



HAL
open science

Spécificité des liens entre l'adaptation socioscolaire, la qualité de l'attachement au père et la qualité de l'attachement à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans

Fabien Bacro

► To cite this version:

Fabien Bacro. Spécificité des liens entre l'adaptation socioscolaire, la qualité de l'attachement au père et la qualité de l'attachement à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans. Psychologie. Université de Nantes, 2007. Français. NNT: . tel-00503120

HAL Id: tel-00503120

<https://theses.hal.science/tel-00503120>

Submitted on 16 Jul 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE NANTES
UFR DE PSYCHOLOGIE
Laboratoire « Education, Cognition, Développement »

THESE

Présentée en vue de l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE NANTES

Discipline : Psychologie, spécialité développement

Présentée et soutenue publiquement

Par Fabien Bacro
Octobre 2007

**SPECIFICITE DES LIENS ENTRE L'ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE,
LA QUALITE DE L'ATTACHEMENT AU PERE ET LA QUALITE DE
L'ATTACHEMENT A LA MERE DES ENFANTS DE 3 A 5 ANS**

Sous la direction d'Agnès Florin,
Professeur de Psychologie de l'enfant et de l'éducation
(Université de Nantes)

Membres du jury :

M. Mohammed Bernoussi, Professeur, Université de Nantes
Mme Rapahèle Miljkovitch, Professeur, Université de Paris X
M. Alain Somat, Professeur, Université de Rennes II
Mme Hélène Tremblay-Leveau, Professeur, Université de Rouen

A Samaël

« La première tâche d'un maître est de se faire aimer ».

Erasme.

« Pour mon papa,

*Mon papa aimé, mon papa à moi,
Toi qui me fais bondir
Sur tes genoux
Comme un chamois,
Que pourrais-je te dire
Que tu ne sais déjà ?
Il fait si doux
Quand ton sourire
Eclaire tout sous notre toit.
Je me sens fort, je me sens roi,
Quand je marche à côté de toi ».*

Poème offert par Mattéo, 5 ans,
le 18 juin 2006 à l'occasion de la fête des pères.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier Mme le Professeur Agnès Florin pour avoir accepté de diriger cette thèse et pour m'avoir guidé tout au long de la réalisation de ce travail ainsi que Mesdames et Messieurs les Professeurs Mohammed Bernoussi, Raphaele Miljkovitch, Alain Somat et Hélène Tremblay Leveau pour avoir accepté d'être membres de ce jury.

Je remercie les membres du LabECD et notamment Irène Capponi, Yves Corson, Philippe Guimard, Cécile Kindelberger, Isabelle Nocus et Françoise Roland, pour leur accueil, leur soutien et leurs conseils.

Je souhaite également exprimer toute ma reconnaissance et toute ma gratitude à l'égard des anciens et actuels doctorants qui m'ont initié à l'art de la thèse ou qui m'ont soutenu tout au long de ce travail. Mes pensées vont tout particulièrement vers Solène Macé et Angélique Rambaud, avec qui j'ai pu partager ma passion pour cette thématique de recherche et qui ont toujours été présentes, notamment dans les moments les plus difficiles, à la fois sur un plan personnel et professionnel. Je tiens également à remercier Bruno Chauvin, pour nos échanges statistiquement toujours très riches et sans qui les analyses de régressions seraient encore pour moi un mystère. Je remercie également Jacki Herbet, David Imbert, Amélie Oudry et Chrystophe Pageau pour leur soutien et pour tous les bons moments passés dans notre petit bureau, sans oublier Pierre-Henri Garnier, Anne-Laure Gilet, Christophe Jallais, Loïc Jeanneau, Sophie Lelorain, Aurore Marcouyeux, Linda Simon et Malek Soltani.

J'adresse mes remerciements à Emilie Bernardeau et aux étudiantes de Master I et de Master II qui, d'une manière ou d'une autre, ont participé à la réalisation de ce travail.

Je remercie les enseignants, les parents et les enfants qui ont participé à cette étude pour leur accueil et leur bonne humeur.

Enfin, je tiens à remercier les membres de ma famille et mes amis pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail, pour leur soutien et pour l'aide qu'ils m'ont apportée. Je pense tout particulièrement à mes parents, ma belle-mère, mes frères, sœurs, beaux-frères, belles sœurs et surtout à ma femme, Mélanie, qui a fait preuve d'une patience infinie et qui a toujours su me redonner confiance en moi. Enfin, je remercie de tout mon coeur mon fils, Mattéo, mon petit amour et mon plus grand compagnon de jeu pour avoir suscité mon intérêt et ma passion pour cette thématique de recherche, voilà un peu plus de 7 ans déjà.

RESUME

L'objectif de cette étude est de déterminer si certains aspects de l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans sont spécifiquement liés à la qualité de l'attachement aux parents et plus particulièrement à la qualité de l'attachement au père. Pour cela, les représentations d'attachement au père et à la mère de 138 enfants ont été explorées à l'aide d'une adaptation de la procédure des histoires à compléter (Miljkovitch & al., 2003). Les interactions entre enfants ont été observées à l'école maternelle, en période de jeu libre. Les problèmes de comportement des enfants ont été évalués par leurs mères à l'aide d'une adaptation française du Child Behavior Check List (Fombonne, 1988) et leur adaptation scolaire à l'aide d'un questionnaire rempli par les enseignants (Florin, Guimard & Nocus, 2002). Les résultats indiquent que si certains aspects de l'adaptation socioscolaire sont spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père et à la mère, d'autres semblent liés à la qualité de l'attachement aux deux parents simultanément. Enfin, bien que des liens importants aient été mis en évidence entre les qualités des relations et des représentations d'attachement aux deux parents, de manière générale les résultats de cette étude suggèrent que les enfants construisent des représentations spécifiques des relations d'attachement qu'ils entretiennent avec leur père et avec leur mère. De plus, ces résultats nous conduisent à reconsidérer la façon d'évaluer les qualités des relations et d'explorer les différentes représentations d'attachement de l'enfant.

Mots clés : Attachement, représentations, père, mère, adaptation socioscolaire

SUMMARY

The aim of this study is to know if some aspects of social and school adjustment of 3 to 5 year old children are specifically linked with attachment to parents and more particularly with attachment to father. In this way, specific attachment representations to mother and to father of 138 children were explored with a french adaptation of the Attachment Story Completion Task (Miljkovitch & al., 2003), peer interactions were observed during free play sessions at school, behaviour problems were evaluated with a french adaptation of the Child Behavior Check List (Fombonne, 1988) filled out by mothers and children's school adjustment was evaluated with a teacher questionnaire (Florin, Guimard & Nocus, 2002). Results show that whether some aspects of social and school adjustment are specifically linked with attachment to mother and to father, some others seem to be simultaneously linked with attachment to both parents. Finally, whereas very strong links between quality of attachment relations and representations to both parents were found, taken together our results suggest that children develop independent relationships and specific attachment representations to mother and to father. Moreover, these results lead us to reconsider the way to evaluate quality of attachment relationships and to explore children's specific attachment representations.

Keywords: Attachment, representations, father, mother, social and school adjustment

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	1
1^{ère} PARTIE : APPROCHE THEORIQUE	5
CHAPITRE 1 : Les premières relations de l'enfant, la théorie de l'attachement.....	5
1. Introduction	6
2. Les premiers liens.....	6
2.1. Les fondements de la théorie de l'attachement	6
2.2. Le système comportemental d'attachement	7
2.3. Les systèmes d'attachement et d'exploration de l'environnement	8
2.4. L'établissement et le développement des relations d'attachement	9
3. Les différences interindividuelles dans la qualité de l'attachement	10
3.1. La Situation Etrange.....	11
3.2. Les catégories d'attachement	11
3.2.1. <i>L'attachement sécurisé.....</i>	<i>11</i>
3.2.2. <i>L'attachement insécurisé évitant.....</i>	<i>12</i>
3.2.3. <i>L'attachement insécurisé ambivalent-résistant.....</i>	<i>12</i>
3.2.4. <i>L'attachement insécurisé désorganisé-désorienté</i>	<i>12</i>
3.3. Les principaux facteurs explicatifs des différences interindividuelles dans la qualité de l'attachement	13
3.3.1. <i>Les comportements de soin</i>	<i>13</i>
3.3.2. <i>Le tempérament de l'enfant.....</i>	<i>14</i>
3.3.3. <i>Les autres facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'attachement... </i>	<i>15</i>
4. Des guides dans les relations de l'enfant : les Modèles Internes Opérants (MIO)....	16
4.1. Des comportements aux représentations d'attachement	16
4.1.1. <i>Définition.....</i>	<i>16</i>
4.1.2. <i>La construction des MIO.....</i>	<i>17</i>
4.1.3. <i>La stabilité de l'attachement</i>	<i>17</i>
4.2. La structure des MIO.....	18
4.2.1. <i>La conception de Bowlby</i>	<i>18</i>
4.2.2. <i>Les représentations d'attachement à l'âge adulte</i>	<i>19</i>
4.2.3. <i>Des systèmes de schémas organisés.....</i>	<i>19</i>
5. De l'étude des comportements à celle des représentations d'attachement	20
5.1. L'observation des comportements d'attachement de l'enfant.....	20
5.1.1. <i>La Situation Etrange</i>	<i>20</i>
5.1.2. <i>La procédure d'attachement de Californie</i>	<i>21</i>
5.2. Une méthode d'observation indirecte : le Q-sort	21
5.3. L'exploration des MIO	22
5.3.1. <i>L'Adult Attachment Interview (AAI).....</i>	<i>23</i>
5.3.2. <i>La procédure des histoires à compléter</i>	<i>23</i>
6. Les attachements multiples	25
6.1. De la monotropie au modèle hiérarchique	25
6.1.1. <i>La monotropie</i>	<i>25</i>
6.1.2. <i>La hiérarchisation des figures d'attachement.....</i>	<i>25</i>
6.2. La pluralité des MIO	26
6.2.1. <i>La question de l'attachement au père</i>	<i>26</i>

