étaient portés vers les troubles d'internalisation.

Durant les cinq premières années de la vie, l'émotivité négative prédit les problèmes de régularisation et le niveau de développement du contrôle volontaire. Kochanska et Knaack (2003) ont évalué le contrôle volontaire à trois reprises chez des jeunes enfants âgés de 22, 33 et 45 mois. Ils ont mesuré le contrôle volontaire à l'aide d'une batterie d'activités évaluant la tolérance au délai : l'activité motrice fine, les habiletés à inhiber/initier une activité selon un signal et les capacités attentionnelles (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). L'émotivité (joie, peur et colère) était évaluée en contexte de situations nouvelles (à l'âge de 14 et 22 mois). Les troubles d'externalisation étaient mesurés à 73 mois par un questionnaire s'adressant à la mère (Behar, 1974, cité dans Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). Les résultats de cette recherche suggèrent

que l'émotivité (propension à la colère ou la joie) en bas âge, est liée au développement ultérieur du contrôle volontaire. Les enfants qui éprouvaient des émotions plus intenses à 22 mois avaient des scores moindres de contrôle volontaire (22, 35 et 45 mois) et un niveau plus élevé de troubles d'externalisation (73 mois).

Les études démontrent des relations négatives entre le contrôle volontaire et les troubles externalisés. Par exemple, Eisenberg et ses collègues (2001) ont conduit une recherche dans laquelle ils ont mesuré le contrôle volontaire, chez des enfants âgés de 4,5 à 8 ans aux prises avec des troubles d'internalisation et d'externalisation. À l'aide de tâches en laboratoire, les capacités d'attention et d'inhibition du comportement ont été mesurées. Des questionnaires ont également été administrés au père, à la mère et aux enseignants pour évaluer le tempérament et l'adaptation comportementale des enfants présentant des troubles d'externalisation et d'internalisation. Les chercheurs ont mesuré le contrôle volontaire à l'aide de questionnaires administrés aux enseignants, aux parents et par le biais d'observations en laboratoire. Les résultats de cette recherche indiquent une relation négative entre le contrôle volontaire et l'externalisation à l'âge scolaire. Dans le même échantillon, des résultats similaires sont également valables en préadolescence (Valiente, Eisenberg, Smith, Smith, Reiser, Fabes, Losoya, Guthrie, & Murphy, 2003). Les problèmes extériorisés des enfants d'âge scolaire sont également reliés à des difficultés d'inhibition comportementale (freiner un comportement en fonction d'un signal) (Oosterrlaan, Logan, & Sergeant, 1998) et avec des difficultés d'attention (évaluée selon les parents) (Lengua, West, & Sandler, 1998)

L'association entre le contrôle volontaire et l'internalisation est beaucoup moins claire et semble plus prononcée chez les enfants plus jeunes. Dans l'étude de Lemery et ses collègues (2002), le lien entre les capacités à centrer l'attention, le contrôle inhibitif au préscolaire, étaient associés de façon négative (et modeste) avec les problèmes internalisés de l'enfant à l'âge de 5 ans et demi. D'autres études confirment des relations négatives. Par exemple, dans l'étude de Eisenberg et ses collègues (2001) qui a été décrite plus haut, les problèmes intériorisés de l'enfant étaient reliés à un faible niveau d'attention, mais n'était pas relié aux difficultés à inhiber une réponse dominante.

En contraste aux relations négatives ou nulles, d'autres recherches démontrent que l'intériorisation est positivement associée au contrôle volontaire. Murray et Kochanska (2002) ont conduit une recherche longitudinale où ils ont suivi des enfants pendant une durée de 4 ans. À l'âge de 2,5, 4 et 5,5 ans, le contrôle volontaire a été mesuré en laboratoire (tolérance au délai, ralentissement et inhibition de l'activité motrice et capacités d'attention). Lorsque l'enfant était âgé de 4 ans, les troubles de comportements internalisés et externalisés étaient mesurés avec le *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991b cité dans Murray, & Kochanska, 2002) administré à la mère. Les enfants qui avaient un niveau de contrôle volontaire élevé à 2,5 ans et à 4 ans, étaient plus vulnérables à l'internalisation à 4 ans.

Les résultats de recherches sont partagés sur les relations entre le contrôle volontaire et l'internalisation. D'autres recherches seront nécessaires pour statuer de la nature des

liens entre ces variables. À l'heure actuelle, il nous semble encore impossible de tirer des conclusions déterminantes quant à l'interaction entre le contrôle volontaire et l'intériorisation. Nous concluons ce chapitre en se prononçant sur l'implication de l'effet linéaire direct du tempérament et aux critiques adressées à ce type de recherche.

Conclusion

La force du tempérament

Depuis les années 1980, la documentation nous révèle que le tempérament influence l'adaptation scolaire de l'enfant et le développement de troubles comportementaux. Les études confirment le modèle de l'effet linéaire direct, puisque les dimensions et les composantes tempéramentales apportent une contribution fondamentale à l'explication de l'adaptation scolaire. La majorité des études indiquent des associations modestes ou modérées, entre le tempérament et les troubles comportementaux. Cela ne nous apparaît pas être un motif suffisant pour banaliser l'influence du tempérament. Ces liens prédictifs sont souvent plus forts que ceux qui impliquent d'autres variables théoriquement importantes. Dans certaines études, le tempérament de l'enfant représente le facteur prédictif unique ou le plus puissant, surpassant même l'influence des pratiques éducatives des parents (ex. Sanson, & Prior, 1999).

De façon générale, l'émotivité négative prédit les troubles intériorisés et extériorisés. Par contre, il faut préciser que le profil d'émotivité négative varie selon la symptomatologie

de l'enfant. L'extériorisation reflète principalement la colère, les difficultés attentionnelles, la résistance au contrôle et à l'impulsivité. Tandis que l'intériorisation se distingue selon un niveau de tristesse plus élevé, des difficultés attentionnelles, un haut niveau de peur et un faible niveau d'impulsivité. Un niveau de réactivité élevé en situation de nouveauté est positivement relié à l'intériorisation. Au début des années 2000, le centre d'intérêt des spécialistes s'est déplacé vers le construit du contrôle volontaire. De façon générale, les troubles d'externalisation sont négativement associés au contrôle volontaire. En ce qui concerne l'internalisation, les résultats de recherches sont plutôt divisés. Certains travaux exposent des liens positifs et d'autres des associations négatives.

Critiques

Étant donné que la plupart des études soulèvent un effet modeste ou modéré, plusieurs chercheurs cherchent des explications à ce phénomène. En conséquence, les critiques adressées par les spécialistes ont amené des remises en question sur les fondements théoriques et les mesures empiriques du tempérament.

Dans leur recension des écrits, Morizot et Vitaro (2003) traitent des forces et des faiblesses méthodologiques observées dans les recherches traitant de l'effet linéaire du tempérament. Des questionnements sont soulevés au sujet de l'âge auquel le tempérament devrait être mesuré. En respect aux fondements héréditaires et physiologiques, les auteurs proposent que le tempérament soit évalué en bas âge (petite enfance ou enfance), car il est sensible à la plasticité et aux contingences externes de

l'environnement. D'autre part, Caspi (1998) s'interroge quant à la pertinence d'évaluer le tempérament avant l'âge de deux ans. Au préalable, l'auteur croit qu'une mesure fidèle et valide du tempérament requiert une intégration minimale d'habiletés cognitives et perceptives (permanence de l'objet, jeux symbolique et conscience des émotions etc.). Morizot et Vitaro (2003) recommandent l'utilisation d'un *design* de recherche prospectif-longitudinal. Ce type d'études permet de préciser la direction des influences et d'établir la trajectoire entre les caractéristiques tempéramentales et les problèmes d'adaptation ultérieurs (Loeber, & Farrington, 1994).

Une des critiques méthodologiques majeure concerne l'opérationnalisation du tempérament et l'adaptation scolaire. Il y aurait un problème de circularité entre les échelles d'impulsivité/externalisation et d'inhibition/internalisation, puisqu'elles évaluent des concepts et des comportements similaires (Sanson, Hemphill, & Smart, 2002 ; Olson, Sameroff, & Lunkenheimer, 2009). Les instruments de mesure du tempérament et des troubles d'adaptation partagent des items en commun. L'effet d'une telle « contamination » influencerait la taille des corrélations ou des coefficients de régression. Dans cette perspective, les troubles d'adaptation constitueraient une sorte de composante du tempérament et la psychopathologie témoignerait de l'expression extrême d'une dimension. Bramlett, Scott et Rowell (2000) ont mené une étude dans laquelle ils ont mesuré les relations entre le tempérament, les performances académiques et les compétences sociales de l'enfant en première année. Les relations prédictives entre le tempérament et les compétences sociales sont restreintes. Les auteurs estiment que ces

résultats seraient reliés au chevauchement empirique entre les instruments de mesure. Ils suggèrent que les prochaines recherches puissent déterminer les limites distinguant ces deux construits.

D'autre part, des chercheurs maintiennent que les caractéristiques du tempérament ou du contrôle volontaire agissent en tant que facteurs contribuant à l'adaptation scolaire, plutôt qu'à titre d'équivalent ou de substitut conceptuel. Des experts ont effectué des recherches où les items qui se chevauchaient dans les instruments de mesure étaient retranchés. Ces recherches soutiennent l'indépendance entre les deux variables. L'élimination de ces items n'altérerait pas le lien prédictif positif entre le tempérament et les troubles de comportements (Lengua, West, & Sandler, 1998 ; Lemery, Essex, Smider, & 2002).

Un débat est également soulevé du côté des modalités dans lesquelles le tempérament et les troubles du comportement sont mesurés. La préoccupation qui suscite le plus d'intérêt touche la validité de la perception des informateurs (les parents, principalement la mère et/ou l'enseignant). Ces évaluations peuvent être biaisées dans des préconceptions personnelles. Néanmoins, des recherches prouvent que l'objectivité des parents et des professeurs ne serait pas à remettre en cause. Dans une étude, Bates et Bayles (1984) ont identifié deux catégories de facteurs d'influence dans l'évaluation maternelle du tempérament : la composante objective (évaluation comportementale « réelle ») et la composante subjective (variables sociodémographiques, statut matrimonial, personnalité, anxiété etc.). Le tempérament de l'enfant (de 6 mois à trois

ans) et la personnalité de la mère étaient évalués avec des questionnaires auto-rapportés. Dans la même période, des observateurs ont mesuré le tempérament de l'enfant en laboratoire avec des questionnaires auto-rapportés. Les résultats démontrent que la composante subjective n'a pas une incidence significative sur les mesures comportementales objectives.

Dans des études plus récentes, les chercheurs obtiennent des résultats mitigés par rapport à l'objectivité du jugement maternel. Forman, O'Hara, Larsen, Coy, Gorman et Stuart (2003) ont comparé des mesures d'émotivité négatives (à 6 et 9 mois), issus d'observations standardisées en laboratoire et des questionnaires auto-rapportés administrés aux mères. À l'exception du fait que les mères dépressives avaient tendance à évaluer leurs enfants plus difficiles à l'âge de 6 mois, les évaluations en laboratoire étaient cohérentes avec l'évaluation maternelle. Il est également important de mentionner qu'un trouble du tempérament peut s'exercer de façon différente selon les contextes. Par exemple, un enfant peut être considéré colérique et résistant à la maison, tandis qu'il se présente de façon inhibée et obéissante à l'école (Dumas, & Lafrenière, 1993). Certaines relations ne sont établies qu'en fonction d'une seule source d'information. Par exemple, la recherche de Eisenberg, Sadovsky, Spinrad, Fabes, Losoya, Valiente, Reiser, Cumberland, & Shepard (2005) démontre que le niveau des troubles externalisés à l'école primaire est associé au contrôle attentionnel et au contrôle volontaire. Cependant, ces interactions ne sont significatives que lorsque les variables sont mesurées par les parents.

Vers un modèle qui tient compte de la sensibilité maternelle

La recension des écrits de ce chapitre nous permet d'affirmer que le tempérament agit comme facteur de risque par rapport aux troubles comportementaux. Toutefois, la pertinence de conduire des recherches se basant exclusivement sur l'effet linéaire du tempérament connaît ses limites. Les relations statistiques laissent supposer que des variables environnementales (modératrices ou médiatrices) influencent l'adaptation scolaire. Dans des échantillons non-cliniques, certaines études indiquent que la majorité des enfants se situant dans des dimensions extrêmes du tempérament (difficile) ne présentent pas de troubles d'adaptation (Guérin, Gottfried, & Thomas, 1997 ; Maziade, Cote, Bernier, Boutin, & Thivierge, 1989). Ces résultats portent à croire que les caractéristiques du tempérament prédisposent aux problématiques comportementales, en l'occurrence de conditions ou de contingences externes (exemple : attitudes parentales, stress familiaux, environnement scolaire etc.).

