

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
CATHERINE BÉDARD

LA CONTRIBUTION RELATIVE DE L'ATTACHEMENT MATERNEL, DU
TEMPÉRAMENT DE L'ENFANT ET L'INTERACTION ENTRE CES DEUX
VARIABLES PAR RAPPORT À LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTERNALISATION.

DÉCEMBRE 2002

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.

Sommaire

Au sein des milieux familiaux, les enfants observent différents scénarios sociaux. Cette opportunité leur permet de développer des modèles d'interaction qu'ils tenteront de reproduire dans leur environnement social afin d'interagir avec leur entourage. L'art de s'introduire dans l'univers social de différentes personnes afin de développer une interaction agréable et profitable n'est pas une habileté acquise par tous les enfants. Beaucoup d'enfants développent des problèmes d'externalisation et d'internalisation qui affectent leur activité sociale. Le trouble d'externalisation se caractérise par de l'hyperactivité et des comportements agressifs et, d'autre part, le trouble d'internalisation s'exprime par des difficultés d'adaptation sociale liées à un phénomène d'anxiété, de retrait social, d'inhibition et d'extrême timidité (Achenbach & Edelbrock, 1981). La présente étude vise essentiellement à comprendre la problématique de l'internalisation à l'aide de deux variables : l'attachement maternel et le tempérament de l'enfant perçu par la mère. C'est deux concepts sont utilisés afin de comprendre et d'expliquer les différences individuelles des enfants. En plus d'étudier l'effet spécifique de l'attachement maternel ainsi que celui du tempérament sur l'internalisation, on évalue l'impact de l'interaction de ces deux variables sur cette même difficulté d'adaptation sociale. Ce genre d'analyse permet à notre projet de recherche de se démarquer des autres recherches dans ce domaine, car peu d'études ont utilisé ce type d'analyse pour évaluer les retombées interactionnelles sur la variable dépendante. Afin de réaliser ce projet de recherche, nous avons utilisé deux questionnaires et une mesure observationnelle de la relation dyadique mère-enfant. Le

premier questionnaire utilisé est le « Questionnaire des caractéristiques de l'enfant (Bates) » qui évalue le tempérament à 6 mois. Le concept de l'internalisation sera mesuré à l'aide de la traduction du Child Behavior Check-List Profile de Achenbach (1991) par les mères et les éducatrices. La mesure observationnelle fût complétée par deux examinatrices à l'aide du Q-Sort de Waters et Deane (1987) qui est en forte relation avec la typologie de la situation étrangère d'Ainsworth. L'absence de différence entre les mères-adolescentes et les mères-adultes nous a permis de regrouper les deux sous-groupes pour former un seul groupe lors des analyses de régression multiple. Les résultats de la première régression multiple basée entre autre sur le questionnaire de l'internalisation complété par les éducatrices ne sont pas significatifs. Cependant, la deuxième régression, qui utilisait les données rapportés par la mère, s'est avéré significatif. Cette analyse indique que l'attachement maternel ainsi que l'interaction entre les variables de l'attachement et du tempérament influencerait l'internalisation. Ainsi, ces variables expliquent un pourcentage significatif de la variance attribuable à l'internalisation. Comme les résultats de l'interaction sont beaucoup plus significatifs que ceux basés sur l'attachement maternel, seul les données de l'interaction ont été approfondies dans les analyses subséquentes. Ces analyses (Simple Slope analysis) précisent que le tempérament difficile d'un enfant ne prédit pas l'internalisation lorsque la relation d'attachement est très sécurisante. Pourtant, lorsque la relation d'attachement est considérée comme insécurisante, le tempérament difficile aurait un impact sur l'internalisation. Cette conclusion nous permet de constater qu'un attachement sécurisant serait un bon facteur de protection contre les futurs troubles d'internalisation. En plus de nous éclairer sur le développement des problèmes

d'internalisation, les résultats nous permettent de conclure que le développement de la relation d'attachement est influencé par d'autres variables que le tempérament, ce qui laisse une grande ouverture pour s'investir ce sujet de recherche.

Table des matières

SOMMAIRE	ii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
INTRODUCTION.....	1
La compétence sociale.....	2
CHAPITRE I : CONTEXTE THÉORIQUE.....	7
Concepts centraux de l'internalisation	8
Les variables prédictrices	12
La théorie de l'attachement.....	13
La théorie de l'attachement en relation avec la compétence sociale	19
La théorie de l'attachement en relation avec l'internalisation	24
Les définitions du tempérament	28
Le tempérament en relation avec la compétence sociale.....	37
Le tempérament en relation avec l'internalisation	38
L'interaction entre l'attachement et le tempérament	40
HYPOTHÈSES	48
CHAPITRE II : MÉTHODE	50
Participants	51
Les instruments de mesure.....	53

Le tempérament.....	53
L'attachement.....	54
L'internalisation.....	56
Le déroulement de l'expérimentation.....	57
Le tempérament.	57
L'attachement.....	58
L'internalisation.....	59
CHAPITRE III : L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	62
Analyse des données descriptives	63
Régressions multiples.....	64
CHAPITRE IV : DISCUSSION.....	70
Discussions des résultats	71
Conséquences et retombées de la recherches	82
CONCLUSION	84
RÉFÉRENCES.....	88
APPENDICES.....	100
APPENDICE A : Questionnaires des caractéristiques de l'enfant	101
APPENDICE B : Q-Sort d'attachement.....	106
APPENDICE C : Child Behavior Check-List Profile de Achenbach1	120

Liste des tableaux

Tableau 1 : Moyennes et écarts types des variables pour les mères-adolescentes et pour les mères-adultes.....	64
Tableau 2 : Régression multiple des variables indépendantes sur l'internalisation rapportée par les éducatrices (N=55).....	66
Tableau 3 : Régression multiple des variables indépendantes sur l'internalisation rapportée par les mères (N=73).....	67
Tableau 4 : Régression multiple des variables indépendantes sur l'internalisation rapporté par les mères afin d'analyser les pentes simples (premier effet simple) (N=73).....	68
Tableau 5 : Régression multiple des variables indépendantes sur l'internalisation rapporté par les mères afin d'analyser les pentes simples (deuxième effet simple) (N=73).....	69

Remerciements

Ce projet de recherche a été réalisé grâce à la contribution de certaines personnes que j'aimerais remercier. Tout d'abord, je souligne le nom de Monsieur Marc Provost, mon directeur de recherche, pour ses judicieux conseils qui m'ont éclairé tout au long de mon cheminement. Par la suite, je remercie sincèrement toutes les dyades mère-enfant qui ont participé au projet « Être Parent ». Leur participation a contribué grandement à l'avancement de ce projet. Tout particulièrement, j'aimerais accorder une attention particulière à Martin, Anthony, Olivier, Huguette et Marcel. Leur support, leur compréhension et leurs encouragements m'ont permis de multiplier mes efforts afin d'atteindre l'objectif ultime, la fierté.

Introduction

La compétence sociale

L'art d'entrer en contact avec autrui et la capacité de s'adapter dans une relation sociale sont des caractéristiques essentielles pour considérer le développement social d'un enfant comme étant adapté. L'enfant qui participe aux échanges sociaux et s'ajuste aux divers contextes qui se présentent à lui en émettant des réponses efficaces est considéré comme étant dans la voie harmonieuse du développement social (Dodge, Petit, Mc Claskey et Brown, 1986). Rubin et Rose-Krasnor (1992) définissent la compétence sociale comme l'habilité d'atteindre des buts personnels dans un milieu d'interactions sociales tout en maintenant simultanément une relation positive avec les personnes qui nous entourent à travers l'évolution du temps et des situations. Ces auteurs soulignent que le succès d'une adaptation sociale dépend de la combinaison adéquate des désirs de l'individu et des conséquences sociales.

Il est important de prendre conscience que le répertoire d'actes sociaux d'un enfant compétent socialement comprend aussi des inhabiletés sociales. Cependant, l'enfant sera classifié comme compétent s'il est en mesure d'utiliser les individus qui l'entourent pour signaler les difficultés qu'il ressent; avec le soutien et l'aide reçus, l'enfant devra être en mesure de répondre avec flexibilité aux demandes de l'extérieur. En fait, un enfant adapté socialement semble en mesure d'utiliser ses ressources personnelles et celles des personnes de son entourage afin d'atteindre un nouveau pallier du développement (Water et Sroufe, 1983).

Waters et Sroufe (1983) affirment que l'interrelation des ressources de l'environnement et des interactions avec les pairs est très profitable à la compétence sociale. Les ressources de l'individu réfèrent à tous les éléments qui soutiennent ou aident à développer la régularisation des émotions. Par exemple, les affects, les comportements et les cognitions sont des éléments essentiels pour coordonner les sentiments d'une personne.

L'engagement dans les relations sociales stimule la croissance de la compétence sociale car elle permet aux enfants d'interagir avec les pairs tout en développant une habileté au niveau de la régularisation des affects, des connaissances et des comportements. Une confiance en soi est alors développée ce qui entraîne l'investissement de sa personne dans les relations sociales. Par conséquent, grâce à la base de soutien qui est ressentie, l'engagement social permet de développer une sécurité face à l'inconnu et à des situations menaçantes, tandis qu'une faible proportion de contacts avec des pairs peut refléter des problèmes d'ajustement et contribuer avec le temps à l'augmentation de difficultés d'intégration auprès des pairs (Cicchetti et Toth, 1991). En développant de l'insécurité, l'enfant projette ce sentiment aux relations subséquentes car il développe la croyance d'un soi incompetent (Mills et Rubin, 1993). Cette représentation cognitive contribue au développement de l'anxiété, de l'inhibition et du retrait social lorsque l'enfant se retrouve dans une situation inhabituelle.

À l'opposé du développement harmonieux, on retrouve une voie symptomatique (Cicchetti & Toth, 1991) qui se divise en deux dimensions opposées : l'externalisation et l'internalisation. D'une part, le trouble d'externalisation se caractérise par de l'hyperactivité et des comportements agressifs et, d'autre part, le trouble d'internalisation s'exprime par des difficultés d'adaptation sociale liées à un phénomène d'anxiété, de retrait social, d'inhibition et d'extrême timidité qui se manifestent dans un contexte de relations sociales ou en contact avec de nouvelles situations (Achenbach & Edelbrock, 1981).

Rubin et Mills (1991) proposent des mécanismes qui sous-tendent ces deux types de perturbations comportementales : l'externalisation proviendrait de difficultés liées à un sous-contrôle psychologique alors que l'internalisation serait le produit de difficultés psychologiques de sur-contrôle. Le manque de contrôle lié au problème d'externalisation se manifeste par des difficultés à gérer la frustration et par des tentatives d'extérioriser son malaise (Cicchetti & Toth, 1991; Rubin & Mills, 1991). Tandis que le sur-contrôle lié au problème d'internalisation se caractérise par un énorme contrôle que l'enfant effectue sur ses actions et sur ses comportements le portant à se retirer, à s'isoler et à développer de l'anxiété (Cicchetti & Toth, 1991; Rubin & Mills, 1991).

Les troubles d'externalisation se caractérisent par l'expression de comportements dirigés vers l'environnement (Cicchetti & Toth, 1991; Rubin & Mills, 1991) et sont souvent dérangeants. De plus, d'après les caractéristiques comportementales, les

perturbations de type externalisées sont plus faciles à détecter que les problèmes d'internalisation. Par contre, les troubles d'internalisation tendent à être retournés contre l'enfant. En étant moins affecté, l'entourage ressent moins de sentiments négatifs à l'égard de l'enfant. Comme les problèmes d'internalisation entraînent une souffrance chez le sujet et non au niveau de l'entourage, ils deviennent plus difficiles à mesurer (Rubins & Mills, 1991). Par conséquent, l'investigation scientifique des symptômes d'internalisation a été négligée par les chercheurs.

En outre, comparativement aux troubles d'internalisation, les problèmes d'externalisation ont longtemps été considérés comme plus stables à travers les années de l'enfance (Moskowitz, Schwartzman, & Ledingham, 1985). Cependant, les dernières études démontrent que la problématique d'internalisation est un précurseur d'importants problèmes sociaux à l'adolescence comme le suicide, les phobies, les troubles anxieux, la dépression, la toxicomanie, le décrochage scolaire et l'alcoolisme (Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin, Hasting, Shannon, Henderson & Chen, 1997).

Le but de cette présente étude est d'examiner la manière dont certaines variables comme l'attachement maternel et le tempérament de l'enfant influencent les problèmes d'internalisation. Comparativement à la majorité des études dans ce domaine, notre projet de recherche va évaluer l'impact de l'interaction de l'attachement maternel et du tempérament de l'enfant sur les problèmes d'internalisation. Cette étude se divise en sept sections. Tout d'abord, le concept de l'internalisation est précisé en fonction du

développement social de l'enfant. Plusieurs éléments se rattachant au concept de l'internalisation tels que le retrait social, l'isolement social, inhibition social, l'extrême timidité et l'anxiété social sont élaborer afin de démontrer l'étendue de ce phénomène social. Deuxièmement, nous présentons deux variables prédictrices : l'attachement maternel et le tempérament de l'enfant qui seront expliquées dans les sections subséquentes. Ensuite, un regard sur les travaux effectués antérieurement sur les variables prédictrices en relation avec le concept de la compétence social et non social seront respectivement abordés dans la troisième et quatrième section. La cinquième section présente un relevé théorie des recherches démontrant un lien signification entre l'attachement maternel et le tempérament ainsi que celles infirmant cette relation. Sixièmement, une brève description des participants sera accompagnée de l'explication des méthodes utilisées. Finalement, une discussion est élaborée afin d'évaluer l'impact des différentes variables sur l'internalisation.

Chapitre 1

Contexte théorique

Concepts centraux de l'internalisation

L'internalisation (Achenbach & Edelbrock, 1981) ou sur-contrôle psychologique (Rubin & Mills, 1991) intègre toujours le concept du retrait social. D'après ces auteurs, cet élément semble nécessaire à la compréhension de la pathologie. Le retrait social correspond à une manifestation comportementale où l'enfant se retire volontairement des activités sociales pour concentrer son attention sur une activité solitaire. Par le fait qu'un enfant engage rarement des interactions, ses pairs développent une perception à son égard où ils croient qu'il préfère passer ses temps libres à l'écart des camarades. Cette réputation de solitaire freine les échanges sociaux.

Afin de mieux comprendre et de mieux définir les propos d'Achenbach et Edelbrock (1981), il serait essentiel d'étudier plus profondément le concept de l'isolement social. Cette difficulté d'ajustement socioémotionnelle a été mentionnée comme un élément important dans la définition de l'internalisation d'Achenbach et elle s'associe souvent à celui du retrait social. La différence s'établit dans le fait que l'isolement social est un retrait passif tandis que le retrait social est caractérisé comme étant un retrait actif. Respectivement, l'enfant ne parvient pas à interagir avec les autres qui l'isolent la plupart du temps, tandis que dans l'autre circonstance, l'enfant se retrouve seul pour des raisons personnelles (Rubin et Mills, 1993; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin, Lemare, & Lollis, 1990). Il souhaite éviter les contacts sociaux.

Nous avons mentionné que les enfants retirés socialement peuvent facilement être confondus aux enfants rejetés. Une des différences se retrouve au niveau des techniques utilisées pour entrer en interaction ou pour rester à l'écart des groupes sociaux. Les enfants rejetés interagissent fréquemment avec des tendances asociales. En réponse à ces comportements sociaux, ils se font souvent repousser. Cela freine les échanges sociaux ou accentue les interactions négatives (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Les enfants retirés socialement emploient différentes stratégies pour éviter les interactions sociales.

Dans les analyses sociométriques, on retrouve des enfants considérés comme populaires, moyens, rejetés, controversés et négligés. Actuellement, les enfants qui se retirent volontairement des milieux sociaux ne sont pas classés dans une catégorie distincte. Ces enfants sont donc intégrés à travers les diverses catégories. Toutefois, la plupart des analyses différencient clairement les enfants rejetés socialement de ceux qu'on identifie comme négligés. En d'autres termes, ces enfants rejetés reçoivent plusieurs attributions négatives ce qui démontre qu'ils sont activement repoussés et ce qui confirme les propos évoqués précédemment, tandis que les négligés possèdent un impact social beaucoup plus faible car ils ne sont tout simplement pas nommés comme appréciés ou non-appréciés (Coie, & al., 1982).

En plus du retrait social, la définition d'Achenbach et Edelbrock (1981) mentionnée au préalable inclut le concept d'inhibition, d'anxiété sociale et d'extrême

timidité. Même si de récents rapports scientifiques dévoilent que l'inhibition avec les pairs est associée avec les indices des problèmes d'internalisation dans l'enfance, la notion d'inhibition doit être différenciée de l'aspect d'internalisation (Rubin, Coplan, Fox & Calkins, 1995). La représentation d'un comportement d'inhibition peut être définie par un pattern de réponses et de comportements possiblement déterminés par l'influence biologique lors de situations inhabituelles (Kagan, 1989). L'enfant inhibé démontre de l'anxiété, de la détresse et de la désorganisation lors d'une situation sociale étrangère (Kagan, 1989). Le comportement d'inhibition peut être évalué par l'attente de l'enfant pour parler à une personne étrangère, par le délai de l'enfant pour s'approcher d'un objet ou d'une personne inconnue, par la distance physique avec la mère déterminée par l'enfant (Kagan, 1989), par l'attente face à la séparation de la mère, par la fréquence des retours de l'enfant vers la mère (Reznick, Gibbons, Johnson, & McDonough, 1989), par l'arrêt volontaire de jouer et par la cessation des vocalises (Garcia-Coll, Kagan, & Reznick, 1984). Un enfant extrêmement inhibé à l'âge de deux et trois ans sera probablement inhibé plus tard dans son enfance (Kagan, 1989; Kagan, Reznick, & Snidman, 1987, Kochanska & Radke-Yarrow, 1992).

Même si les indices d'inhibition sont constants à travers l'âge et les situations, différentes recherches suggèrent qu'il existe différentes formes d'inhibition ou de retrait social (Kochanska & al., 1992). Il existe de l'inhibition sociale avec les pairs ou avec les adultes étrangers ainsi que de l'inhibition non-sociale avec des objets ou des endroits qui n'ont jamais été visités. Les enfants observés dans la recherche de Kochanska et Radke-

Yarrow (1992) qui présentaient une inhibition sociale avec les adultes ainsi que ceux qui manifestaient une inhibition non-sociale développaient respectivement une inhibition sociale avec les pairs et un manque d'interaction comportementale. Les chercheurs ont réussi à faire des liens entre certains facteurs et le développement d'un comportement d'inhibition chez les enfants en bas âge. Par exemple, on retrouve la capacité physiologique pour régulariser ses émotions, le type de tempérament qui prédispose ou protège les enfants à réagir à la nouveauté, la réaction de l'enfant à de courtes séparations et à des réunions avec son parent et les pratiques parentales qui renforcent ou découragent l'enfant à démontrer de l'inhibition.

À travers tous ces sujets d'étude, on découvre une relation entre le concept de l'isolement social, du retrait social et celui de l'inhibition. L'inconfort de l'enfant ressenti face à l'anticipation plus ou moins probable d'interactions sociales ou d'événements est maintenu par le regroupement des affects, des cognitions et des comportements de l'enfant (Ajuriaguerra et Marcelli, 1989). Ce phénomène qui s'appelle l'anxiété sociale permet à l'enfant de fonctionner dans son environnement social, mais il accumule moins de gains associés à l'exploration de l'environnement que les enfants engagés dans la voie normale du développement parce qu'ils éprouvent de la difficulté à s'engager dans une nouvelle activité sociale sans le soutien de quelqu'un d'autre (Fox & Calkin, 1993).

L'occasion pour un enfant de jouer et d'interagir avec les autres enfants est important pour le développement socioémotionnel (Hartup, 1983). Les enfants socialement isolés interagissent moins fréquemment avec les pairs que les enfants compétents socialement. Les enfants qui sont extrêmement retirés socialement avec les confrères de jeu ont tendance à rester retirés socialement et des difficultés socioémotionnelles se manifestent de plus en plus lorsqu'ils vieillissent (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991). En fait, on retrouve une relation significative entre l'état affectif de l'enfant et le problème d'intériorisation.