6.2.2.	<i>Les représentations d'attachement généralisées</i>	27
6.2.3.	<i>Une « trajectoire d'attachement » et des MIO spécifiques</i>	27
6.3.	L'organisation des relations d'attachement de l'enfant	28
6.3.1.	<i>Le modèle hiérarchique</i>	28
6.3.2.	<i>Le modèle intégratif</i>	28
6.3.3.	<i>Le modèle indépendant</i>	29
7.	Conclusion	29

CHAPITRE 2 : Le rôle des relations d'attachement dans le développement socio-émotionnel des jeunes enfants 31

1.	Introduction	32
2.	Le développement des relations paritaires	32
2.1.	Le répertoire comportemental des jeunes enfants	32
2.2.	Le développement des interactions paritaires au cours de la petite enfance	33
2.2.1.	<i>Quelques définitions</i>	33
2.2.2.	<i>Les premiers échanges entre enfants</i>	34
2.2.3.	<i>Les interactions centrées sur les objets</i>	34
2.3.	L'apparition des comportements préférentiels	35
2.3.1.	<i>Les premières relations amicales</i>	35
2.3.2.	<i>La préférence pour les pairs de même sexe</i>	36
2.3.3.	<i>Les différences liées au sexe</i>	36
3.	L'influence des relations d'attachement sur les qualités des relations entre enfants	37
3.1.	La relation d'attachement mère-enfant	38
3.1.1.	<i>Introduction</i>	38
3.1.2.	<i>L'influence de la qualité de l'attachement à la mère sur les relations amicales</i>	38
3.1.3.	<i>L'influence de la qualité de l'attachement à la mère sur les interactions paritaires</i>	39
3.1.4.	<i>Les effets distincts de la qualité de l'attachement à la mère sur les interactions paritaires des garçons et des filles d'âge préscolaire</i>	40
3.2.	La relation d'attachement père-enfant.....	42
3.3.	Les attachements multiples	43
4.	L'attachement insécurisé et les problèmes de comportement de l'enfant	44
4.1.	Définition, évaluation et stabilité des problèmes de comportement	44
4.1.1.	<i>Définition</i>	44
4.1.2.	<i>L'évaluation des problèmes de comportement</i>	45
4.1.3.	<i>La stabilité des problèmes de comportement</i>	46
4.2.	Les liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement	47
4.2.1.	<i>Facteurs de risque et de protection dans l'apparition des problèmes de comportement</i>	47
4.2.2.	<i>L'attachement mère-enfant</i>	47
4.2.3.	<i>L'attachement père-enfant</i>	49
5.	Les modèles explicatifs des liens entre le développement socio-émotionnel et la qualité de l'attachement aux parents des jeunes enfants	50
5.1.	Le rôle des relations d'attachement dans le développement des capacités de régulation émotionnelle.....	50
5.1.1.	<i>Quelques définitions</i>	50
5.1.2.	<i>Une théorie de la régulation émotionnelle</i>	50

5.1.3. <i>Attachement, régulation émotionnelle et interactions paritaires</i>	52
5.2. Le rôle des MIO dans le traitement de l'information sociale.....	53
5.2.1. <i>La notion de schéma relationnel</i>	53
5.2.2. <i>La théorie du traitement de l'information sociale</i>	54
5.2.3. <i>Un modèle du traitement de l'information sociale</i>	54
6. Conclusion	55

CHAPITRE 3 : Du milieu familial à l'école maternelle, le rôle des relations d'attachement dans l'adaptation scolaire des jeunes enfants..... **57**

1. Introduction	58
2. L'école maternelle et l'adaptation scolaire des jeunes enfants	58
2.1. L'école maternelle, une exception française	59
2.2. Les objectifs et programmes de l'école maternelle	59
2.3. Un lieu de transition et d'adaptation	60
3. Des relations familiales au développement des compétences cognitives et langagières	61
3.1. Le rôle des relations sociales dans le développement cognitif et langagier de l'enfant	62
3.1.1. <i>La théorie opératoire de Piaget</i>	62
3.1.2. <i>La théorie historico-culturelle de Vygotski</i>	64
3.1.3. <i>Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème</i>	65
3.2. L'influence de la qualité de l'attachement sur le développement cognitif de l'enfant	67
3.2.1. <i>Attachement et développement cognitif du jeune enfant</i>	68
3.2.2. <i>Attachement et développement cognitif de l'enfance à l'adolescence</i>	69
3.2.3. <i>Attachement et sensibilité maternelle au cours des interactions de tutelle</i> ..	70
3.3. Attachement, comportements langagiers et adaptation scolaire	71
3.3.1. <i>Qualité de l'attachement et l'acquisition du langage chez le jeune enfant</i> .	72
3.3.2. <i>Qualité de l'attachement et styles d'acquisition du langage</i>	73
3.3.3. <i>Comportements langagiers, adaptation et prédiction de la réussite scolaire</i> ..	74
4. Attachement, adaptation et réussite scolaire	75
4.1. Attachement et capacités d'adaptation des jeunes enfants.....	75
4.2. Attachement comportements scolaires.....	76
4.3. Attachement et réussite scolaire	77
4.3.1. <i>La qualité de l'attachement et résultats scolaires</i>	77
4.3.2. <i>La qualité de l'attachement et compétences précoces dans la maîtrise de l'écrit</i>	78
5. Conclusion	78

CHAPITRE 4 : La relation père-enfant et l'ouverture au monde..... **80**

1. Introduction	81
2. La relation père-enfant	81
2.1. La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants	82
2.2. La relation d'attachement père-enfant.....	83
2.2.1. <i>L'établissement de la relation père-enfant</i>	84
2.2.2. <i>La place du père dans la théorie de l'attachement</i>	84
2.3. La spécificité de l'attachement au père	85

2.3.1.	<i>La sensibilité paternelle et la sécurité de l'attachement au père</i>	85
2.3.2.	<i>La relation d'activation père-enfant</i>	86
3.	Le rôle du père dans le développement cognitif de l'enfant	87
3.1.	Les caractéristiques spécifiques des interactions père-enfant	87
3.1.1.	<i>Les interactions ludiques</i>	87
3.1.2.	<i>Les interactions de tutelle</i>	87
3.1.3.	<i>Les interactions langagières</i>	88
3.2.	Les effets de l'absence du père.....	89
3.2.1.	<i>L'éveil intellectuel des bébés de mères isolées</i>	89
3.2.2.	<i>Le développement cognitif des enfants de père absent</i>	90
3.2.3.	<i>Une nouvelle lecture des travaux sur l'absence du père</i>	90
3.3.	L'influence des caractéristiques paternelles sur le développement cognitif de l'enfant	91
4.	Le rôle du père dans la construction du schéma de genre	92
4.1.	Le schéma de genre	93
4.1.1.	<i>Identité sexuée et schéma de genre</i>	93
4.1.2.	<i>Le modèle de Martin & Halverson (1981)</i>	94
4.1.3.	<i>La construction du schéma de genre</i>	95
4.2.	Les principaux facteurs impliqués dans la construction du schéma de genre	96
4.2.1.	<i>Contexte familial et influences parentales</i>	96
4.2.2.	<i>Quelques définitions</i>	97
4.2.3.	<i>L'orientation des rôles sexuels et les attitudes parentales</i>	97
4.3.	Le rôle du père dans le développement de l'identité sexuée.....	99
4.3.1.	Les effets de l'absence du père.....	99
4.3.2.	La socialisation différentielle des filles et des garçons	100
4.3.3.	La différenciation paternelle	101
5.	Conclusion	102

2^{ème} PARTIE : PRESENTATION DE LA RECHERCHE 103

CHAPITRE 1 : Problématique et hypothèses..... 103

1.	Introduction	104
2.	Les relations avec les parents et leur rôle dans l'adaptation socioscolaire des jeunes enfants	
2.1.	Les relations et les représentations d'attachement aux parents.....	104
2.2.	Les relations d'attachement, les relations paritaires et les problèmes de comportement des jeunes enfants.....	106
2.3.	Les relations d'attachement, les compétences cognitives, langagières et l'adaptation scolaire des jeunes enfants	107
2.4.	La spécificité du rôle du père dans le développement de l'enfant	108
3.	Problématique	109
4.	Présentation des hypothèses générales	110
4.1.	Introduction	110
4.2.	La spécificité des représentations d'attachement aux parents des enfants.....	110
4.3.	Les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et les qualités des relations d'attachement aux parents.....	111
4.4.	Les perturbations dans le comportement de l'enfant et les qualités des relations d'attachement aux parents	112

4.5. L'adaptation scolaire et les qualités des relations d'attachement aux parents	112
5. Présentation des hypothèses opérationnelles	113
5.1. Introduction	113
5.2. Hypothèse 1 : La spécificité des représentations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans	113
5.3. Hypothèse 2 : Les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans	114
5.4. Hypothèse 3 : Les problèmes de comportement et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans	114
5.5. Hypothèse 4 : L'adaptation scolaire et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans.....	115
6. Conclusion.....	115

CHAPITRE 2 : Population, procédure et outils méthodologiques 117

1. Introduction	118
2. Population	118
3. Procédure	119
3.1. Prise de contact.....	119
3.2. Déroulement du recueil de données	119
4. Outils méthodologiques.....	119
4.1. L'adaptation des histoires à compléter	120
4.1.1. <i>Présentation de l'outil</i>	120
4.1.2. <i>Présentation des histoires adaptées à l'évaluation spécifique des qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère.....</i>	121
4.1.3. <i>Procédure de codage</i>	124
4.1.3.1. Les scores Q	124
4.1.3.2. Les échelles	127
4.2. L'observation des interactions paritaires en période de jeu libre	129
4.2.1. <i>La grille d'observation</i>	129
4.2.2. <i>Déroulement des observations</i>	129
4.2.3. <i>Les regroupements d'items</i>	130
4.2.4. <i>L'Indice de Préférence pour les Pairs de Même Sexe (IPPMS)</i>	130
4.3. Le Child Behavior Check List (CBCL).....	131
4.3.1. <i>Le CBCL 2/3 ans</i>	132
4.3.2. <i>Le CBCL 4/18 ans</i>	134
4.3.3. <i>Le positionnement des enfants par rapport à la zone de pathologie du CBCL</i>	134
4.4. Le questionnaire sur les comportements scolaires	134
5. Conclusion.....	137

3^{ème} PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS 139

CHAPITRE 1 : La spécificité des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans 139