Dans les sociétés occidentales, la mère est la figure parentale de référence, avec laquelle le nourrisson développe une relation socioaffective privilégiée. Les soins maternels prodigués à l'enfant conditionnent le développement du lien d'attachement mère/enfant. La sensibilité maternelle réfère à la façon dont la mère répond aux besoins (affectifs et physiques) de l'enfant. Il s'agit d'une variable environnementale fondamentale sur laquelle se fonde le développement des compétences sociales et éventuellement l'adaptation scolaire. Dans le cadre de cet essai, nous avons choisi d'étudier le rôle de la sensibilité maternelle sur l'adaptation scolaire, puisqu'elle traduit une caractéristique

individuelle de la mère (plutôt qu'une variable relationnelle comme l'attachement). Dans le prochain chapitre, nous allons examiner comment les spécialistes ont défini la sensibilité maternelle. Par la suite, nous allons traiter de l'impact de la sensibilité maternelle sur les troubles d'adaptation scolaire, en examinant les recherches qui ont conduites dans le domaine.

Chapitre III
Sensibilité maternelle et adaptation

SENSIBILITÉ MATERNELLE ET ADAPTATION

La sensibilité maternelle

La définition originale de la sensibilité maternelle est fondée sur un ouvrage de Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). L'auteure s'est intéressée à l'influence des comportements maternels favorisant le développement du lien d'attachement sécurisant (durant la première année de vie). La sensibilité maternelle correspond aux habiletés permettant à la mère d'interpréter les besoins communiqués par l'enfant et y répondre avec promptitude, précision et efficacité. Cette variable comprend plusieurs composantes : l'attention aux signaux (accessibilité), la perception adéquate du message (empathie et interprétation), l'adéquacité et le délai de la réponse (disponibilité).

Ainsworth et ses collaborateurs (1978) ont opérationnalisé la sensibilité maternelle selon quatre échelles : la sensibilité/insensibilité, l'acceptation/rejet, la coopération/interférence et l'accessibilité/ignorance. Un niveau élevé de sensibilité est associé à un niveau élevé d'acceptation, de coopération et d'accessibilité. Tandis qu'un faible score à l'une de ces trois échelles est associé à l'insensibilité. L'échelle de sensibilité maternelle générale d'Ainsworth se définit selon un continuum de quatre niveaux : sensible, peu sensible, modérément sensible et insensible. Les comportements de sensibilité de la mère qui suscitent l'autonomie chez l'enfant, se manifestant par un

équilibre entre les comportements d'exploration et de recherche de proximité auprès de la figure d'attachement.

La qualité de la relation d'attachement s'explique en fonction de l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et de la mère. Du côté de l'enfant, le concept éthologique d'empreinte traite des bases biologiques qui conditionnent l'enfant à établir une relation affective privilégiée avec ses principales figures d'attachement. D'autre part, l'intégration du modèle de représentation interne du nouveau-né s'inscrit dans son lien de dépendance à la mère. La sensibilité maternelle est le précurseur de la formation du lien d'attachement mère/enfant. L'enfant qui voit ses besoins comblés adéquatement aura une perception positive favorisant une relation d'attachement sécurisant et tandis que la carence de sensibilité représente un facteur de risque par rapport au lien d'attachement insécurisant. En situation étrange, les mères sensibles sont positivement associées à un attachement sécurisant, les mères peu sensibles sont positivement associées à un attachement évitant et les mères de sensibilité incohérente sont positivement associées à un attachement ambivalent (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Des recherches ont démontré une relation significative entre la sensibilité maternelle et la qualité du lien d'attachement (sécurisant, évitant, ambivalent) (Isabella, Belsky & Von Eye, 1989; Smith & Pederson, 1988). Pourtant, certains spécialistes obtiennent des liens non significatifs entre sensibilité maternelle et attachement (sécurisant, évitant,

ambivalent et désorganisé) (Ward & Carlson, 1995). Des méta-analyses rapportent des relations modérées entre ces deux variables (Atkinson, Paglia, Coolbear, Parker, Poulton, Guger, & Sitarenios, 2000, $r = 0.27$; DeWolff & Van IJzendoorn, 1997, $r = 0.24$; Goldsmith & Alansky, 1987, $r = 0.32$). De Wolff et Van Ijzendoorn (1997) concluent que la sensibilité maternelle est une condition importante, mais non exclusive au développement du lien d'attachement. Par exemple, certaines attitudes parentales (attitudes positive, soutien émotionnel et stimulation) démontrent une influence semblable (à la sensibilité maternelle) sur l'attachement. Certaines caractéristiques de la relation dyadique comme la mutualité (niveau de réciprocité et de gratification partagé dans la relation mère/enfant) et la synchronicité (échanges positif où la mère et l'enfant ont des attentes communes) ont également une association prédictive modérée avec l'attachement. De leur côté, Atkinson et ses collaborateurs (2000) constatent que le délai séparant la mesure de la sensibilité maternelle et l'attachement aurait tendance à faire baisser la force du lien prédictif entre ces variables. De plus, les relations entre la sensibilité maternelle et la qualité de l'attachement sont significativement moins élevées dans les populations à risques.

En résumé, la sensibilité est une caractéristique individuelle de la mère mesurant ses habiletés à prodiguer des soins répondant aux besoins de l'enfant. Cette variable tient un rôle important quant à la qualité de la relation mère/enfant et elle peut contribuer, *a contrario*, au développement des troubles de comportements à la petite enfance et à l'âge scolaire. Les recherches traitant des relations entre la sensibilité maternelle et les

troubles de comportements sont élaborées selon deux configurations. Dans le premier modèle, l'effet direct de la sensibilité maternelle sur les troubles de comportements est mesuré. D'autre part, des études sont également conduites pour déterminer l'influence de la sensibilité maternelle sur le tempérament de l'enfant. La prochaine partie sera divisée en deux sections qui traiteront des résultats reliés à ces deux modèles de recherche.

Sensibilité maternelle et tempérament

Sensibilité, régularisation physiologique et comportementale

Ainsworth croit que la sensibilité maternelle constitue une source de régularisation externe de l'enfant. A partir de la petite enfance, le niveau de réconfort que le nourrisson trouve à travers la sensibilité lui permet de développer des modes de régularisation interne (émotionnel, comportemental et physiologique) de façon autonome. L'enfant apprend à moduler et gérer son irritabilité par rapport à l'émotivité négative.

Des recherches établissent des liens neuropsychologiques entre la sensibilité maternelle et la régularisation comportementale chez l'enfant d'âge préscolaire. Dans le cadre de visite à domicile, Blair, Granger, Willoughby et Kivlighan (2006) ont étudié le niveau de réactivité aux affects négatifs et au stress, chez les enfants âgés de six mois. Cette visite comprenait une séance de jeu libre avec la mère et la deuxième incluait des situations provoquant l'émotivité négative (présentation d'un masque, jouet hors de portée, interposition d'une barrière entre la mère et l'enfant et la restriction de l'usage

des mains par un expérimentateur). Les chercheurs ont codifié la sensibilité maternelle selon les comportements de soins maternels positifs, soutenant et non intrusifs pendant la séance de jeu libre. Ils ont effectué trois prélèvements d'échantillons de salive pour évaluer le taux de cortisol de l'enfant avant la séance de jeu, 20 minutes et 40 minutes après les tâches suscitant l'émotivité négative. L'émission de cortisol de l'enfant suivait deux trajectoires de régularisation physiologique, qui correspondaient à deux types de patrons comportementaux différents. Chez les enfants de mères sensibles, le niveau de cortisol initial est bas et connaît une croissance en condition de stress. Tandis que chez les enfants de mères peu sensibles, les auteurs observent un niveau initial de cortisol élevé, suivi d'une diminution suite aux épreuves de réactivité. Dès la petite enfance, les bases biologiques du tempérament confirment que les enfants exposés à l'insensibilité maternelle ont un niveau élevé de stress et un niveau continu d'émotivité négative. Chez les enfants des mères sensibles l'indice d'émotivité négative est bas. Le niveau de cortisol est à son apogée en situation de détresse.

Dans d'autres expérimentations, c'est le rythme cardiaque qui a été la mesure de régularisation physiologique privilégiée. Haley et Stansbury (2003) ont conduit une étude dans laquelle ils ont mesuré les réponses physiologiques et comportementales chez des enfants de cinq à six mois, dans la situation modifiée du visage impassible (*still face*). Les chercheurs demandaient aux mères participant à l'expérimentation de procéder à trois séances de jeu ponctuées de trois épisodes où elles devaient adopter une expression faciale neutre et arrêter de répondre à l'enfant. Les stratégies de

régularisation des affects négatifs étaient évaluées (segments de dix secondes) selon une échelle comportementale de réactivité (0- aucun signe de pleurs ou d'agitation ; 1- un peu triste, signe de détresse au visage ; 2- pleurs). Au plan des indices physiologiques, deux électrodes étaient apposées sur la poitrine des enfants pour mesurer leur rythme cardiaque durant l'expérimentation. La sensibilité maternelle était codifiée selon la contingence des réponses aux communications de l'enfant (vocalisations, regards et expressions faciales) durant les séances de jeux. Un score de sensibilité maternelle moyen était pondéré selon l'agrégation des deux séances de jeux. Les résultats de cette étude démontrent que la sensibilité maternelle est positivement associée au niveau de régularisation physiologique et comportemental de l'enfant. Les enfants de mères ayant un niveau de sensibilité élevé ont un rythme cardiaque inférieur et gèrent mieux l'émotivité négative durant la dernière séance de jeu. La prochaine section traitera des recherches portant sur l'impact de la sensibilité maternelle sur l'émotivité négative.

Sensibilité et émotion négative

Des spécialistes ont également cherché à vérifier de quelle façon la sensibilité maternelle était associée à la réactivité de l'enfant. Les recherches révèlent à la fois des associations positives et négatives (dont la force varie de modeste à élevée), tandis que d'autres travaux ne révèlent aucune relation significative entre ces variables. En guise d'exemple, Bretherton, Biringen, Ridgeway, Maslin et Sherman (1989), Seifer, Schiller, Sameroff, Resnick et Riordan (1996) et Crockenberg et Smith (2002) rapportent des relations différentes entre la sensibilité maternelle et l'émotivité négative. Bretherton et

son équipe (1989) ont conduit une recherche pour étudier la relation entre le modèle de représentation interne de la mère et la qualité du lien d'attachement mère/enfant. Lorsque leur enfant était âgé de 25 mois, les mères étaient invitées à un entretien en laboratoire d'une durée approximative de 45 à 90 minutes (*Parent Attachment Interview*). Les thèmes de l'entrevue abordaient les comportements adoptés vis-à-vis l'enfant. Les questions posées touchaient également les sentiments et les pensées de la mère au sujet de la naissance, la personnalité de l'enfant (à l'âge de deux mois), la routine du coucher et les nuits (25 mois). Les résultats de cette recherche indiquent une interaction négative entre l'émotivité négative (18 mois) et la sensibilité maternelle (25 mois) ($r = -0.57$).

Seifer et ses collègues (1996) ont mené une étude dans laquelle ils voulaient évaluer la relation entre la sensibilité maternelle, l'attachement et le tempérament. Ils ont mesuré la sensibilité maternelle en observant les interactions mère/enfant (entre l'âge de 6 mois et 9 mois). Les auteurs ont utilisé la grille d'observation *Parent-Caregiver Involvement Scale* pour évaluer la sensibilité maternelle selon la qualité et l'adéquacité des comportements de la mère (Farran, Kasari, Comfort, & Jay, 1986, cité dans Seifer et al., 1996). Le tempérament a également été évalué à 6 mois, à 9 mois et à 12 mois par quatre des questionnaires administrés à la mère. Au même âge, le tempérament a également été observé en laboratoire : interaction mère/enfant, enfant seul et réunion. La grille utilisée mesurait le tempérament selon plusieurs échelles : humeur, approche, activité, intensité, et indice général de difficulté (Seifer, Sameroff, Barrett, & Krafchuk, 1994, cité dans

Seifer et al., 1996). Les scores de sensibilité observée en laboratoire n'étaient pas significativement reliés au tempérament de l'enfant selon la mère. La sensibilité maternelle est positivement reliée à l'approche et à l'intensité observée en laboratoire à six mois et à neuf mois. Les résultats de cette recherche démontrent que les mères sensibles ont des enfants qui semblent avoir un tempérament moins difficile pour les observateurs, mais non aux yeux de leurs mères. Les enfants qui manifestent plus d'émotivité négative ont des mères moins sensibles et qui ont tendance à minimiser les problèmes de leurs enfants.

Crockenberg et al., (2002) ont étudié la relation entre le tempérament du nouveau-né et la sensibilité maternelle. Le cinquième et le dixième jour suivant la naissance, le tempérament a été mesuré par des visites à domicile (*Neonatal Behavioral Assessment Scale*). Le NBAS (Brazelton, 1973, cité dans Crockenberg et al., 2002) est une grille d'observation constituée de 28 items comportementaux qui a été conçue pour évaluer l'irritabilité selon un inventaire de réflexes. Crockenberg et al., (2002) ont administré le *Prenatal Maternal Questionnaire* de Brazelton chez les mères (enceintes ou ayant récemment accouché) pour évaluer leurs croyances, leurs attitudes et leurs attentes par rapport aux pleurs du nourrisson. À deux reprises, des observations à domicile d'une durée de trois heures et demie, ont été effectuées pour déterminer le délai moyen des réponses maternelles aux pleurs de l'enfant âgés d'un mois et de trois mois. Lorsque les enfants étaient âgés de 12 mois, l'indice de sensibilité maternelle était évalué dans le contexte d'observations comportementales lors de deux épisodes de situation étrange.