Les variables prédictrices et non prédictrices

Pour comprendre les troubles d'ajustement socioémotionnels, quelques chercheurs ont proposé un modèle d'analyse basé sur l'interaction des caractéristiques de l'enfant dès la naissance, les expériences de socialisation à l'intérieur et à l'extérieur du milieu familial ainsi que les conditions environnementales qui affectent les parents (Rubin, LeMare & Lollis, 1990; Rubin & Mills, 1991). Les enfants qui démontrent un comportement inhibé et peureux lorsqu'ils font face à des situations nouvelles et à qui les parents sont incapables de répondre avec sensibilité, représentent un produit transactionnel qui favorise l'émergence de comportements de retrait social (Fox & Calkins, 1993).

Dans le modèle longitudinal théorique de Rubin et de ses collaborateurs (Rubin & al., 1991) au niveau du rejet social, deux variables ressortent comme particulièrement significatives : l'attachement et le tempérament de l'enfant. Par contre, ces modèles sont encore théoriques et n'ont pas encore reçu beaucoup de confirmation empirique. Le but de cette recherche est de tenter une confirmation empirique longitudinale de ces modèles. Nous présentons d'abord les concepts d'attachement, de tempérament et les liens que la théorie leur accorde avec l'internalisation.

La théorie de l'attachement

D'après Bolwby (1969), l'attachement désigne un lien particulier qui unit l'enfant à sa mère et par la suite aux personnes de son entourage. En d'autres termes, l'attachement représente une relation socio-affective privilégiée entre la mère et son enfant. Selon Ainsworth, Blehar, Waters et Wall (1978), l'attachement survient dans un contexte d'interaction entre deux individus et constitue une composante importante des premiers rapports humains du jeune enfant avec son milieu.

Les diverses réactions comportementales reliées à la relation dyadique ont été le sujet d'étude de Mary Ainsworth. D'après Ainsworth (1983), l'attachement se caractériserait par un équilibre dynamique entre la recherche de proximité et le besoin d'exploration. Elle a mis au point une procédure observationnelle appelée « Situation Étrangère » qui permet d'analyser la qualité des interactions mère-enfant (Ainsworth,

1978). Cette procédure comprend plusieurs étapes de séparation et de réunion. Les observations effectuées par Ainsworth et al. ont permis d'identifier différents types d'attachement : Sécurisant (B), Évitant (A) et Ambivalent (C).

Les enfants sécurisés (B) quittent facilement les bras de leur mère pour aller explorer l'environnement. L'enthousiasme exploratoire de l'enfant semble en constante interaction visuelle ou vocale avec la figure maternelle. Suite à la séparation, ces enfants éprouvent différents niveaux d'anxiété et ceci influence négativement l'attitude exploratrice de l'enfant. Cependant, au retour de la mère, on remarque que le réconfort est rapidement établi. L'enfant utilise le contact qu'il a développé avec la mère d'une manière efficace pour se réconforter et retourner rapidement à ses activités.

Les observations sur l'attachement insécurisant-évitant (A) semblent montrer une indépendance de l'enfant à l'égard du parent. Il dirige son attention principalement sur les éléments de l'environnement comme les jouets, l'étrangère ou tout simplement sur les éléments du milieu. L'attitude de l'enfant lors du départ de la mère exprime une certaine indifférence. L'enfant semble peu préoccupé par ce départ et il cherche à éviter la mère de façon évidente lors de son retour. L'évitement de la figure d'attachement constitue une stratégie privilégiée pour gérer l'anxiété suscitée par leur contexte relationnel (Ainsworth & al.,1978). Leur histoire relationnelle comprend souvent plusieurs situations de rejet par la mère lors de situations où l'enfant demandait le réconfort maternel. L'absence de réponse a conditionné l'enfant à percevoir sa mère

comme une ressource incohérente et restreindre l'expression de son besoin d'attachement car il a peur de revivre une situation de rejet (Cassidy & Kobak, 1988).

Chez les enfants ambivalents (C), il semble avoir un mélange de dépendance et d'évitement. L'enfant manifeste une préoccupation constante pour la mère ce qui entrave la phase d'exploration. On retrouve un niveau élevé de détresse au départ de la mère et l'enfant reste extrêmement difficile à reconforter lors des retrouvailles. Pour ces enfants, il semble que l'expression prolongée et exagérée des manifestations émotives négatives demeure la stratégie privilégiée pour signaler leurs besoins à leur mère et obtenir sa collaboration (Ainsworth & al., 1978). Ils expriment des émotions de détresse lorsque la mère quitte la pièce et les attitudes de la mère pour reconforter l'enfant ne semblent pas efficaces car l'enfant ne retourne pas au jeu rapidement d'une façon efficace. Tout au long de son développement, l'enfant aurait appris que les réponses de la mère à l'égard de ses demandes affectives sont incohérentes. Face à cette situation, il aurait associé la surenchère des besoins d'attachement à l'attention de la mère.

Ces trois modèles relationnelles d'attachement se subdivisent en sous-catégorie. Par exemple, certains enfants classés avec un attachement sécurisant démontrent des manifestations minimales de détresse. Cette attitude oriente l'indice d'attachement dyadique vers la classification B1 ou B2. Ces catégories tendent vers la classification d'attachement insécurisant-évitant (A). Par contre, les enfants qui possèdent un attachement sécurisant, mais qui sont extrêmement bouleversés et difficiles à reconforter

sont dérivés vers la catégorie B4 qui converge vers la classification d'attachement insécurisant-ambivalent (C). Les observations effectuées auprès des dyades avec un attachement insécurisant ont aussi été divisées en sous-catégories. L'ensemble des sous-groupes ont été insérés sur un continuum d'après leur seuil d'activation. Le continuum débute avec les sous-groupes de la catégorie A et il termine avec les enfants considérés comme ambivalents (C).

La majorité des études utilisent seulement les trois catégories présentées précédemment. Cependant, depuis quelques années, les spécialistes de l'attachement ont mis en évidence une quatrième catégorie : l'attachement désorganisé-désorienté (D). Main et Solomon (1990) ont collaboré ensemble pour approfondir les particularités de codifications. Les chercheurs ont décidé de fonder cette quatrième catégorie à la suite de différentes constatations incohérentes. Par exemple, les réactions et les comportements de certains enfants ne correspondaient pas à la description des trois classifications, les enfants maltraités étaient souvent classifiés avec un attachement sécurisant (B) et certains enfants démontraient des traits de la catégorie attachement insécurisant-évitant (A) combinés avec ceux de la catégorie insécurisant-ambivalent (C). Un nombre substantiel d'enfants manifestant l'une de ces trois constatations se retrouvent maintenant dans la catégorie insécurisant-désorganisé-désorienté (D) (Main & Solomon, 1990).

Les enfants classés désorganisés semblent incapables d'élaborer une stratégie cohérente pour utiliser la mère comme base de sécurité (Carlson & Sroufe, 1995). Pendant les épisodes de réunion, on observe la manifestation de comportements inusités : de crainte envers le parent, de colère extrême, une ambivalence importante et des comportements qualifiés d'inhabituel. Entre autre, les enfants peuvent se jeter par terre, ils peuvent figer leur mouvement pendant quelques secondes ou ils peuvent approcher leur mère les bras tendus vers le haut tout en baissant la tête pour éviter le regard de la mère. Ces différents indicateurs sont souvent rapidement dépistés chez les enfants maltraités (Carlson, Cicchetti, Barnett et Braunwold, 1989) et chez les enfants en relation avec une mère dépressive (Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynsky et Chapman, 1985).

Les différentes évaluations effectuées par Ainsworth et ses collègues (1978) ainsi que Main et Solomon (1990) sur l'organisation des échanges dyadiques en période de détresse ont été basées d'après la procédure de la « Situation étrangère ». La méta-analyse effectuée par De Wolff et van Ijzendoorn (1997) suggère que la sécurité d'attachement évaluée dans la situation étrangère prédit moyennement ($r = .24$) aux interactions mère-enfant. Le lien entre la classification d'attachement entre l'âge de douze mois et dix-huit mois et les diverses caractéristiques du développement ultérieur de l'enfant a aussi été démontré par plusieurs chercheurs. Par exemple, le développement social, les interactions avec les pairs durant la période préscolaire et scolaire (LaFrenière & Sroufe, 1985), le développement cognitif (Cassidy, 1988) ainsi

que le développement de troubles d'ajustement et psychopathologies (Carlson,1998) sont tous des éléments en relation avec l'attachement maternel. Par ailleurs, on découvre que les caractéristiques environnementales ou individuelles prédisent aussi l'attachement de l'enfant lors de la situation étrangère.

Afin de permettre d'effectuer l'analyse de la sécurité d'attachement dans le milieu de la vie quotidienne avec un minimum de perturbations environnementales, Waters et Deane (1985) ont conçu le Q-Sort. Cet instrument a été défini avec les concepts de la théorie de Bowlby et d'Ainsworth et il est en forte relation avec la typologie de la situation étrangère d'Ainsworth ($r = .61, p < .001$) (Waters et Deane, 1985). Ce test comprend quatre-vingt-dix items qui décrivent des interactions mère-enfant. Ces éléments sont analysés par le parent ou par des observateurs extérieurs. La méthode du Q-Sort fournit des descriptions de la relation d'attachement correspondant à la théorie d'attachement et aux catégories d'observation du laboratoire (Pierrehumbert, Sieye, Zaltzman & Halfon, 1995). La plupart des études effectuées sur l'attachement ont utilisé la situation étrangère. Peu d'études ont employé la méthode du Q-Sort, même si cette procédure apporte certains avantages différents de la situation étrangère. Contrairement à la situation étrangère, le Q-Sort est basé sur des observations effectuées dans le milieu familial par des examinateurs ainsi que par la personne qui connaît bien l'enfant : le parent. Cette technique permet d'obtenir une information indépendante d'un contexte d'observation particulier comme un laboratoire.

La théorie d'attachement en relation avec la compétence sociale

La plupart des théories sur le développement de l'enfant considèrent que le pattern d'interaction dans la famille, surtout celui qui existe entre les parents et les enfants, est un important facteur qui influence le développement social. D'après Bolwby, (1969) la qualité de la relation parent-enfant pendant la petite enfance aura un impact important sur la qualité des interactions sociales ultérieures. Ainsworth et ses collègues insistent en précisant que l'établissement d'une relation émotionnelle sécurisante entre les parents et l'enfant semble nécessaire pour que l'enfant développe des comportements socialement compétents (Ainsworth et al., 1978; Bolwby, 1969). Au début et au milieu de l'enfance, les patterns d'attachement sont en relation avec le développement social de l'enfant et on peut même les considérer comme d'excellents prédicteurs de la compétence sociale (Cohn, 1990; Sroufe & Fleeson, 1986). À défaut de sécurité, l'enfant semble avoir plus de difficultés dans ses relations sociales car il aurait moins d'habileté afin d'entrer en contact avec autrui et à créer des relations réciproques (Rubin & al., 1991).

En outre, la qualité de l'attachement maternel semble liée à divers aspects du fonctionnement de l'enfant. Par exemple, les recherches confirment la présence d'un lien entre l'histoire d'attachement et le comportement d'exploration de l'enfant à un an (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1971), la façon dont l'enfant va résoudre ses problèmes ainsi que la sociabilité de l'enfant à l'âge de deux ans (Matas, Arend, & Sroufe, 1978;

Pastor, 1981), la curiosité, l'adaptation comportementale et le contrôle de soi lors de la période préscolaire (Arend, Gove, & Sroufe, 1979).

L'établissement d'une relation émotionnellement sécurisante entre l'enfant et la figure maternelle favorise l'exploration du milieu et l'interaction ludique avec les pairs (Chisholm, 1996). Grâce aux réponses sensibles de la mère, l'enfant développe une relation d'attachement sécurisante. Dans cette relation d'attachement, les représentations cognitives de l'enfant décrivent la mère comme une ressource d'aide, d'attention et de protection. Cette sensation de protection à l'égard de tous les dangers qui pourraient survenir, encourage l'exploration d'un environnement. Cette liberté contribue à accroître les qualités sociales de l'enfant et avantage le développement de relations amicales positives. (Hartup, 1985). Le jeu et l'interaction avec pairs permettent d'expérimenter l'échange interpersonnel des idées, des rôles, des perspectives et des actions ce qui entraîne l'accroissement des connaissances et des aptitudes pour accroître les expériences sociales positives (Rubin, Frein & Vandenberg, 1983).

Selon Elicker, Englund, & Sroufe (1992), en plus d'influencer la relation mère-enfant, l'attachement engendre d'autres influences sur les modèles cognitifs internes des enfants lesquelles peuvent guider le développement des habiletés et les relations sociales avec les pairs.

Premièrement, une relation sécurisante avec la figure maternelle incite les échanges sociaux positifs. Avec les acquisitions sociales qui ont été développées dans la relation avec la mère, l'enfant bénéficie d'un bagage approprié pour engager des interactions gratifiantes avec les pairs et est capable d'intervenir dans certains échanges avec les personnes qui l'entourent. La recherche d'Easterbrooks et Lamb (1979) et celle de Lieberman (1977) confirment cette affirmation car elles observent qu'un attachement sécurisé est associé à des échanges positifs et réciproques à l'âge de 18 mois et 3 ans.

Deuxièmement, l'expérience de grandir avec une mère sécurisante permet d'acquérir les rudiments de la notion de réciprocité. Cette habileté permet aux enfants de percevoir et de comprendre les conséquences d'un comportement social en fonction de la perspective de l'autre. Le développement de cette aptitude est considéré comme un élément essentiel de la compétence sociale (Selman, 1995). Par exemple, au niveau préscolaire et scolaire, LeMare et Rubin, (1987) ont observé que les enfants retirés socialement sont moins capables d'envisager la perspective d'autrui.

Troisièmement, les soins maternels sensibles et adéquats qui entraînent l'évolution d'une relation d'attachement sécurisante influencent l'élaboration d'une valeur personnelle et d'une efficacité personnelle chez l'enfant. En fait, l'ensemble des représentations cognitives internes basées sur une relation d'attachement sécurisante coopère à l'élaboration d'un sentiment de sécurité, de confiance et d'assurance personnelle. Lors de situations nouvelles, la confiance qu'il a en lui et en sa mère lui

permet d'explorer le milieu (Sroufe, 1983). Or, les modèles internes élaborés d'après la relation d'attachement influencent la façon dont les enfants perçoivent les différentes relations et les attentes qu'ils entretiennent à l'égard de leurs fréquentations (Bowlby, 1982 ; Bretherton, 1985 ; Sroufe & Fleeson, 1986).

À l'opposé, une relation insécurisante entre la mère et l'enfant influence le développement des représentations cognitives internes où les relations interpersonnelles sont catégorisées rejetantes ou négligentes (Bretherton, 1985). Selon Bowlby (1973), un parent inaccessible à son enfant et insensible à ses besoins fait souvent vivre une sensation de frustration à son enfant. En effet, le parent qui ne représente pas une figure rassurante provoque de l'inquiétude chez l'enfant et celui-ci se bouleverse facilement lors de situations stressantes. Pour se protéger face à ces sentiments négatifs, l'enfant acquiert des défenses stratégiques pour éviter les émotions intolérables (Bowlby, 1969). Plusieurs études empiriques ont démontré qu'il existe un lien entre l'attachement insécurisant mesuré pendant la petite enfance et la manifestation de comportements problématiques pendant la période préscolaire et scolaire (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985 ; LaFrenière & Sroufe, 1985; Suess, Grossmann & Sroufe, 1992).

De manière générale, pour étudier la relation entre l'attachement et les compétences sociales, la documentation décrit l'utilisation de deux méthodes : des recherches longitudinales et des analyses concomitantes. La première technique permet de prédire la qualité des compétences sociales d'un enfant en fonction du lien

d'attachement entre l'enfant et la mère lequel a été analysé dans les années antérieures. Ainsi, on a pu démontrer que le développement d'une compétence sociale requiert l'établissement d'une relation parent-enfant sécurisée (Ainsworth, & al., 1978).

En effet, les enfants qui ont développé une relation sécurisante avec leur mère sont évalués comme étant plus sociables, plus compétents socialement et plus coopératifs que les enfants insécurisés, qui eux, sont associés à des comportements agressifs ou de retrait social (Cohn, 1990). Par exemple, Lafrenière & Sroufe (1985) observent que les enfants sécurisés sont plus adaptés au groupe de pairs que ne le sont les enfants de type insécurisé. Ils sont aussi classifiés comme étant plus enthousiastes, plus persistants, plus sensibles aux instructions, plus affectifs, moins facilement frustrés et moins opposants que les enfants avec un attachement insécurisant (Matas & al., 1978).

D'après Pastor (1981), les enfants qui évoluent dans une relation dyadique mère-enfant sécurisante seraient plus en mesure de démontrer des comportements découlant de compétence sociale à la petite enfance que ceux qui évoluent dans une alliance insécurisante. Respectivement, l'équipe de Booth, Rose-Krasnor et Rubin (1991) ainsi que celle d'Élicker et de ses collègues (1992) ont expérimenté le même genre de recherche avec les variables de l'attachement et de la compétence sociale durant la période préscolaire et scolaire. Les analyses révélaient des résultats semblables. Les enfants avec un attachement sécurisant seraient par rapport aux enfants insécurisés plus sociables avec les autres enfants (Pastor, 1981), plus dociles avec leur mère à l'âge de

deux ans et avec le professeur à l'âge de quatre ans et demie (Erickson, Farber, & Egeland, 1982), moins dépendants du professeur (Sroufe, Fox, & Pancake, 1983), plus en maîtrise de soi dans la période préscolaire (Egeland, 1983).

Par ailleurs, la recherche de Moss, Gosselin, Parent, Saintonge, Rousseau, St-Laurent, Gossman, (1996), qui effectue des analyses concomitantes alors que les enfants étaient âgés de cinq à sept ans, associe la sécurité d'attachement à une meilleure compétence sociale ainsi qu'à des habiletés autorégulatrices plus évoluées, alors que l'attachement insécurisant est lié à l'agressivité, l'anxiété et le retrait social (Moss & al., 1996).

La théorie d'attachement en relation avec l'internalisation

La relation entre l'attachement maternel et les compétences sociales a donc bien été confirmée par plusieurs auteurs. Par ailleurs, la recherche de Troy et Sroufe (1987) précise que les bébés avec un attachement insécurisant-évitant (A) expriment plus d'hostilité, de colère et de comportements agressifs que les bébés avec un attachement sécurisant. Les enfants de deux ans associés à la catégorie insécurisant-ambivalent (C) auraient tendance à se plaindre plus, à être plus facilement frustrés et inhibés socialement que les enfants sécurisés (Fox & Calkins, 1993). Ces mêmes enfants à l'âge de quatre ans sont décrits comme manquant de confiance en eux et comme étant moins affirmatifs (Erickson & al., 1985), tandis qu'à sept ans, ils se sont passivement retirés

socialement (Renken, Egeland, & Marvinney, Mangelsdorf, & Sroufe, 1989). En se basant sur les recherches précédentes, on découvre que les enfants classés dans la catégorie A ou C possèdent plus de difficultés au niveau des compétences sociales que ceux qui sont groupés avec les Bs (Lafrenière & Sroufe, 1985). De plus, les résultats concernant d'autres analyses suggèrent que les enfants classés avec un attachement de type C, cotent plus haut à l'analyse de dépendance (Sroufe & al., 1983), ils démontrent plus de comportements anxieux, de retraits (Erickson & al., 1985) ainsi que des comportements internalisés (Lewis & al., 1984).

L'agression et l'inhibition représentent les deux plus gros obstacles comportementaux dans l'évolution d'une relation amicale. D'après Troy et Sroufe (1987), les enfants avec un attachement insécurisant-évitant (A) peuvent percevoir plus fréquemment de l'hostilité dans le comportement des autres et la retransmettre aux pairs. Lors d'événements stressants, ces enfants sont souvent associés à la répression des émotions négatives et à un détachement du parent rejetant (Ainsworth, 1978; Main, 1981). Le déplacement d'émotions négatives et l'attente de nouveaux rejets de la part des pairs peuvent conduire les enfants évitants à adopter un style hostile d'interaction ou à développer des problèmes de type intériorisés tels la dépression, l'anxiété et le retrait social (Cassidy & Kobak, 1988; Main & Weston, 1982).