1. Introduction	140
2. Statistiques descriptives	140

2.1. La sécurité et la désorganisation des relations d'attachement au père et à la mère	140
2.2. Les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère.....	141
3. L'effet des variables sociodémographiques sur les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans	142
3.1. L'effet de l'âge	142
3.2. L'effet du sexe.....	143
3.3. L'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents.....	144
3.4. Synthèse des résultats.....	145
4. Les liens entre les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère	146
4.1. Les liens entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère.....	146
4.2. Les liens entre les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère.....	148
4.2.1. <i>Les liens entre les différentes caractéristiques des représentations d'attachement</i>	<i>148</i>
4.2.2. <i>Les liens entre les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère</i>	<i>150</i>
4.3. Synthèse des résultats.....	152
5. Les différences dans le contenu des représentations d'attachement au père et à la mère	152
5.1. La coopération de l'enfant au cours de la tâche des histoires à compléter	153
5.2. La représentation du soutien parental.....	153
5.3. L'expression appropriée des affects.....	154
5.4. La représentation de la disponibilité parentale.....	155
5.5. Synthèse des résultats.....	156
6. Conclusion.....	156

CHAPITRE 2 : Les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans..... 158

1. Introduction	159
2. Statistiques descriptives.....	159
3. L'effet des variables sociodémographiques sur les interactions paritaires et la préférence pour les pairs de même sexe des enfants de 3 à 5 ans	161
3.1. L'effet de l'âge	161
3.2. L'effet du sexe.....	161
3.3. L'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents.....	161
3.4. Synthèse des résultats.....	162
4. Les liens entre les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans	162
4.1. Corrélations	163
4.2. Comparaisons de moyennes	164
4.3. Régressions multiples.....	167
4.4. Synthèse des résultats.....	168
5. Conclusion.....	169

CHAPITRE 3 : Les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans **170**

1. Introduction	171
2. Statistiques descriptives	171
3. L'effet des variables sociodémographiques sur les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans.....	173
3.1. L'effet de l'âge	173
3.2. L'effet du sexe.....	174
3.3. L'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents.....	174
3.4. Synthèse des résultats	175
4. Les liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans	175
4.1. Corrélations	175
4.2. Analyses de variance	176
4.3. Régressions multiples.....	180
4.4. Synthèse des résultats.....	181
5. Conclusion.....	182

CHAPITRE 4 : L'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans..... 184

1. Introduction	185
2. Statistiques descriptives	185
3. L'effet des variables sociodémographiques sur l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans	189
3.1. L'effet de l'âge	189
3.2. L'effet du sexe.....	190
3.3. L'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents.....	190
3.4. Synthèse des résultats	191
4. Les liens entre l'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans.....	191
4.1. Corrélations	191
4.2. Analyses de variance	194
4.3. Régressions multiples.....	198
4.4. Synthèse des résultats.....	201
5. Conclusion.....	202

4^{ème} PARTIE : DISCUSSION-CONCLUSION 203

1. Introduction	204
2. Les limites de l'étude.....	204
2.1. Introduction	204
2.2. Les caractéristiques et la représentativité de la population étudiée	204
2.2.1. <i>L'âge des enfants</i>	204
2.2.2. <i>La représentativité de la population étudiée</i>	205
2.3. L'exploration des représentations spécifiques des relations d'attachement au père et à la mère	206
2.3.1. <i>L'évaluation des qualités des relations et des représentations d'attachement au père</i>	206
2.3.2. <i>L'adaptation des histoires à compléter</i>	207
2.4. L'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans.....	210

2.4.1. <i>Les interactions avec les pairs de même sexe</i>	210
2.4.2. <i>Les problèmes de comportement</i>	211
2.4.3. <i>L'adaptation scolaire</i>	212
2.5. Conclusion.....	214
3. Les relations et les représentations d'attachement au père et à la mère.....	214
3.1. Introduction	214
3.2. Les liens entre les qualités des relations et des représentations d'attachement à l'un et à l'autre parent.....	214
3.2.1. <i>Liens entre la qualité de l'attachement à l'un et à l'autre parent</i>	215
3.2.2. <i>Les liens entre les représentations d'attachement à l'un et à l'autre parent</i>	216
3.3. Les différences dans le contenu des représentations d'attachement au père et à la mère	218
3.4. Conclusion.....	220
4. La spécificité des liens entre l'adaptation socioscolaire et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans.....	221
4.1. Introduction	221
4.2. Les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et la qualité de l'attachement aux parents.....	221
4.3. Les perturbations dans le comportement et la qualité de l'attachement aux parents	224
4.4. L'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement aux parents.....	227
4.5. L'organisation des relations d'attachement de l'enfant	230
4.6. Conclusion.....	233
CONCLUSION GENERALE.....	234
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	239
TABLE DES ILLUSTRATIONS	259
INDEX DES AUTEURS.....	263
ANNEXES	266

INTRODUCTION GENERALE

Si dès le début du XX^{ème} siècle, les psychanalystes se sont intéressés à la relation privilégiée que les enfants entretiennent avec leur mère, il a fallu attendre les années 1960 pour que les psychologues du développement s'emparent de cette thématique de recherche. En effet, c'est seulement à partir de l'élaboration de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1958) que les chercheurs se sont intéressés au rôle des premières relations dans le développement de l'enfant. Depuis, de nombreuses recherches ont permis de montrer que les qualités des relations d'attachement que les enfants entretiennent non seulement avec leurs parents mais également avec les autres adultes proches de leur entourage exercent une influence sur leur développement social, émotionnel, cognitif ou encore langagier. L'objectif de cette étude est d'analyser précisément les liens entre l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère afin de mieux comprendre comment celles-ci s'organisent pour exercer leur influence sur le développement de l'enfant.

D'après Bowlby (1958), médecin et psychanalyste anglais, l'attachement correspond à un besoin inné et désigne l'ensemble des processus par lesquels l'enfant recherche et tente de maintenir la proximité physique avec un adulte de son entourage. Sa principale fonction est de protéger l'enfant des dangers extérieurs, ce qui lui permettrait d'explorer son environnement en toute sécurité. Dès la fin de la première année, avec le développement du langage et la permanence de l'objet, les enfants construiraient des modèles cognitifs des relations qu'ils entretiennent avec leurs figures d'attachement et, dès les premiers mois, des différences individuelles s'organiseraient en fonction du patron habituel de réponse de la figure d'attachement aux besoins de sécurité et de réconfort manifestés par l'enfant (Bowlby, 1978).

C'est en observant les réactions d'enfants hospitalisés ou accueillis dans des pouponnières que Bowlby a commencé ses travaux. Bien que ces enfants aient été séparés de leurs deux parents, d'emblée les conséquences de cette séparation ont été imputées à la séparation avec la mère, Bowlby occultant ainsi le rôle du père dans le développement. Ainsi, en élaborant la théorie de l'attachement, Bowlby (1958) a principalement cherché à rendre compte de l'établissement de la relation mère-enfant. Cependant, cette vision monotropique de l'attachement a été critiquée par de nombreux chercheurs en psychologie du développement (Schaffer & Emerson, 1964 ; Kotelchuck, 1976 ; Lamb, 1977). En effet,

d'après les résultats de leurs travaux, les enfants s'attachent également à leur père, et au même moment qu'ils s'attachent à leur mère.

En parallèle, un autre courant de recherches portant plus spécifiquement sur le père s'est développé. En effet, de nombreux chercheurs se sont interrogés sur le rôle que celui-ci exerce dans le développement de l'enfant. Ces travaux se sont particulièrement intéressés aux effets de l'absence et de l'implication paternelle et ils ont cherché à comparer les caractéristiques des interactions paternelles et maternelles. Il ressort de ces dizaines d'années de recherches que, si les similitudes entre les comportements paternels et maternels sont bien plus importantes que les différences, le père semble tout de même jouer un rôle spécifique dans le développement de l'enfant (Le Camus, Labrell, & Zaouche-Gaudron, 1997). Alors que la principale fonction de la mère serait de protéger l'enfant des dangers extérieurs, celle du père consisterait plutôt à lui apprendre à surmonter ses craintes et à s'ouvrir au monde qui l'entoure. Les résultats de ces études ont conduit des auteurs comme Grossmann & Grossmann (1998) ou Paquette (2004) à s'interroger sur la nature de la relation père-enfant, et ce d'autant plus que, pendant de nombreuses années, les études sur les effets de l'attachement au père n'ont que rarement permis d'obtenir des résultats significatifs (Dubeau & Moss, 1998). Ainsi, pour Paquette (2004), les enfants établissent des relations dites d'« activation » et non de véritables relations d'attachement avec leur père. Selon lui, la principale fonction de la relation père-enfant est d'activer l'exploration de l'environnement extérieur et d'ouvrir l'enfant au monde qui l'entoure.

Cependant, depuis une dizaine d'années, quelques études ont permis de montrer que les qualités des relations d'attachement au père, à la mère et aux autres adultes proches de l'enfant exercent leur influence dans des domaines similaires ou spécifiques du développement de l'enfant. Ces résultats ont conduit les théoriciens de l'attachement à s'interroger sur la manière dont les relations d'attachement s'organisent pour exercer leur influence sur le développement de l'enfant. Ainsi, Howes (1999) a distingué trois modèles d'organisation. Le modèle hiérarchique a été proposé par Bowlby (1978) et postule que la qualité de l'attachement à la mère est celle qui exerce l'influence la plus forte dans le développement, y compris sur les qualités des autres relations de l'enfant. La plupart des travaux portant sur les effets de la qualité de l'attachement aux deux parents semblent conforter ce modèle. D'après le modèle intégratif, les différentes relations d'attachement de l'enfant sont indépendantes, elles ont des effets similaires et, ensemble, elles permettent de mieux prédire le développement de l'enfant que chacune d'entre elles isolément. Enfin, le modèle indépendant prédit que les différentes relations d'attachement de l'enfant sont

indépendantes et qu'elles exercent leur influence dans des domaines spécifiques du développement de l'enfant. A l'heure actuelle, très peu d'études ont permis de tester les modèles intégratifs et indépendants d'organisation des relations d'attachement de l'enfant (Howes, 1999).