Les comportements de la mère étaient codifiés selon l'échelle de quatre niveaux de sensibilité développée par Ainsworth, Bell et Stayton (1974, cité dans Crockenberg et al., 2002).

Les attitudes maternelles insensibles en bas âge étaient négativement associées à la sensibilité maternelle à 12 mois. L'irritabilité est reliée positivement à la sensibilité aux pleurs à l'âge de trois mois ($r = .29$), mais négativement à la sensibilité maternelle à l'âge de 12 mois ($r = -.17$). Les nouveau-nés plus irritables ont des mères qui répondent moins rapidement aux besoins de l'enfant et ils étaient plus difficiles à consoler à l'âge d'un mois et de trois mois (plus particulièrement les garçons). Les comportements de pleurs et d'agitation observés à 12 mois ne sont pas significativement associés à l'irritabilité, mais ils sont négativement reliés à la sensibilité maternelle observée à 12 mois. Cette recherche démontre que la sensibilité sécurise les enfants qui sont irritables. La sensibilité maternelle en bas âge semble avoir un effet plus sécurisant en bas âge. Ces données suggèrent que les comportements d'agitations sont significativement reliés à des variables relationnelles, telle que la sensibilité maternelle.

Conclusion

La théorie d'Ainsworth stipule que la sensibilité maternelle agirait à titre de facteur de protection sur l'émotivité négative, car elle contribue au fondement d'une relation d'attachement sécurisante et à la maturation du tempérament. Les recherches examinées démontrent que la sensibilité maternelle favorise le développement des

habiletés de régularisation. Des preuves empiriques soutiennent l'existence de facteurs neuropsychologiques favorisant ce processus développemental à la petite enfance. Toutefois, il ne semble pas y avoir de consensus quant à l'influence spécifique de cette variable vis-à-vis chaque dimension du tempérament. En comparaison aux mères sensibles et aux observations expérimentales, les mères insensibles ont tendance à percevoir les troubles associés au tempérament difficile de façon plus modérée.

Les résultats qui soutiennent la thèse d'Ainsworth concernant la relation sensibilité/émotivité négative sont peu convaincants. En effet, les résultats des études sont plutôt partagés. Il y a un nombre presque équivalent d'études démontrant une relation positive et une relation négative entre la sensibilité maternelle et le tempérament difficile (Van Ijzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2004). La recherche de Bretherton et al. (1989) rapporte une association négative entre émotivité négative, dans celle de Seifer et al. (1996) il n'y a aucune relation significative, celle de Crockenberg et al. (2002) une relation positive à la naissance et une relation négative à 12 mois. Vaughn et Bost (1999) émettent l'hypothèse que la contradiction relevant de ces résultats s'explique partiellement selon des facteurs méthodologiques. En effet, dans ces études l'opérationnalisation de l'émotivité, les moments désignés pour mesurer le tempérament et la sensibilité maternelle présentent des différences.

Certaines études illustrent que la relation entre la sensibilité et l'émotivité négative est complexe et qu'il n'y aurait pas de circonstances « idéales » dans la relation

entre ces deux variables. Par exemple, Bates, Pettit, Dodge et Ridge (1998) ont démontré que les enfants au tempérament difficile démontraient de meilleures habiletés de régularisation, lorsque leur mère adopte des pratiques éducatives contrôlantes (reflétant moins de sensibilité) durant les deux premières années de vie. Devries (1984) va même jusqu'à prétendre que la sensibilité maternelle ne correspond pas nécessairement à un indice d'adaptation ou de santé. Dans le contexte d'une sécheresse et d'une famine au Kenya, il a mené des observations auprès d'un échantillon de 15 nourrissons. Parmi les six nouveau-nés qui ont survécu, cinq d'entre eux avaient un tempérament difficile contre un enfant au tempérament facile. Dans cette situation, Devries juge que le tempérament difficile constituait une forme de comportement vital permettant de solliciter l'attention de la mère. Dans la deuxième partie de ce chapitre nous aborderons la documentation traitant des liens entre la sensibilité maternelle et les troubles d'internalisation et d'externalisation.

Sensibilité maternelle et troubles de comportements

Petite enfance et âge préscolaire

Le nombre d'études portant sur le lien de la sensibilité maternelle sur les troubles de comportements sont restreintes à l'âge préscolaire et sont très rares à l'âge scolaire. Malgré la disponibilité limitée de ce type d'études, elles confirment que le mode de sensibilité adopté par la mère constitue un facteur de protection contre les troubles de conduites. Dans une perspective théorique, la sensibilité stimule la réciprocité ou la contingence mutuelle des réponses au sein de la dyade mère/enfant et agit à titre de

précurseur dans la qualité du lien d'attachement. Ainsi, la sensibilité contribue notamment à l'intégration d'un modèle de représentation interne par rapport aux relations sociales ultérieures et à l'enseignement des comportements interpersonnels adéquats.

Les recherches étudiant les relations entre sensibilité maternelle et problèmes de comportements ont habituellement recours aux méthodes d'observation systématiques de la dyade mère/enfant (en laboratoire ou à la maison) et de questionnaires auto-rapportés. Les recherches évoquant des liens entre insensibilité et internalisation sont rares. Les attitudes et les comportements maternels reflétant l'insensibilité sont généralement reliés aux troubles d'externalisation. L'équipe de Calkins et Johnson (1998) a effectué une recherche dans laquelle elle a mesuré les relations entre le style interactionnel de la mère, la régularisation émotionnelle et les troubles de comportements chez l'enfant âgé de 18 mois. Ces variables étaient évaluées dans le contexte d'une observation systématique ponctuée de séances de jeu avec la mère et de tâches suscitant la frustration chez l'enfant (placer un jouet hors de portée dans une boîte en plastique). Les conclusions de cette recherche révèlent que les mères insensibles (qui ont tendance à prendre contrôle des tâches, sont portées à donner des directives contrôlantes, faire preuve d'intrusivité physique) ont des enfants qui manifestent davantage de problèmes de régularisation émotionnelle et d'agressivité.

Les mères insensibles sont également moins aptes à détecter et reconnaître les

problèmes d'externalisation et d'internalisation de leurs enfants. Kemppinen, Raita-Hasu, Toivonen-Falck, Kumpulainen, Ebeling, Moilanen, et Paavola (2007) ont mené une recherche dans laquelle ils mesuraient la relation entre la sensibilité maternelle et les troubles comportementaux de l'enfant. À l'âge de 6 à 8 semaines et à 24 mois, ils ont mesuré la sensibilité maternelle et le style interactionnel par l'observation systématique des dyades mère/enfant (*CARE-Index I* et *CARE-Index II*). Les mères remplissaient également le *Child Behavior Checklist* pour mesurer les troubles d'externalisation et d'internalisation chez leur enfant (à l'âge de 2 à 3 ans). À 24 mois, ils ont administré un questionnaire à une infirmière pour connaître leurs préoccupations au sujet de la santé de l'enfant et de la relation mère/enfant. Les conclusions de cette étude indiquent que les problèmes d'internalisation et d'externalisation rapportés par la mère étaient significativement plus bas chez les enfants des mères insensibles, en comparaison aux mères sensibles et moyennement sensibles. Pourtant, le personnel infirmier observe davantage de problèmes de comportements chez les enfants issus de mères insensibles que des mères moyennement sensibles. Il est intéressant de constater que la sensibilité influence la façon dont les mères prodiguent les soins, mais elle traduit également une représentation maternelle qui est notamment « distordue » au plan de l'évaluation des troubles comportementaux de l'enfant.

Âge scolaire

La sensibilité maternelle démontre une influence importante par rapport à plusieurs aspects fondamentaux du développement de l'écolier. Par exemple, la

sensibilité maternelle (de 6 mois à 10 ans) est positivement reliée au développement du quotient intellectuel de l'enfant (de 3 ans à 10 ans) (Smith, Landry, & Swank, 2006). Dans le domaine du développement social, la sensibilité maternelle est associée au développement des habiletés sociales de l'enfant. Davidov et Grusec (2006) ont conduit une recherche dans laquelle ils ont vérifié le lien entre la sensibilité maternelle et les comportements prosociaux de l'enfant âgé de 6 à 8 ans. L'indice de sensibilité maternelle était constitué de quatre mesures incluant trois questionnaires (le *Coping with Children's Negative Emotions Scale* : Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990, le *Q-sort* : Block, 1981 ; le *Interpersonal Reactivity Index* : Davis, 1980, cités dans Smith et al., 2006) et un entretien après que la mère ait visionné un film (situation conflictuelle parent/enfant à l'heure du coucher). Les comportements de l'enfant étaient mesurés selon deux observations comportementales en laboratoire (réaction à la simulation de douleur chez un expérimentateur et empathie envers les pairs dans un jeu de poupées). Davidov et Grusec (2006) ont sollicité les mères et les professeurs pour qu'ils répondent à un questionnaire mesurant les comportements prosociaux de l'enfant (Kochanska, DeVet, Goldman, Murray, & Putnam, 1994, cités dans Davidov, & Grusec, 2006). Les résultats de cette recherche indiquent que la sensibilité maternelle est reliée aux comportements d'aide et d'empathie de l'enfant.

L'intérêt de ce chapitre est de déterminer le rôle de la sensibilité maternelle dans le développement de psychopathologies associées aux troubles d'adaptation scolaire. À notre connaissance, les recherches traitant des relations directes entre la sensibilité

maternelle et la manifestation des troubles d'adaptation scolaire sont limitées. L'étude longitudinale de Wakschlag et Hans (1999) démontre que l'insensibilité maternelle est reliée au développement des troubles d'externalisation chez des enfants issus d'une population à risques. À l'âge de 4, 12, 24 mois et 10 ans, les auteurs ont mesuré la sensibilité maternelle, dans le cadre d'une observation expérimentale, qui mettait en scène des activités mère/enfant adaptées selon l'âge de l'enfant (exemple : changement de couche, collation, séance de jeux libre ou avec jouets spécifiques, entraînement à la propreté, dessin et *Etch-a-Sketch*). Les auteurs ont opérationnalisé les troubles d'externalisation selon le diagnostic de troubles de comportements perturbateurs / oppositionnels (provocation, agressivité et comportements antisociaux) plutôt que les troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité (inattention, réactivité et impulsivité). Lorsque les enfants étaient âgés de 10 ans, ils ont réalisé un entretien psychiatrique structuré auprès des enfants pour évaluer les troubles d'externalisation (*The Diagnostic Interview for Children and Adolescents*. Herjanic & Reich, 1982, cité dans Wakschlag, & Hans, 1999). Les résultats montrent que la sensibilité maternelle est négativement associée aux troubles perturbateurs tandis qu'aucune relation significative n'est obtenue du côté des troubles du déficit de l'attention. Dans cet échantillon, le pourcentage d'enfants présentant des troubles perturbateurs s'élevait à 26 % chez les mères insensibles, 16 % chez les mères modérément sensibles et nul chez les mères hautement sensibles. L'indice de sensibilité à 10 ans n'était pas significativement associé aux troubles d'externalisation et ne constitue pas une variable médiatrice entre la sensibilité en bas âge et le développement des troubles d'externalisation. Les auteurs

estiment qu'une carence de sensibilité est un facteur de risque pour le développement de troubles de comportements, mais que la sensibilité ne constituait pas nécessairement un facteur de protection contre les troubles d'externalisation.

L'étude qui nous apparaît la plus intéressante dans le domaine des troubles d'internalisation a été menée par Gerhold, Laucht, Texdorf, Schmidt, et Esser (2002). Cette équipe a étudié l'effet de la sensibilité maternelle (3 mois) de la mère sur les troubles de retrait social chez l'enfant d'âge préscolaire (4,5 ans) et scolaire (8,5 ans). Dans le cadre de cette étude, une observation systématique de la relation mère/enfant était enregistrée en laboratoire (jeu libre et changement de couche). Ils ont opérationnalisé la sensibilité selon le modèle de la contingence, c'est-à-dire du nombre de réponses maternelles aux comportements de communication émis par l'enfant (émotions positives ou négatives, regards, sourires et vocalisations). Les comportements maternels étaient codifiés selon la sensibilité « motrice » (prendre, embrasser, chatouiller, caresser ou imiter l'enfant dans un contexte positif) et « faciale » (sourire et imiter l'expression de l'enfant dans un contexte positif). Les troubles de retrait social étaient mesurés à l'aide d'un entretien administré aux deux parents (Esser, Blanz, Geisel & Laucht, 1989). La recherche définissait le retrait social selon les symptômes suivants : crainte des pairs, difficulté à initier des contacts avec les autres enfants, ne pas avoir d'ami ou ne pas voir d'enfant plus d'une fois en dehors de la garderie ou de la classe, manquer d'assertivité ou être sujet aux taquineries des pairs. Les enfants retenus dans l'étude rencontraient l'ensemble de ces critères, la moitié du temps ou de façon permanente durant les six derniers mois. Dans le but d'éviter la sélection d'enfants

présentant un trouble de comorbidité (troubles internalisation/externalisation), les enfants qui avaient un trouble d'attention avec hyperactivité, un trouble de comportement perturbateur ou oppositionnel ont été retirés de l'échantillon. Les résultats de cette étude démontrent que les comportements de sensibilité maternelle et les comportements du nourrisson (sourires et regards) en bas âge sont négativement associés au trouble de retrait social chez l'enfant d'âge scolaire. À la lumière de ces données, les auteurs concluent que des patrons comportementaux dysfonctionnels dans l'interaction mère/enfant peuvent être à la source des problèmes d'internalisation.