Un raisonnement semblable peut être effectué entre l'attachement insécurisant-ambivalent (C) et les comportements de retrait de l'enfant. Ces enfants semblent plus

négatifs, moins sensibles avec leur mère et leurs pairs. Par ailleurs, ils se sentent rejetés par les autres. Pour éviter d'être repoussés par les pairs, ces enfants préfèrent développer une attitude de retrait avec leurs semblables (Rubin, Bukowski, & Parker, 1997). Ils ont tendance à ignorer les offres émises par les compagnons de jeux et les tentatives de contact de la mère.

Cassidy & Berlin (1994) soutiennent que les enfants avec un attachement insécurisant-ambivalent (C) adoptent un comportement plus inhibé à l'égard des pairs que les enfants ayant un attachement sécurisant (B) ou un attachement insécurisant-évitant (A). Par contre, Goldberg, Gotowiec et Simmons (1995) démontrent que les enfants avec un attachement insécurisant-évitant (A) obtiennent un résultat beaucoup plus élevé à l'échelle de troubles de comportements intériorisés et extériorisés que les enfants insécurisants-ambivalents (C). Les chercheurs de cette étude semblent interpréter ces résultats contradictoires par le fait que les enfants avec un attachement insécurisant-ambivalent sont sous-représentés dans la majorité des expérimentations dont leur propre recherche. De plus, la distinction entre les troubles de comportement internalisés et externalisés semble théoriquement évidente mais dans plusieurs recherches, on retrouve une comorbidité entre les concepts des différentes études empiriques (Goldberg & al., 1995).

La documentation sur l'attachement maternel et la compétence sociale semble dégager un consensus. Plusieurs auteurs démontrent qu'une coupure du lien dans la

relation parent-enfant correspond à un facteur de risque du développement de problématique sociale : l'internalisation (Cassidy & Berlin, 1994;). Un attachement insécurisant avec la figure parentale principale a été identifié comme un prédicteur important des problèmes du comportement au préscolaire : anxiété, forte dépendance à l'adulte (Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985; LaFrenière & Sroufe, 1985; Lewis & Feiring, McGuffog, & Jaskir, 1984; Rubin & Mills, 1991; Sroufe, 1983. Par contre, une méta-analyse de 23 études effectuées par Rouillard et Schneider (1995) sur l'attachement parent(s)/enfant pendant la petite enfance et la compétence sociale à l'âge préscolaire indique la présence d'une faible relation mais significatif entre l'attachement et la compétence sociale. Dans cette méta-analyse, les indices d'effets observés sont de .28 pour les études corrélationnelles et de .30 pour les études de comparaisons de moyennes. Une deuxième méta-analyse, comprenant 63 études, obtient un résultat analogue dont une corrélation significative entre attachement mère-enfant et les relations amicales futures de l'enfant. Cependant, ils concluent que le lien entre l'attachement maternel et les rapports amicaux intimes serait plus important que celui retrouvé entre l'attachement maternelle et les relations scolaires ou autres, qu'on pourrait qualifier comme de simples connaissances ($r=.24$ pour les études avec des amis intimes et $r.14$ pour les relations qu'on caractérise comme des simples connaissances) (Schneider, Atkinson & Tardif, 2001).

Dans la section précédente, nous avons démontré que le type d'attachement avec la figure maternelle est amplement lié à l'orientation des échanges sociaux. Le relevé de

la documentation démontre donc bien que l'attachement a un impact certain sur le développement des relations subséquentes qu'entretiendra l'enfant avec ses pairs. Cependant, les résultats de la méta-analyse de Rouillard et al. (1995) ainsi que celle de Schneider et al. (2001) indiquent la présence d'autres éléments qui influenceraient la compétence sociale des enfants.

Il convient donc de rechercher d'autres éléments explicatifs du développement de l'internalisation. Dans le cadre d'un modèle transactionnel où l'individu a autant d'importance que son milieu dans son propre développement, nous avons choisi de considérer comme deuxième élément explicatif le tempérament de l'enfant. Les recherches actuelles font une grande place à ce concept qui influence le développement social (Rothbart, 1989). Il représente le tempérament comme les bases biologiques qui influent la capacité du jeune enfant à établir des relations avec son milieu (Rothbart, 1989) Plusieurs chercheurs portent une attention particulière sur la disposition émotionnelle des bébés pour préciser l'impact qu'elle engendre sur la compétence sociale.

Les définitions du tempérament

D'après Rubin et Mills (1991), le tempérament de l'enfant serait le facteur qui influencerait le plus l'adaptation sociale et émotionnelle. La variable du tempérament pourrait se définir par une prédisposition biologique chez l'enfant à réagir à son

environnement et à organiser l'ajustement de ses émotions. Cependant, les origines théoriques du tempérament sont plus complexes que cette définition le laisse présager. De manière générale, on peut définir le tempérament comme un ensemble de caractéristiques physiologiques, comportementales et affectives des enfants lesquelles influencent leurs réponses à divers stimuli dont ceux inclus dans les interactions avec les adultes et divers aspects de leur environnement non social (Goldsmith & Alansky, 1987). La théorie du tempérament comprend différentes perspectives qui démontrent plusieurs dimensions de ce concept. Entre autres, dans les prochaines pages, on retrouvera la théorie qui définit le tempérament comme un style comportemental, la théorie qui relie le tempérament à la personnalité de l'enfant, la théorie qui démontre le tempérament en relation avec les émotions et la régularisation physiologique ainsi que celle qui est développée sur la construction sociale.

Tout d'abord, les auteurs qui fondent leur théorie du tempérament d'après la réaction comportementale, décrivent le tempérament d'après le style du comportement plutôt que d'après le contenu du comportement ou la source de motivation qui aurait poussé l'individu à agir de cette façon. En fait, le tempérament représente une prédisposition à adopter un style comportemental qui serait indépendant de l'expérience (Thomas & Chess, 1977). Par exemple, certains enfants réagissent par un sourire lorsqu'il rencontre un objet non-familier tandis que d'autres enfants vont tout simplement lancer l'objet. Les réactions que les enfants adoptent sont très variables. La

stabilité et la cohérence d'un pattern comportemental définissent le tempérament de l'enfant.

D'après les affirmations de Thomas et Chess (1977), le tempérament serait une propriété de la personne et non un dérivé d'une source motivationnelle. L'expression du tempérament serait dynamiquement ajustée d'après les contraintes imposées par les stimuli extérieurs (Thomas & Chess, 1987). En fait, les contraintes de ce contexte spécifique influencent l'expression des attributs du tempérament. C'est entre autre pour cette raison que le tempérament devrait toujours être évalué dans un contexte social.

Certains auteurs affirment que le tempérament ne se transforme pas. Cependant, Thomas et Chess (1977) révèlent que le style comportemental est influencé par les expériences de l'enfant. Par exemple, le contexte social peut intensifier ou minimiser l'expression d'un comportement de même que le tempérament de l'enfant peut influencer les attitudes et les comportements des personnes qui l'entourent .

Plusieurs traits sont identifiés pour définir le tempérament tels que l'irritabilité de l'enfant, le niveau d'activation, la persistance dans une tâche, l'adaptation, l'intensité des réponses affectives et la réaction de peur (approche versus inhibition) et le seuil sensoriel (Birns, Blank, & Bridger, 1969). L'évaluation du tempérament peut être entamée dès le début de l'enfance (Buss & Plomin, 1984). Ces attributs peuvent être

détectés au début de l'enfance et demeurent relativement stables tout au long du développement (Kagan, 1994).

Suite à leur théorie, Thomas, Chess et Birch (1968) ont introduit un élément « Tempérament difficile » dans le vocabulaire des chercheurs dans le domaine du tempérament. Cet élément aurait un rôle important dans le développement des problèmes du comportement. Ce genre de tempérament serait un facteur central dans la façon que les affects négatifs sont exprimés (Bates, Freeland, & Lounsbury, 1979). Entre autres, il y aurait une influence sur l'intensité et la fréquence des émotions négatives manifestées (Thomas & Chess, 1977). On classifie ces enfants comme très réactifs aux stimuli de l'environnement (Kagan, Reznick, & Snidman, 1987; Miyake, Chen, & Campos, 1985). Les bébés avec un tempérament difficile seraient facilement contrariés et extrêmement difficiles à reconforter. L'anxiété et l'irritabilité seraient aussi des caractéristiques qui correspondent à la catégorie « tempérament difficile ».

Dans une seconde approche, les tenants de cette théorie affirment que les caractéristiques du tempérament proviennent de la personnalité et sont génétiquement transmissibles (Buss & Plomin, 1984). Par exemple, les émotions négatives seraient en premier lieu influencées par les attributs génétiques du tempérament (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomass, Chess, Hinde & McCall, 1987). Le tempérament semble être un guide comportemental fondé sur des bases biologiques qui peut être détecté dans les premiers jours de la vie (Goldsmith & Campos, 1982). Les recherches de Buss et

Plomin (1975, 1984) semblent démontrer que le tempérament possède une grande stabilité à travers toute la période développementale.

Pour évaluer le tempérament, Buss et Plomin (1984) ont créé un instrument de mesure qui leur permettrait de faire ressortir les trois éléments importants qui définissent le tempérament: la sociabilité, le niveau d'activation et le côté émotionnel de l'enfant.

La sociabilité se définit par la façon que l'enfant va s'approcher ou se retirer lorsqu'il rencontre des nouvelles personnes ou qu'il vit de nouvelles expériences. Un enfant peu sociable semble être relié aux problèmes d'internalisation (Eysenck & Eysenck, 1978).

Le niveau d'activation a été un important sujet d'étude pour Kagan et ses confrères. En fait, des recherches révèlent que cette prédisposition biologique peut varier d'un nouveau-né à l'autre (Kagan, 1989). Certains bambins possèdent un seuil d'excitation plus bas que la moyenne. Cette disposition entraîne des complications lors de stimulations sociales.

Le côté émotionnel présente un élément souvent élaboré dans les différentes théories du tempérament. Chacun interprète à sa façon la notion des émotions. Globalement, celui-ci correspond à la manière que l'enfant va réagir face aux différentes stimulations sociales et environnementales.

Les auteurs qui prônent la théorie de la personnalité émergente sont convaincus qu'il est difficile de distinguer le tempérament et la personnalité de l'enfant pendant la période de l'enfance. Toutefois, avec les années, la personnalité se différencie. La pression de l'environnement social, l'évolution du système nerveux central et le développement de nouvelles méthodes pour régulariser les émotions influencent ce changement (Buss & Plomin, 1984).

La troisième approche du tempérament développée par Goldsmith et Campos propose que le tempérament serait étroitement relié aux émotions et au développement émotionnel. Cette approche définit le tempérament comme des différences individuelles dans la façon d'expérimenter et d'exprimer les émotions primaires telles que la joie, le plaisir, la colère et la peur. (Goldsmith & Campos, 1990). Par exemple, l'intensité d'expression d'une émotion négative, la tendance à réagir aux perturbations ressenties provenant de l'environnement, le niveau d'activation psychomoteur et la capacité de régulariser les émotions sont les caractéristiques centrales pour analyser le tempérament d'un enfant (Bates, 1989; Goldsmith, RieerDanner, & Briggs, 1991). Ces émotions seraient régularisées par les processus psychologiques internes et les activités interpersonnelles, mais l'influence sociale n'aurait pas d'impact direct sur l'expression de ces émotions (Goldsmith & al., 1987). Les expériences sociales collaborent à la réussite et à la consolidation de l'intégration du tempérament. C'est entre autres pour cette raison que les auteurs affirment que le développement du tempérament provient surtout de l'individu, mais qu'il ne faut pas négliger l'impact de l'environnement.

En comparaison avec l'approche comportementale et celle sur la personnalité, l'approche de Goldsmith et Campos (1990) se distingue parce qu'ils considèrent qu'une composante motivationnelle aurait un impact sur les expressions affectives. De plus, ils soutiennent que l'héritage génétique n'est pas un élément considéré dans leur approche (Goldsmith & Campos, 1990). Ils pensent que les expressions affectives impliquent des états motivationnels canalisés et non-transmis génétiquement (Goldsmith & al., 1987).

Dans la même perspective théorique, Rothbart et Derryberry (1981) donnent une vision élargie à certains éléments présentés dans l'approche de Goldsmith et Campos (1990). Entre autres, ils prétendent que les mécanismes cognitifs et physiologiques influenceraient la régularisation et l'excitation comportementale (Rothbart, 1991). Ainsi, le tempérament serait basé sur les différences individuelles au niveau de l'auto-régularisation et au niveau de l'activation physique, affective, autonome et endocrinienne. Leur théorie considère le côté biologique de la personne, la maturation de l'enfant et l'expérience de l'enfant (Rothbart, 1989). Le profil du tempérament subirait des transformations et des réorganisations durant les premières années de l'enfance. Cependant, les émotions négatives et positives seraient indépendants du tempérament de l'individu (Rothbart, 1989).

Dans la quatrième perspective, Bates propose une approche où le tempérament est considéré en fonction des comportements observables sans utiliser le concept des différences individuelles à travers les différentes dimensions du tempérament (Bates &

Bayles, 1984). Il réintroduit le concept du « tempérament difficile » élaboré par les chercheurs de la deuxième approche qui définit le tempérament comme un style comportemental (Thomas & Chess, 1977). Cependant, il apporte quelques changements au concept initial. Sa perspective repose énormément sur cet élément restructuré. Son approche envisage plus les différences individuelles d'après la perception des observateurs que l'attribution des comportements difficiles à l'organisation biologique de l'enfant (Bates, 1980). Par exemple, un enfant avec un tempérament difficile peut être décrit comme irritable. Il pleurniche facilement, devient rapidement en colère, demande beaucoup d'attention de la part des autres et son humeur varie grandement.

À travers les diverses théories du tempérament, l'ensemble des chercheurs semblent relativement d'accord sur le fait que le niveau d'expression, les expériences d'affect négatif et la façon d'exprimer les émotions face à une perturbation sont des facteurs significatifs pour définir un tempérament difficile, émotionnel et réactif (Bates, 1989; Goldsmith, & al., 1991). Ils admettent aussi que la définition globale du tempérament repose sur le niveau d'activation et sur la capacité de régularisation de l'enfant. Les différences individuelles au niveau du tempérament influencent l'implication sociale de l'enfant et l'attitude engagée envers les objets physiques. En outre, la fréquence et la qualité des échanges varient en fonction du tempérament.

De plus, certains ont démontré que les dimensions du tempérament sont détectables au début de l'enfance. D'après les résultats des recherches de Kagan et de

ses collègues, certains enfants naissent avec des caractéristiques physiologiques qui les amènent à être plus prudents face à la nouveauté (Kagan, Snidman, & Arcus, 1993). Le rythme cardiaque correspond à une mesure utilisée pour évaluer le niveau d'activation et de régularisation de l'enfant lorsqu'il rencontre une situation, une personne ou un objet inconnu (Porges & Byrne, 1992). Plusieurs investigations démontrent un lien surprenant entre la fréquence cardiaque et l'inhibition. Les enfants qui tentent à démontrer un comportement inhibé aurait un rythme cardiaque très rapide (Kagan, Reznick, Clarke, Snidman, & Garcia Coll, 1984) et ils auraient plus de difficultés à régulariser leur état qu'un autre enfant qui disposerait d'un rythme cardiaque plus stable. (Fox, 1989).

Certains nouveaux-nés sont biologiquement prédisposés à ressentir un seuil d'excitation modéré face à des stimulations sociales et à l'égard de la nouveauté. De récentes recherches confirment que les enfants avec un tempérament inhibé démontrent des changements physiques et physiologiques devant des situations nouvelles ou incertaines. Ces enfants sont considérés comme étant hyper-excités (Kagan, Reznick, & Snidman, 1987; Miyake, Chen & Campos, 1985).

Ces évaluations permettent de classer le tempérament de l'enfant (Kagan, 1994). Les prédispositions du tempérament disposent les enfants ou protègent les enfants à réagir face à de nouvelles situations. Les enfants qui sont insérés dans la catégorie où le tempérament semble être hautement réactif sont significativement plus enclin à démontrer des comportements de peur lors de situations étrangères ou lorsqu'ils

rencontrent des personnes inconnues ou de nouveaux objets que les autres enfants insérés dans des catégories différentes (Kagan, 1994). Les enfants qui sont assignés dans la catégorie faiblement réactifs, ont plus de chances de développer des symptômes anxieux.

Le tempérament en relation avec la compétence sociale

La plupart des chercheurs centrés sur la variable du tempérament sont d'accord pour affirmer que le tempérament a un impact sur le fonctionnement social. Le tempérament de l'enfant correspond à une variable, parmi tant d'autres, laquelle explique la contribution de l'enfant sur son développement social (Rothbart, 1989). En outre, la fréquence et la qualité des échanges d'un enfant en interaction avec un milieu social ou en contact avec un objet physique peuvent être influencées par le tempérament. Par contre, il est important de considérer l'impact des expériences sociales sur le tempérament car ils peuvent modifier la façon dont un enfant exprime son tempérament.

Chaque caractéristique du tempérament reste relativement stable tout au long du développement et influence particulièrement la constellation des comportements sociaux. Par exemple, un enfant identifié avec un tempérament difficile sera plus enclin à développer des comportements impulsifs, agressifs (Bates, Bayles, Bennett, Ridge, & Brown, 1991) ou des comportements inhibés ou individuels (Calkins & Fox, 1992; Kagan, 1989). Les deux réactions comportementales amènent souvent les enfants à se

retirer socialement ou à se faire rejeter (Bates & al., 1991; Calkins & Fox, 1992; Kagan, 1989).

Le tempérament en relation avec l'internalisation

Précédemment, nous avons mentionné que le niveau d'activation représentait une prédisposition biologique qui pouvait varier d'un nouveau-né à l'autre. Certains bambins possèdent un seuil d'excitation plus bas que la moyenne. Cette disposition entraîne des complications lors de stimulations sociales. Rubin et al. (1990) prétend que ces caractéristiques du tempérament réfèrent aux comportements d'inhibition. Devant la nouveauté et les situations incertaines, les bébés avec un tempérament inhibé démontrent des changements physiques et physiologiques. On classifie ces enfants comme très réactifs aux stimuli de l'environnement (Kagan, Reznick & Snidman, 1987; Miyake, Chen, & Campos, 1985).

Les recherches effectuées avec des enfants de 14 et 21 mois révèlent une association entre le rythme cardiaque et l'inhibition sociale envers les adultes étrangers ainsi que de l'inhibition non-sociale avec des objets ou des endroits qu'ils n'ont jamais visités (Fox, 1989 ; Garcia Coll & al., 1984). Le même type d'investigation a été effectué avec des enfants âgés de trois et quatre ans. Les données scientifiques associent l'augmentation du rythme cardiaque à des éléments d'inhibition lors de contacts avec les pairs (Fox & Field, 1989).

Pour Kagan et ses confrères (1987), le problème est important puisque les enfants qui réagissent à la nouveauté par de l'anxiété, vont entreprendre les relations avec les pairs avec beaucoup d'inhibition. Cette réaction comportementale à l'âge de deux ans est la variable la plus appropriée et la plus forte pour prédire les comportements de retrait et de méfiance envers les pairs dans les années ultérieures (Rubin & al., 1997). L'étude de Kochanska & Radke-Yarrow (1992) montre que les tout-petits qui ont été évalués inhibés dans un contexte social et non-social auront des comportements de méfiance avec les pairs à l'âge de 5 ans.

De plus, la recherche effectuée par Rubin et ses collègues confirme que les différentes formes d'incompétence sociale pourraient être engendrées par la vulnérabilité tempéramentale de l'enfant (Rubin, Booth, Rose-Krasnor, & Mills, 1994). Le manque de motivation ou la crainte d'entamer des relations sociales peuvent disposer l'enfant à réagir avec prudence lors de nouvelles situations (Garcia Coll & al., 1984). Il faut aussi prendre en considération qu'un faible niveau d'activation, un haut niveau de distractibilité (Fox & Field, 1989) et les affects négatifs (Garcia Coll & al., 1984) influencent la façon dont l'enfant va réagir lorsqu'il rencontrera une situation inconnue. Toutefois, les enfants qui possèdent un tempérament difficile sont plus sujets à vivre des désordres comportementaux et à ressentir de l'anxiété lors des différentes situations sociales et non-sociales (Bates, Maslin, & Frankel, 1985).