En France, si environ 25% des enfants de 2 ans sont scolarisés, la quasi-totalité des enfants de 3 ans sont accueillis à l'école maternelle. Or, cette dernière constitue un environnement nouveau avec des activités, des règles et des contraintes auxquelles les enfants vont nécessairement devoir s'adapter. La période d'âge qui va de 3 à 5 ans semble donc particulièrement propice à l'étude des liens entre l'adaptation socioscolaire et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère. De plus, les résultats d'une telle étude devraient nous permettre de mieux comprendre comment ces relations s'organisent pour exercer leur influence dans le développement du jeune enfant.

Mais, avant cela, il convient de faire le point sur les connaissances dont nous disposons à la fois sur les relations d'attachement au père et à la mère et sur l'influence qu'elles exercent sur le développement de l'enfant. Ces différents points seront traités dans la première partie de notre exposé, qui sera elle-même déclinée en quatre chapitres. Le premier sera consacré à la théorie de l'attachement, les deux suivants au rôle des relations d'attachement dans le développement socio-émotionnel et dans l'adaptation scolaire des jeunes enfants, et le quatrième à la relation père-enfant ainsi qu'au rôle du père dans le développement de l'enfant.

La deuxième partie de ce travail, constituée de deux chapitres, est dédiée à la présentation de la recherche. La problématique et les hypothèses sont présentées dans le premier puis la population, la procédure et les outils méthodologiques dans le deuxième chapitre. Les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère ont été évaluées à l'aide d'une adaptation de la tâche des histoires à compléter (Miljkovitch, Pierrehumbert, Karmaniola & Halfon, 2003). Par ailleurs, trois différents aspects de l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans ont été appréhendés dans cette étude. Les interactions entre enfants ont été observées à l'école maternelle, en période de jeu libre et à l'aide d'une grille d'observation inspirée des travaux de Macé (2006). Les problèmes de comportement des enfants ont été évalués à l'aide d'une adaptation française du Child Behavior Check List (Fombonne, 1988), un questionnaire rempli par la mère. Le niveau d'adaptation scolaire a été évalué à l'aide d'un questionnaire rempli par les enseignants (Florin, Guimard & Nocus, 2002).

La troisième partie, qui se décline en quatre chapitres, présente les résultats de cette recherche. Le premier chapitre est consacré à la spécificité des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère. Le deuxième traite des liens entre les interactions parentales, le troisième entre les problèmes de comportement et le quatrième entre l'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans.

Les limites de cette étude, la discussion et la conclusion de ce travail font l'objet de la quatrième partie. Ainsi, les implications théoriques des résultats de cette recherche sont examinées de manière aussi objective que possible avant de conclure en faisant le point sur les perspectives de recherches qu'ils permettent d'ouvrir.

PREMIERE PARTIE
APPROCHE THEORIQUE

CHAPITRE I

Les premières relations de l'enfant

La théorie de l'attachement

1. INTRODUCTION

La théorie de l'attachement a connu un très grand succès en psychologie du développement. Elle a suscité un nombre considérable de recherches qui ont permis de rendre compte de l'importance des premières relations tout au long de la vie. On sait depuis les travaux d'Ainsworth que des différences inter-individuelles dans la qualité de l'attachement avec les parents s'organisent dès la fin de la première année (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971 ; Ainsworth, 1983). Pour Bowlby (1978), ce sont les représentations que les enfants construisent de leurs relations d'attachement, les « Modèles Internes Opérants » (MIO), qui permettent d'expliquer l'influence des premières relations tout au long du développement. Ce sont précisément ces modèles que les différentes méthodes d'évaluation de la qualité de l'attachement permettent d'explorer. Enfin, contrairement à ce que pensait Bowlby (1958), il semble que les enfants ne construisent pas seulement un modèle de la relation qui les lie avec leur mère mais des modèles spécifiques de chacune de leurs relations d'attachement.

L'objectif de ce chapitre est de présenter la théorie de l'attachement et d'aborder les différences interindividuelles dans les qualités des premières relations de l'enfant. Il sera également question de la construction des MIO, des méthodes d'évaluation de la qualité de l'attachement et de la pluralité des relations d'attachement de l'enfant.

2. LES PREMIER LIENS

L'originalité de la théorie formulée par Bowlby (1969, 1973, 1978) réside dans l'idée que les premières relations de l'enfant résultent de l'activation d'un certain nombre de comportements génétiquement déterminés dont la principale fonction est d'assurer la protection de l'enfant. Ces comportements, qui ne sont pas tous présents à la naissance, vont évoluer tout au long du développement de l'enfant.

2.1. Les fondements de la théorie de l'attachement

Travaillant sur de jeunes enfants hospitalisés et séparés de leurs parents, Bowlby s'est d'abord intéressé aux effets de la carence de soins maternels sur le développement de la personnalité. Ses observations vont peu à peu l'amener à s'éloigner des conceptions

psychanalytiques traditionnelles et à proposer un nouveau cadre théorique pour rendre compte de l'établissement de la relation privilégiée qui lie l'enfant à sa mère.

Pour Bowlby (1958), la construction des premiers liens répond à un besoin biologique fondamental qui ne dérive pas de la satisfaction des besoins alimentaires. Le bébé est un être social par nature. Dès la naissance il recherche activement le contact avec les personnes qui l'entourent. La relation privilégiée qui lie l'enfant avec sa mère résulte de l'activation d'un certain nombre de comportements génétiquement déterminés, acquis au cours de l'évolution, et qui contribuent à la survie de notre espèce. Ces comportements d'attachement sont organisés en système, une notion empruntée à la cybernétique. Un système est constitué de comportements coordonnés qui ont des traits spécifiques et une fonction adaptative (Guedeney & Guedeney, 2002). La principale fonction du système comportemental d'attachement est de protéger l'enfant en permettant d'établir la proximité physique avec la mère. Pour résumer, le modèle proposé par Bowlby (1969) prédit que, dès la naissance, les enfants exposés à des dangers recherchent activement la proximité de leur mère, cette recherche pouvant s'observer par une organisation comportementale bien définie. L'attachement correspond à l'ensemble des processus sous-jacents à la recherche et au maintien de la proximité avec une personne proche de l'entourage. C'est un besoin primaire, au même titre que la faim, et spécifique, car il comporte un certain nombre de caractéristiques propres à notre espèce.

2.2. Le système comportemental d'attachement

Le système comportemental d'attachement peut être divisé en deux catégories de comportements (Bowlby, 1969). Elles sont chacune composées de trois comportements de « signal » ou d' « approche » qui sont génétiquement déterminés. Les comportements de signal sont ceux qui permettent d'amener la mère à l'enfant :

- ✓ *les pleurs* amènent la mère à agir pour protéger, nourrir ou reconforter son bébé.
- ✓ *le sourire*, à partir du deuxième mois, permet de prolonger l'interaction sociale.
- ✓ *le babil, et plus tard l'appel*, sont généralement interprétés par la mère comme le désir d'être pris dans les bras.

Les comportements d'approche, à l'inverse, permettent d'amener l'enfant vers la mère et de le tenir près d'elle :

- ✓ *L'approche* comprend à la fois la recherche et la poursuite visuelle ou motrice.

- ✓ *L'agrippement* est un réflexe présent à la naissance qui est provoqué par la nudité et le changement de centre de gravité avant d'être généralisé à toutes les situations de détresse auxquelles l'enfant est susceptible d'être confronté.
- ✓ *La succion*, au-delà de sa fonction alimentaire, permet à l'enfant de rester en contact étroit avec la mère.

Dès la naissance, les bébés utilisent leur système comportemental d'attachement pour satisfaire leurs besoins de sécurité, de proximité et de réconfort. Pour Bowlby (1969) les réponses maternelles aux comportements d'attachement des enfants sont déterminantes dans l'établissement de la relation mère-enfant. Ils vont peu à peu les mémoriser et se représenter, au niveau cognitif, la relation qui les lie à leur mère.

2.3. Les systèmes d'attachement et d'exploration de l'environnement

L'attachement a en fait une double fonction adaptative qui consiste non seulement à assurer la protection de l'enfant mais également à lui permettre de s'ouvrir au monde extérieur (Pierrehumbert, 2003). Ainsi le système d'attachement est étroitement lié à un deuxième système comportemental : le système d'exploration de l'environnement. Ces deux systèmes sont antagonistes, le comportement exploratoire étant, pour Bowlby (1969), à l'antithèse du comportement d'attachement. Ces deux systèmes sont pourtant vus comme complémentaires : lorsque l'un d'eux est activé, l'autre est automatiquement inhibé. En effet les bébés, dès qu'ils deviennent capables de se déplacer, font de petites excursions en s'éloignant de leur figure d'attachement. Ils explorent d'autres objets et d'autres personnes.

Cependant, cette exploration confiante prend fin lorsque l'enfant est effrayé, qu'il a mal ou que la figure d'attachement se déplace, auquel cas il recherche à nouveau la proximité avec elle. Ainsi, lorsque l'enfant a peur, lorsqu'il a faim, lorsqu'il est fatigué ou même lorsqu'il est malade le système d'attachement est activé et l'enfant met un terme à ses activités exploratoires. En revanche, lorsque le système d'attachement reste inactif l'enfant peut s'ouvrir au monde physique et social qui l'entoure, c'est le système exploratoire qui est activé. En permettant à l'enfant d'explorer son environnement en toute sécurité et d'être réconforté en cas de besoin la principale figure d'attachement constitue à la fois une « base d'exploration » et un « havre de sécurité » pour l'enfant (Ainsworth & *al.*, 1971).

Les comportements exploratoires sont suscités par des stimuli qui sont nouveaux et/ou complexes et leur fonction consiste à extraire de l'information de l'environnement. L'activation du système exploratoire, comme celle du système d'attachement, résulte de la

nouveauté et sa terminaison de la familiarité. Ce sont donc les mêmes propriétés qui conduisent à l'activation du système exploratoire d'une part et à celle du système d'attachement d'autre part (Bowlby, 1969). En présence d'un nouvel objet ou d'une personne étrangère l'enfant aura d'abord tendance à se retirer prudemment puis à explorer, à condition que sa figure d'attachement soit disponible.