D'autres études soutiennent que la relation entre la sensibilité maternelle et les troubles d'adaptation scolaire est médiatisée selon la relation mère/enfant. La sensibilité maternelle favoriserait la réceptivité du nourrisson, qui par la suite potentialiserait la qualité de la relation mère/enfant. Ainsi, l'interaction mère/enfant optimale stimule l'apprentissage des habiletés sociales, alors que les patrons d'interactions dysfonctionnels entraînent des troubles d'adaptation scolaire. Une étude longitudinale de Kochanska, Barry, Aksan, & Boldt (2008) a contribué à l'explication de ce processus transactionnel dans la genèse des troubles d'externalisation. Les auteurs ont mesuré la sensibilité maternelle dans l'observation des relations mère/enfant à la maison (7 mois) et en laboratoire (15 mois). Les activités comprises dans le cadre de ces deux séances comprenaient : préparation de nourriture, collation, jeu libre, bain et ouverture d'un cadeau. Les auteurs ont procédé à l'agrégation des scores des sous-échelles insensibilité/sensibilité, acceptation/rejet et coopération/interférence (Ainsworth et al., 1978) en une échelle de sensibilité globale (1= hautement insensible à 7= hautement

sensible). À l'âge de 25 mois, l'attitude de l'enfant par rapport aux comportements maternels a fait l'objet d'une observation dans des activités mère/enfant (activité artistique, jeu libre et collation). Les comportements de l'enfant étaient codifiés selon sa motivation à répondre à la mère, le niveau de sincérité de ses réponses, son enthousiasme à respecter les instructions et l'intérêt manifesté par rapport à l'attention de la mère. La variable « conscience » a été opérationnalisée selon la capacité d'obéir aux règles formulées par la mère et aux habiletés de jugement moral de l'enfant. La mesure de cette variable comprenait les facultés à résoudre des conflits de façon appropriée (dans des histoires racontées) et la capacité de jouer sans compromettre les consignes émises. Par le biais d'un entretien structuré auprès des parents (*Child Symptom Inventory-4*, Gadow, & Sprafkin, 2002, cité dans Kochanska, Barry, Aksan, & Boldt, 2008), les troubles oppositionnels et perturbateurs ont également fait l'objet d'une évaluation à l'âge de 67 mois.

Kochanska et al. (2008) constatent que l'association entre la sensibilité maternelle et la « conscience » est médiatisée par la sensibilité de l'enfant. La « conscience » est une variable médiatrice entre la sensibilité de l'enfant et les troubles d'externalisation. Cette étude confirme donc que la sensibilité maternelle facilite la réciprocité de la relation mère/enfant et favorise le développement ultérieur de la « conscience ». Ainsi, la « conscience » agirait à titre de facteur de protection sur les troubles d'externalisation. Une bonne qualité de sensibilité maternelle favorise la reconnaissance des autres, l'empathie et les habiletés prosociales de l'enfant (« conscience »). Tandis que l'insensibilité maternelle entraînerait des carences de la sensibilité de l'enfant, provoquant

des répercussions négatives par rapport aux patrons comportementaux dysfonctionnels dans la relation mère/enfant, du jugement moral inapproprié et des troubles d'externalisation chez l'enfant.

Conclusion

La documentation scientifique ne rassemble donc que peu d'études abordant les relations directes entre la sensibilité maternelle et les troubles d'adaptation chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire. Au préscolaire, les études démontrent que la sensibilité de la mère facilite les habiletés de régularisation chez l'enfant. En contexte d'interaction mère/enfant, les observations expérimentales confirment que les difficultés d'adaptation vécues par les enfants sont associées à des comportements insensibles chez la mère. D'autres données nous permettent d'affirmer que les mères ayant un niveau de sensibilité plus faible sont portées à interpréter les troubles comportementaux de leur enfant de façon moins sévère. Les recherches portant sur les enfants d'âge scolaire démontrent que l'insensibilité constitue un facteur de risque pour le développement des troubles d'externalisation et d'internalisation. D'autres travaux prouvent que la sensibilité maternelle stimule la réciprocité et favorise la relation mère/enfant. Ce phénomène optimise l'intégration des habiletés prosociales, agissant comme facteur de protection sur l'externalisation.

Conclusion

Contrairement au tempérament, les écoles de pensée en matière de sensibilité maternelle sont beaucoup moins nombreuses. Dans la documentation, c'est le modèle

d'Ainsworth qui prédomine et qui est le mieux reconnu. Ce chapitre démontre que la contribution longitudinale de la sensibilité maternelle est en relation avec le développement du tempérament et de la maturation des modes de régularisation chez les enfants en bas âge. Quelques recherches attestent que l'insensibilité représente un facteur de risque par rapport aux troubles d'adaptation scolaire, tandis que la sensibilité est associée au développement des habiletés sociales chez les enfants d'âge scolaire.

Plusieurs facteurs concourent à l'explication du fait que les études portant sur l'effet direct de la sensibilité sur les troubles d'adaptation scolaire se font rares. D'abord, il semble y avoir eu un changement concernant la définition et l'opérationnalisation de la sensibilité. L'utilisation de ce concept semble être graduellement passée d'une caractéristique maternelle (individuelle) vers une notion mesurant la contingence et la réciprocité des réponses en contexte dyadique (sensibilité mutuelle et sensibilité de l'enfant à sa mère etc.) (Kochanska, Barry, Aksan, & Boldt, 2008 ; Deater-Deckard, & O'Connor, 2000).

De plus, la sensibilité maternelle trouve sa popularité dans le potentiel qu'elle représente dans le traitement de l'attachement insécurisant. Certaines recherches ont testé son pouvoir thérapeutique sur l'attachement insécurisant. Van Den Boom (1994) a mené une étude dans laquelle elle a étudié comment l'influence d'un mode d'intervention basé sur l'enseignement des comportements sensibles peut améliorer la qualité de la relation mère/enfant (tempérament difficile). Les résultats de cette recherche confirment qu'à

l'âge de neuf mois, le groupe de mère ayant bénéficié des séances d'intervention sont plus sensibles, stimulantes, attentives en comparaison à celles issues du groupe contrôle. La qualité des comportements d'exploration et les stratégies de régularisation (sociabilité, émotivité négative moindre et se consoler soi-même) sont plus adéquates chez les enfants des mères qui ont assisté au groupe d'intervention. De plus, le nombre de dyade où l'attachement est sécurisant est significativement plus élevé dans le groupe d'intervention que dans le groupe contrôle.

D'autre part, la sensibilité maternelle est une variable essentiellement étudiée chez les enfants en bas âge. Les soins prodigués par la mère s'adaptent de façon parallèle au développement de l'enfant et à l'accroissement de son autonomie. Ce processus de différenciation amène les chercheurs à faire appel à d'autres types de variables pour opérationnaliser les attitudes et les comportements de la mère en interaction avec leur enfant. Les attitudes parentales constituent probablement la variable dont l'impact a été le plus fréquemment étudié sur les troubles d'adaptation scolaire. Or, cette variable traite plus précisément de la discipline et du modèle d'éducation prôné par les parents. Dans le domaine du développement socioaffectif, l'intérêt pour la sensibilité cède la place à l'attachement. À partir du moment où l'âge des enfants est de 18 mois et plus, les chercheurs se tournent vers l'attachement plutôt que vers la sensibilité pour étudier l'origine des troubles de comportements. L'attachement a plusieurs propriétés heuristiques importantes. Cette variable relève d'une dimension relationnelle

(objectivant la qualité d'une interaction) et longitudinale (pertinente à mesurer de la petite enfance à l'âge adulte).

La théorie de l'attachement stipule que l'attachement sécurisant favorise l'adaptation psychosociale de l'enfant. Le modèle de représentation interne de l'enfant conditionne et organise comment il interprète ses relations sociales et les situations nouvelles. L'enfant d'attachement sécurisant (B) se perçoit comme un individu compétent et voit les autres comme des personnes dignes de confiance (Bretherton, 1985).

En contexte d'attachement insécurisant, l'enfant se retrouve dans une relation l'amenant à entretenir une perception plus négative des relations sociales et de ses compétences interpersonnelles. L'enfant évitant (A) vit du rejet lorsqu'il sollicite les soins de sa figure d'attachement, il développe des stratégies d'inhibition comportementale et émotionnelle pour gérer ses affects négatifs. Dans les études qui tiennent compte des quatre types d'attachement (A, B, C et D), l'attachement évitant est associé avec les troubles d'internalisation à l'âge scolaire, mais non aux troubles d'externalisation (Moss, Smolla, Guerra, Mazzrello, Chayer, & Berthiaume, 2006).

Dans l'attachement ambivalent (C), les mères ont des réponses comportementales inconsistantes envers leur enfant. Les enfants tentent d'attirer l'attention en privilégiant l'hyperactivation motrice et l'amplification de la réactivité émotionnelle. Les recherches

font état de résultats mitigés quant à l'attachement ambivalent ; certaines montrent que cet attachement est relié à l'internalisation (Lewis, Feiring, Mc Guffog & Jaskir, 1984; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf, & Sroufe, 1989) d'autres, à l'externalisation (Moss, Cyr & Dubois-Comtois, 2004). Face aux comportements hostiles et/ou négligeant de sa mère, l'enfant désorganisé (D), appréhende les relations avec autrui comme étant potentiellement effrayantes et menaçantes. Ainsi, l'enfant désorganisé adopte un style d'adaptation qui peut paraître dysfonctionnel. Le traitement de l'information de l'attachement désorganisé reflète l'hypervigilance et l'appréhension aux dangers externes. Dans ce registre, ces enfants présentent un risque élevé quant aux troubles extériorisés (Moss, St-Laurent, Rousseau, Parent, Gosselin & Saintonge, 1999 ; Van IJzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999) et intériorisés (Carlson, 1998; Moss, Bureau, Cyr, Mongeau, & St-Laurent, 2004).

Les travaux de synthèse récents semblent confirmer généralement les conclusions de ces recherches. Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, Lapsley et Roisman (2010) ont conduit une méta-analyse traitant des relations entre l'attachement et l'externalisation durant l'enfance (0-12 ans). Cette étude révèle que l'association entre attachement insécurisant et les troubles d'externalisation est significative ($r = 0,31$). L'attachement désorganisé est un facteur de risque élevé dans le développement des problèmes d'externalisation ($r = 0.34$), tandis que l'attachement évitant ($r = 0,12$) et ambivalent ($r = 0,11$) ont un lien plus modéré avec l'externalisation. Brumariu et Kerns (2010) ont fait une recension de la documentation traitant de la relation entre

attachement/internalisation. Dans cette recherche, la qualité du lien d'attachement semble être reliée davantage à l'anxiété et à la dépression qu'à la symptomatologie globale des troubles intériorisés. L'association entre attachement/trouble d'internalisation est plus forte à l'enfance qu'à l'adolescence. À l'enfance, les études rapportent des liens mitigés entre les différents types d'attachement insécurisant et les troubles d'intériorisation.

Vers un modèle tempérament et environnement

Le tempérament difficile est reconnu comme étant un facteur de risque pour le développement des troubles comportementaux. La sensibilité maternelle est reconnue comme étant un facteur de protection par rapport à l'émotivité négative et aux troubles d'adaptation scolaire. Cependant, l'utilisation du modèle linéaire direct connaît des limites. D'une part, les relations statistiques tempérament/troubles d'adaptation sont modérées, suggérant la participation d'autres facteurs environnementaux. D'autre part, l'association sensibilité maternelle/trouble de comportements semble être plus claire pour les problèmes de régularisation relevant du tempérament (préscolaire) que les problèmes d'adaptation scolaire. C'est ce qui nous amène à considérer que les troubles d'adaptation scolaire s'inscrivent dans une discordance dialectique au sein de la relation mère/enfant.