Les nombreuses recherches illustrées dans les pages précédentes démontrent clairement que l'ajustement socio-émotionnel résulte de l'interaction des facteurs inter-individuels, de l'attachement et de la composante intra-individuelle qui correspondent au tempérament. Les forces macro-systémiques pourraient être d'autres variables à considérer pour comprendre l'évolution sociale chez les enfants. Cependant, la présente recherche concentre son intérêt sur l'impact que pourrait causer l'interaction de la variable attachement sur celle du tempérament et vice versa. Leurs impacts sont analysés en regard avec les compétences sociales. Cette évaluation, qui a peu été analysée dans le passé, pourrait être bénéfique à la compréhension de la dynamique sociale de plusieurs enfants en même temps qu'elle permettait de discerner son impact sur certains problèmes sociaux à l'adolescence.

L'interaction entre l'attachement et le tempérament

Lorsqu'on présente un nouveau jouet à un jeune enfant, certains enfants répondent par un léger sourire, certains attrapent l'objet et l'explorent, tandis que d'autres regardent l'objet d'un regard inquiet et même, dans certains cas, ils témoignent de la détresse. De multiples réactions semblent être possibles. Lorsque la réaction comportementale de l'enfant s'avère stable et cohérente, nous attribuons ce pattern au pouvoir du tempérament. Les structures internes de l'enfant ne changent pas, mais les comportements observables peuvent être influencés par l'expérience en incluant l'expérience maternelle.

Depuis environ deux décennies, des chercheurs tentent de cerner la relation potentielle entre le tempérament et l'attachement. Certains auteurs ont observé un chevauchement entre les deux domaines d'études (Goldsmith & Alansky, 1987; Seifer & Schiller, 1995). La méta-analyse de Goldsmith et Alansky (1987) confirme la présence d'un lien modeste, mais significatif entre le tempérament et l'attachement.

Plusieurs tentatives ont été menées pour établir le rapprochement entre le tempérament et l'attachement. Cependant, les théories des chercheurs et les différentes expérimentations dans ce domaine sont assez contradictoires. Quelques chercheurs qui prônent la théorie d'attachement croient que le tempérament joue un rôle sur l'attachement. Pour d'autres, l'attachement et le tempérament seraient plutôt deux domaines distincts. Les personnes qui étudient le tempérament affirment que celui-ci influence le contenant et la qualité des interactions avec la mère. En d'autres mots, le tempérament de l'enfant déterminerait la manière dont il exprime sa sécurité ou son insécurité. Les recherches présentées dans les prochaines pages confirment la présence des deux idéologies : l'importance de la théorie du tempérament sur l'attachement de l'enfant avec sa mère et l'absence d'interaction entre ces deux variables

Bates, Maslin et Frankel (1985) ont particulièrement étudié le rôle du tempérament avec le développement de la relation d'attachement. Ils ont démontré que ces deux variables auraient des affinités interactionnelles (Bates, & al., 1985). Le tempérament mesuré à l'âge de 6, 13 et 24 mois en relation avec les observations

effectuées sur l'attachement maternel prédiraient modérément les troubles de comportement lorsque l'enfant atteint l'âge de trois mois. Un éventuel progrès dans les instruments de mesure pourrait démontrer que les caractéristiques de l'enfant ainsi que celles de sa famille seraient le meilleur prédicteur des problèmes émotionnels et comportementaux des enfants âgés de trois ans (Bates & al., 1985).

Plusieurs chercheurs ont accordé beaucoup de temps pour démontrer que la variation au niveau de la sécurité d'attachement est le produit des différences tempéramentales chez les bébés (Kagan, 1984). Cassidy et Berlin (1994) affirment que l'attribut du tempérament caractérise un enfant très tôt dans la vie et contribue au pattern d'interaction entre l'enfant et le parent qui serait un précurseur spécifique au pattern d'insécurité. Par exemple, les enfants classés dans le groupe C seraient biologiquement plus vulnérables que ceux dans le groupe A ou B (Cassidy et Berlin, 1994).

Le modèle de Rubin et Mills (1991) suggèrent aussi que les facteurs personnels et les facteurs inter-individuels entrent en interaction afin de prédire le développement d'un style comportemental inhibé. L'interaction entre ces deux variables semble engendrer des effets non-négligeables car plusieurs études ont démontré une relation entre les mesures comportementales lors de la période néo-natale et la classification d'attachement obtenue plus tard lors d'une situation étrangère. Deux études ont démontré que les nouveaux-nés, plus tard dit « insécurisés » pleuraient davantage au cours de leur 48 premières heures de vie (Holmes, Ruble, Kowalski et Lavesen, 1984) et

étaient évalués par des infirmières comme étant plus difficiles à soigner (Egeland et Farber, 1984) que les autres nouveaux-nés devenant plus tard « sécurisés ».

À l'aide du Neonatal Behavioral Assessment Scale, Waters, Vaughn et Egeland (1980) confirment une relation entre les indicateurs comportementaux d'un nouveau-né et de son attachement ultérieur avec sa mère. Des données corrélationnelles indiquent que, plus l'évaluation du tempérament effectuée par les parents qualifie l'enfant avec un tempérament difficile, moins les résultats sur l'évaluation de l'attachement démontra un attachement sécurisant (Vaughtn, Stevenson-Hinde, Waters, Kotsaftis, Lefever, Shouldice, Trudel, & Belsky, 1992 ; Seifer, Schiller, Sameroff, Resnick, & Riordan, 1996). Cette affirmation soutient les conclusions de Buss et Plomin (1975) qui révèlent un lien significatif entre l'irritabilité durant la petite enfance et la relation d'attachement développée entre la mère et l'enfant. Ces études suggèrent que les caractéristiques tempéramentales de l'enfant influencent le développement d'une relation interactionnelle entre l'enfant et la mère.

De plus, en utilisant les groupes classés dans les extrêmes, on découvre que cent pour-cent des enfants avec un tempérament extrêmement facile sont classés avec un attachement sécurisant. Tandis que seulement soixante pour-cent des enfants avec un tempérament difficile sont associés avec la catégorie sécurisante (Ford, Bridge & Shonk, 1989). Les bambins avec un tempérament difficile ont plus de risques de

développer un attachement résistant ou ambivalent (C) (Weber, Levitt & Clark, 1986) que les autres enfants.

De plus, la recherche de Kemp (1987) conclut que la mesure du tempérament montre une modeste association avec les mesures d'attachement. Les nouveaux-nés avec une prédisposition biologique plus facile auraient tendance à être insérés dans la catégorie définissant l'attachement sécurisant ou l'attachement insécurisant-évitant (Kemp, 1987).

L'impact du tempérament sur l'attachement semble aussi exister pour Calkins et Fox (1992). Leur recherche a démontré qu'un enfant qui réagit fortement aux événements stressants ou aux nouvelles situations, celui-ci a plus de chance d'être classé dans la catégorie attachement insécurisant-ambivalent (C) que ceux qui réagissent moins (Calkins & Fox, 1992). L'opinion de Belsky et Rovine (1987) sur ce sujet semble similaire car leur étude révèle que le tempérament d'un enfant qui démontre de la détresse dans différentes situations semble être un excellent prédicteur de la classification d'attachement C2 ou B2. La documentation démontre aussi que les enfants avec un attachement insécurisant-ambivalent (C) développent souvent au début de l'enfance, des comportements d'inhibition (Calkins & Fox, 1992).

Ainsi, le comportement et les réactions physiologiques d'un enfant réactif lorsqu'il rencontre une nouvelle situation semblent être fortement associés au statut d'attachement insécurisant-ambivalent (C). On pourrait même le classer comme le

meilleur prédicteur. Les comportements de peur, d'irritabilité et d'anxiété prédisent une situation de détresse lors de la séparation pendant les procédures de la situation étrangère (Frodi & Thompson, 1985 ; Waters, Vaughn & Egeland, 1980). La recherche de Thompson rajoute que les réactions négatives lors de la situation étrangère peuvent être anticipées lorsque l'enfant possède un tempérament peureux (Thompson, Connell, & Bridges, 1988). De même, la recherche de Gunnar relie l'activité adrénocorticale, qui contribue à régulariser le rythme cardiaque, aux réactions émotionnelles lors de la situation étrangère (Gunnar, Mangelsdorf, Larson, & Hertzgaard, 1989).

De plus, certains ont démontré que la combinaison du tempérament de l'enfant et la sensibilité des parents à l'égard de l'enfant influençaient la sociabilité de ce dernier. Plus spécifiquement, un enfant avec un tempérament peureux et inhibé lorsqu'il fait face à des situations inhabituelles, le tout associé avec l'incapacité des parents à répondre avec sensibilité à leur enfant développe des attitudes d'inhibition lors d'interactions sociales avec ses pairs (Fox & Calkins, 1993). Des recherches effectuées sur des bébés de neuf mois associent la dimension du tempérament avec la sensibilité maternelle. Effectivement, le tempérament présenterait une corrélation significative avec cette variable qui influence grandement l'attachement maternel (Seifer et al., 1996).

Les résultats précédents démontrent que le tempérament et l'attachement maternel représentent des instruments pour guider l'enfant dans la trajectoire comportementale. Ces deux outils semblent interagir ensemble pour aider l'enfant à

s'adapter positivement ou négativement aux activités intra et interpersonnelles. Cependant, comme nous l'avons spécifié au début de ce chapitre, ce n'est pas tous les chercheurs qui consentent à cette interaction.

Entre autre, les analyses de Cockenber (1981) confirment aussi l'absence de relation directe entre l'irritabilité néonatale, qui est étroitement liée au tempérament, et la sécurité d'attachement. L'irritabilité de l'enfant à la naissance en relation avec un support maternel insuffisant prédiraient un attachement insécurisant. Parallèlement, les résultats scientifiques de Vaughn, Lefever, Seifer et Barglow (1989) démontrent aucune corrélation significative entre l'irritabilité et les comportements perçus lors de la situation étrangère. Ces résultats appuient la conclusion de Weber, Levitt et Clark (1986) affirmant qu'un nombre insuffisant d'études (2/15) obtiennent une corrélation significative entre l'irritabilité et la réaction de l'enfant pendant les « Situations Étrangères » pour conclure à l'influence du tempérament sur l'attachement. La majorité des expérimentations réalisées par les chercheurs qui étudient le tempérament d'après les caractéristiques comportementales et certaines études qui se base sur la personnalité de l'enfant n'obtiennent pas à une conclusion favorable pour démontrer que le tempérament aurait une relation significative avec les comportements déployés lors de la situation étrangère ou la classification d'attachement.

Les conclusions au niveau de l'interaction entre le tempérament et l'attachement maternel sont encore très contradictoires. Un éventuel progrès dans les instruments de

mesure pourrait démontrer que les caractéristiques de l'enfant ainsi que celles de sa famille seraient le meilleur prédicteur des problèmes émotionnels et comportementaux des enfants âgés de trois ans (Bates & al., 1985).

Quelques chercheurs qui prônent la théorie d'attachement croient que le tempérament joue un rôle sur l'attachement. Pour d'autres, l'attachement et le tempérament seraient plutôt deux domaines distincts. Les personnes qui étudient le tempérament affirment que celui-ci influence le contenant et la qualité des interactions avec la mère. En d'autres mots, le tempérament de l'enfant déterminerait la manière dont il exprime sa sécurité ou son insécurité. Les recherches présentées dans les prochaines pages confirment la présence des deux idéologies : l'importance de la théorie du tempérament sur l'attachement de l'enfant avec sa mère et l'absence d'interaction entre ces deux variables

Plusieurs chercheurs ont accordé beaucoup de temps pour démontrer que la variation au niveau de la sécurité d'attachement est le produit des différences tempéramentales chez les bébés (Kagan, 1984). Le modèle de Rubin et Mills (1991) suggèrent aussi que les facteurs personnels et les facteurs inter-individuels entrent en interaction afin de prédire le développement d'un style comportemental inhibé. L'étude effectuée par Del Carmen, Pedersen, Huffman et Bryan (1993) intensifie ce débat. Leurs résultats d'analyse en regard au tempérament des bambins de 3 mois et l'attachement maternel à l'âge de 12 et de 13 mois ne peuvent fournir des conclusions nous permettant

de distinguer si l'enfant va développer un attachement sécurisant ou insécurisant. Il a été démontré que dans certains contextes, les enfants classés avec un attachement sécurisant expriment plus de comportements pointilleux que ceux avec un attachement insécurisant. Cependant, leur étude conclue que les mesures d'anxiété maternelle prénatale aurait un impact plus grand que le tempérament pour prédire la qualité de la relation d'attachement future entre l'enfant et sa mère.

L'ensemble des recherches présentées dans la dernière section soulève un doute au niveau de l'influence du tempérament sur le développement d'une relation d'attachement. Thompson et Lamb (1984) soutiennent l'hypothèse que les différences individuelles ne sont pas le déterminant de la sécurité d'attachement, mais qu'ils influencent la façon que l'enfant manifesterait son insécurité ou sa sécurité.

Hypothèses

D'après la théorie, il existe une relation entre l'attachement et les compétences sociales. Cependant la méta-analyse de Rouillard et Schneider (1995), celle de Schneider et al. (2001) et l'analyse de Moss et al. (1996) démontrent que la relation entre ces deux variables est faible. Ces résultats peuvent nous faire croire qu'une autre variable pourrait influencer les compétences sociales. En effet, les enfants ayant un seuil de détresse plus faible que les autres, semblent être un marqueur d'une prédisposition génétique des troubles de comportements internalisés. De plus, l'influence du tempérament de l'enfant est interreliée avec l'expérience relationnelle des soins maternels, par conséquent sur

l'attachement de la mère et son enfant. Ainsi, ma première hypothèse portera sur le lien conceptuel entre l'attachement et les troubles d'internalisation.

Hypothèse 1 : L'attachement insécurisé à l'âge de 15 mois prédit l'internalisation des enfants à l'âge de 36 mois.

La deuxième hypothèse analysera la relation entre le substrat de la personnalité et la manifestation des symptômes des internalisations.

Hypothèse 2 : Le tempérament difficile de l'enfant évalué à 6 mois prédit l'internalisation à 36 mois.

Comme les études rapportent une relation positive entre le tempérament de l'enfant et l'attachement maternel et qu'aucune étude aborde la relation d'interaction, ma troisième hypothèse évaluera cet élément.

Hypothèse 3 : L'interaction entre l'attachement insécurisé à 15 mois et le tempérament difficile d'un enfant de 6 mois prédit l'internalisation à l'âge de 36 mois.

Chapitre II

Méthode

Le prochain chapitre expose l'essentiel de la méthode employée pour réaliser ce projet de recherche. La contribution de plusieurs personnes volontaires et l'utilisation d'instruments approuvés scientifiquement seront explicités pour faciliter la compréhension de l'expérimentation.

Participants

Les participants de cette étude font partie de la recherche longitudinale « Être parent » effectuée par Tarabulsy et Provost. L'étude en question s'intéresse au développement socio-émotionnel des jeunes enfants. L'équipe a recruté 150 dyades mère-enfant sur une base volontaire par l'entremise du département de maternité du Centre Hospitalier Sainte-Marie de Trois-Rivières et des CLSC de la région de la Mauricie. L'échantillon se divise en 100 dyades mère-adolescente-enfant et 50 dyades mère-adulte-enfant. Trois facteurs d'inclusion devaient être nécessaires pour le choix des participants: la période de la grossesse devait avoir été de 38 à 42 semaines, l'enfant devait peser 2500 grammes et plus à la naissance et le bébé ne devait souffrir d'aucune anomalie.

Pour des raisons temporelles, seulement 58 sujets de l'étude « Être parent », dont 32 filles et 26 garçons, ont été utilisés afin d'effectuer les analyses nécessaires. Les

participants de l'étude sont tous nés à terme. À la naissance, leur poids moyen est de 3565,1 grammes avec un écart type de 745 grammes. À l'âge de six mois, on observe des données différentes concernant le milieu de garde. Plus précisément, 47 bébés fréquentaient déjà un milieu de garde à l'âge de six mois, 10 bébés étaient gardés au domicile familial et une donnée est absente pour cette question. Le groupe est composé de mères âgées entre 14 ans et 39 ans. L'âge moyen de ces dernières est de 22,9 ans et d'un écart type de 6,6 ans. La scolarité moyenne des mères est de 11,9 ans avec un écart type de 3,7 ans. Quant à l'âge des pères, il se distribue sur un continuum morcelé entre 17 ans et 39 ans, avec un âge moyen de 26,2 ans et d'un écart type de 6,4 ans. Leur scolarité moyenne se situe au niveau de la 13^e année avec un écart type de 3,6 ans. Concernant le revenu familial, on répartit 19 familles dans la catégorie 0 et 9 999 \$, 13 familles autour de 10 000-19 999 \$, 10 familles entre 20 000-29 999 \$, sept familles dans la catégorie 30 000- 39 999 \$ et finalement, sept familles se retrouvent au dessus de 40 000 \$.

Les dyades sont rencontrées tout d'abord au domicile familial lorsque l'enfant est âgé de 6 mois, 10 mois, 15 mois, 18 mois et à 33 mois. Les visites au laboratoire s'effectuent quelques semaines après la visite à la maison. L'étude tente de respecter l'âge de l'enfant, mais des circonstances incontrôlables peuvent apporter des variations d'environ un ou deux mois.

Les instruments de mesure

L'objectif de cette recherche vise à déterminer la contribution relative de l'attachement, du tempérament et de l'interaction entre les deux par rapport à la variable dépendante : l'internalisation. La réalisation de ce projet d'étude a nécessité l'utilisation de trois questionnaires.

Le tempérament

La mesure du Tempérament est évaluée par Questionnaire des caractéristiques de l'enfant (Bates) qui comprend 28 énoncés sur les caractéristiques de l'enfant. L'évaluation de l'enfant est effectuée d'après la perception de la mère sur une échelle de type Likert allant de 1 (très facile) à 7 (très difficile). En additionnant l'ensemble des réponses, plus le résultat est élevé, plus l'enfant est considéré comme ayant un tempérament difficile. Il existe trois versions différentes en fonction de l'âge de l'enfant. La première version est utilisée lorsque les bambins ont environ 6 mois. La deuxième évalue les bébés de 13 mois. On emploie la troisième lorsque les enfants atteignent l'âge de 24 mois. La première version est employée pour les fins de l'étude. Cet instrument répond aux critères de validité et de fidélité, car la consistance interne de ce test est de 0,79, le Test-Retest cote 0,70 et la validité de cet instrument a été démontrée dans plusieurs études par une convergence des résultats avec plusieurs mesures du

tempérament rapporté par la mère, comme les échelles de Rothbart et les échelles de Carey & McDevitt (Bates, 1992). De plus, l'auteur de ce questionnaire a démontré la fiabilité de cet instrument en illustrant la stabilité retrouvée au niveau du développement du tempérament (Bates et al., 1984).

L'attachement

La majorité des études comprenant la variable d'attachement utilise la situation étrangère de Ainsworth (1973) pour l'évaluer. Dans notre expérimentation, l'attachement sera évalué par le Q-Sort de Waters et Deane (1987) qui est en forte relation avec la typologie de la situation étrangère d'Ainsworth ($r = .61, p < .001$). À la place d'évaluer l'attachement en situation expérimentale, la rencontre s'effectue au domicile familial. Pendant environ trois heures, deux examinatrices entraînées observent la relation mère-enfant à la maison. Ce lieu d'observation facilite les échanges et réactions spontanées. Le Q-Sort permet une analyse écologique de la situation d'attachement, ce qui permet un éclairage différent. En outre, le score obtenu n'est pas de type catégoriel ce qui convient mieux à nos hypothèses.

Lorsque les examinatrices reviennent au laboratoire, elles effectuent le Q-Sort (Waters & Deane, 1985). Ce questionnaire comprend quatre-vingt-dix énoncés. La tâche des examinatrices est de décrire les observations en qualifiant chaque item décrivant un comportement sur une échelle de neuf points. Les énoncés sont d'abord

placés en trois piles générales : ceux qui décrivent bien l'enfant (typique), ceux qui ne correspondent pas du tout aux comportements de l'enfant (atypique) et finalement, ceux qu'elles ne peuvent classer dans la catégorie atypique ou typique (neutre). Par la suite, chacune des piles est subdivisée en trois autres piles pour obtenir un total de neuf colonnes. La subdivision se fait d'après l'importance du comportement. Par exemple, les examinatrices reprennent tous les items lesquels sont classifiés dans la catégorie générale typique et doivent décider si la description du comportement correspond à un comportement extrêmement typique, très typique ou simplement typique. Par la suite, les examinatrices refont le même processus pour la catégorie atypique et neutre. Lorsqu'une catégorie possède plus de 10 items, les examinatrices doivent relire tous les éléments pour trouver celui ou ceux qui sont le moins appropriés pour cette catégorie et le transférer dans la catégorie adjacente. À la fin, les neuf colonnes doivent avoir 10 items. Le résultat final consiste à établir une corrélation entre la position de chaque énoncé de la relation évaluée et le résultat prototypique élaboré par plusieurs scientifiques pour décrire une relation sécurisée. Les accords-interjuges sont calculés d'après les résultats des examinatrices de l'étude actuelle « Être Parent » .