L'attachement remplit également une fonction de socialisation (Montagner, 1988, Zaouche-Gaudron, 2002). En effet, en assurant la protection de l'enfant la principale figure d'attachement permet d'élargir son environnement non seulement physique mais également social au-delà du contact corporel avec quelques figures d'attachement sélectives (Troupel-Cremel & Zaouche-Gaudron, 2006). C'est également au moyen de ses comportements d'attachement que l'enfant va apprendre à communiquer avec sa mère, lui permettant ainsi d'identifier ses besoins et d'y répondre.

2.4. L' établissement et le développement des relations d'attachement

Les comportements d'attachement apparaissent progressivement au cours du développement, puis se modifient en évoluant avec l'âge. Pour Bowlby (1969), le développement de l'attachement peut être divisé en quatre phases. Il n'existerait pas pour autant de limites nettes entre ces différentes phases.

- ✓ *L'orientation et les signaux sans discrimination de figures.* Jusqu'à 2-3 mois, l'enfant émet des comportements d'attachement de manière indifférenciée sans distinction entre les différentes personnes de son entourage : on parle alors de pré-attachement. L'orientation vers une personne, la poursuite visuelle, le sourire et le babil sont autant de comportements qui sont déjà présents au cours de cette phase. Après 12 semaines, l'intensité de ces réponses amicales s'accroît (Bowlby, 1969).
- ✓ *L'orientation et les signaux dirigés vers une personne discriminée.* De 2 à 6-7 mois le bébé commence à distinguer les différentes personnes de son entourage et il peut utiliser certains de ses comportements d'attachement pour obtenir la proximité physique avec une personne. Les comportements d'attachement sont plus souvent dirigés vers une personne en particulier, celle qui prodigue les soins nécessaires à l'enfant.
- ✓ *Le maintien de la proximité avec une figure discriminée au moyen de la locomotion aussi bien que des signaux.* A partir de 7 mois une relation d'attachement à une personne privilégiée, le plus souvent la mère, s'installe. Elle s'accompagne généralement de manifestations de détresse lors des séparations. En effet, la

discrimination est de plus en plus marquée et le répertoire comportemental de l'enfant s'élargit. Par exemple, le bébé devient capable de suivre sa figure d'attachement et l'accueille avec joie à son retour. Il commence également à l'utiliser comme base de sécurité à partir de laquelle explorer.

Au cours de la deuxième et de la troisième année, les comportements d'attachement sont émis tout aussi intensément et tout aussi fréquemment qu'à la fin de la première année. Cependant, on observe des changements dans les conditions qui suscitent les comportements d'attachement. Ainsi, les enfants apprennent peu à peu à repérer les circonstances d'un départ imminent. Enfin, pour Bowlby, au cours de cette phase d'autres personnes peuvent être choisies comme figures auxiliaires.

- ✓ *La formation d'une association rectifiée quant au but.* A partir de 3-4 ans l'enfant acquiert une compréhension intuitive des sentiments et des motivations de sa principale figure d'attachement. Il devient capable de tenir compte de son point de vue et va chercher à l'influencer pour satisfaire ses besoins. La relation qui lie l'enfant à sa principale figure d'attachement devient de plus en plus complexe et surtout réciproque, c'est pourquoi Bowlby parle d' « association » rectifiée quant au but.

Après 3 ans les enfants sont de plus en plus capables de se sentir en sécurité à l'extérieur du milieu familial, avec des figures auxiliaires et en l'absence de la principale figure d'attachement. Pour Bowlby, cette assurance s'accroît avec l'âge bien que les comportements d'attachement, après 3 ans, constituent encore une grande partie du comportement de l'enfant. Ensuite, l'attachement diminue mais persiste pendant les premières années scolaires. A l'adolescence, l'attachement aux parents diminue encore mais d'autres individus vont prendre une importance égale, voire plus importante que les parents (Bowlby, 1969).

3. LES DIFFERENCES INTERINDIVIDUELLES DANS LA QUALITE DE L'ATTACHEMENT

C'est en Ouganda qu'Ainsworth a réalisé les premières études empiriques sur le thème de l'attachement. En observant le comportement des jeunes enfants en présence de leur mère, elle a constaté que les comportements d'attachement s'organisaient de manière très différente d'un enfant à un autre. De retour à Baltimore, elle a mis au point une méthode permettant d'évaluer la qualité de l'attachement et qu'elle a appelée « Situation Etrange » au sens d'inhabituelle pour l'enfant.

3.1. La Situation Etrange

Ce dispositif expérimental consiste à observer le comportement de l'enfant au cours d'épisodes de séparation et de réunion avec la mère. L'objectif est d'activer les comportements d'attachement de l'enfant afin d'observer la manière dont ils s'organisent. La Situation Etrange est composée de huit épisodes et dure à peu près 20 minutes : on fait entrer la mère et son enfant dans une salle de jeu du laboratoire où une inconnue les rejoint peu de temps après. Pendant que l'inconnue joue avec le bébé, la mère s'en va quelques minutes puis revient. Ensuite, une nouvelle séparation a lieu. Cette fois, l'enfant reste complètement seul. Enfin, l'inconnue revient puis la mère réapparaît à son tour.

Cette méthode a permis à Ainsworth & *al.* (1971) de distinguer trois catégories d'attachement et de dégager les principaux facteurs permettant d'expliquer les différences interindividuelles dans la qualité de l'attachement à la mère. Initialement prévue pour les enfants âgés de 12 mois, la Situation Etrange est utilisée jusqu'à l'âge de 48 mois. Elle est également utilisée pour évaluer la qualité de l'attachement au père et aux différentes figures d'attachement de l'enfant.

3.2. Les catégories d'attachement

Ainsworth & *al.* (1971) ont distingué trois grandes catégories d'attachement : l'attachement sécurisé, l'attachement insécurisé évitant et l'attachement insécurisé ambivalent-résistant. Un peu plus tard, Main & Solomon (1988) ont proposé d'en distinguer une quatrième : l'attachement insécurisé désorganisé-désorienté.

3.2.1. L'attachement sécurisé

Environ 65% des enfants développent un attachement sécurisé (Miljkovitch, 2001). Pendant la Situation Etrange, ils explorent leur environnement en présence de leur figure d'attachement et expriment généralement leur détresse en son absence tout en la recherchant. Lors de son retour, ils recherchent le contact puis retournent rapidement à leurs activités. A la maison, ces enfants se comportent de manière tout à fait semblable. Ils utilisent leur figure d'attachement comme base de sécurité et ils explorent leur environnement lorsqu'elle est présente. Dans l'ensemble, les enfants sécurisés sont ceux qui pleurent le moins à domicile.

3.2.2. L'attachement insécurisé évitant

Au cours de la Situation Etrange les enfants « insécurisés évitants » (environ 20%) se caractérisent par un comportement d'évitement de la figure d'attachement et d'indifférence apparente à son absence. Ils préfèrent généralement continuer à explorer leur environnement. A domicile, le comportement de ces enfants est radicalement différent. En effet, ce sont ceux qui tentent le plus d'établir le contact avec leur figure d'attachement. Ils manifestent leur mécontentement lorsqu'ils sont dans les bras et que leur figure d'attachement veut les poser à terre. Ce décalage s'expliquerait, selon Miljkovitch (2001), par le caractère très éprouvant de la Situation Etrange. Les enfants insécurisés évitants éprouveraient une telle anxiété dans cette situation qu'ils seraient amenés à désactiver leur système d'attachement afin de gérer les émotions négatives qui les submergent.

3.2.3. L'attachement insécurisé ambivalent-résistant

Les enfants « insécurisés ambivalents-résistants » (environ 10%) sont fortement perturbés par la séparation. Au retour du parent, ils adoptent une attitude ambivalente et manifestent à la fois des comportements de recherche de contact et une certaine forme de résistance. Les enfants insécurisés ambivalents-résistants ne parviennent pas à se calmer ni à explorer leur environnement de manière efficace. Ils n'utilisent pas leur mère comme base de sécurité du fait d'une hyperactivation de leur système d'attachement, au détriment du système exploratoire. A la maison, ces enfants pleurent plus fréquemment et plus longtemps que les autres enfants (Miljkovitch, 2001).

3.2.4. L'attachement insécurisé désorganisé-désorienté

Pour Main & Solomon (1988), les comportements de certains enfants (environ 5%) semblent ne pas être organisés de manière à obtenir la proximité physique avec leur figure d'attachement. Durant la Situation Etrange, mais surtout au cours des épisodes de réunion, les enfants insécurisés désorganisés-désorientés manifestent des comportements étranges : de la crainte envers le parent (p. ex, s'approcher avec la tête baissée), de la colère extrême (p. ex, frapper le parent violemment), une ambivalence extrême (p. ex, pleurer en se sauvant du parent) ou des comportements qualifiés de désorganisés (p. ex, arrêter de bouger pendant une période prolongée, adopter une posture inconfortable et arrêter de bouger). Ces enfants se caractérisent par leur incapacité à développer une stratégie d'attachement cohérente (Miljkovitch, 2001).

3.3. Les principaux facteurs explicatifs des différences interindividuelles dans la qualité de l'attachement

La qualité de l'attachement résulte d'une adaptation réciproque entre l'enfant et sa figure d'attachement. Pour Bowlby (1969) la manière dont l'enfant organise ses comportements d'attachement dépend à la fois des caractéristiques du nourrisson et des caractéristiques de la figure d'attachement.

3.3.1. Les comportements de soin

Pour Bowlby, les réponses fournies par la mère aux signaux de détresse et aux besoins de réconfort manifestés par l'enfant sont déterminantes dans le développement de la relation mère-enfant. Il distingue donc un autre système de comportements, cette fois chez les parents, et qui regroupe tous les comportements d'une figure d'attachement comprenant les soins physiques et affectifs donnés à l'enfant (Guedeney & Guedeney, 2002). Les comportements de soin, tout comme les comportements d'attachement, ont une fonction de protection. La localisation et le comportement de l'enfant font partie des conditions qui contribuent à l'activation de ce système comportemental et la proximité à sa terminaison. Pour Bowlby (1969), la responsabilité pour maintenir la proximité glisse progressivement de la figure d'attachement à l'enfant. En effet, à la naissance, les comportements d'attachement du bébé sont peu efficaces, voire absents. Les comportements de soin sont donc particulièrement importants pendant la petite enfance.