Les deux derniers chapitres nous ont permis de démontrer l'importance de la contribution de la sensibilité maternelle et du tempérament dans l'adaptation scolaire et

de ses troubles. Les résultats des recherches démontrent que le tempérament a un effet modéré sur le développement de troubles de comportement. La documentation indique également que la sensibilité maternelle a une influence modérée par rapport aux conduites d'externalisation et/ou d'internalisation. L'analyse des relations entre le tempérament et la sensibilité maternelle suggère que cette dernière correspondrait à une variance plus élevée et probablement une définition plus précise quant aux difficultés d'adaptation scolaire. L'objectivation de cette interaction témoigne d'un processus dynamique et relationnel. Le tempérament exerce une influence sur le comportement et sur le milieu. La mère faisant partie du milieu est influencée par le tempérament. Elle est influencée en fonction de son type de sensibilité. Nous croyons que la meilleure façon de saisir la complexité et les possibilités relevant de ces phénomènes est de tenter de faire une synthèse des données sous la forme d'un modèle théorique. En effet, le modèle constitue un instrument qui permet d'opérationnaliser les processus. Le prochain chapitre vise à établir un modèle contribuant à l'intégration des troubles d'adaptation scolaire selon l'interaction entre les variables de la sensibilité maternelle et du tempérament de l'enfant. Le modèle utilisé est celui de la susceptibilité différenciée.

Chapitre IV
*L'adaptation scolaire selon l'interaction entre le tempérament et la sensibilité
maternelle*

L'ADAPTATION SCOLAIRE SELON L'INTERACTION ENTRE LE TEMPÉRAMENT ET LA SENSIBILITÉ MATERNELLE

La documentation recensée dans les chapitres précédents indique certaines tendances. De façon générale, le tempérament difficile favorise les troubles de comportements. L'insensibilité maternelle favorise également les troubles de d'adaptation scolaire. Cela semble indiquer que les caractéristiques individuelles de l'enfant et celles de la mère contribuent d'une manière déterminante à l'adaptation scolaire. Selon l'approche écologique, c'est l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et les caractéristiques de la mère qui permet de comprendre l'adaptation scolaire. Le but de ce chapitre est d'examiner l'apport conjoint du tempérament et de la sensibilité maternelle dans le développement des difficultés d'adaptation scolaire. L'intégration de ce processus transactionnel sera basée sur le modèle théorique de la susceptibilité différenciée.

La première partie de ce chapitre traitera de la susceptibilité différenciée. La deuxième partie révisera les recherches qui ont étudié les liens des interactions tempérament - sensibilité maternelle et les troubles de comportements. La conclusion présentera une synthèse des résultats de recherche examinés. De plus, nous discuterons de la pertinence d'étudier l'adaptation scolaire en fonction d'un modèle interactionnel.

Modèle de la susceptibilité différenciée

La recherche récente utilise un modèle interactionnel entre les caractéristiques individuelles de l'enfant et celles de l'environnement, soit le modèle de la susceptibilité différenciée (*differential susceptibility*) (Belsky, Bakermans-Kranenburg, & Van Ijzendoorn, 2010). La conceptualisation de la susceptibilité différenciée est inspirée de l'évolutionnisme et est tributaire des travaux de Jay Belsky (Belsky, 1997, 2005 cités dans Belsky et al., 2010). C'est un modèle qui semble actuellement attirer l'attention des chercheurs. À notre avis, il s'agit du modèle le plus efficace pour étudier l'adaptation scolaire selon la contribution commune des caractéristiques de l'enfant et de son milieu. Cette partie est une introduction sommaire à la susceptibilité différenciée, car c'est ce modèle que nous utiliserons dans ce chapitre.

Selon Belsky et al. (2010), plusieurs chercheurs présument que les enfants présentent un seuil de vulnérabilité équivalent face aux facteurs de risques environnementaux. Pourtant, Belsky et al. (2010) citent plusieurs recherches qui démontrent au contraire que chaque enfant a des dispositions différentes face aux facteurs de risques familiaux. Ces auteurs proposent que les caractéristiques tempéramentales de l'enfant peuvent l'amener à être affecté plus sévèrement par rapport aux effets néfastes des stressors environnementaux et/ou à bénéficier davantage des effets d'un environnement soutenant. En conséquence, ces auteurs déplorent que les spécialistes étudient souvent le rôle du tempérament et de l'environnement, sans tenir compte de leur interaction dans l'internalisation ou l'externalisation. L'objectif des recherches utilisant ce modèle est de

déterminer les interactions entre les variables (génétiques ou tempéramentales / environnementales) où il y a susceptibilité différenciée. Le but de ces travaux vise également à déterminer quels sont les mécanismes à la base des phénomènes où s'exprime la susceptibilité différenciée.

Des études prouvent que la susceptibilité différenciée s'exerce à travers l'interaction entre le tempérament et les attitudes parentales. En guise d'exemple, les enfants qui ont un tempérament difficile et qui sont exposés à des attitudes parentales négatives sont plus vulnérables au développement des difficultés d'adaptation scolaire en première année du primaire (relation avec les pairs et avec l'enseignant négative), que les enfants qui ont un tempérament facile et qui sont exposés à des attitudes parentales négatives (à l'âge de six mois) (Stright, Gallagher, & Kelley, 2008). Dans le même ordre d'idée, Colder, Lochman et Wells (1997) ont étudié les problèmes de comportement selon l'interaction entre les dimensions tempéramentales (niveau d'activité et de peur), les attitudes parentales et l'engagement parental (*monitoring supervision*), chez des garçons de première année. Cette étude fait ressortir deux types d'interactions expliquant les difficultés d'adaptation scolaire. Un niveau de peur et d'activité élevé en situation de discipline parentale sévère prédit un niveau d'agressivité élevée. L'interaction entre un niveau de peur élevé, des attitudes parentales sévères et un engagement parental intrusif favorise l'internalisation (mesurée selon les symptômes de dépression).

Nous considérons que la susceptibilité différenciée est un modèle pertinent pour traiter du rôle interactionnel des caractéristiques de l'enfant et celles de l'environnement, dans la genèse des difficultés d'adaptation scolaire. Ce modèle permet également de comprendre le contexte selon lequel les caractéristiques de l'enfant et/ou de la mère peuvent devenir soit des facteurs de risques ou des facteurs de protection, par rapport à l'adaptation scolaire. Dans la prochaine partie, nous allons vérifier comment le modèle de la susceptibilité différenciée procède à l'intégration de la problématique de notre essai. Nous allons examiner de quelle façon l'interaction entre le tempérament et la sensibilité explique l'adaptation scolaire, en révisant les études dans le domaine.

Interaction entre le tempérament et la sensibilité maternelle

Comme nous l'avons décrit dans les deux chapitres précédents, l'insensibilité maternelle constitue un facteur de risque important pour le développement de l'enfant. Le tempérament difficile peut également prédisposer l'enfant aux problèmes de comportements. Des recherches appuient le modèle de la susceptibilité différenciée lorsqu'on considère l'interaction entre le tempérament, les attitudes parentales et les troubles d'adaptation comportementale (Colder, Lochman, & Wells, 1997 ; Stright, Gallagher, & Kelley, 2008). À notre connaissance, le nombre de recherches étudiant les problèmes de comportement selon l'interaction entre la sensibilité maternelle et le tempérament est plus restreint. Selon nos recherches, il n'existe que quatre études qui traitent de ce sujet. Dans cette partie, nous réviserons ces travaux.

La première recherche recensée examine la susceptibilité différenciée à partir des bases biologiques du tempérament. Bakermans-Kranenburg et Van IJzendoorn (2006) ont analysé l'interaction entre le tempérament et la sensibilité maternelle. La présence des allèles *7-repeat* au sein du système dopaminergique, sont associés à un déficit de neurotransmission et aux troubles d'externalisation chez les enfants (Ebstein, Benjamin, & Belmaker, 2002 ; Schmidt, Fox, Rubin, Hu, & Hamer, 2002 cités dans Bakermans-Kranenburg et al., 2006). Les auteurs ont examiné le rôle du système dopaminergique et de la sensibilité maternelle, par rapport aux troubles d'externalisation chez des enfants d'âge préscolaire. Ils ont mesuré la sensibilité maternelle à la maison quand les enfants étaient âgés de 10 mois. Ils ont effectué trois séquences d'observation des relations mère/enfant (séances d'activités non-structurées à la maison, une séance de jeu libre et un repas). Bakermans-Kranenburg et Van IJzendoorn (2006) ont filmé ces observations et les ont analysés selon les échelles d'Ainsworth et al. (1974). Les auteurs ont également prélevé un échantillon d'ADN chez les enfants de 50 mois pour mesurer la présence des allèles *7-repeat* (dans les récepteurs dopaminergiques). Les résultats de cette recherche indiquent que l'externalisation est reliée à l'insensibilité maternelle, seulement en présence d'allèles *7-repeat*, dans le génotype de l'enfant. En comparaison aux enfants qui ont des allèles *7-repeat* ou qui sont exposés à l'insensibilité maternelle, les enfants exposés à la combinaison de ces deux facteurs de risques, présentent un niveau six fois plus élevé de problèmes d'externalisation. Dans certaines études, le génotype des enfants qui ont des allèles *7-repeat* est associé aux troubles d'externalisation. Toutefois, cette recherche éclaire les interactions génétique-

environnement. La variable génétique des allèles *7-repeat* prédispose l'enfant aux comportements opposants et agressifs seulement lorsqu'il est accompagné du facteur de risque environnemental, soit l'insensibilité maternelle.

Van Aken, Junger, Verhoeven, Van Aken, et Dekovic (2007) ont conduit une recherche dont l'objectif principal consistait à vérifier l'effet modérateur du tempérament dans la relation entre la sensibilité maternelle et les attitudes parentales, sur les troubles d'externalisation. Les auteurs ont choisi d'étudier le rôle modérateur du tempérament en se basant sur le modèle de Shiner, & Caspi (2003, cité dans Van Aken et al., 2007). Dans cette perspective, le tempérament exerce une influence sur les mécanismes d'apprentissage de l'enfant et il structure la réponse d'autrui (adultes et des pairs), vis-à-vis l'enfant.

Van Aken et al. (2007) ont divisé leur recherche en deux périodes soit le temps 1 où les enfants étaient âgés de 16 à 19 mois et le temps 2 où les enfants étaient âgés de 21 à 25 mois. Van Aken et son équipe (2007) ont mesuré le tempérament de l'enfant au temps 1 de l'expérimentation, grâce au questionnaire administré à la mère (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2005, cité dans Van Aken et al., 2007). Les auteurs ont utilisé ce questionnaire pour évaluer quatre composantes du tempérament soit l'inhibition (capacité de l'enfant à ralentir ou à arrêter un comportement sous les instructions d'une autre personne), la frustration (sentiments de colère lorsque l'enfant est interrompu dans une situation de jeu), l'activité (le rythme et l'intensité de l'activité motrice) et la facilité à être consolé

(degré de consolation par rapport à l'apogée d'une situation de détresse, d'excitation ou d'irritabilité). Ils ont élaboré un indice de tempérament difficile par l'agrégation des scores de ces échelles. Les auteurs ont utilisé le *Child Behavior Checklist* pour les enfants de 1 à 5 ans (Achenbach, & Recorla, 2000 cité dans Van Aken et al., 2007) qu'ils ont administré aux mères, afin de déterminer le niveau d'externalisation au temps 1 et au temps 2 de l'expérimentation. Van Aken et son équipe ont évalué la sensibilité maternelle par des observations, durant plusieurs séances de jeu mère/enfant d'une durée de 13 minutes (incluant lecture d'une histoire et construction avec des blocs). Ils ont codifié ces observations selon l'échelle des attitudes parentales d'Erickson (Egeland, Erickson, Clemenhagen-Moon, Hiester, & Korfmacher, 1990 cité dans Van Aken et al., 2007). Van Aken et ses collègues ont utilisé l'échelle de sensibilité maternelle, qui mesure essentiellement la coordination et le temps de réponses de la mère par rapport aux efforts et aux actions de l'enfant.

Les résultats de cette recherche indiquent que le niveau de troubles d'externalisation est plus élevé chez les enfants qui vivent une carence de sensibilité maternelle et qui ont également un tempérament difficile. De plus, l'insensibilité maternelle est positivement associée à une trajectoire d'accroissement des troubles d'externalisation, seulement chez les enfants avec un tempérament difficile. Dans cette étude, la relation entre le tempérament et la sensibilité maternelle appuie le modèle de la susceptibilité différenciée. Le tempérament difficile et l'insensibilité maternelle sont significativement associés aux troubles de comportements lorsqu'ils sont en interaction.

Spinrad et Stifter (2006) ont entrepris une recherche dans laquelle ils voulaient déterminer si la sensibilité maternelle était une variable modératrice, dans la relation entre le tempérament et les compétences sociales (comportements prosociaux d'empathie). Les auteurs désiraient examiner si le tempérament en bas âge agissait à titre de précurseur par rapport aux compétences sociales. Ils cherchaient également à établir la fonction de la sensibilité maternelle dans cette relation.