Dans le cadre de valider le Q-Sort, Waters et Deane (1985) auraient employé une méthode de comparaison où l'ensemble des Q-Sort parental et les Q-Sort des experts ont été analysés à différents moments. Les résultats de cette étude démontrent que les regroupements ressortis à l'aide du Q-Sort ressemble à ceux identifiés avec la situation

étrangère. La validité de cet instrument se situe entre .70 à .80. avec la mesure de la Situation Étrangère et il jouit d'un coefficient de fidélité de .95 pour les enfants de douze à trente-six mois (Waters & Deane,1985).

L'internalisation

Les troubles de comportement sont analysés par la traduction du Child Behavior Check-List Profile de Achenbach (1991) effectuée par Carl Lacharité. Les éducatrices complètent ce questionnaire qui permet d'établir le profil des comportements problématiques des enfants âgés de 3 ans tout en établissant un score d'internalisation et un score d'externalisation. Ce test comprend 100 items répartis en 8 sous-échelles qui sont mesurées à l'aide de questions de type Likert. Elles rapportent sur un continuum de zéro (Pas vrai) à deux (Très vrai ou souvent vrai) si elles observent chez l'enfant les différents comportements décrits par l'item. Si la description d'un élément ne peut être évaluée, un espace est réservé à cet effet. La problématique d'internalisation est évaluée par l'analyse de quatre catégories : retrait, plaintes somatiques et anxiété/dépression. L'addition des quatre catégories permettra d'obtenir un score brut qui sera transformé en score T.

Les qualités métrologiques de ce test semblent excellentes. Elles ont été mises en relation avec d'autres tests qui évaluaient les troubles du comportement, tels que le Connors Parent Questionnaire (1973) et le Quay- Peterson Revised Behavior Problem Checklist (1983) et les résultats ont approuvé la validité de ce test. De plus, la fidélité de

ce test est fondé d'après une évaluation test-retest. On peut noter un r de .93 pour les compétences et de .96 pour les problématiques. La mesure d'internalisation obtient un alpha de .90 pour les garçons et de .91 pour les filles.

Le déroulement de l'expérimentation

La collecte de données a été effectuée lors de trois épisodes différentes.

Tempérament

L'évaluation du tempérament, à l'aide du Questionnaire des caractéristiques de l'enfant (Bates), est insérée lors de la rencontre de six mois ainsi que celle de dix mois. Pour les fins de cette recherche, seulement les données concernant le tempérament de l'enfant, lorsqu'il a 6 mois, sont considérées. Cette décision permet d'éliminer le plus possible les interférences de la relation d'attachement sur le tempérament..

Lorsque l'enfant est âgé d'environ six mois, les examinatrices du projet « Être Parent » se rendent au domicile de la famille pour effectuer différentes évaluations. Tout d'abord, la personne responsable de la visite explique le déroulement de la rencontre. Elle fait signer les formules de consentement, elle complète avec la mère le questionnaire de renseignements généraux et elle effectue une courte entrevue concernant le soutien social de la famille.

Par la suite, on débute l'évaluation développementale du bébé à l'aide du Bailey. Tout au long de l'évaluation, les réactions de l'enfant permettent d'obtenir des indicateurs de son tempérament. Après avoir complété l'ensemble des activités du Bailey, on enchaîne avec une période de jeu libre. Des jeux sont déposés près de bébé et de la mère. Cependant, la mère peut utiliser les jeux habituels de l'enfant. La période de jeu dure environ sept minutes et les observatrices examinent les interactions dyadiques. Lorsque cette activité est terminée, on demande à la mère de compléter quelques questionnaires dont celui des caractéristiques de l'enfant qui sera utilisé pour les fins de ce mémoire. Les données sont comptabilisées dans les jours suivants de l'évaluation.

L'attachement

Lors d'une troisième visite au domicile de la dyade, l'enfant est âgé d'environ 15 mois. Le déroulement de cette visite est semi-structuré et il comprend différentes activités. Tout d'abord, les deux examinatrices prennent un certain temps pour s'entretenir avec la mère pour développer un contact personnel afin de faciliter les échanges, de diminuer la tension à l'égard de la présence de deux étrangères dans sa demeure et de lui expliquer le déroulement de la rencontre. Après avoir signé les formulaires de consentement, une examinatrice complète avec la mère un questionnaire de renseignements généraux. Par la suite, une expérimentatrice fait l'évaluation développementale du bébé à l'aide du Bailey (1969), pendant que l'autre examinatrice accompagne la mère pour compléter le Q'sort d'attachement (Waters, 1987).

Ensuite, les examinatrices proposent à la mère d'effectuer un jeu structuré avec son enfant. Les organisatrices ont déjà choisis jeux utilisés lors de la rencontre et elles donnent certaines consignes à la mère. On place la dyade dans une interaction dirigée et on retrouve un niveau croissant de difficultés dans le déroulement des jeux. Cette activité est désignée comme une tâche d'interactions structurées (Tarabulsy et al., 1996). Lorsque le jeu est terminé, nous demandons à la mère de compléter deux questionnaires. Par la suite, la rencontre se termine sur une courte discussion au niveau des observations effectuées et sur l'évolution développementale de l'enfant.

L'ensemble des étapes effectuées pendant l'entrevue permet aux examinatrices de percevoir différentes interactions entre la mère et l'enfant. Elles observent la qualité des interactions mère-enfant, la façon que la mère partage son temps et son attention entre les exigences du bébé et les demandes des examinatrices. Il est impératif d'accorder une attention particulière aux diverses réactions, attitudes et demandes entre les deux individus. À l'aide de ces observations, dès leur retour au laboratoire, les deux examinatrices trient les différentes cartes du Q-Sort d'après la méthode explicitée dans les pages précédentes afin d'analyser la relation d'attachement.

L'internalisation

Dans le projet « Être Parent », lorsque l'enfant atteint environ l'âge de 33 mois, les responsables des visites à domicile téléphonent à la mère afin de lui offrir la

possibilité d'effectuer deux autres visites dont une rencontre au domicile familial et l'autre, au laboratoire de l'université. Lorsqu'elle accepte, on planifie la date de l'évaluation. Lors de cette visite à domicile, les examinatrices expérimentées commencent par établir un contact avec la mère et l'enfant. Elles font signer une lettre de consentement tout en expliquant le déroulement de la rencontre.

Par la suite, une d'entre elle commence une entrevue avec la mère sur le fonctionnement quotidien de la dyade, sur le développement de l'enfant, sur les changements importants lesquels pourraient être survenus dans les derniers mois ainsi que sur la perception évolutive de la mère par rapport à son rôle maternel. Pendant ces procédures, l'autre étrangère observe les attitudes, les comportements et les réactions des deux individus.

Lors de l'entrevue, si l'enfant va à la garderie, on demande à la mère si elle autorise notre équipe à contacter la personne responsable de l'enfant dans ce milieu pour lui faire parvenir quelques questionnaires. Lorsqu'elle accepte, un membre de notre équipe téléphone à la personne-ressource pour formuler notre demande et pour lui donner quelques informations sur notre projet. Avec un accord positif, dans les semaines suivantes, on envoie par la poste les questionnaires dont la traduction du Child Behavior Check List (CBCL). Un montant de dix dollars est remis à la personne lorsque les questionnaires sont complétés et retournés.

Lorsque l'entrevue est terminée, on enchaîne avec l'évaluation de l'enfant avec le Bailey. Pendant les activités effectuées à l'aide du Bailey, la mère remplit plusieurs questionnaires dont la traduction du Child Behavior Check List (CBCL) qui sera utilisée lors de nos futures analyses. Pour compléter la rencontre, on demande à la mère et à l'enfant de jouer à une activité planifiée pendant 12 minutes.

Chapitre III

L'analyse des résultats

Le prochain chapitre, divisé en deux parties, décrit les résultats. La première partie présente l'analyse des données descriptives et la deuxième expose les résultats des analyses de régressions multiples.

Analyses des données descriptives

Le tableau 1 contient des données qui décrivent les données descriptives aux variables à l'étude : les moyennes de chaque groupe et les écarts-types. Les différences de moyenne entre le groupe des mères-adolescentes et celui des mères-adultes ne sont pas significatives même si l'on observe un petit écart entre les résultats qui décrivent la relation d'attachement et la problématique d'internalisation d'après la perception des mères.

D'après les résultats obtenus, les mères-adolescentes ainsi que les mères-adultes percevraient leur enfant comme étant aussi irritable. Suite aux observations dans les milieux familiaux, la relation d'attachement serait considérée comme étant légèrement plus sécurisante chez les mères-adultes. Les données concernant l'internalisation démontrent que les enfants chez les mères-adolescentes obtiendraient un score d'internalisation plus élevé.

Tableau 1
Moyennes et écarts types des variables pour les mères-adolescentes
et pour les mères-adultes

Variables	Mères-adolescentes (N=54)		Mères-adultes (N=25)	
	M	ÉT	M	ÉT
1. Tempérament de l'enfant	16,03	5,08	15,76	4,49
2. Attachement maternel	0,20	0,26	0,26	0,27
3. L'internalisation rapportée par l'éducatrice	53,40	11,78	51,83	12,39
4. L'internalisation rapportée par la mère	55,76	8,22	52,08	9,09

Internalisation éducatrice : $t(54) = .47, p > .05$ ns

Internalisation mère : $t(54) = 1.79, p < .07$ ns

Tempérament : $t(54) = 0.51, p > .01$ ns

Attachement : $t(54) = -3.13, p < .002$

Régressions multiples

L'utilisation d'analyses de régression multiple permettra d'expliquer la variabilité de la variable dépendante qui est l'internalisation. Le choix de cette méthode est justifié par le résultat corrélationnel de $-0,06$ entre le tempérament et l'attachement. Ce résultat d'analyse de type Person est non-significatif et il indique clairement que ces

deux variables sont indépendantes. Cette indépendance entre les variables sera favorable pour effectuer la future analyse de régressions multiples.

Dans un premier temps, le concept de l'internalisation est décrit par les éducatrices et dans un deuxième temps, elle est décrite par les mères. Par ce fait, deux régressions multiples ont été effectuées. Les régressions sont effectuées en utilisant l'information provenant de l'effet conjugué de plusieurs variables dont le tempérament, l'attachement maternel et l'interaction entre ces deux variables en juxtaposant les deux sous-groupes, mère-adolescente et mères-adultes, à l'aide du codage Dummy.

Le tableau 2 présente les résultats d'analyse suite à des régressions multiples linéaires sur l'internalisation rapportée par les éducatrices dans les milieux de garderie. Les résultats démontrés ne sont pas significatifs. Ce modèle explique seulement 9 % ($F(4,55)=1,31, p>,05$) de la variance attribuable à l'internalisation .

Tableau 2
 Régression multiple des variables indépendantes sur l'internalisation
 rapportée par les éducatrices (N=55)

Variables	Bêta	t	p
Groupe	-0,03	-0,25	ns
Tempérament (irritabilité)	0,23	1,45	ns
Attachement Maternel	0,09	0,19	ns
L'interaction entre l'attachement et le tempérament	-0,29	-0,6	ns

Note. $R^2 = ,09$, $F(4, 55) = 1,31$, $p > ,05$

Le tableau 3 rapporte les résultats obtenus suite à l'analyse de régressions multiples linéaires sur le concept de l'internalisation décrit par les mères. Les résultats démontrent que le modèle présenté explique 15 % ($F(4,73)=3,28$, $p < ,05$) de la variance attribuable à l'internalisation.

Le résultat obtenu dans le tableau 2 et 3 pour la variable «Groupe » suppose que la problématique de l'internalisation chez les enfants de trois ans ne serait pas influencée

Tableau 3
 Régression multiple des variables indépendantes sur l'internalisation
 rapportée par les mères (N=73)

Variabes	Bêta	t	p
Groupe	-0,18	-1,7	ns
Tempérament (irritabilité)	0,007	0,52	ns
Attachement Maternel	-0,98	-2,32	0,02
L'interaction entre l'attachement et le tempérament	0,81	1,96	0,05

Note. $R^2 = 0,09$, $F(4, 55) = 1,31$, $p < ,05$

par l'âge de la mère. En d'autres mots, on ne retrouve pas de différence entre les mères-adultes et les mères-adolescentes.

En ce qui concerne la donnée sur l'attachement maternel dans le tableau 3, l'indice d'orientation retrouvé lors des analyses corrélationnelles démontrent que plus l'attachement entre la mère et l'enfant est sécurisant moins le risque de développer des problèmes d'internalisation à l'âge de trois ans est élevé ($t = -2,32$ $p < ,02$).

Le résultat le plus intéressant de cette deuxième analyse de régression multiple est l'interaction significative entre le tempérament et l'attachement ($t = 1,96$ $p < ,05$).

Tableau 4

Régression multiple des variables indépendantes sur l'internalisation rapporté par les mères afin d'analyser les pentes simples (premier effet simple) (N=73)

Variables	Bêta	t	p
Groupe	-0,18	-1,7	ns
Tempérament (irritabilité)	-0,25	-1,09	ns
Attachement élevé ¹	-0,98	-2,32	0,02
Attachement X tempérament	0,84	1,96	0,05

Note. $R^2 = 0,15$, $F(4, 73) = 3,28$, $p < ,05$

¹ Attachement élevé = Score d'attachement + 1 écart type (Aiken et West, 1991).

Pour saisir le résultat significatif de l'interaction, nous avons effectué une analyse de pentes simples (simple slope analysis). Les résultats du premier effet simple présentés dans le tableau 4 ($F(4, 73) = 3,28$, $p < 0,05$) indiquent que lorsque la corrélation entre le score du Q-Sort d'attachement et celui du prototype est élevée, c'est-à-dire un écart type au dessus de la moyenne, on considère que la relation d'attachement serait très sécurisante et qu'alors le tempérament ne prédit pas de façon significative l'internalisation à trois ans ($t = -1,09$ ns).

Tableau 5

Régression multiple des variables indépendantes sur l'internalisation rapporté par les mères afin d'analyser les pentes simples (deuxième effet simple) (N=73)

Variables	Bêta	t	p
Groupe	-0,18	-1,7	ns
Tempérament (irritabilité)	0,26	2,07	0,04
Attachement faible ¹	-0,98	-2,32	0,02
Attachement X Tempérament	0,84	1,96	0,05

Note. $R^2 = 0,15$, $F(4, 73) = 3,28$, $p < ,05$

¹ Attachement faible = Score d'attachement – 1 écart type (Aiken et West, 1991).

Les résultats du deuxième effet simple présentés dans le tableau 5 ($F(4, 73) = 3,28$, $p < 0,05$) démontrent que lorsque la corrélation entre le score du Q-Sort d'attachement et celui du prototype est faible, c'est-à-dire un écart type au dessous de la moyenne, on considère que la relation d'attachement est insécurisante. Dans ce cas, le tempérament prédit l'internalisation : chez les enfants insécurisés, le tempérament à six mois prédit l'internalisation à 3 ans ($t = 2,07$ $p < ,04$).

Chapitre IV

Discussion

Ce projet de recherche avait pour objectif de découvrir de quelle façon les variables reliées aux caractéristiques de l'enfant, à la qualité de la relation mère-enfant et à l'interaction entre ces deux variables contribuaient à l'apparition de l'internalisation chez les enfants âgés de trois ans. D'après le contexte théorique, nos hypothèses prédisaient que ces variables étaient positivement liées à l'internalisation. Pour évaluer la variable de l'internalisation, nous avons deux sources d'information, les éducatrices et les mères.

Le présent chapitre se divise en deux parties. Tout d'abord, les résultats d'analyse seront explicités afin d'interpréter tous les éléments essentiels et d'obtenir une compréhension optimale des résultats. Cette analyse sera reliée aux éléments abordés dans le contexte théorique afin d'intégrer les résultats des études antérieures aux nouvelles connaissances présentées dans cette recherche. La seconde partie présentera les conséquences et les retombées de la recherche.

Discussion des résultats

La grande force de ce projet de recherche est la méthode employée. Premièrement, la diversité des sources d'information comme la mère, l'éducatrice et l'examinatrice, nous permet d'obtenir plusieurs informations tout en n'altérant pas les résultats par l'effet de la désirabilité ou simplement par la perception que les mères ont

de leur enfant. Deuxièmement, la technique du Q-sort qui est utilisé au domicile familial permet une mesure de la relation mère-enfant basée sur les échanges et les réactions spontanées des deux membres de la dyade en milieu naturel. Le Q-Sort permet une analyse écologique de la situation d'attachement, ce qui apporte un éclairage différent de celui de la situation étrangère. Troisièmement, l'utilisation de cette méthode différencie notre recherche des autres études scientifiques antérieures qui utilisent surtout une classification catégorielle. Le score d'attachement obtenu à l'aide du Q-Sort est une variable continue et ouvre la possibilité d'utiliser des analyses statistiques qui répondent le mieux aux hypothèses.

Nous avons réalisé deux analyses de régression multiple. Ces analyses ont englobé l'ensemble des données qui provenaient des mères-adolescentes et des mères-adultes, car des analyses antérieures et les résultats des régressions multiples ont démontré qu'il n'y avait pas de différence entre ces deux groupes. Ce résultat peut sembler contraire à la documentation puisque plusieurs études ont démontré cette différence. Entre autre, l'étude de Reis (1988) vient contredire nos résultats. Son équipe a recruté 652 dyades qu'elles a insérées dans un des trois groupes différents selon leur âge. Leurs résultats indiquent que plus les mères sont âgées plus ils obtiennent de bons résultats à la mesure de compétence parentale. Cette étude appuie l'idée qu'il existe des différences entre les mères-adolescentes et les mères-adultes. Contrairement à ce que ces chercheurs ont démontré, notre recherche et celle d'Anderozzi et de ses confrères démontre l'absence de différence entre les mères-adolescentes et les mères-adultes au

niveau de la relation d'attachement. Les résultats de ces deux études précisent que les mères-adolescentes et les mères-adultes développent des relations d'attachement semblables avec leur enfant. Il est vrai que la recherche d'Anderozzi et de ses confrères constate que les mères-adolescentes démontrent plus de comportements de détresse et qu'elles possèdent une faible estime maternelle. Toutefois, ces éléments ne semblent pas influencer la qualité de la relation d'attachement (Anderozzi, Flanagan, Seifer, Brunner et Lester, 2002).

La première analyse de régression multiple a utilisé comme variable dépendante la perception de l'éducatrice pour évaluer le comportement internalisé de l'enfant, tandis que la seconde analyse a choisi les renseignements provenant de la mère. Les résultats des deux régressions sont différents. Dans la première analyse, on n'identifie pas de relation significative entre les variables, alors que dans la seconde analyse, on constate la présence d'éléments significatifs dans les résultats. Cette différence de résultats entre les deux analyses indiquent que les perceptions de la mère et celle de l'éducatrice ne peuvent s'expliquer de la même façon. D'une part, les perceptions de l'éducatrice ne s'expliquent pas à partir des perceptions conjuguées de la mère et de l'observateur. On peut croire que le comportement de l'enfant avec d'autres enfants n'est pas fonction de ce que la mère et l'observatrice ont constaté chez l'enfant lorsqu'il était plus jeune. La multiplicité des sources d'information, qui, nous l'avons dit, est une force de notre projet, ne permet pas d'obtenir des résultats significatifs. Il y aurait donc lieu de mieux cerner ce que chacune de ces sources utilise comme critères pour analyser le

comportement de l'enfant. La plupart des études utilisait très rarement autant de sources dans autant de contextes.