Ainsworth, pour sa part, est convaincue que la relation mère-enfant ne dépend pas de manière égale de chacun des partenaires (Belsky, 1999). La mère ayant une plus grande maturité et plus de pouvoir d'action sur son environnement que l'enfant, celle-ci exercerait une influence disproportionnée sur la relation qu'elle établit avec lui. Ainsworth & al. (1971) ont suivi longitudinalement 23 familles tout au long de la première année de l'enfant. La qualité de l'attachement était évaluée au moyen de la Situation Etrange et le comportement maternel grâce à l'observation des interactions mère-enfant à domicile ainsi qu'à l'aide de questionnaires. Le comportement maternel était ainsi évalué sur quatre dimensions avec quatre échelles en 9 points :

- ✓ L'échelle sensibilité/insensibilité, qui reflète la capacité de la mère à percevoir les signaux de l'enfant et à y répondre rapidement et de façon appropriée.
- ✓ L'échelle acceptation/rejet, qui renvoie aux sentiments maternels à l'égard de son bébé.

- ✓ L'échelle coopération/interférence, qui rend compte du respect de l'enfant en tant qu'individu distinct et de son autonomie.
- ✓ L'échelle accessibilité/ignorance, qui traduit l'attention qui est constamment portée au bébé de manière à ce que la mère puisse percevoir immédiatement les signaux de son enfant.

D'après les résultats de cette étude, le principal facteur susceptible d'expliquer les différences dans la qualité de l'attachement à la mère est la sensibilité maternelle, que les auteurs définissent comme étant la capacité de la mère à percevoir les signaux de l'enfant et à y répondre rapidement et de façon appropriée. La sensibilité est la dimension du comportement maternel la plus corrélée avec la sécurité de l'attachement. Par ailleurs, une mère qui obtient un score élevé de sensibilité obtient généralement des scores élevés d'acceptation, de coopération et d'accessibilité. L'importance du lien entre sensibilité maternelle et qualité de l'attachement à la mère a été confirmée par de nombreuses études et notamment par une méta-analyse réalisée par De Wolff & Van Ijzendoorn (1997). Ces résultats doivent toutefois être relativisés. La sensibilité maternelle n'a pas un rôle exclusif et d'autres facteurs tels que la synchronie, la chaleur, la mutualité et le support émotionnel y sont également associés (Belsky, 1999 ; De Wolff & Van Ijzendoorn, 1997).

Enfin, de nombreuses études ont montré qu'il existait une forte correspondance entre les catégories d'attachement des parents et celles de leurs enfants (Main, 1998). On peut donc supposer que les parents transmettent leurs modalités d'attachement à leurs enfants. Si certains auteurs ont postulé que des facteurs génétiques étaient responsables de ce phénomène de transmission intergénérationnelle, il semble plutôt que les représentations d'attachement des parents influencent leur attitude et leur comportement à l'égard de l'enfant (Miljkovitch, 2001).

3.3.2. Le tempérament de l'enfant

Pour Bowlby, la qualité de l'attachement dépend à la fois des caractéristiques de la figure d'attachement et des caractéristiques de l'enfant. Par ailleurs, les travaux d'Ainsworth, qui ont montré que la sensibilité maternelle était le principal facteur susceptible d'expliquer les différences interindividuelles dans la qualité de l'attachement à la mère, ont suscité un vif débat sur le plan théorique. Kagan (1984) a adopté une perspective théorique totalement opposée à celle d'Ainsworth, et a émis l'hypothèse que les comportements observés lors de la Situation Etrange n'étaient pas le reflet de la qualité de la relation mère-enfant mais plutôt du tempérament de ce dernier, c'est à dire de ses caractéristiques individuelles présentes à la

naissance. Pour cet auteur, ce sont donc des dispositions innées ou constitutives de l'individu telles que l'irritabilité ou encore la consolabilité de l'enfant qui sont à l'origine des comportements observés lors de la Situation Etrange. Des études ont effectivement montré qu'il existe un lien entre le tempérament de l'enfant et les comportements observés lors de la Situation Etrange (Balleyguier, 1998 ; Sroufe, 1983). D'autres ont cherché à montrer que la sécurité de l'attachement (attachement sécurisé ou insécurisé) dépendait bien des réponses de la figure d'attachement aux besoins de proximité et de réconfort manifestés par l'enfant mais que les différentes formes d'insécurité (attachement insécurisé évitant ou ambivalent-résistant) dépendaient, elles, du tempérament de l'enfant. De manière générale, le point de vue partagé par la majorité des chercheurs est que l'attachement modifie l'expression du tempérament. Il y a, selon Balleyguier (1998), des différences évidentes de tempérament à la naissance mais celles-ci sont modifiables en fonction des conditions externes et plus particulièrement en fonction du comportement maternel, de la qualité des soins et des interactions mère-enfant.

3.3.3. Les autres facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'attachement

D'autres facteurs sont susceptibles d'influencer la qualité de l'attachement. Parmi eux, les effets de la garde non parentale sur la qualité de l'attachement à la mère ont fait l'objet d'un très grand nombre de recherches. Dans l'ensemble, les résultats de ces études peuvent paraître contradictoires. Un certain nombre d'entre elles ont montré qu'une fréquentation intensive et précoce d'un mode de garde non parentale pouvait avoir des effets néfastes sur la qualité de l'attachement à la mère. Cependant, d'après Miljkovitch (2001), la plupart de ces études n'ont pas contrôlé l'effet de la qualité des soins prodigués aux enfants. En effet, il semblerait que les conséquences négatives de la garde non parentale soient beaucoup moins importantes, voire inexistantes, lorsque l'accueil est de bonne qualité. Ce sont davantage les conditions dans lesquelles l'enfant est gardé que les personnes prodiguant les soins qui semblent être particulièrement importantes, surtout pendant la première année (Miljkovitch, 2001).

D'autres études, en cherchant à savoir si la qualité de l'attachement était stable au cours du développement, ont montré que des changements dans le mode de garde, la reprise du travail de la mère ou les situations de stress vécues par la famille étaient susceptibles d'avoir des effets sur la qualité de l'attachement (Vaughn, Egeland, Sroufe, & Waters, 1979 ; Waters, Weinfield & Hamilton, 2000).

Enfin, très peu d'études se sont intéressées à l'influence du sexe de l'enfant sur la qualité de l'attachement. Or, les attentes des parents diffèrent en fonction du sexe de l'enfant (Miljkovitch, 2001). A titre d'exemple, les comportements d'attachement peuvent être perçus par les parents comme des comportements de dépendance et ce d'autant plus lorsque l'enfant est un garçon (Dubeau & Moss, 1998).

4. DES GUIDES DANS LES RELATIONS D'ATTACHEMENT : LES MODELES INTERNES OPERANTS

Pour Bowlby (1978), au fil des interactions, les enfants construisent des Modèles Internes Opérants (MIO) qui vont peu à peu devenir de véritables guides dans les relations d'attachement. En effet ces modèles permettent à l'enfant de se représenter les réponses fournies par la mère à ses comportements d'attachement. Bowlby s'est attaché à fournir une définition aussi précise que possible de cette notion, nous éclairant ainsi sur la structure des MIO.

4.1. Des comportements aux représentations d'attachement

Bowlby définit les MIO comme étant des représentations mentales de soi, de la figure d'attachement et de la relation entre soi et cette figure mais, pour mieux comprendre ce concept central dans la théorie de l'attachement, il convient de se demander comment ils se construisent et en quoi ils garantissent une certaine stabilité de la qualité de l'attachement tout au long du développement.

4.1.1. Définition

Pour Bowlby (1978) tout individu construit des modèles expérimentaux du Monde et de la place qu'il y occupe, au moyen desquels il enregistre les événements, prévoit le futur et dresse des plans. Avec l'augmentation progressive de ses capacités cognitives, l'enfant devient donc capable de prévoir l'éventualité de diverses situations. Le rôle des MIO est de fournir une représentation mentale du monde pour aider l'individu à percevoir et à interpréter les événements, à les anticiper et à planifier son comportement. Ils permettent à l'enfant de prédire le comportement de la figure d'attachement et d'en planifier les réponses (Bretherton, 1992). Pour Bowlby (1978), les attentes concernant l'accessibilité et la disponibilité des figures d'attachement sont le reflet des expériences vécues. Ces modèles internes sont appelés

« opérants » car ils sont supposés avoir un effet sur la perception des situations sociales et sur les comportements émis en réponse.

4.1.2. La construction des MIO

Pour Bowlby (1978), les MIO commencent à se développer vers la fin de la première année avec l'acquisition de la permanence de l'objet et les rudiments du langage. Ils s'acquièrent au cours des interactions interpersonnelles et, dès les premiers mois, des différences individuelles s'organisent en fonction du patron habituel de réponse des parents aux besoins de réconfort et de sécurité manifestés par l'enfant. Trois catégories de réponses, de la part du parent, seraient susceptibles de modifier la trajectoire naturelle de recherche de proximité qui est commune à tous les enfants. Elles mèneraient ainsi à la construction de trois grands types de MIO qui correspondent aux trois catégories d'attachement distinguées par Ainsworth & al. (1971) :

- ✓ Les parents des enfants sécurisés leur permettent l'accès dès qu'ils recherchent la proximité et le réconfort, ils sont accessibles.
- ✓ Les parents des enfants évitants leur bloquent cet accès.
- ✓ Les parents des enfants ambivalents leur permettent et leur bloquent l'accès de façon contradictoire et imprévisible.

4.1.3. La stabilité de l'attachement

Par la suite, ces modèles peuvent être révisés à certains moments du développement cognitif et affectif, mais ils sont particulièrement résistants en l'absence de modifications importantes des conditions de vie de l'enfant (Main, 1998). En effet, pour Bowlby la qualité de l'attachement est stable, et ce tout au long du développement. La confiance ou le manque de confiance en la disponibilité de la figure d'attachement se renforce progressivement au cours du développement et restera identique tout au long de la vie. Pour Main (1998), les MIO se consolident progressivement, notamment à la fin de l'adolescence, puis sont peu à peu intégrés à la personnalité. De nombreux travaux ont confirmé cette hypothèse tout en la relativisant. Ainsi, des changements survenant dans le mode de garde, la reprise du travail de la mère ou les situations de stress vécues par la famille sont susceptibles d'avoir des effets sur la manifestation du lien d'attachement (Vaughn, Waters, Egeland & Sroufe, 1979 ; Waters, Weinfield & Hamilton, 2000).