Spinrad et Stifter (2006) ont évalué la sensibilité maternelle à l'âge de 10 mois, par l'observation directe de la relation mère/enfant en contexte de jeu libre (d'une durée de 15 minutes). Sur une échelle de Likert en quatre points, les observateurs codifiaient des segments de 15 secondes, selon la sensibilité et l'intrusivité de la mère (Fish, Stifter, & Belsky, 1991, cité dans Spinrad, & Stifter, 2006). Ils ont mesuré la variable du tempérament lorsque les enfants étaient âgés de 10 mois. Spinrad et Stifter (2006) ont fait compléter l'échelle de la détresse par rapport à la nouveauté issue de *l'Infant Behavior Questionnaire* (IBQ : Rothbart, 1981 cité dans Spinrad et Stifter, 2006), afin d'évaluer les composantes de la peur et de la colère. Ils ont évalué le niveau d'empathie de l'enfant à l'âge de 18 mois, par l'observation de trois situations expérimentales suscitant la détresse. Dans la première vignette, une expérimentatrice feignait d'échapper une boîte de jouets sur ses orteils et sollicitait l'aide de l'enfant. Dans la deuxième situation, l'expérimentatrice demandait à l'enfant de consoler une poupée qui émettait des sons de pleurs. Les auteurs ont mis en scène une dernière situation de jeu

mère/enfant où la mère faisait semblant de se faire mal avec un marteau en plastique. Les comportements empathiques étaient codifiés en séquence de 10 secondes, selon les comportements prosociaux (offrir un objet, de la nourriture, caresser, toucher la partie du corps « blessée ») et la capacité à ressentir la détresse d'autrui (interrompre une activité de jeu et démontrer de l'attention par rapport à la situation).

En contexte de sensibilité maternelle faible, la composante tempéramentale de la colère était associée négativement avec les comportements prosociaux. Avec un niveau de sensibilité maternelle élevé, la composante colère était reliée à un niveau relativement élevé de comportements sociaux. Devant ces résultats inusités, les auteurs suggèrent la possibilité que la sensibilité maternelle agisse à titre de facteur de protection pour les enfants qui ont un niveau élevé de colère. Les mères sensibles apprendraient aux enfants à régulariser leurs émotions et à se montrer aidants envers les autres. À l'opposé, les enfants ayant une composante tempéramentale de colère élevée et qui sont exposés à l'insensibilité maternelle, se sentiraient moins concernés par la détresse de la mère, puisque le lien socioaffectif mère/enfant serait d'une moins bonne qualité.

L'étude de Bradley et Corwyn (2008) est la seule qui étudie le lien entre la sensibilité maternelle - tempérament de l'enfant, avec les troubles de comportements à l'âge scolaire. Cette recherche traitait de façon plus précise du développement des troubles d'externalisation. Les auteurs ont élaboré un indice de sensibilité maternelle à partir de plusieurs évaluations, à différentes périodes (à 6, 15, 24, 36, 54 mois et en

première année du primaire). Ils ont recueilli ces mesures par l'observation (semi-structurée) de la relation mère/enfant en situation de jeu (durée de 15 minutes). Les chercheurs ont divisé l'observation en deux séquences chez les enfants de six mois. Dans la première partie (7 minutes), on demandait à la mère de jouer avec l'enfant avec un jouet, un objet de la maison, ou sans utiliser jouet. Dans la deuxième partie (8 minutes), on demandait à la mère de jouer avec l'enfant en utilisant un ensemble de jouets spécifique à l'expérimentation. Pour les cinq autres mesures de sensibilité, on demandait à la mère d'explorer le contenu de trois boîtes à jouets différentes avec l'enfant. Bradley et Corwyn (2008) ont codifié la sensibilité de la mère lorsque l'enfant n'était pas en détresse, par les comportements d'attention positifs et d'intrusivité (valeur soustraite à l'indice de sensibilité). Les auteurs ont administré le questionnaire de Carey et McDevitt (1978, cité dans Bradley, & Corwyn, 2008) aux mères pour évaluer le tempérament de l'enfant à l'âge de un mois et de six mois. Ce questionnaire mesure les composantes approche, activité, intensité, humeur et adaptabilité. Il comporte un indice de la difficulté du tempérament à partir de ces composantes. En première année du primaire, Bradley et Corwyn (2008) ont procédé à l'administration du *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991b, cité dans Bradley, & Corwyn, 2008) chez l'enseignant pour mesurer le score d'externalisation des enfants.

Les résultats de cette étude démontrent que l'insensibilité maternelle est positivement associée aux troubles d'externalisation. Le tempérament difficile aussi associé positivement à l'externalisation. Toutefois, l'interaction entre ces deux facteurs de risque

est encore plus fortement associée aux troubles d'externalisation. Les conclusions de cette recherche indiquent que la sensibilité maternelle est associée de façon plus significative aux conduites d'externalisation lorsque les enfants ont un tempérament difficile.

Conclusion

Les variables environnementales et les caractéristiques individuelles de l'enfant jouent un rôle essentiel dans l'étiologie des troubles d'adaptation scolaire. Dans le cadre de cet essai, nous cherchions à déterminer l'influence du tempérament de l'enfant et de la sensibilité maternelle sur les troubles d'adaptation scolaire. Dans le but de mieux comprendre les troubles de comportements, nous voulions examiner la pertinence d'intégrer les relations transactionnelles entre l'enfant et son environnement, en fonction d'un modèle écologique. L'objectif de ce chapitre était d'analyser le phénomène de l'adaptation scolaire à partir du modèle de la susceptibilité différenciée. Ce modèle traduit le rôle de la relation mère/enfant dans l'adaptation scolaire. Des spécialistes commencent graduellement à s'intéresser à cette question.

À la lumière de la documentation examinée dans ce chapitre, nous constatons que les résultats de recherche soutiennent le modèle de la susceptibilité différenciée. Le chapitre deux et le chapitre trois démontrent que le tempérament difficile et l'insensibilité maternelle sont importants dans les troubles de comportements. Toutefois, l'interaction entre ces variables fait preuve d'une variance encore plus élevée par rapport à

l'explication de l'adaptation scolaire. Les données empiriques démontrent que l'interaction de l'insensibilité maternelle et du tempérament difficile favorise plus fortement les troubles d'externalisation. La présence de l'un ou l'autre de ces facteurs de risques est associé de façon moins significative aux troubles d'adaptation scolaire. De plus, l'insensibilité maternelle est plus fortement associée aux troubles d'externalisation, en présence du tempérament difficile chez l'enfant.

Les recherches recensées comportent quelques limites par rapport à la problématique de notre essai. D'abord, le nombre de travaux portant sur la problématique nous apparaît relativement restreint. Les recherches étudiant l'adaptation scolaire avec le modèle de la susceptibilité différenciée connaissent davantage de popularité avec d'autres types de variables. À titre d'exemple, le nombre de recherches traitant de la relation entre le tempérament/les attitudes parentales et l'adaptation scolaire est plus élevé (Stright et al., 2008 ; Colder et al., 1997 ; Lahey, Van Hulle, Keenan, Rathouz, D'Onofrio, Rodgers, & Waldman, 2008 ; Valiente, Lemery-Chalfant, Reiser, 2007 ; Lengua, 2008). Dans le cadre de cet essai, notre objectif n'était pas d'englober l'ensemble des recherches qui étudiaient l'adaptation scolaire selon le modèle de la susceptibilité différenciée. L'objet de cet essai était circonscrit à la relation entre le tempérament/la sensibilité maternelle. Nous notons que les études dans le domaine s'attardent davantage à l'externalisation, négligeant ainsi l'internalisation, qui fait également partie intégrante des problèmes d'adaptation scolaire. La grande majorité des recherches recensées analysent le développement des troubles de comportements

chez les enfants d'âge préscolaire et de la petite enfance plutôt que ceux d'âge scolaire. C'est donc dire que l'objet de ces travaux se situe davantage dans la compétence sociale que dans l'adaptation scolaire. À notre avis, cette observation confirme notre position par rapport à un enjeu soulevé dans le premier chapitre. La distinction entre la compétence sociale et l'adaptation scolaire est ténue, puisque ce sont des concepts homologues qui réfèrent à l'évolution développementale des habiletés sociales de l'enfant. Finalement, les recherches ne nous permettent pas de statuer si la sensibilité maternelle pourrait être un facteur de protection, par rapport au tempérament difficile, dans le processus d'adaptation scolaire.

Malgré ces limites, les résultats révisés dans le cadre de ce chapitre démontrent que la voie d'avenir pour la recherche en adaptation scolaire se situe dans l'étude interactionnelle entre l'enfant et son environnement. Autrefois, les recherches étudiaient les troubles comportementaux en vérifiant leur relation soit avec une caractéristique de l'enfant ou de son environnement. Les études utilisant un modèle transactionnel offrent plusieurs avenues prometteuses. D'un point de vue empirique, ces travaux tiennent compte des enjeux relationnels ou des processus d'influences mutuels entre l'enfant et son milieu de vie qui définissent l'adaptation scolaire. Cette approche, illustre la diversité des principes systémiques et des trajectoires régularisant l'étiologie des troubles d'adaptation scolaire. D'un point de vue clinique, l'étude transactionnelle permet de démontrer dans quel type d'interaction, les caractéristiques de l'environnement et celles de l'enfant sont des facteurs de risque ou des facteurs de

protection. Finalement, d'un point de vue clinique, cela permet d'identifier les cibles d'intervention à privilégier dans l'analyse fonctionnelle des difficultés d'adaptation scolaire, d'établir un plan d'intervention efficace et personnalisé auprès de l'enfant et de sa famille.

Conclusion

Les recherches dans le domaine de la psychopathologie et de la sociométrie démontrent que les troubles d'externalisation et d'internalisation, s'inscrivent dans des facteurs de risques similaires. La documentation indique que le facteur de risque qui est le plus significatif dans l'adaptation scolaire, fait partie intégrante de la relation entre l'enfant et sa famille. C'est pourquoi l'objectif principal de cet essai consistait à approfondir la compréhension transactionnelle de l'adaptation scolaire en fonction d'un modèle théorique interactionnel. L'apport commun du tempérament et de la sensibilité maternelle a été intégré dans le modèle de la susceptibilité différenciée (Belsky et al., 2010).

Avant d'entreprendre l'analyse des interactions entre les caractéristiques de l'enfant et de la mère, nous nous sommes intéressés à la contribution individuelle du tempérament et de la sensibilité maternelle dans l'adaptation scolaire. Le tempérament constitue un facteur de prédiction significatif pour les troubles d'adaptation scolaire. L'extériorisation se caractérise essentiellement par les composantes : colère, difficultés attentionnelles, résistance au contrôle, impulsivité et manque de contrôle volontaire. Tandis que l'intériorisation est associée aux composantes de tristesse, difficultés attentionnelles, peur, faible impulsivité et réactivité élevée (situation de nouveauté). La sensibilité maternelle est également reconnue comme étant une variable significative dans l'adaptation scolaire de l'enfant. La sensibilité maternelle est positivement associée

au développement des habiletés sociales et l'insensibilité est positivement reliée aux difficultés d'adaptation scolaire.

La documentation démontre que la susceptibilité différenciée constitue un modèle rigoureux dans l'étude transactionnelle de l'adaptation scolaire. Tel qu'il a été vu dans les chapitres deux et le trois, les résultats empiriques confirment que l'effet linéaire du tempérament et de la sensibilité maternelle ont un impact considérable sur l'adaptation scolaire des enfants. Cependant, les études nous démontrent que l'interaction du tempérament et de la sensibilité maternelle a une variance significativement plus élevée, que l'effet indépendant de l'une ou l'autre de ces variables. Ces derniers résultats de recherche suggèrent que l'étude de causalité linéaire de l'adaptation scolaire est révolue. En effet, le modèle interactionnel favorise une analyse « circulaire » de l'adaptation scolaire, où les caractéristiques de l'environnement familial et celles de l'enfant s'influencent de façon mutuelle. Cela témoigne de la variété étiologique des facteurs et des processus concourant à l'adaptation scolaire. L'utilisation du modèle interactionnel permet également de voir dans quel contexte, une caractéristique de l'enfant ou de la mère est un facteur de risque ou un facteur de protection.

L'étude interactionnelle de l'adaptation scolaire connaît des progrès. Nous constatons que les recherches portant sur l'interaction entre le tempérament de l'enfant et la sensibilité maternelle commencent à apparaître dans la documentation. L'agenda

des futures recherches devrait être élaboré selon les limites des travaux actuels. Les chercheurs devraient élargir leurs études sur les conséquences de l'interaction tempérament/sensibilité maternelle sur l'internalisation, plutôt que de rester centré de façon exclusive sur l'externalisation. Les recherches pourraient tester le modèle de la susceptibilité différenciée en mesurant l'externalisation et l'internalisation à l'âge scolaire, car les recherches disponibles traitent des troubles de comportements à l'âge préscolaire.

Dans le cadre de cet essai, nous avons examiné les recherches qui se situaient dans le cadre théorique de la psychopathologie développementale. Tel que mentionné dans le premier chapitre, l'adaptation scolaire y est étudié selon l'absence de troubles de comportements. Ainsi, le centre d'intérêt est davantage centré sur les comportements pathologiques, alors que la notion de développement normale semble être délaissée. C'est donc dire que les notions d'adaptation scolaire et des difficultés d'adaptation scolaire sont souvent utilisées de façon « interchangeables ». Les prochaines recherches devraient s'efforcer de distinguer les concepts d'adaptation scolaire et de difficulté d'adaptation scolaire de façon plus rigoureuse. De plus, on devrait accorder plus d'importance au développement normatif de l'enfant dans le processus d'adaptation scolaire.