Par contre, du côté de la mère, les résultats sont plus significatifs. Deux sources ont été utilisées : la mère et l'observatrice. La mère répond à deux questionnaires dont celui qui qualifie le tempérament de l'enfant d'après les critères de Bates (Questionnaires des caractéristiques de l'enfant) et celui sur les comportements sociaux d'après Achenbach (Child Behavior Check-List Profile). Il y aurait donc une certaine cohérence qui pourrait simplement venir de la perception cohérente qu'a la mère de son enfant. Finalement, on peut aussi poser comme hypothèse que l'enfant n'utilise pas les mêmes répertoires sociaux pour s'ajuster à diverses situations sociales. La méta-analyse de Schneider & al. (2001) va dans la même direction que nos affirmations car elle illustre qu'il peut exister une différence comportementale entre les relations amicales intimes et la relation qu'on développe avec de simples connaissances comme celle de la garderie.

Dans cette perspective, on peut avancer que les modèles de réponses qu'emploie l'enfant lorsqu'il est entouré de pairs sont différents de ceux utilisés à la maison lorsqu'il interagit avec un adulte, un objet ou seulement quelques enfants. Cette conclusion soutient la théorie de Kochanska qui affirme qu'il existe différentes formes d'inhibition ou de retrait social dont l'inhibition sociale avec les pairs ou avec les adultes étrangers ainsi que de l'inhibition non-sociale avec des objets ou des endroits qui n'ont jamais été visités (Kochanska & al., 1992).

Ces résultats vont aussi dans le même sens des affirmations de Rubin et Mills (1993) selon lesquelles le comportement d'un enfant varie lorsqu'il est en service de garde ou lorsqu'il est en présence de sa mère. Comme la présence de la mère agit sur les comportements de l'enfant, il serait essentiel d'envisager l'impact de l'examinatrice sur l'évaluation. Le bagage de l'éducatrice avec les enfants est beaucoup plus grand que celle d'une mère. La mère connaît bien son enfant, mais le passage de multiples enfants dans un service de garde permet à l'éducatrice d'avoir des repères plus diversifiés lui permettant de percevoir plus facilement les enfants démontrant des symptômes internalisés. Par la suite, cette aptitude lui permet d'intervenir plus adéquatement.

Notre analyse de régression multiple basée sur la perception de la mère démontre qu'il existe une relation significative importante au niveau de l'interaction entre le tempérament et l'attachement. Ce résultat semble être la pièce maîtresse de notre analyse. Cependant, dans le but d'obtenir un portrait globale de notre analyse, il est préférable d'élargir notre discussion sur l'ensemble des résultats obtenus avant d'élaborer le résultat central.

Premièrement, nous remarquons que l'attachement maternel correspond à l'une des variables qui aurait un impact sur l'internalisation. Ce résultat soutient l'hypothèse de plusieurs chercheurs dans ce domaine dont le père de la théorie de l'attachement : John Bowlby. Les études de Bowlby démontrent que la relation dyadique qui se

développe entre une mère et son enfant a des impacts majeurs sur le développement social de l'enfant (Bowlby, 1969; 1982). Par la suite, des chercheurs ont soutenu les conclusions de Bowlby en affirmant qu'il existe un lien entre l'histoire d'attachement et plusieurs éléments qui qualifient le développement social dont l'exploration, la résolution de problème, et la sociabilité (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1971; Matas, Arend, & Sroufe, 1978). Lafrenière et Sroufe (1985) précisent que la qualité du lien d'attachement prédit l'implication sociale de l'enfant avec les camarades du préscolaire et du scolaire. Nos résultats de recherches soutient les affirmations de ces chercheurs.

Deuxièmement, dans notre analyse de régression multiple, le tempérament ne ressort pas comme une variable prédictrice de l'internalisation. Plusieurs analyses semblent démontrer le contraire. L'analyse de Rubin et Mills (1991) suggère que le tempérament de l'enfant aurait une grande influence sur l'adaptation sociale et émotionnelle. De plus, d'après certaines recherches, un enfant caractérisé avec un tempérament difficile semble développer plus facilement des comportements impulsifs et agressifs (Bates, Bayles, Bennett, Ridge, & Brown, 1991) ou des comportements inhibés et individuels (Calkins & Fox, 1992). Ces chercheurs sont en accord pour affirmer que le tempérament a un impact direct sur le fonctionnement social. Par contre, la recherche de Rothbart (1989) suppose le contraire. Elle nous informe que le tempérament ainsi que plusieurs autres variables sont conjugués pour expliquer la contribution de l'enfant sur son développement social.

L'utilisation singulière de l'attachement ou du tempérament pour expliquer l'internalisation peut dans certain cas expliquer une légère partie de la variance. Cependant, nos résultats démontrent clairement que l'interaction des deux variables explique une bonne partie de la variance. Comme ce type d'analyse interactionnelle est assez innovatrice, peu de recherches peuvent soutenir nos résultats. Néanmoins, la recherche de Bates souligne les affinités interactionnelles de ces deux variables. Avec quelques précisions méthodologiques, Bates croit que l'interaction entre l'attachement et le tempérament pourrait être le meilleur prédicteur des troubles de comportement chez les enfants d'âge préscolaire. Ces résultats de recherche se rapprochent de nos résultats d'analyse ainsi que ceux de Rubin et Mills (1991) qui suggèrent que les facteurs personnels et les facteurs inter-individuels entrent en interaction afin de prédire le développement des problèmes internalisés. D'après la recherche de Rubin et Mills (1991), l'adaptation sociale-émotionnelle d'un enfant serait le produit de trois éléments : le tempérament de l'enfant, les expériences vécues au sein de sa famille et les conditions familiales externes. Un tempérament méfiant combiné avec une situation familiale défavorable contribue au développement d'un sentiment d'insécurité chez l'enfant. Ce sentiment semble occasionner une tendance à s'internaliser.

Parallèlement à la recherche de Rubin et Mills, notre projet de recherche a utilisé des variables semblables. Cependant, notre recherche approfondit un champ d'étude en évaluant les possibilités interactionnelles entre le tempérament et l'attachement maternel. Les résultats des analyses démontrent clairement la relation significative qu'il

existe entre ces deux variables sur les futures problèmes d'internalisation. Étant donné que l'on retrouve un résultat significatif lors de l'interaction, seulement les données de l'interaction seront approfondies et présentées dans la prochaine partie de ce chapitre.

Les analyses des pentes simples (Simple Slope Analysis) ont été effectuées afin de décomposer les effets d'interactions et de préciser dans quelles circonstances nos variables influencent l'internalisation. Cette analyse comprend deux parties complémentaires qui sont essentielles pour une compréhension maximale. À posteriori, chacune entre elle vient préciser le résultat final.

Dans la première partie de l'analyse, on considère que les dyades ont développé une relation d'attachement très sécurisante puisque nous additionnons un écart type au résultat d'attachement maternel moyen. Lorsque la relation dyadique est considérée comme sécurisante, les résultats d'analyse indiquent que le tempérament ne prédit pas l'internalisation. En conséquent, ce sentiment de sécurité qu'une mère peut offrir à son enfant soutient l'enfant malgré ses difficultés à réagir à son milieu. Les problèmes d'internalisation sont évités. La sécurité l'attachement semble agir comme un facteur de protection. Plusieurs études confirment l'effet modérateur de l'attachement sécurisant sur les compétences sociales. Elles précisent que les enfants qui évoluent dans une relation dyadique sécurisante sont plus enclins à démontrer des comportements sociaux adaptés aux différentes situations que les enfants évoluant dans une alliance insécurisante (Pastor, 1981 ; Booth, Rose-Krasnor, & Rubin, 1991).

Dans la deuxième partie de l'analyse, contrairement à ce qui a été fait précédemment, on soustrait un écart type à l'indice d'attachement moyen. Cette soustraction permet d'investiguer plus profondément la contribution relative des variables sur l'internalisation. Les résultats indiquent que l'effet d'interaction provient de cette seconde subdivision : Dans le cas des dyades où l'attachement n'est pas sécurisant, le tempérament difficile de l'enfant prédit l'apparition ultérieure des problèmes d'internalisation. L'enfant ne ressent pas le soutien maternel dont il a besoin, ce qui le pousse à s'intérioriser.

La seconde partie d'analyse contribue à maximiser la compréhension de nos résultats tout en précisant l'impact positif de la sécurité maternelle dans la vie d'un enfant. Pareillement, la recherche de Van den Boom (1995) démontre clairement les effets bénéfiques d'une relation sécurisante sur les problèmes d'internalisation ultérieurs. Dans leur recherche, lors de la sélection des participants, l'équipe de Van den Boom (1995) s'est basée particulièrement sur un critère ; tous les enfants devaient être considérés comme extrêmement irritables. Leur recherche comprenait deux groupes de dyades mère-enfant : un groupe contrôle et un groupe d'intervention. L'ensemble des interventions a été concentrée sur la sensibilité de la mère. De plus, l'objectif des interventions était d'outiller la mère face aux demandes de l'enfant. Les résultats ont démontré que l'assistance maternelle offert lors des interventions était profitable au sentiment de sécurité de l'enfant et à la coopération sociale de l'enfant avec les pairs. La

conclusion de cette recherche renforce nos résultats considérant l'attachement sécurisant comme un facteur de protection des futurs problèmes d'internalisation. Implicitement, un attachement insécurisant accentue les risques de développer des troubles d'internalisation lorsque l'enfant est considéré avec un tempérament difficile.

Depuis plusieurs années, les recherches appuient l'idée que l'établissement d'une relation émotionnelle sécurisante entre les parents et l'enfant semble nécessaire pour que l'enfant développe des comportements socialement compétents (Ainsworth et al., 1978) et que le sentiment de protection maternel favorise l'exploration d'un lieu physique et les initiatives sociales, ce qui aide à développer des compétences sociales (Élicker, Englund, & Sroufe, 1992; Sroufe, 1983). Maintenant, notre projet de recherche démontre que la sécurité d'attachement joue un rôle plus important au niveau du développement de l'enfant et de l'adaptation sociale. L'attachement sécurisant soutient l'enfant irritable tout en diminuant les risques d'internalisation.

Ces dernières analyses démontrent clairement les bienfaits d'un attachement sécurisant sur le développement social de l'enfant. Cette conclusion correspond au noyau central de notre recherche. Toutefois, à travers ce résultat, il se rattache des éléments qui seraient importants d'élaborer dans les prochaines pages.

La première partie de l'analyse des effets simples regroupe les dyades où les enfants ont un tempérament difficile et un attachement sécurisé avec leur mère. Cette

constatation permet de considérer que la relation dyadique a réussi à développer un attachement sécurisant même si l'enfant possède un tempérament difficile. La seconde partie de l'analyse rassemble les dyades où les enfants sont considéré avec un tempérament difficile et un attachement insécurisant. En conséquence, la différence entre les deux groupes démontre qu'il existe probablement une variable autre que le tempérament qui influence l'évolution de la qualité de l'attachement maternel.

D'après Crokenberg (1981), le soutien social correspond à un élément très important lorsque notre enfant est très réactif aux stimuli de l'environnement afin de développer un attachement sécurisant. Leur étude démontre que l'absence de support de la part de l'entourage de la mère lorsque l'enfant a un tempérament difficile augmente significativement le pourcentage de chance de développer un attachement insécurisant. Inversement, lorsque la mère est soutenu par son réseau social, les chances de développer un attachement insécurisant sont très faibles. Les résultats de cette recherche confirment l'impact probable d'une ou plusieurs autres variables sur la qualité de la relation d'attachement.

La présente étude vient confirmer les bénéfices de la relation sécurisante sur les problèmes d'internalisation. Elle démontre qu'un attachement maternel sécurisant semble être un facteur de protection contre les problèmes d'internalisation. En effet, lorsque l'attachement maternel est insécurisant, le tempérament difficile de l'enfant prédit l'internalisation. Cette situation semble être un contexte aggravant au problèmes

d'internalisation. De plus, notre projet de recherche soulève l'hypothèse qu'il existe plusieurs variables qui influencent la relation d'attachement. Pour valider cette information et pour préciser l'impact de certaines variables sur la qualité d'attachement, il serait intéressant d'intégrer le concept du soutien social, de la sensibilité maternelle et celui de l'anxiété maternelle prénatale. D'après certaines études, ces trois concepts semblent avoir un grand impact sur la qualité de la relation d'attachement maternel.

Conséquences et retombées de la recherche

Ce projet de recherche voulait explorer l'impact de différentes variables sur le phénomène de l'internalisation afin d'orienter nos futures analyses et interventions.

Comme la problématique d'internalisation est un précurseur d'importants problèmes sociaux à l'adolescence comme le suicide, les phobies, les troubles anxieux, la dépression, la toxicomanie, le décrochage scolaire et l'alcoolisme (Rubin & al.), les analyses de notre recherche nous ont permis de comprendre à quel niveau chacune des variables influencent l'internalisation, de prendre conscience de la problématique et d'arrêter de négliger les impacts.

L'approfondissement de ce sujet nous a permis d'entrevoir une vision différente afin de prévenir les problèmes d'internalisation ainsi que tous les problèmes sociaux qui

s'y rattachent. La compréhension de la problématique va orienter les interventions vers les éléments importants. Par exemple, les interventions devraient s'attarder sur la qualité de la relation d'attachement entre la mère et son enfant. Les professionnels devraient s'investir avec la mère sur les attitudes et les comportements qu'elle devrait développer. En effet, la recherche de Van den Boom (1995) a préconisé cette technique et les interventions au niveau de l'attachement ont eu des effets bénéfiques sur les futures problèmes d'adaptation sociale. Une relation maternelle sécurisante serait un excellent facteur de protection contre les troubles d'internalisation.

De plus, les résultats d'analyses écartent l'hypothèse que le tempérament influence la relation d'attachement et supposent que d'autres variables contribuent à ce développement. Ces nouvelles informations laissent une grande ouverture à de futures analyses pour compléter les données manquantes.

Conclusion

Dans les dernières années, l'intérêt accordé à la problématique de l'internalisation a pris beaucoup d'ampleur. Antérieurement, les symptômes d'internalisation n'étaient pas considérés comme des indices d'inadaptation sociale. Les enfants plus retirés socialement étaient définis comme un modèle social. Ce sujet d'étude a commencé à prendre de l'expansion lorsque certains chercheurs ont constaté l'influence des troubles d'internalisation sur certains phénomènes sociaux tels que le suicide, les phobies, les troubles anxieux, la dépression, la toxicomanie, le décrochage scolaire et l'alcoolisme.

Comparativement à la plupart des études effectuées dans ce domaine, la présente recherche visait essentiellement à comprendre la problématique de l'internalisation à l'aide de la contribution relative de plusieurs variables dont l'attachement maternel, le tempérament et l'interaction de ces deux variables. Ces concepts sont utilisés pour comprendre et expliquer les différences individuelles des enfants et pour permettre de développer des techniques d'intervention afin de prévenir ces problèmes d'internalisation. Ce genre d'analyse permet à notre projet de recherche de se démarquer des autres recherches dans ce domaine, car peu d'études ont utilisé ce type d'analyse pour évaluer les retombées interactionnelles sur la variable dépendante.

Les hypothèses de cette recherche prédisaient qu'indépendamment l'attachement maternel insécurisant à l'âge de 15 mois, le tempérament difficile d'un enfant de 6 mois ainsi que l'effet interactionnel de ces deux variables peuvent prédire l'internalisation à

l'âge de 36 mois. L'exactitude de ces hypothèses ont été vérifiées à l'aide de deux questionnaires et d'une mesure observationnelle. Tout d'abord, la mère a complété un questionnaire mesurant le tempérament de l'enfant. Par la suite, la procédure du Q-Sort a été complétée par deux examinatrices permettant une analyse écologique de la situation d'attachement, ce qui donne un éclairage différent de la situation étrangère. Troisièmement, le questionnaire définissant les comportements de l'enfant a été complété par la mère et l'éducatrice de l'enfant. L'utilisation de trois sources d'analyse a permis de réduire l'effet de désirabilité sociale lors de l'évaluation.

Suite à la cueillette de données, deux analyses de régressions multiples ont été réalisées afin d'évaluer la concordance des résultats entre l'éducatrice et la mère. D'après les résultats, l'évaluation de l'internalisation effectuée par l'éducatrice se différencie de celle réalisée par la mère. Respectivement, le premier modèle ne démontre aucune relation significative entre les variables, tandis que le deuxième modèle suppose que certaines variables auraient un effet sur l'internalisation. Plus précisément, l'attachement maternel semble prédire légèrement l'internalisation, le tempérament ne ressort pas comme une variable prédictive de l'internalisation, mais une relation significative importante au niveau de l'interaction confirme que l'impact interactionnel de ces deux variables prédit les problèmes d'internalisation ultérieurs. Étant donné l'importance de ce résultat significatif, seules les données de l'interaction ont été approfondies.

En décomposant les effets d'interactions à l'aide des analyses de pentes simples, nous avons découvert que lorsque l'attachement est considéré comme sécurisant, le tempérament difficile de l'enfant ne prédit pas l'internalisation. Toutefois, lorsque la relation dyadique est classée comme insécurisante, les résultats d'analyse indiquent que le tempérament prédit l'internalisation. Ces résultats démontrent que la relation sécurisante semble être un facteur de protection contre les futurs problèmes d'internalisation. En d'autres mots, l'attachement sécurisant aurait un effet modérateur sur les problèmes d'internalisation.

En ce qui concerne la compréhension scientifique du développement social de l'enfant, ces résultats d'analyse sont considérables. Ces conclusions d'analyse permettront à plusieurs intervenants, lorsqu'ils rencontreront des enfants à risque de développer cette problématique ou ceux qu'ils ont déjà diagnostiqués comme internalisés, d'orienter leur intervention sur un point central : la sécurité maternelle. L'investissement d'efforts dans cette direction entraînera probablement la réduction de certains phénomènes sociaux.

Références

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, (1, Serial No.188). 1-82.
- Ainsworth, M. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, 7-18.
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M. V., & Stayton, D.J. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. Dans H.R. Schaffer (dir.), *The Origins of Human Social Relations*. New York: Academic Press.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ajuriaguerra, J. D., & Marcelli, D. (1989) *Psychopathologie de l'enfant (3^e éd.)*. Paris : Masson.
- Andreozzi, L., Flanagan, P., Seifer, R., Brunner, S., & Lester, B. (2002). Attachment classifications among 18-month-old children of adolescent mothers. *Archives pediatrics adolescent medical*, 156, 20-26.
- Arend, R., Gove, F. L., & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- Bates, J. E. (1980). The concept of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 299-319.
- Bates, J. E. (1989a). Concepts and measures of temperament. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood (pp. 3-26)*. New York: Willey.
- Bates, J. E. (1989b). Applications of temperament concepts. In G.A. Kohnstamm, J.E. Bates, & M.K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood (pp. 321-355)*. New York: Willey.
- Bates, J. E., & Bayles, K. (1984). Objective and subjective components in mother's perceptions of their children from age 6 months to 3 years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 111-130.

- Bates, J. E., Bayles, K., Bennett, D. S., Ridge, B., & Brown, M. M. (1991). Origins of externalizing behaviour problems at eight years of age. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 93-120). Hillsdale, Nj; Erlbaum.
- Bates, J. E., Freeland, C. A. B., & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficultness. *Child Development*, 50, 794-803.
- Bates, J. E., Maslin, C., & Frankel, K. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior problem ratings at age three years. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209), 167-193.
- Belsky, J., & Rovine, M. (1987). Temperament and attachment security in the Strange Situation: An empirical rapprochement. *Child Development*, 58, 787-795.
- Birns, B., Blank, M., & Bridger, W. H. (1969). Individual differences in temperamental characteristics of infants. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 31, 1071-1082.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., & Rubin, K. H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behavior to early attachment security and high-risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 363-382.
- Bowlby, J. (1982, 1969). *Attachment and Loss: Vol.1, Attachment*. NY: Basis Books.
- Bowlby, J. (1973, 1969). *Attachment and Loss: Vol.2, Separation : Anxiety and Anger*. New York: Basis Books.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2; Serial No. 209), 3-35.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality traits*. New York: Wiley-Interscience.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament : Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Calkins, S. D., Fox, N. A. (1992). The relation among infant temperament, security of attachment, and behavioral inhibition at twenty-foyr months. *Child Development*, 63, 1456-1472.

- Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of disorganized/ disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25(4), 525-531.
- Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). A prospective longitudinal study of disorganized /dioriented attachment. *Child Development*,
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwold, K. (1989). Disorganized/ disoriented attachment relaships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25(4), 525-531.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, 59, 121-135.
- Cassidy, J., & Berlin, J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment :Theory and research. *Child development*, 65,971-991.
- Cassidy, J., & Kobak, R.R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. Dans J. Belsky et T. Nezworski (dir.). *Clinical Implications of Attachment*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Chisholm, J. S. (1996). The evolutionary ecology of attachment organization. *Human Nature*, 1, 1-37.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds), *Internalizing and externalizing expression of disfonction: Rochester symposium on developmental psychopathology* (vol.2), (pp. 1-19). Rochester: University of Rochester Press.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Coid, J. D., Dodge, K. A., Coppotelli, H. (1982).Dimensions and Types of Social Status: A cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Crokenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child development*, 52, 857-865.
- Del Carmen, R., Pederson, F. A., Huffman, L. C., Bryan, Y. E. (1993). Dyadic distress management predicts subsequent security of attachment. *Infant Behavior and Development*, 16, 131-147.

- De Wolff, 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., Petit, G. S., McClaskey, C. L. et Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the SRCD*, 51 (Serial no 213).
- Easterbrooks, M. A., Lamb, M. E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development*, 50, 380-387.
- Egeland, B. (1983). Comments on Kopp, Krakow, and Vaughn's chapter. Dans M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology* (vol. 16, pp.129-135). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Egeland, B., Farber, E. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships, In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships : Modes of linkage* (pp.77-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erickson, E., Sroufe, A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment, and behavior problems in a preschool high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No.209).
- Eysenck, S. B. & Eysenck, H. J. (1978). Impulsiveness and venturesomeness: Their position in a dimensional system of personality description. *Psychological reports*, 43, 1247-1253.
- Frodi, A., Bridges, L., & Shonk, S. (1989). Maternal correlates of infant temperament ratings and infant-mother attachment: A longitudinal study. *Infant Mental Health Journal*, 10, 273-289.
- Frodi, A., & Thompson, R.A. (1985). Infants' affective responses in Strange Situation: Effects of prematurity and quality of attachment. *Child Development*, 56, 1280-1290.
- Fox, N. A. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity during the first year of life. *Developmental Psychology*, 25, 364-372.

- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1993). Pathways to aggression and social withdrawal: interaction among temperament, attachment, and regulation. In K. H. Rubin & J. B. Asendorff (Éds), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp.81-100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fox, N. A., & Field, T. (1989). Young children's responses to entry into preschool: Psychophysical and behavioral findings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 527-540.
- Garcia-Coll, C. T., Kagan, J. et Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55, 1005-1019.
- Goldberg, S., Gotowiec, T., & Simmons R. J. (1995). Infant-mother attachment and behavior problems in healthy and chronically ill preschoolers. *Development and Psychopathology*, 7, 267-282.
- Goldsmith, H. H. & Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 805-816.
- Goldsmith, H. H., Buss, H. A., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 1987, 58, 505-529.
- Goldsmith, H. H., & Campos, J. J. (1982). Toward a theory of infant temperament. In R. N. Emde, & R. J. Harmon (Eds.), *The development of attachment and affiliative systems* (pp. 161-193). New York: Plenum.
- Goldsmith, H. H., & Campos, J. J. (1990). The structure of temperamental fear and pleasure in infants. *Child Development*, 61, 1944-1964.
- Goldsmith, H. H., Reiser-Danner, L. A., & Briggs, S. (1991). Evaluating convergent and discriminant validity of temperament questionnaires for preschoolers, toddlers, and infants. *Developmental psychology*, 27, 566-579.
- Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Larson, M., & Hertsgaard, L. (1989). Attachment, temperament, and adrenocortical activity in infancy: A study of psychoendocrine regulation. *Developmental Psychology*, 25, 335-363.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp.103-196). New York: Wiley.

- Hartup, W. W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development. In R. A. Hinde, A. Perret- Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social relationships and cognitive development* (pp. 66-82). Oxford, Uk: Clarendon Press.
- Holmes, D., Ruble, N., Kowalski, J., Lavesen, B. (1984). Predicting quality of attachment at one year from neonatal characteristics. Dans G.M. Tarabulsky, S. Larose, D. R. Pederson & G. Moran (dirs). *Attachement et développement* (p.64-75). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New york: Basic Books.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American psychologist*, 44, 668-674.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of Society of Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240),7-24.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia Coll, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55, 2212-2225.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1987). The psysiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, 58, 1459-1473.
- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1993). On the temperament categories of inhibited and uninhibited children. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 19-28). Hillsdale , NJ : Erlbaum.
- Kemp, V. (1987). Mother's perceptions of children's temperament and mother-child attachment. *Scholarly Inquiry for Nursing practice*, 1, 51-68.
- Kochanska, G., & Radke-Yarrow, M. (1992). Inhibition in toddlerhood and dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. *Child Development*, 63, 325-335.
- Lafrenière, P. J., Sroufe, L. A. (1985), Profiles of Peer Competence in the Preschool: Interrelations Between Mesures, Influence of Social Ecology, and Relation to Attachment History. *Developmental Psychology*, 21(1),56-68.
- Lemare, L. J., & Rubin, K. H. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analyses. *Child Development*, 58, 306-315.

- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55, 123-136.
- Liberman, A. F. (1977). Preschoolers' competences with a peer: Relations with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- Main, M. (1981). Avoidance in the service of attachment : working paper. Dans K. Immelman, G. Barlow, L. Petrino et M. Main (dir.), *Behavioral Development* (p.651-693).
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Strange Situation. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et M. Cummings (dir.), *Attachement in the Preschool Years* (p. 121-160).
- Main, M. & Weston, D. (1982). Avoidance of the attachment figure in infancy : Descriptions and interpretations. Dans C. Parkes et J. Stevenson Hingle (dir.), *The place of attachment in Human Behavior* (p.31-59). New York: Basic Books.
- Matas, L., Arend, R. A. et Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year : The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Mills, R. S. L., & Rubin, K. H. (1993). Socialization Factors in the Development of Social Withdrawal. In H. Kenneth, K. H. Rubin, & J. Asendorfp (Dir.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood* (pp. 117-147). Hillsdale, NJ: Lea.
- Miyake, K., Chen, S., & Campos, J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan: An interim report. In I. Bretherton and E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No.209), 276-297.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., & St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and psychopathology*, 8(3), 514-525.
- 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 de comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 107-118.
- Moskowitz, D. S., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1985). Stability and change in aggression and withdrawal in middle childhood and early adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 30-41.
- Pastor, D. L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, 17, 326-335.

- Pierrehumbert, B., Sieye, A., Zaltzman, V. et Halfon, O. (1995). Entre salon et laboratoire: L'utilisation du Q-Sort de Waters et Deane pour décrire la relation d'attachement parent-enfant. *Enfance*, 3, 277-291.
- Porges, S. W., & Bryne, E. A. (1992). Research methods for measurement of heart rate and respiration. *Biological Psychology*, 34, 93-130.
- Radke-Yarrow, M., Cummings, E. M., Kuczynski, L., & Chapman, M. (1985). Patterns of attachment in two- and three-year-old in normal families with parental depression. *Child Development*, 56, 884-893.
- Reis, J. (1988). A comparaison of young teenage, older teenage, and adult mothers on determinants of parenting. *The Journal of Psychology*, 123(2), 141-151.
- 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.
- Reznick, S., Gibbons, J., Johnson, M., & MaDonough, P. (1989). Behavioral inhibition in a normative sample. In S. Reznick (Ed.), *Perspective on behavioral inhibition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rothbart, M. K. (1989a). Temperament in childhood: A framework. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 59-73). New York: Willey.
- Rothbart, M. K. (1989b). Biological processes in temperament. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 77-110). New York: Willey.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol.1, pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rouillard, L., & Shneider, B. H. (1995). Attachement parent/enfant durant la petite enfance et compétence sociale au niveau préscolaire. *Science et comportement*, 24(2), 111-131.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K.H. Rubin & J. B. Asendorf (Éds), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp.3-17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rubin, K. H., Booth, C., Rose-Krasnor, L., & Mills, R. S. L. (1994). Social relationships and social skills: Conceptual and empirical analyses. In S. Shulman (ed.), *Close relationships and socio-emotional development* (pp.63-94). New York: Ablex.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1997). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbooh of child psychology: Vol. 3. Social,emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K. H., Frein, G., & Vanderberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialisation, personnality and social development* (pp. 693-774). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Shannon, L. S., Henderson, H. A., & Chen, X. (1997). The consistancy and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child Development*, 68 (3),467-483.
- Rubin, K. H., Hymel, S., Mills, R. S. L. & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing differant developmental pathways to and from social isolation in chilhood. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Éds), *Internalizing and externalizing expression of disfonction: Rochester symposium on developmental psychopathology* (vol.2), (pp.91-122). Rochester: University of Rochester Press.
- Rubin, K. H., Lemare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in chilhood: developmental pathways to peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Éds), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1991). Conceptualizing developmental pathways to internalizing disorders in childhood. *Canadian Journal of Behavior Science*, 23, 300-317.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V.B. Van Hasselt & M.Hersen (Eds), *Handbook of social development: a lifespan perspective* (pp. 3-28). New York: Plenum Press.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-Parent Attachment and Children's Peer Relations: A Quantitative Review. *Developmental Psychology*, 37(No.1), 86-100.

- Seifer, R., & Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory and assessment, In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3, Serial No.244), 146-174.
- Seifer, R., Schiller, M., Sameroff, A., Resnick, S., & Riordan, K. (1996). Attachment, maternal sensitivity, and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, 32, 12-25.
- Selman, R. L. (1995). The use of interpersonal negotiation strategies and communicative competences: A clinical-developmental exploration in a pair of troubled early adolescents. In R. A. Hinde, A. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds), *Social relationships and cognitive development* (pp. 208-232). Oxford: Clarendon.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in the preschool: The roots of maladaptation and competence. Dans M. Perlmutter (dir.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (vol. 16, p. 41-81). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. Dans W. Hartup et Z. Rubin (dir.), *Relationships and Development* (p.51-71). New York: Cambridge University Press.
- Suess, G., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 43-65.
- Thompson, R., Connell, J., & Bridges, L. (1988). Temperament, emotion, and social interactive behavior in the Strange Situation: A component process analysis of attachment system functioning. *Child Development*, 59, 1102-1110.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York : Brunner/Mazel.
- Thomas, A., & Chess, S. (1987). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H.G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.

- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzog, M. E., & Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- Thompson, R. A., & Lamb, M. (1984). Assessing qualitative dimensions of emotional responsiveness in infants: Separation reactions in the Strange Situation. *Infant Behavior and Development*, 7, 423-445.
- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: The role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 26, 166-172.
- Van den Boom, D.C. (1995). Do first-year intervention effects endure? Follow-up during toddlerhood of sample of dutch irritable infants. *Child Development*, 66, 1798-1816.
- Vaughn, B. E., Lefever, G., Seifer, R., & Barglow, P. (1989). Attachment behavior, attachment security, and temperament during infancy. *Child Development*, 60, 728-737.
- Vaughn, B. E., Stevenson-Hinde, J., Waters, E., Kotsaftis, A., Lefever, G. B., Shouldice, A., Trudel, M., & Belsky, J. (1992). Attachment security and temperament in infancy and early childhood: Some conceptual clarifications. *Development Psychology*, 28, 463-473.
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-103.
- Waters, E., & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review*, 3, 79-97.
- Waters, E., Vaughn, B. E., & Egeland, B. (1980). Individual differences in infant-mother attachment relationships at age one: Antecedents in neonatal behavior in an economically disadvantaged sample. *Child Development*, 51, 208-216.
- Weber, R., Levitt, M., & Clark, C. (1986). Individual variation in attachment security and Strange Situation behavior: The role of maternal and infant temperament. *Child Development*, 57, 56-65.

Appendices

Appendice A

Questionnaires des caractéristiques de l'enfant

Questionnaire des caractéristiques de l'enfant

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le numéro qui décrit le mieux votre enfant. Le terme «dans la moyenne» fait référence à ce que vous pensez que l'enfant moyen obtiendrait sur cet énoncé.

1. Jusqu'à quel point est-il facile ou difficile pour vous de consoler votre enfant lorsqu'il/elle est en détresse?

1	2	3	4	5	6	7
très facile			dans la moyenne			très difficile

2. Jusqu'à quel point est-il facile ou difficile pour vous de prédire les moments où votre enfant va s'endormir ou se réveiller?

1	2	3	4	5	6	7
très facile			dans la moyenne			très difficile

3. Jusqu'à quel point est-il facile ou difficile pour vous de prédire les moments où votre enfant aura faim?

1	2	3	4	5	6	7
très facile			dans la moyenne			très difficile

4. Jusqu'à quel point est-il facile ou difficile pour vous de savoir ce qui dérange votre enfant lorsqu'il/elle pleure ou est «chigneux»?

1	2	3	4	5	6	7
très facile			dans la moyenne			très difficile

5. Combien de fois par jour votre enfant devient-il irritable, «chigneux» ou difficile -- sans égard pour la durée de son irritabilité?

1	2	3	4	5	6	7
jamais	1-2 fois par jour	3-4 fois par jour	5-6 fois par jour	7-9 fois par jour	10-14 fois par jour	plus de 14 fois par jour

6. De façon générale, jusqu'à quel point est-ce que votre enfant pleure et chigne en comparaison avec l'enfant moyen?

1	2	3	4	5	6	7
beaucoup moins que l'enfant moyen			autant que l'enfant moyen			beaucoup plus que l'enfant moyen

7. Comment votre enfant a-t-il/elle réagi à son premier bain?

1	2	3	4	5	6	7
très bien; il/elle a aimé			il/elle n'a ni aimé, ni pas aimé			il/elle a détesté

8. Comment votre enfant a-t-il/elle réagi la première fois qu'il/elle a mangé de la nourriture solide?

1	2	3	4	5	6	7
très bien; il/elle a aimé			il/elle n'a ni aimé, ni pas aimé			il/elle a détesté

17. De façon générale, quel est l'humeur de votre enfant?

1	2	3	4	5	6	7
très joyeux, de très bonne humeur			ni sérieux, ni joyeux			sérieux

18. Jusqu'à quel point votre enfant aime jouer avec vous?

1	2	3	4	5	6	7
il aime beaucoup ça			dans la moyenne			il n'aime pas beaucoup ça

19. Jusqu'à quel point est-ce que votre enfant cherche à être dans vos bras?

1	2	3	4	5	6	7
il/elle veut être libre la plupart du temps			parfois il/elle veut être dans mes bras, parfois non			souvent, il/elle veut qu'on le prenne presque tout le temps

20. De quelle façon votre enfant réagit-il/elle lorsque il y a un changement ou un chambardement dans votre routine habituelle, par exemple si vous allez chez quelqu'un ou au magasin?

1	2	3	4	5	6	7
très bien, ça ne le/la dérange pas			dans la moyenne			pas bien du tout, il/elle est très dérangé/e

21. Est-il facile pour vous de savoir quand votre enfant aura besoin de changer sa couche?

1	2	3	4	5	6	7
oui, très facile			dans la moyenne			non, très difficile

22. Est-ce que l'humeur de votre enfant est variable?

1	2	3	4	5	6	7
son humeur ne change pas souvent ou varie peu			dans la moyenne			son humeur change souvent et rapidement

23. Jusqu'à quel point votre enfant devient-il/elle excité/e lorsque quelqu'un joue avec lui/elle ou lui parle?

1	2	3	4	5	6	7
il/elle devient très excité/e			dans la moyenne			il/elle ne devient pas excité/e du tout

24. Indiquez le niveau de difficulté qu'une mère «moyenne» aurait avec votre enfant.

1	2	3	4	5	6	7
très faible (aucune difficulté)			moyen (difficulté moyenne)			très élevé (beaucoup de difficulté)

Appendice B

Q-Sort d'attachement

Q-Sort d'Attachement:

E. Waters (1987)

1. Partage facilement avec moi ou me laisse tenir des objets si je lui demande.
Atypique: refus
2. Lorsqu'il revient près de moi après avoir joué, il est parfois maussade (grognon) sans raison apparente.
Atypique: il est joyeux et affectueux lorsqu'il revient près de moi, entre ou après ses périodes de jeu.
3. Lorsqu'il est bouleversé ou blessé, il acceptera d'être réconforté par des adultes autres que moi.
Atypique: je suis la seule personne par qui il accepte de se faire réconforter.
4. Est soigneux et doux avec les jouets et les animaux domestiques.
5. Est plus intéressé par les gens que par les objets.
Atypique: plus intéressé par les objets que les gens.
6. S'il est près de moi et qu'il voit quelque chose avec lequel il veut jouer, il devient accaparant ou essaie de m'amener vers l'objet.
Atypique: va de lui-même vers l'objet qu'il désire avec entrain ou sans essayer de m'amener vers cet objet.
7. Rit et sourit facilement à plusieurs personnes différentes.
Atypique: je peux l'amener à rire ou à sourire plus facilement que toute autre personne.

8. Lorsqu'il pleure, il pleure fort.
Atypique: pleure, sanglote, mais ne pleure pas fort ou si cela lui arrive, ça ne dure jamais très longtemps.

9. Est de bonne humeur et enjoué la plupart du temps.
Atypique: a tendance à être sérieux, triste ou ennuyé la majorité du temps.

- 10 Pleure ou résiste souvent quand je l'amène au lit pour sa sieste ou au moment du coucher.

- 11 Souvent me serre ou se blottit contre moi sans que je lui ai demandé ou invité à le faire.
Atypique: ne me serre pas ou ne m'étreint pas souvent sauf si je l'étreins la première ou que je lui demande de me faire une caresse.

12. Va rapidement aller vers les personnes ou va utiliser les objets qui initialement le gênaient ou l'apauraient.
Neutre: s'il n'est jamais gêné ou effrayé.

13. Lorsqu'il est bouleversé par mon départ, il va continuer à pleurer ou va se fâcher après que je sois partie.
*Atypique: arrête de pleurer juste après mon départ.
Neutre: s'il n'est pas bouleversé par mon départ.*

- 14 S'il découvre quelque chose de nouveau pour jouer, il va me l'apporter ou me le montrer à travers la pièce.
Atypique: joue calmement avec le nouvel objet ou va dans un endroit où il pourra jouer avec, sans être interrompu.

15. Accepte de parler à de nouvelles personnes, de leur montrer des jouets ou de leur montrer ce qu'il est capable de faire si je lui demande.

16. Préfère les jouets qui peuvent représenter des êtres vivants (poupées, animaux en peluche, etc.).

Atypique: préfère les ballons, les blocs, les casseroles. etc.

17. Perd rapidement son intérêt pour les adultes nouveaux s'ils font quelque chose qui l'ennuie.

* 18. Agit facilement selon mes suggestions, même lorsqu'elles sont clairement des suggestions et non des ordres.

Atypique: ignore ou refuse mes suggestions sauf si je lui ordonne.

19. Quand je lui demande de m'apporter ou de me donner quelque chose, il obéit.

(Ne pas tenir compte des refus qui font partie d'un jeu à moins que cela ne devienne clairement de la désobéissance)

Atypique: je dois prendre moi-même l'objet ou élever la voix pour l'obtenir.

20 Réagit peu à la plupart des coups, des chutes et des sursauts.

Atypique: pleure suite aux coups ou sursauts mineurs.

* 21 Surveille mes déplacements quand il joue dans la maison:

- m'appelle de temps en temps
- remarque mes déplacements d'une pièce à une autre
- remarque si je change d'activités.

Neutre: s'il n'est pas autorisé ou s'il n'y a pas d'endroit où il peut jouer loin de moi.

22. Agit comme un parent affectueux envers ses poupées, les animaux domestiques ou les jeunes enfants.

Atypique: joue avec eux d'une autre manière.

Neutre: s'il ne joue pas ou qu'il ne possède pas de poupées, d'animaux domestiques ou qu'il n'a pas de jeunes enfants dans son entourage.

23. Quand je suis assise avec les autres membres de la famille ou que je suis affectueuse avec eux, il essaie d'obtenir mon affection pour lui seul.

Atypique: me laisse être affectueuse avec les autres. Peut participer, mais pas d'une manière jalouse.