4.2. La structure des MIO

Pour étayer sa théorie, Bowlby (1978) a cherché à décrire la structure des MIO. Par la suite, les travaux de Main, Kaplan & Cassidy (1985) sur les représentations d'attachement à l'âge adulte ainsi que ceux de Bretherton (1998) ont fortement contribué à comprendre leur fonctionnement.

4.2.1. La conception de Bowlby

Dans le troisième volet de sa trilogie *Attachement et Perte*, Bowlby (1978), revient sur le concept de MIO qu'il tente d'éclaircir en s'appuyant sur les travaux relatifs aux théories du traitement de l'information. Tout d'abord, les MIO sont composés à la fois d'une représentation de soi et d'une représentation de la figure d'attachement mais celles-ci sont complémentaires. Ainsi, un enfant dont les parents reconnaissent non seulement les besoins de protection et de réconfort mais également les besoins d'indépendance et le goût pour les activités exploratoires développe un MIO de soi le représentant comme étant une personne à la fois estimée et autonome. Par contre, si ce même parent a fréquemment rejeté les tentatives de l'enfant pour obtenir du réconfort ou pour s'engager dans des activités exploratoires, alors il développera un MIO de soi le représentant comme quelqu'un d'incompétent et peu digne d'intérêt (Bretherton, 1992).

Pour Bowlby (1978), ces modèles ne sont pas des images objectives de soi et de la figure d'attachement, mais plutôt des représentations d'interactions généralisées (Stern, 1989), des représentations scénario de type script, c'est-à-dire des structures séquentielles qui consistent en un enchaînement d'éléments de situation concrètes. En fait, ils représentent les réponses passées de la figure d'attachement aux signaux de détresse et aux besoins de proximité manifestés par l'enfant. Les MIO existeraient en dehors du champ de la conscience et seraient activés, selon Main (1998), sans que l'individu y porte une attention délibérée. Par ailleurs, ils seraient particulièrement résistants en l'absence de modifications importantes des conditions de vie de l'enfant. Ils se consolideraient progressivement, puis seraient peu à peu intégrés à la personnalité.

Bowlby (1978) émet l'hypothèse qu'il existe deux MIO différents pour une seule et même relation. Il s'appuie sur la distinction opérée en 1972 par Tulving et Donaldson entre mémoire épisodique et mémoire sémantique. Il existe selon lui un MIO inaccessible à la conscience et découlant de l'expérience vécue situé en mémoire épisodique et un autre accessible à la conscience pour la réflexion et la verbalisation en mémoire sémantique.

4.2.2. Les représentations d'attachement à l'âge adulte

Selon Main (1998), les MIO correspondent à l'ensemble des règles conscientes et inconscientes organisant l'information relative à l'attachement et permettant ou limitant l'accès à cette information. A partir de l'analyse d'entretiens avec des adultes sur le thème de leurs relations d'attachement, Main & al. (1985) ont repéré un certain nombre de caractéristiques dans le discours des individus en rapport avec leur catégorie d'attachement et donc leur type de MIO.

- ✓ Les individus autonomes (catégorie correspondant à l'attachement sécurisé à l'âge adulte) ont accès à tous leurs souvenirs, ont un regard objectif sur leurs relations d'attachement et leur accordent de l'importance.
- ✓ Les adultes détachés (l'attachement insécurisé évitant à l'âge adulte) se caractérisent par une désactivation du système comportemental d'attachement et ont un accès restreint à leurs souvenirs, une tendance à idéaliser les parents ou à dévaloriser les relations affectives. De plus, ils semblent marqués par une certaine solitude et un certain rejet pendant l'enfance.
- ✓ Les individus préoccupés (l'attachement insécurisé ambivalent-résistant à l'âge adulte) se caractérisent au contraire par une hyperactivation du système comportemental d'attachement. Leur discours est incohérent, les informations excessives et hors sujet. Ils sont généralement irrités et n'adoptent pas de point de vue équilibré.

4.2.3. Des systèmes de schémas organisés

Pour Bretherton (1998), les MIO sont plutôt des systèmes de schémas organisés sous forme de hiérarchies, avec un nombre inconnu mais fini de niveaux. Les niveaux les plus bas sont ceux des schémas les plus proches de l'expérience et les niveaux les plus hauts sont les plus abstraits et les plus généraux. Ces différents niveaux sont liés entre eux et les schémas entretiennent des rapports étroits les uns avec les autres. Pour Bretherton (1998), les MIO des personnes insécurisées sont mal organisés avec des schémas dissociés entre les différents niveaux et à l'intérieur de ces niveaux. Cette dissociation conduit ces individus, selon elle, à adopter un comportement et un discours contradictoires. De nombreuses confusions, contradictions et déformations surviennent alors dans l'interprétation et le comportement liés aux relations d'attachement.

5. DE L'ETUDE DES COMPORTEMENTS A L'ETUDE DES REPRESENTATIONS D'ATTACHEMENT

La première méthode réalisée dans le but d'explorer les modèles d'attachement de l'enfant est la Situation Etrange (Ainsworth & Wittig, 1969). A l'origine, cette procédure expérimentale repose sur l'observation des comportements d'attachement de 12 à 24 mois. Par la suite, de nouvelles méthodes ont été réalisées, permettant ainsi de couvrir un éventail d'âges beaucoup plus large. Parmi celles-ci certaines reposent également sur l'observation directe ou indirecte des comportements qui sont censés refléter les MIO, d'autres visent à explorer directement les MIO.

5.1. L'observation directe des comportements d'attachement de l'enfant

La Situation Etrange repose sur l'observation directe des comportements d'attachement de l'enfant. Bien qu'elle soit encore considérée par la majorité des chercheurs comme la méthode la plus fiable, elle a fait l'objet d'un certain nombre de critiques ayant conduit certains auteurs à proposer de nouveaux outils méthodologiques.

5.1.1. La Situation Etrange

Cette méthode, mise au point par Ainsworth et Wittig (1969), consiste à observer les comportements d'attachement manifestés au cours d'épisodes de séparation et de réunion des enfants avec leur mère. Elle est utilisée de 12 à 48 mois. Aujourd'hui encore, elle est souvent considérée comme la plus fiable. C'est pourquoi les études qui visent à valider une nouvelle méthode d'évaluation de la qualité de l'attachement le font généralement en comparant les données recueillies au moyen de celle-ci avec les données recueillies au moyen de la Situation Etrange. Une autre procédure de séparation-réunion a d'ailleurs été mise au point par Main et Cassidy en 1988 pour les enfants âgés de 5 à 7 ans (Miljkovitch, 2001). Dans cette situation expérimentale, les enfants sont séparés de leurs parents pendant une heure, dans un laboratoire, et en présence d'une personne inconnue. On observe le comportement de l'enfant lors de la réunion alors que le père et la mère entrent dans la pièce à trois minutes d'intervalle. Le système de codage est analogue à celui qui est utilisé lors de la Situation Etrange.

Cependant, certains chercheurs ont récemment montré que les procédures de séparation-réunion telles que la Situation Etrange pouvaient, de nos jours, comporter un biais dans l'évaluation de la qualité de l'attachement. En effet, Clarke-Stewart, Goossens & Allhusen (2001) considèrent que, dans les pays occidentaux et avec le développement considérable des

modes de garde non parentaux, la Situation Étrange est susceptible de ne plus engendrer un niveau de stress équivalent chez tous les enfants. Pour ces auteurs, les enfants sont plus ou moins sensibles à la séparation selon qu'ils y sont plus ou moins habitués.

5.1.2. La procédure d'attachement de Californie

Ces observations conduisent Clarke-Stewart & al. (2001) à proposer une nouvelle méthode, proche de la Situation Etrange et basée elle aussi sur l'observation des comportements d'attachement de l'enfant. La procédure de séparation-réunion y est remplacée par une série de trois évènements susceptibles d'activer, selon eux, le système comportemental d'attachement de tous les enfants : un bruit intense de machine, un expérimentateur déguisé en sorcier et invitant l'enfant à jouer avec lui et, enfin, l'apparition soudaine d'un robot mécanique lumineux.

Clarke-Stewart & al. (2001) ont alors comparé la qualité de l'attachement des enfants telle qu'ils l'ont évaluée au moyen de cette procédure et avec la Situation Étrange. Conformément à leurs attentes, leurs résultats montrent qu'il y a significativement plus d'enfants classés comme sécurisés avec la procédure d'attachement de Californie qu'avec la Situation Etrange (83% contre 67%, respectivement). De plus, la sécurité de l'attachement est significativement plus corrélée avec la sensibilité maternelle en utilisant cette méthode, notamment pour les enfants qui ne sont pas gardés par leurs parents.

Pour ces auteurs, la Situation Etrange présente donc certaines limites. Ils insistent sur la nécessité d'adapter les méthodes d'évaluation de la qualité de l'attachement tout en se gardant de s'éloigner de conceptions théoriques de Bowlby. En effet, pour lui, le système comportemental d'attachement est activé lorsque l'enfant est confronté à une situation stressante et perçue comme potentiellement dangereuse.

5.2. Une méthode d'observation indirecte : le Q-sort

Ce questionnaire d'un type particulier peut être adressé à toute personne proche de l'enfant. Il a été mis au point par Waters & Deane (1985) et fait l'objet d'une passation individuelle. Il comporte 79 items présentés sur des cartes. Il s'agit essentiellement d'affirmations concernant l'enfant et /ou l'adulte questionné. La personne interrogée doit les trier selon leur degré de pertinence. Un premier tri, en trois piles, est effectué lors d'une première entrevue afin de la familiariser avec les 79 items. Lors d'une deuxième rencontre, une semaine après, on lui demande d'effectuer un tri en 9 piles des items les plus

caractéristiques aux items les moins caractéristiques de l'enfant. Ainsi, la position de chaque item détermine son score. Un calcul de corrélation entre les scores ainsi obtenus et les scores théoriques d'un enfant sécurisé permet d'obtenir un indice de sécurité de l'attachement, ou score Q, et de déterminer la qualité de l'attachement de l'enfant à la personne interrogée.