Références

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist and 1991 Profile*. Burlington, Vermont : Université du Vermont.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for the Teacher Report Form and 1991 Profile*. Burlington, Vermont: Université du Vermont.
- Achenbach, T. M. (1991c) *Manual for the Youth Self-Report Profile*. Burlington : Université du Vermont.
- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C., & Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among 4 to 16-year-olds : Parents' reports for normative and clinical samples. *Monograph of the Society for Research in Child Development, Ser. No. 225, 56* . University of Chicago Press.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool forms' & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children.
- Ackerman, B. P., D'Eramo, K. S, Umylny, L., Schultz, D., & Izard, C. E. (2001). Family structure and externalizing behavior of children from economically disadvantaged families. *Journal of Family Psychology, 15*, 288-300.
- Ainsworth, M., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant mother attachment and social development : "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals Dans M. P. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp.99-135). Cambridge : Cambridge University Press.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment : A Psychological Study of the Strange Situation*. Oxford : Earlbaum.
- Asendorpf, J. B. (1993). Development of inhibition during childhood : Evidence for situational specificity and two-factor model. *Developmental Psychology, 26*, 721-730.
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw, P. D. (1984). *Loneliness in children, Child Development, 55*, 1456-1464.
- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioural basis of acceptance, rejection and *perceived popularity*. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp.232-248). New York : Guilford.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 500-505.

- Atkinson, L., Paglia, A., Coolbear, J., Parker, K. C. H., Poulton, L., Guger, S., & Sitarenios, G. (2000). A meta-analysis of time between maternal sensitivity and attachment assessments: Implications for internal working models in infancy/toddlerhood. *Journal of Social and Personal relationships*, 791-810.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2006). Gene-Environment Interaction of the Dopamine D4 Receptor (DRD4) and Observed Maternal Insensitivity Predicting Externalizing Behavior in Preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 48, 406-409.
- Bates, J. E. (1980). The concept of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 26, 299-319.
- Bates, J. E., & Bayles, K. (1984). Objective and subjective components in mothers' perceptions of their children from age 6 months to 3 years. *Journal of Developmental Psychology*, 30, 111-130.
- Bates, J. E., Freeland, C. B., & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficultness. *Child Development*, 50, 794-803.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Bavley, N. (1969). *Bayley Scales of Infant Development*, New York : Psychological Corp.
- Bramlett, R. K., Scott, P., & Rowell, K. P. (2000). A Comparison of Temperament and Social Skills in Predicting Academic Performance in First Graders. *Special Services in the Schools*, 16, 147-158.
- Beck, A. T., Ward, C. H.; Mendelson, M.; Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 561-571.
- Behar, L. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Belsky, J. (2005). Differential susceptibility to rearing influence: An evolutionary hypothesis and some evidence. Dans B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 139 – 163). New York: Guilford Press.
- Belsky, J. (1997). Variation in susceptibility to environmental influence: An evolutionary argument. *Psychological Inquiry*, 8, 230 – 235.

- Belsky, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2010). For Better and Worse : Differential susceptibility to environmental influences. Dans K. A. Dodge (Ed.), *Current directions in child psychopathology* (pp.96-104). Boston : Pearson.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection developmental processes and intervention strategies*. New York : Guilford Press.
- Bierman, K. L. (1987). The clinical significance and assessment of poor peer relations : Peer neglect v.s peer rejection. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8, 233-240.
- Blair, C., Granger, D., Willoughby, M., et Kivlighan, K. (2006). Maternal sensitivity is related to hypothalamic-pituitary-adrenal axis stress reactivity and regulation in response to emotion challenge in 6-month-old infants. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 263-267.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions : a sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.
- Boivin, M., Hymel, S., Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Haynes, M. O. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717-735.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Brazelton, T. (1973). Clinics in developmental medicine: Neonatal behavioral assessment scale. Philadelphia : Lippincott.
- Brennan, P. A., Hall, J., Bor, W., Najman, J. M., & Williams, G. (2003). Integrating biological and social processes in relation to early-onset persistent aggression in boys and girls. *Developmental Psychology*, 39, 309-323.
- Bretherton, I. (1985). Attachment Theory : retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Bretherton, I., Biringen, Z., Ridgeway, D., Maslin, C., & Sherman, M. (1989). Attachment : The parental perspective. *Infant Mental Health*, 10, 203-221.

- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology*, 22, 177-203.
- Buss, A. H. (1985). Two kinds of shyness, dans R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, (65-75), Hillsdale : Earlbaum.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality*. New York : Wiley-Interscience.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament : early developing personality traits*. New Jersey : Earlbaum.
- Calkins, S. D., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events : temperamental and maternal correlates. *Infant behavior and Development*, 21, 379-395.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Allied Disciplines*, 36, 113-149.
- Caplan, M., Vespo, J. E., Pedersen, J., & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- Carlson, E. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child Development*, 68, 1107-1128.
- Carey, W.B., & McDevitt, S.C. (1978). Revision of the Infant Temperament Questionnaire. *Pediatrics*, 61, 735-739.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course, dans W. Damon et N.
- Caspi, A. (2000). The child is the father of the man : Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Catterson, J., & Hunter, S. C. (2010). Cognitive mediators of the effect of peer victimization on loneliness. *British Journal of Educational Study*, 80, 403-416.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologists*, 53, 221-241.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and type of social status : A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and Antisocial behaviors, Dans. W. Damon et N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology : Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (5 ed., pp. 779-862), New York : Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behaviour and social status. Dans S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York : Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Kupersmidt (1983). *A behavioural analysis of emerging status in boys' groups. Child Development, 54, 557-570*
- Coie, J. D., Lochman, J., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 783-793.*
- Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1997). The Moderating Effects of Children's Fear and Activity Level on Relations Between Parenting Practices and Childhood Symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25, 251-263.*
- Crick, N., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66, 710-722.*
- Crockenberg, S. B., & Smith, P. (2002). Antecedents of mother–infant interaction and infant irritability in the first 3 months of life. *Infant Behavior and Development, 25, 2–15.*
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the Links of Parental Responsiveness to Distress and Warmth to Child Outcomes. *Child Development, 77, 44-58.*
- Davis, M. H. (1980). *Multidimensional approach to individual differences in empathy.* JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85 – 102.
- Defries, J. C., Plomin, R., & Fulker, D. W. (1994). Nature and nurture during middlechildhood. Cambridge : Blackwell.
- DeRosier, M., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65, 1799-1813.*
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology, 55, 958-966.*
- Derryberry D., & Rothbart M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology, 9, 633-652.*

- Deater-Deckard, K., & O'Connor, T. (2000). Parent-Child Mutuality in Early Childhood: Two Behavioral Genetic Studies, *Developmental Psychology*, 36, 571-570.
- Devries, M. W. (1984). Temperament and infant mortality among the Masai of East Africa. *The American Journal of Psychiatry*, 141, 1189-1194.
- DeWolff, M. S., & Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment : A Meta-Analysis on Parental Antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. Dans B. A. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Éds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Duggal, S., Carlson, E. A., Sroufe, A., & Egeland, B. (2001). Depressive symptomatology in childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 13, 143-164.
- Dumas, J. E., & Lafrenière, P. J. (1993). Mother-Child Relationships as a Sources of Support or Stress : A Comparison of Competent, Average, Aggressive, and Anxious Dyads. *Child Development*, 64, 1732-1754.
- Ebstein, R. P., Benjamin, J., & Belmaker, R. H. (2002). Behavioral genetics, genomics, and personality. Dans J. Benjamin, R. P. Ebstein & R. H. Belmaker (Eds), *Molecular genetics and the human personality*, (pp. 365-388). Washington : Publications de l'Association Américaine de Psychiatrie.
- Egeland, B., & Deinard, A. (1975). *Life Stress Scale and manual*. Minneapolis, Minnesota : University of Minnesota.
- Egeland, B., Erickson, M. F., Clemenhagen-Moon, J., Hiester, M. K., & Korfmacher, J. (1990). *Twenty-four months tools coding material: Project steep-revised 1990 from mother-child project scales*. Minneapolis: Université du Minnesota.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. F., Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behaviour, *Child Development*, 72, 1112-1134.

- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. Dans M. S. Clark (Ed), *Review of personality and social psychology* : (Vol. 14). *Emotion and social behaviour*, (pp.119-150). Newbury Park : Sage.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. Dans J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation*, (pp.287-306). New York : Guilford Press.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A., & Shepard, S. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control and impulsivity : Concurrent relations and predictions of change. *Developmental Psychology*, 41, 193-211.
- Eisenberg, N., Shepard, S., Fabes, R., Murphy, B., & Guthrie, I. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation and coping : contemporaneous, longitudinal, and across context relations. *Child Development*, 69, 767-790.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. I. (2004). Emotion-related regulation : Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 25-46.
- Entwisle, D.R., et Alexander, K. L. (1999). Early schooling and social stratification Analysis. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox (Éds), *The transition to kindergarden*, (pp.13-38). Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing.
- Erdley, C. A. & Asher, S. R. (1999). A social goals perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 156-167.
- Esser, G., Blanz, B., Geisel, B. & Laucht, M. (1989). Mannheimer Elterninterview. Weinheim: Beltz.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990) Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Description and scoring. Université de l'état de l'Arizona : Document inédit.
- Farran, D., Kasari, C, Comfort, M., & Jay, S. (1986). *Parent / Caregiver Interaction Scale*. University of North Carolina Press : Chapel Hill.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H., & Lapsley, A. M. Roisman, G. I. (2010). The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development of Children's Externalizing Behavior: A Meta-Analytic Study. *Child Development*, 435-456.

- Fédération des commissions scolaires du Québec (2006). L'adaptation scolaire portrait de la situation. *Compte rendu du colloque annuel de la Fédération des commissions scolaires du Québec*.
- Fish, M., Stifter, C. A., & Belsky, J. (1991). Conditions of continuity and discontinuity in infant negative emotionality: Newborn to five months. *Child Development, 62*, 1525–1537.
- Forman, D. R., O'Hara, M. W., Larsen, K., Coy, K. C., Gorman, L. L., & Stuart, S. (2003). Infant emotionality : Observational methods and the validity of maternal reports. *Infancy, 541-565*.
- Gadow, K. D., & Sprafkin, J. (2002). *Child Symptom Inventory 4: Screening and norms manual*. New York : Checkmate Plus.
- Gerhold, M., Laucht, M., Texdorf, C., Schmidt, M. H., & Esser, G. (2002). Early Mother–Infant Interaction as a Precursor to Childhood Social Withdrawal, *Child Psychiatry and Human Development, 32*, 277-293.
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in childhood. *Development and Psychopathology, 13*, 313-333.
- Goldsmith, H. H., & Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment : A Meta-Analytic Review. *Journal of Consulting Psychology, 55*, 805-816.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable : What is Temperament ? Four approaches, *Child Development, 58*, 505-529.
- Goldsmith, H. H., & Gottesman, I.I. (1981). Origins of variation in behavioral style: A longitudinal study of temperament in young twins. *Child Development, 52*, 91-103.
- Greenman, P.S., Schneider, B. H., Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection: Implications for children's academic performance over time. *School Psychology International, 30*, 163-183.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., & Thomas, C. W. (1997). Difficult Temperament and Behaviour Problems : A Longitudinal Study from 1.5 to 12 Years, *International Journal of Behavioral Development, 21*, 71–90.
- Haley, D. W., & Stansbury, K. (2003). Infant Stress and Parent Responsiveness: Regulation of Physiology and Behavior During Still-Face and Reunion. *Child Development, 74*, 1534-1546.

- Herjanic, B., & Reich, W. (1982). Development of a structured psychiatric interview for children: Agreement between child and parent on individual symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 307-324.
- Hopmeyer, A., & Asher, S. R. (1997). Children's responses to peer conflicts involving a right infraction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 235-254.
- Huberty, T. J. (2009). Interventions fo internalizing disorders. Dans A-L. Angeleque, W. M. Bukowski, & S. G. Little, M. A. Bray, & T. J. Kehle (Eds.), *Behavioral interventions in schools* (pp.281-296). Washington : American Psychological Association.
- Hymel, S., Rubin, K., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships : Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems frome middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Isabella, I. A., & Belsky, J., & von Eye, A. (1989). Origin of Infant-Mother Attachment : An Examination of Interactional Synchrony During Infant's First Year. *Develpmental Psychology*, 25, 12-21.
- Janson, H., & Mathiesen, K. S. (2008).Temperament profiles from infancy to Middle Childhood : Development and associations With Behaviors Problems. *Developmental Psychology*, 44, 1314-1328.
- Kagan, J. & Snidman, N. (1999). Early childhood predictors of adult anxiety disorders. *Biological Psychiatry*, 46, 1536-1541.
- Kemppinen, K., Raita-Hasu, J., Toivonen-Falck, A., Kumpulainen, K., Ebeling, H., Moilanen, I., & Paavola, L. (2007). Early maternal sensitivity and child behaviour at toddler age: Does low maternal sensitivity hinder identification of behavioural problems? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 25, 270-284.
- Kochanska, G., Barry, R. A., Aksan, N., & Boldt, N. J. (2008). A developmental model of maternal and child contributions to disruptive conduct: the first six years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1220-1227.
- Kochanska, G., De Vet, K., Goldman, M., Murray, K., & Putnam, S. P. (1994). Maternal reports of conscience development and temperament in young children. *Child Development*, 65, 852 - 868.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality Characteristic of Young Children : Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Personality*, 6, 1087-1112.