24. Lorsque je lui parle fermement ou que j'élève la voix, il devient bouleversé, désolé ou honteux de m'avoir déplu.

(Ne pas coter typique s'il est simplement bouleversé par le ton de la voix ou qu'il a peur d'être puni).

25. Il est difficile pour moi de savoir où il est lorsqu'il joue hors de ma vue.

Atypique: parle et m'appelle lorsqu'il est hors de ma vue:

•facile à trouver

•facile de savoir avec quoi il joue.

Neutre: s'il ne joue jamais hors de ma vue.

26. Pleure lorsque je le laisse à la maison avec une gardienne, l'autre parent ou l'un des grands-parents.

Atypique: ne pleure pas s'il est avec une de ces personnes.

27. Rit lorsque je le taquine.

Atypique: contrarié quand je le taquine.

Neutre: si je ne le taquine jamais durant les jeux ou les conversations.

28. Aime relaxer assis sur mes genoux.

Atypique: préfère relaxer sur le plancher ou sur une chaise, lit, sofa, etc.

Neutre: s'il ne s'assoit jamais pour relaxer.

29. Par moment, il est tellement concentré à quelque chose qu'il ne semble pas entendre lorsque quelqu'un lui parle.

Atypique: même s'il est très impliqué dans un jeu, il prête attention lorsque quelqu'un lui parle.

30. Se fâche facilement contre les jouets.

31. Veut être le centre de mon attention. Si je suis occupée ou que je parle à quelqu'un, il m'interrompt.

Atypique: ne remarque pas ou n'est pas préoccupé d'être mon centre d'attention.

32. Quand je lui dis "non" ou que je le punis, il cesse de se comporter mal (au moins à ce moment-là). Je n'ai pas à lui dire deux fois.

33. Quelque fois il me signale (ou me donne l'impression) qu'il veut être posé par terre. Lorsque je le pose, il devient aussitôt maussade et veut être repris de nouveau.

Atypique: toujours prêt à aller jouer au moment où il me signale de le poser par terre.

34. Quand il est bouleversé lorsque je le quitte, il s'assoit à l'endroit où il est et pleure. Ne me suit pas.

*Atypique: me suit activement quand il est bouleversé.
Neutre: s'il n'est jamais bouleversé quand je le quitte.*

35. Est indépendant avec moi. Préfère jouer seul: me quitte facilement quand il veut jouer.

Atypique: préfère jouer avec ou près de moi.

Neutre: s'il n'est pas autorisé ou qu'il n'y a pas de pièces où il peut jouer loin de moi.

* 36. Montre clairement qu'il m'utilise comme point de départ de ses explorations:

- s'éloigne pour jouer
- revient ou joue près de moi
- s'éloigne pour jouer encore, etc.

Atypique: toujours loin jusqu'à ce que je le retrouve ou demeure toujours près de moi.

37. Est très actif. Bouge toujours. Préfère les jeux actifs aux jeux calmes.

Δ 38. Est exigeant et impatient envers moi. S'obstine et persiste sauf si je fais immédiatement ce qu'il veut.

39. Est souvent sérieux et méthodique lorsqu'il joue loin de moi ou quand il est seul avec ses jouets.

Atypique: exprime souvent du plaisir ou rit quand il joue loin de moi, seul avec ses jouets.

40. Examine les nouveaux objets ou jouets dans les moindres détails. Essaie de les utiliser de différentes manières ou de les démonter.

Atypique: jette un coup d'oeil rapide aux nouveaux objets ou jouets (cependant il peut s'y intéresser plus tard).

† 41. Lorsque je lui demande de me suivre, il le fait.

(Ne pas tenir compte des refus ou délais qui font partie d'un jeu, sauf s'ils deviennent clairement de la désobéissance)

* 42. Reconnaît ma détresse (lorsque je suis bouleversée):

- devient calme ou bouleversé
- essaie de me reconforter
- demande ce qui ne va pas, etc.

43. Demeure ou revient près de moi, plus souvent que le requiert le simple fait de rester en contact avec moi.

Atypique: ne se tient pas au courant de façon précise de ma localisation ou de mes activités.

44. Me demande et prend plaisir quand je le prends, l'embrasse et le caresse.

Atypique: n'est pas spécialement enthousiaste pour ces démonstrations d'affection. Les tolère mais ne les recherche pas ou se tortille pour être posé par terre.

45. Aime danser ou chanter au son de la musique.

Atypique: est indifférent à la musique

OU

N'aime pas mais ne déteste pas la musique.

46. Marche et court sans se cogner, tomber ou trébucher.

Atypique: coups, chutes ou faux pas se produisent tout au long de la journée (même si aucune blessure n'en résulte).

47. Acceptera et prendra plaisir aux bruits forts ou sautillera près de la source du bruit en jouant si je lui souris et que je lui montre que c'est supposé être plaisant.

Atypique: devient bouleversé même si je lui signale que le bruit ou l'activité est sécuritaire ou plaisant.

48. Permet facilement aux nouveaux adultes de tenir les objets qu'il a et les partage avec eux s'ils lui demandent.

49. Court vers moi avec un sourire gêné quand de nouvelles personnes nous visitent à la maison.

Atypique: même s'il sera éventuellement chaleureux envers les visiteurs, sa réaction initiale est de courir vers moi en pleurnichant ou en pleurant.

Neutre: s'il ne court pas vers moi quand des visiteurs arrivent.

50. Sa réaction initiale quand des gens nous visitent à la maison est de les ignorer ou de les éviter, même s'il deviendra éventuellement chaleureux avec eux.

51. Aime grimper sur les visiteurs quand il joue avec eux.

Atypique: ne recherche pas un contact intime avec les visiteurs quand il joue avec eux.

Neutre: s'il ne joue pas avec les visiteurs.

52. A de la difficulté à manipuler de petits objets ou à assembler de petites choses.

Atypique: très habile avec de petits objets, crayons, etc.

* 53. Met ses bras autour de moi ou me met la main sur l'épaule quand je le prends.

Atypique: accepte d'être pris dans mes bras, mais ne m'aide pas particulièrement ou ne se tient pas après moi.

Δ 54. Agit comme s'il s'attendait à ce que j'empiète sur ses activités quand j'essaie simplement de l'aider avec quelque chose.

Atypique: accepte facilement mon aide sauf si j'interviens dans une situation ou mon aide n'est pas nécessaire.

55. Imité un certain nombre de comportements ou de manières de faire les choses en observant mon comportement.

Atypique: n'imité pas visiblement mon comportement.

56. Devient mal à l'aise ou perd de l'intérêt quand il semble qu'une activité pourrait être difficile.

Atypique: pense qu'il peut faire des tâches difficiles.

57. Est aventureux (sans peur).

Atypique: est prudent ou craintif.

58. En général, ignore les adultes qui nous visitent à la maison. Trouve ses activités plus intéressantes.

Atypique: trouve les visiteurs très intéressants même s'il est un peu gêné au début.

59. Quand il termine une activité ou un jeu, il trouve généralement autre chose à faire, sans revenir vers moi entre ses activités.

Atypique: quand il termine une activité ou un jeu, il revient vers moi pour jouer, pour chercher de l'affection ou pour chercher de l'aide afin de trouver une autre chose à faire.

* 60. Si je le rassure en lui disant "c'est correct" ou "cela ne te fera pas mal", il approchera ou jouera avec des choses qui initialement l'avaient rendu craintif ou l'avaient effrayé.

Neutre: s'il n'est jamais craintif ou effrayé.

^ 61. Joue brutalement avec moi. Frappe, égratigne ou mord durant les jeux physiques. (Ne signifie pas qu'il me blesse)

*Atypique: joue à des jeux physiques sans me faire mal.
Neutre: si ses jeux ne sont jamais très physiques.*

62. S'il est de bonne humeur, il le demeure toute la journée.

Atypique: sa bonne humeur est très changeante.

^ 63. Même avant d'essayer des choses par lui-même, il essaie d'avoir quelqu'un pour l'aider.

64. Aime grimper sur moi quand nous jouons.

Atypique: ne veut pas spécialement plusieurs contacts intimes avec moi quand nous jouons.

△ 65. Est facilement bouleversé quand je le fais passer d'une activité à une autre, même si la nouvelle activité est quelque chose qu'il aime souvent faire. (Quelque chose)

66. Développe facilement de l'affection pour les adultes qui nous visitent à la maison et qui sont amicaux envers lui.

67. Lorsque notre famille a des visiteurs, il désire que ceux-ci lui portent beaucoup d'attention.

68. Généralement, il est une personne plus active que moi.

Atypique: généralement, il est une personne moins active que moi.

69. Me demande rarement de l'aide.

Atypique: me demande souvent de l'aide.

Neutre: s'il est trop jeune pour me demander de l'aide.

* 70. Me salue rapidement avec un grand sourire lorsqu'il entre dans la pièce où je suis.

(Me montre un jouet, me fait signe ou me dit: "Bonjour maman")

Atypique: ne me salue pas, sauf si je le salue en premier.

* 71. Après avoir été effrayé ou bouleversé, il cesse de pleurer et se remet rapidement, si je le prends dans mes bras.

Atypique: n'est pas facilement réconforté ou consolé.

72. Si des visiteurs rient et approuvent ce qu'il fait, il recommence maintes et maintes fois.

Atypique: les réactions des visiteurs ne l'influencent pas de cette manière.

73. A un jouet qu'il caresse ou une couverture qui le rassure (doudou), qu'il apporte partout, qu'il amène au lit ou qu'il tient quand il est bouleversé.

(Cela n'inclut pas sa bouteille de lait ou sa suce s'il a moins de 2 ans)

74. Quand je ne fais pas ce qu'il veut immédiatement, il se comporte comme si je n'allais pas le faire (pleurniche, se fâche, fait d'autres activités, etc.).

Atypique: attend un délai raisonnable comme s'il s'attendait à ce que je fasse bientôt ce qu'il m'avait demandé.

75. À la maison, il devient bouleversé ou pleure quand je sors de la pièce où nous étions.

(Peut ou non me suivre)

Atypique: remarque mon départ; peut me suivre mais ne devient pas bouleversé.

76. S'il a le choix, il jouera avec des jouets plutôt qu'avec les adultes.

Atypique: jouera avec les adultes plutôt qu'avec des jouets.

77. Lorsque je lui demande de faire quelque chose, il comprend rapidement ce que je veux.

(Peut ou non obéir)

Atypique: quelques fois incertain, perplexe ou lent à comprendre ce que je veux.

Neutre: s'il est trop jeune pour comprendre.

78. Aime être étreint et tenu par des personnes autres que nous et/ou ses grands-parents.

△ 79. Se fâche facilement contre moi.
Atypique: ne se fâche pas contre moi sauf si je suis vraiment intrusive ou qu'il est très fatigué.

* 80. Considère mes expressions faciales comme étant une bonne source d'information quand quelque chose semble risqué ou menaçant. (v)
Atypique: évalue par lui-même la situation sans surveiller d'abord mes expressions faciales.

△ 81. Pleurer est une façon pour lui d'obtenir que je fasse ce qu'il veut.
Atypique: pleure surtout à cause d'un véritable inconfort (fatigue, tristesse ou peur).

82. Passe la plupart de ses temps de jeu avec seulement quelques jouets préférés ou pratique ses activités favorites durant ces moments.

83. Lorsqu'il s'ennuie, il vient vers moi, cherchant quelque chose à faire.
Atypique: flâne ou ne fait rien pendant un certain temps jusqu'à ce que quelque chose arrive.

84. Fait au moins un certain effort pour être propre et soigné à la maison.
Atypique: souvent se tache et renverse des choses sur lui ou sur les planchers.

85. Est fortement attiré par les nouvelles activités et les nouveaux jouets.
Atypique: ne délaissera pas ses jouets et activités familiers pour de nouvelles choses.

86. Essaie de m'amener à l'imiter ou remarque rapidement et prend plaisir quand je l'imites de ma propre initiative.

87. Si je ris ou approuve quelque chose qu'il a fait, il recommence maintes et maintes fois.

Atypique: n'est pas particulièrement influencé de cette manière par mes réactions.

△ 88. Lorsque quelque chose le bouleverse, il reste où il est et pleure.

Atypique: vient vers moi quand il pleure. N'attend pas que je vienne vers lui.

89. Ses expressions faciales sont claires et marquées quand il joue avec quelque chose.

* 90. Si je m'éloigne très loin de lui, il me suit et continue son jeu dans ce nouvel endroit (où je suis).

(N'a pas à être sollicité ou amené dans l'autre pièce. N'arrête pas de jouer ou ne devient pas bouleversé)

Neutre: s'il n'est pas autorisé ou s'il n'y a pas de pièces où il soit vraiment loin de moi.

Appendice C

Child Behavior Check-List Profile de Achenbach

Liste des comportements pour enfant

Nom de l'enfant. _____ No. _____

Voici une liste d'items qui servent à décrire les enfants. Pour chaque item qui correspond à l'enfant dont il est question dans cette recherche, encerclez le chiffre **2** si l'item est **très vrai** ou **souvent vrai** pour l'enfant. Encerclez le chiffre **1** si l'item est **un peu** ou **quelques fois vrai** pour l'enfant. Si l'item n'est **pas vrai** (dans la mesure de votre connaissance) pour l'enfant, encerclez le **0**. Veuillez répondre de votre mieux à tous les items, même si certains ne semblent pas s'appliquer à l'enfant. Les questions portent sur les comportements de l'enfant durant les **2 derniers mois surtout**.

0 = Pas vrai

1 = un peu ou quelques fois vrai

2 = Très vrai ou souvent vrai

0 1 2	1.	Maux ou douleurs (<u>sans cause médicale</u>).	0 1 2	16.	Ses demandes doivent être comblées tout de suite.
0 1 2	2.	Agit trop jeune pour son âge.	0 1 2	17.	Détruit ses propres choses.
0 1 2	3.	A peur d'essayer des nouvelles choses.	0 1 2	18.	Détruit des choses qui appartiennent à sa famille ou aux autres enfants.
0 1 2	4.	Evite de regarder les autres dans les yeux.	0 1 2	19.	Diarrhées ou va souvent à la selle (<u>sans cause médicale</u>).
0 1 2	5.	Ne peut se concentrer ou porter attention longtemps.	0 1 2	20.	Désobéissant.
0 1 2	6.	Ne peut se tenir tranquille, agité.	0 1 2	21.	Dérangé par n'importe quel changement dans la routine.
0 1 2	7.	Ne peut pas supporter que les choses ne soient pas à leur place.	0 1 2	22.	Ne veut pas dormir seul.
0 1 2	8.	Ne peut pas supporter d'attendre; veut toujours tout immédiatement.	0 1 2	23.	Ne répond pas lorsque les autres lui parlent.
0 1 2	9.	Mâche des choses qui ne sont pas comestibles.	0 1 2	24.	Ne mange pas bien (décrivez): _____ _____
0 1 2	10.	S'accroche aux adultes ou trop dépendant.	0 1 2	25.	Ne s'entend pas bien avec les autres enfants.
0 1 2	11.	Recherche constamment de l'aide.	0 1 2	26.	Ne sait pas comment s'amuser, agit comme un petit adulte.
0 1 2	12.	Constipé, ne fait pas de selles.	0 1 2	27.	Ne semble pas se sentir coupable après s'être mal conduit.
0 1 2	13.	Pleure beaucoup.	0 1 2	28.	Ne veut pas sortir du milieu de garde.
0 1 2	14.	Cruel envers les animaux.	0 1 2	29.	Facilement frustré.
0 1 2	15.	Provocateur.	0 1 2	30.	Facilement jaloux.

Notes s'il y a lieu.

0 1 2 31. Mange ou boit des choses qui ne sont pas de la nourriture (décrivez): _____

0 1 2 32. A peur de certains animaux, situations ou endroits (décrivez): _____

0 1 2 33. Facilement blessé dans ses sentiments.

0 1 2 34. Se blesse souvent, susceptible aux accidents.

0 1 2 35. Se bat souvent avec les autres.

0 1 2 36. Se frappe contre n'importe quoi parce qu'il ne porte pas attention.

0 1 2 37. Réagit trop fortement lorsque séparé de ses parents.

0 1 2 38. A de la difficulté à s'endormir.

0 1 2 39. Maux de tête (sans cause médicale).

0 1 2 40. Frappe les autres.

0 1 2 41. Retient sa respiration.

0 1 2 42. Fait mal aux animaux ou aux personnes sans s'en rendre compte.

0 1 2 43. A l'air malheureux sans raison suffisante.

0 1 2 44. Humeur colérique.

0 1 2 45. Nausées, se sent malade (sans raison médicale).

0 1 2 46. Mouvements nerveux ou tics (décrivez): _____

0 1 2 47. Nerveux, tendu.

0 1 2 48. Faits des cauchemars.

0 1 2 49. Mange trop.

0 1 2 50. Surmené, trop fatigué.

0 1 2 51. Obèse, fait de l'embonpoint.

0 1 2 52. Douleurs lors des selles.

0 1 2 53. Attaque physiquement les autres personnes.

0 1 2 54. Se gratte le nez, la peau ou d'autres parties du corps (décrivez): _____

0 1 2 55. Joue trop avec ses organes sexuels.

0 1 2 56. Mauvaise coordination, maladroit.

0 1 2 57. Problèmes aux yeux sans cause médicale (décrivez): _____

0 1 2 58. La punition ne change pas son comportement.

0 1 2 59. Passe rapidement d'une activité à une autre.

0 1 2 60. Eruptions cutanées ou autres problèmes de peau (sans cause médicale).

0 1 2 61. Refuse de manger.

0 1 2 62. Refuse de participer à des jeux actifs.

0 1 2 63. Se balance répétitivement la tête ou le corps.

0 1 2 64. Refuse d'aller au lit le soir.

0 1 2 65. Ne veut pas apprendre à être propre (toilette) (décrivez): _____

0 1 2 66. Crie beaucoup.

0 1 2 67. Semble insensible à l'affection

0 1 2 68. Gêné ou facilement embarrassé.

0 1 2 69. Egoïste ou ne partage pas

0 1 2 70. Manifeste peu d'affection envers les personnes.

0 1 2 71. Manifeste peu d'intérêt face aux choses qui l'entourent

0 1 2 72. N'a pas assez peur de se blesser, imprudent.

0 1 2 73. Farouche ou timide.

0 1 2 74. Dort moins que la plupart des enfants durant la sieste (décrivez): _____

0 1 2 75. Se salit ou joue avec ses selles.

0 1 2 76. Problèmes de langage (décrivez): _____

- 0 1 2 77. Regarde fixement devant lui ou semble préoccupé.
- 0 1 2 78. Maux de ventre ou crampes abdominales (sans cause médicale).
- 0 1 2 79. Emmagasinage des choses dont il n'a pas besoin (décrivez): _____
- 0 1 2 80. Comportement étrange (décrivez): _____
- 0 1 2 81. Têtu, renfrogné ou irritable.
- 0 1 2 82. Changements brusques d'humeur ou d'émotions.
- 0 1 2 83. Boude beaucoup.
- 0 1 2 84. Parle ou pousse de cris dans son sommeil.
- 0 1 2 85. Crises de colère ou tempérament explosif.
- 0 1 2 86. Trop soucieux de son apparence ou de sa propreté.
- 0 1 2 87. Trop craintif ou anxieux.
- 0 1 2 88. Peu coopératif.
- 0 1 2 89. Peu actif, bouge lentement ou manque d'énergie.

- 0 1 2 90. Malheureux, triste ou déprimé.
- 0 1 2 91. Anormalement bruyant.
- 0 1 2 92. Dérangé par des personnes ou situations nouvelles (décrivez): _____
- 0 1 2 93. Vomissements (sans cause médicale).
- 0 1 2 94. Se réveille souvent durant la sieste.
- 0 1 2 95. Quitte la salle/le milieu, sans avertir ou vagabond.
- 0 1 2 96. Demande beaucoup d'attention.
- 0 1 2 97. Pleurnichard ou plaintif.
- 0 1 2 98. Retiré, ne s'implique pas avec les autres.
- 0 1 2 99. Tracassé ou inquiet.
100. Indiquez n'importe quel problème de votre enfant qui n'a pas été mentionné dans cette liste:
- 0 1 2 _____
- 0 1 2 _____
- 0 1 2 _____

Assurez-vous d'avoir répondu à tous les items.

Soulignez n'importe quel item qui vous inquiète plus particulièrement.

Notes