- Kochanska, G., Murray, K., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*, 220-232.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation : A developmental view. *Developmental Psychology, 18*, 199-214.
- Kraatz-Keily, M., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2000). A cross-domain analysis : Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 161-179.
- Ladd, G. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period : Predicting children's adjustment during the transition to grade school. Dans A. J. Sameroff et M. M. Haith (Éds), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development.* (pp.363-386). Chicago, University of Chicago Press.
- Lahey, B. B., Van Hulle, C. A., Keenan, K., Rathouz, P. J., D'Onofrio, B. M., Rodgers, J. L., Waldman, I. D. (2008). Temperament and parenting during the first year of life predict future child conduct problems, *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 1139-1158.
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality, 21*, 1-39.
- Lemery, K. S., Essex, M. J., Smider, N. A. (2002). Revealing the Relation between Temperament and Behavior Problem Symptoms by Eliminating Measurement Confounding : Expert Ratings and Factor Analyses. *Child Development, 73*, 867-882.
- Lengua, L. J. (2008). Anxiousness, frustration, and effortful control as moderators of the relation between parenting and adjustment in middle-childhood. *Social Development, 17*, 554-577.
- Lengua, L. J., West, S. G., & Sandler, I. N. (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in Children : Addressing Contamination measures, *Child Development, 69*, 164-181.
- Lewis, M., Feiring, C., Mc Guffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development, 55*, 123-136.
- Loeber, R., Farrington, D. P. (1994). Problems and solution in longitudinal and experimental treatment studies of child psychopathology and delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 887-900.

- Mathiesen, K. S., & Prior, M. (2006). The impact of temperament factors and family functioning on resilience processes from infancy to school age. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 357 – 387.
- Mayeux, L., Bellmore, A. D., Cillesen, A. H. (2007). Predicting changes in adjustment using repeated measures of sociometric status. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 401-424.
- Maziade, M., Cote, R., Bernier, H., Boutin, P., & Thivierge, J. (1989a). Significance of extreme temperament in infancy for clinical status in pre-school years. I: Value of extreme temperament at 4-8 months for predicting diagnosis at 4.7 years. *British Journal of Psychiatry*, 154, 544-551.
- McLeod, J. D., & Shanahan, M. J. (1996). Trajectories of poverty and children's mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 37, 207-220.
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44, 771-786.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Molden, D. C., Lucas, G. M., Gardner, W. L., Dean, K., & Knowles, M. L. (2009). Motivations for prevention and promotion following social exclusion being rejected versus being ignored. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 415-431.
- Morizot, J., & Vitaro, F. (2003). Tempérament et comportements perturbateurs chez l'enfant : une revue critique des études longitudinales. *Bulletin de Psychologie*, 56, 69-78.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Sessa, F.M., Avenevoli, S., & Essex, M.J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461-471.
- Moss, E., Bureau, J. F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental Psychology*, 40, 323-334.
- Moss, E., Cyr, C. & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at Early School Age and Developmental Risk: Examining Family Contexts and Behavior Problems of Controlling-Caregiving, Controlling-Punitive, and Behaviorally Disorganized Children, *Developmental Psychology*, 40, 519-532.

- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles du comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 31, 107-118.
- Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D., & Berthiaume, C. (2006). Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement. Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 142-157.
- Mun, E. Y., Fitzgerald, H. E., Von Eye, A., Puttler, I. L., Zucker, R. A. (2001). Temperament characteristics as predictors of externalizing and internalizing child behavior problems in the contexts of high and low parental psychopathology. *Infant mental Health Journal*, 22, 393-415.
- Murphy, B. C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S., & Guthrie, I. K. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation : A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 418-444.
- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control : Structure and relation to externalizing and Internalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 503-514.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. (2005). Social and non-social behaviors and peer acceptance : A longitudinal model of development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Education and Development*, 20, 185-200.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., & Marshall, S. J. (2010). Italian preschoolers' peer-status linkages with sociability and subtypes of aggression and victimization. *Social Development*, 19, 698-720.
- Newcomb, A. E., & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447.
- NewComb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee (1993). Children's peer relation: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment : a five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.

- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. S., & Kerr, D. C. (2009). Self Regulatory Processes in the Development of Disruptive Behavior Problems : The Preschool-to-School Transition. Dans S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial Regulatory Processes in the Development of Childhood Behavioral Problems* (pp.144-185). New York : Cambridge University Press.
- Oosterraan, J., Logan, G. D., & Sergeant, J. A. (1998). Response inhibition, CD, Comorbid AD/HD + CD, anxious, and control children : A Meta-Analysis of Studies with Stop Task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 411-425.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer perceived popularity : Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Patterson, G. R., & Sanson, A. (1999). The Association of behavioural adjustment to temperament, parenting, and family characteristics among 5-year-old children, *Social development*, 8, 293-309.
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. M., Hermanns, J. M. A., Peetsma, T. T. D., Godfried, L. H., Wittenboer, G. L. H. (2008). Parenting Style as a Mediator Between Children's Negative Emotionality and Problematic Behavior in Early Childhood, *The Journal of Genetic Psychology*, 169, 209-229.
- Plomin, R., & Defries, J. C. (1985). *Origins of individual differences in infancy : The Colorado Adoption project*. New York : Academic Press.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behaviour. *Child Development*, 54, 1417-1426.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2005). Fine-grained assessment of toddler temperament. Document inédit.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter : Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness, *Social Policy Report*, 16, 3, 3-18.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57, 257-281.

- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
- Rothbart, M. K. (1989). Biological processes in temperament. Dans G. A. Kohnstamm, J. E. Bates et M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp.77-110). Chichester : Wiley.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569–578.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years : The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Rothbart, M. K., Ahadi., S.A, & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1, 21-39.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. Dans W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology*, Vol 3: *Social, emotional and, personality development* (5th edn) (pp. 105–176). New York : John Wiley.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. Dans N. Eisenberg, & (Eds.), *Handbook of Child Psychology, volume three, sixth edition* (pp. 99-166). New Jersey : Wiley.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 357–370). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Mauro, J. A. (1990). Temperament, behavioural inhibition, and shyness in childhood. Dans H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 139-160). New York : Plenum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and groups. Dans W. Damon et N. Eisenberg (Éds), *Handbook of child psychology : social emotional and personality development* (vol. 3), (6 ed.), (pp. 571-645). New York : Wiley.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. D. (2005). Peer relationships in childhood. Dans M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.) *Developmental psychology: An advanced textbook* (5 ed), (pp. 469 – 512). Mahwah : Lawrence Erlbaum.

- Rubin, K., Coplan, R., Nelson, L., Cheah, C., & Lagace-Seguin, D.G. (1999). Peer relationships in childhood. Dans M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook - 4th Edition* (pp. 451-502). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo longitudinal project : predicting adolescent internalizing and externalizing problems from early and mid-childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Rubin, K., & Mills, R. S. (1991). Conceptualizing developmental pathways to internalizing disorders in childhood. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23, 300-317.
- Sanson, A., Hemphill, S., & Smart, D. (2002). Temperament and social development. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Eds), *Handbook of childhood social development* (pp. 97-116). London : Blackwell.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. & Smart, D. (2004). Connection between Temperament and Social Development : A Review. *Social Development*. 13, 1, 142-170.
- Sanson, A., & Prior, M. (1999). Temperament and behavioral precursors to oppositional defiant disorder and conduct disorder, Dans H. C. Quay, A. E. Hogan, *Handbook of disruptive behavior disorders*, New York, Kluwer Press, 397-417.
- Schneider, B. H., Richard, J. F., Younger, A. J., & Freeman, P. (2000). A longitudinal exploration of the continuity of children's social participation and social withdrawal across socioeconomic status level and social settings. *European Journal of Social Psychology*, 30, 497-519.
- Schneider, B. H., Younger, A. J., Smith, T. & Freeman, P. (1998). A longitudinal exploration of the cross-context stability of social withdrawal in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18, 374-396.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Barrett, L. C., & Krafchuk. E. (1994). Infant temperament measured by multiple observations and mother report. *Child Development*, 65, 1478-1490.
- Seifer, R., Schiller, M., Sameroff, A. J., Resnick, S., & Riordan, K. (1996). Attachment, Maternal Sensitivity, and Infant Temperament During the First Year of Life. *Developmental Psychology*, 32, 12-35.

- Schmidt, L. A., Fox, N. A., Rubin, K. H., Hu, S., & Hamer, D. H. (2002). Molecular genetics of shyness and aggression in preschoolers. *Personality and Individual Differences*, 33, 227–238.
- Shiner, R., & Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence : Measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 2–32.
- Smith, P. B. (1978). *Maternal influences on mother-infant interaction during the first months of life*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Californie : Davis.
- Smith, K. E., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2006). The Role of Early Maternal Responsiveness in Supporting School-Aged Cognitive Development for Children Who Vary in Birth Status. *Pediatrics*, 1608-1617.
- Smith, P. B., & Pederson, D. R. (1988). Maternal Sensitivity Patterns of Infant-Mother Attachment, *Child Development*, 59, 1097-1101.
- Spinrad, T. L., & Stifter (2006). Toddlers' Empathy-Related Responding to Distress: Predictions From Negative Emotionality and Maternal Behavior in Infancy. *Infancy*, 10, 97–121.
- Sroufe, L. A (1997). Psychopathology as development. *Development and psychopathology*, 9, 251-268.
- Sroufe, L. A & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child development*, 55, 17-29.
- Stewart, S. L., & Rubin, K. H. (1995). The social problem solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323-336.
- Strelau, J. (1998). *Temperament a psychological perspective*. New York : Plenum.
- Stright, A. D., Gallagher, K. C. & Kelley, K. (2008). Infant Temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade. *Child Development*, 79, 1, 186-200.
- Tomada, G. & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance : Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33, 601-609.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York : Bruner/Mazel.

- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzig, M. E., & Korn, S. (1963). *Behavioural individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- Thompson, R. A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *The Kauffman Early Education Exchange, 1*, 8-29.
- Thompson, R.A. & Raikes, H.A. (2007). The social and emotional foundations of school readiness. Dans D. F. Perry et R. K. Kaufmann et J. Knitzer (Éds), *Social and emotional health in early childhood building bridges between services and systems*, (pp. 13-36). Baltimore : Paul H. Brookes publishing.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*, 129-141.
- Turner, J., & Cole, D. (1994). Developmental differences in cognitive diatheses for child depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22*, 15-33.
- Van den Boom, D. C. (1994). The Influence of Temperament and Mothering on Attachment and Exploration: An Experimental Manipulation of Sensitive Responsiveness among Lower-Class Mothers with Irritable Infants. *Child Development, 65*, 1457-1477.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Smith, C. L., Smith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A., Losoya, S., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. (2003). The Relations of Effortful Control and Reactive Control to Children's Externalizing Problems: A Longitudinal Assessment. *Journal of Personality, 71*, 1171-1196.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting, *Social Development, 16*, 249-267.
- Van Aken, C., Junger, M., Verhoeven, M., Van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2007). The Interactive Effects of Temperament and Maternal Parenting on Toddlers' Externalizing Behaviours. *Infant and Child Development, 553-572*.
- Van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2004). Maternal sensitivity and infant temperament in the formation of attachment. Dans. G. Bremner, & A. Slater (Eds.), *Theories of infant development*. (pp. 233-257). Oxford : Blackwell Publishing.

- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (1999). Attachment and Temperament : Redundant, Independent, or Interacting Influences on Interpersonal Adaptation and Personality Development. Dans J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications* (pp.198-225). New York : Guilford Press.
- Vaughn, B. E., & Bost, K. K., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Attachment and Temperament Additive and Interactive Influences on behavior, affect, and cognition during Infancy and Childhood. Dans J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications* (pp.192-216). New York : Guilford Press.
- Wakschlag, L. S., & Hans, S. L. (1999). Relation of Maternal Responsiveness During Infancy to the Development of Behavior Problems in High-Risk Youths *Developmental Psychology*, 35, 569-579.
- Ward, M. J., & Carlson, E. A. (1995). Associations among Adult Attachment Representations, Maternal Sensitivity, and Infant-Mother Attachment in a Sample of Adolescent Mothers, *Child Development*, 66, 69-79.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.