Cette méthode permet de contourner le manque de représentativité temporelle et écologique de la Situation Etrange (Pierrehumbert, Sieye, Zaltzman, & Halfon, 1995). Cependant, le Q-sort pose lui aussi un certain nombre de problèmes. Tout d'abord, l'étude de validation de Pierrehumbert, Muhlemann, Antonietti, Sieye, & Halfon (1995) est loin d'être convaincante. En effet le score Q ne semble pas être prédictif des comportements de l'enfant pendant la Situation Etrange à moins que le questionnaire ne soit rempli par un observateur extérieur. De plus, il s'agit d'un questionnaire et, à ce titre, il fait intervenir la subjectivité, les représentations et les attitudes des personnes interrogées. Il est donc sujet à un biais de désirabilité sociale. Une solution partielle est fournie par les auteurs. Celle-ci consiste à effectuer un calcul de corrélation entre le score d'un enfant « socialement » désirable et celui qui est obtenu par la personne interrogée.

Cependant, d'autres facteurs tels que les attitudes à l'égard de chaque sexe sont susceptibles d'influencer les réponses des parents, d'autant plus que les items ne reflètent pas la différenciation sexuelle qui est de plus en plus importante dans les relations de l'enfant à l'âge préscolaire. Ces items pourraient notamment être perçus par les pères comme étant des comportements de dépendance, plus particulièrement lorsque l'enfant est un garçon (Dubeau & Moss, 1998). De manière plus générale, on ne peut pas être sûr que les personnes interrogées se réfèrent effectivement à des comportements d'attachement lorsqu'ils répondent au questionnaire. Ce dernier problème est également soulevé par Clarke-Stewart & al. (2001). Selon eux, le Q-sort évalue l'attachement en tant qu'une bonne relation adulte-enfant et mesure des comportements qui apparaissent dans des situations peu stressantes. Pour ces auteurs il est donc nécessaire de se rapprocher de la théorie de Bowlby selon laquelle c'est dans des situations dangereuses ou stressantes que l'enfant active son système comportemental d'attachement.

5.3. L'exploration des MIO

D'autres méthodes, visant cette fois à explorer directement les MIO, ont vu le jour suite aux travaux de Main sur les représentations d'attachement à l'âge adulte. C'est notamment le

cas de l'Adult Attachment Interview pour les adultes et de la procédure des histoires à compléter pour les enfants d'âge préscolaire.

5.3.1. *L'Adult Attachment Interview (AAI)*

L'AAI ou entretien d'attachement à l'âge adulte, mis au point par Main & al. (1985), consiste à demander à un parent de décrire les relations qu'il a entretenues avec ses parents durant l'enfance. L'objectif de cette méthode est de repérer les représentations d'attachement des adultes à partir des transcriptions de l'entretien. La personne ainsi interrogée doit également estimer l'influence de ces relations sur la personne qu'il est aujourd'hui et sur les attitudes qu'il a dans ses relations d'attachement en général. Comme nous avons pu le constater par ailleurs, ces travaux ont permis de nous éclairer sur la structure et le fonctionnement des MIO.

D'autre part, les travaux de Main ont montré que les modèles de relation des parents étaient liés à la qualité de l'attachement de leurs enfants évaluée à l'aide de la Situation Etrange. Pour Main (1998), ces résultats indiquent que les MIO tendent à être transmis de génération en génération, c'est ce qu'elle appelle le « phénomène de transmission intergénérationnelle ». Ces travaux ont également permis de dégager certaines caractéristiques du discours en relation avec les représentations d'attachement des adultes. Ainsi, la cohérence du discours semble être significativement corrélée avec la sécurité de l'attachement. Ces résultats suggèrent que l'on peut avoir accès aux MIO dès lors que l'individu est amené à verbaliser sur ses relations d'attachement. Certains chercheurs ont alors envisagé d'explorer les MIO des enfants pour évaluer la qualité de l'attachement aux parents.

5.3.2. *Les histoires à compléter (Attachment Story Completion Task)*

Cette méthode, fortement inspirée de l'AAI, a été mise au point par Bretherton, Ridgeway et Cassidy en 1990. Elle consiste à étudier les narratifs d'enfants centrés sur le thème de l'attachement. Pour cela, il est demandé à l'enfant de compléter six débuts d'histoires en mettant en scène des poupées représentant une famille. On observe alors la capacité de l'enfant à rentrer dans la situation, à garder une distance symbolique et à recourir à des processus métacognitifs. Le postulat de base de cette méthode est que le contenu des histoires racontées et/ou mises en scène par l'enfant est le reflet de la représentation d'attachement qu'il s'est construite. Pour les mettre en relation, Miljkovitch & al. (2003) ont mis au point une procédure de codage systématique proche de celle du Q-sort. Grâce à cette

procédure, et en réalisant une analyse factorielle sur les codages de 142 narratifs d'enfants de 3 ans, Miljkovitch & al. (2003) ont distingué 7 caractéristiques spécifiques dans le jeu et les représentations d'attachement des enfants:

- ✓ La collaboration, qui renvoie à « l'attitude de l'enfant » pendant la tâche, à sa « volonté de se prêter au jeu et à participer » (Miljkovitch & al., 2003, p.157).
- ✓ La représentation du soutien parental renvoie au modèle de relation intériorisé par l'enfant et au fait que « les parents sont perçus comme sensibles et sécurisants » (Miljkovitch & al., 2003, p.157).
- ✓ La tonalité positive des histoires racontées.
- ✓ L'expression appropriée des affects qui correspond à l'expression spontanée d'états émotionnels appropriés et médiatisés par le jeu. Cette caractéristique du jeu des représentations d'attachement des enfants de 3 ans renvoie à « la capacité de l'enfant à évoquer et à contenir des affects » (Miljkovitch & al., 2003, p.157).
- ✓ La réaction à la séparation concerne « la disposition de l'enfant à ne pas accepter le départ des parents et à employer des stratégies pour les empêcher de partir » (Miljkovitch & al., 2003, p.157).
- ✓ La distance symbolique désigne la capacité de l'enfant à « maintenir une distance par rapport aux actes et aux émotions qui sont évoqués lors du jeu » (Miljkovitch & al., 2003, p.158).
- ✓ La faible compétence narrative renvoie à la capacité de l'enfant à « construire des narratifs cohérents et structurés » (Miljkovitch & al., 2003, p.158).

Main & al. (1985) ont montré comment les différences d'attachement à un an se reflétaient dans les récits des mêmes enfants cinq ans plus tard. D'après leurs résultats, les enfants sécurisés avec leur mère, contrairement aux enfants évitants, sont capables de reconnaître les aspects négatifs des relations et des situations mais le dénouement des histoires est généralement heureux. Par contre, les enfants évitants bloquent dans la continuation de l'histoire ou apportent des solutions magiques. Les enfants ambivalents-résistants, de leur côté, manifestent une ambivalence parfois apparente. Les enfants désorganisés refusent de jouer ou restent silencieux.

Les compétences narratives des enfants semblent donc fluctuer en fonction de la qualité de l'attachement. Les enfants sécurisés avec leur mère sont plus persévérants dans leurs efforts pour créer une histoire selon un thème ou un plan organisé (Slade, 1987). D'après Miljkovitch (2001), la forme du narratif ne dépend pas que de facteurs cognitifs. Elle est largement due à la disponibilité psychique de l'enfant pour le jeu et, en l'occurrence, à la

sécurité que lui procurent ses figures d'attachement. Cette méthode est utilisée pour les enfants âgés de 3 à 7 ans.

6. LES ATTACHEMENTS MULTIPLES

La théorie de l'attachement a permis de rendre compte de l'établissement des premières relations de l'enfant mais une question centrale dans la théorie de l'attachement reste encore controversée : à combien et à quelles personnes un enfant peut-il s'attacher ?

6.1. De la monotropie au modèle hiérarchique

6.1.1. La monotropie

Lorsqu'il formule la théorie de l'attachement, en 1958, Bowlby se focalise sur la relation mère-enfant. Pour lui, l'enfant n'établit qu'une seule relation d'attachement privilégiée : avec sa mère ou avec un substitut maternel. Cette tendance chez l'enfant à s'accrocher spécialement à une figure, c'est ce que Bowlby a appelé la « monotropie » de l'attachement. Ce point de vue a été sévèrement critiqué. En 1964, Schaffer & Emerson ont suivi 60 bébés de quelques semaines jusqu'à l'âge de 18 mois. Ces auteurs ont montré que si la majorité des enfants commençaient bien par former un attachement privilégié, la plupart d'entre eux s'attachaient par la suite non seulement à leur père mais également à un grand parent ou à un autre membre de la famille (Bowlby, 1969). Ces résultats vont pousser Bowlby à reconnaître que les enfants peuvent entretenir plusieurs relations d'attachement simultanément.

6.1.2. La hiérarchisation des figures d'attachement

Bowlby (1969) admet que les enfants peuvent établir plusieurs relations d'attachement mais en insistant bien sur le fait que les différentes figures d'attachement ne sont pas traitées comme équivalentes les unes des autres. Il considère que les enfants opèrent une hiérarchisation de leurs figures d'attachement tout en privilégiant l'une d'elles, généralement la mère. En revanche, si un substitut se comporte de « façon maternelle » alors l'enfant le traitera comme un autre enfant traite sa mère naturelle. Se comporter de façon maternelle, pour Bowlby (1969), consiste à s'engager dans une interaction sociale animée avec l'enfant et à répondre facilement à ses signaux et ses approches. Les autres relations, avec des figures « auxiliaires », sont vues comme secondaires et calquées sur la première.

Pour Bowlby (1969), la personne que l'enfant choisit comme principale figure d'attachement et les autres relations d'attachement qu'il développe dépendent de la personne qui le soigne et de la composition de la famille où il vit. La vision adoptée par Bowlby correspond au modèle hiérarchique d'organisation des relations d'attachement distingué par Howes (1999). Selon ce modèle, le MIO de la principale figure d'attachement est celui qui exerce l'influence la plus forte sur le développement de l'enfant. Pour Bowlby (1969), la qualité de l'attachement à la mère influence les autres relations d'attachement de l'enfant.

6.2. La pluralité des MIO

Les travaux sur l'attachement au père sont à l'origine d'une véritable controverse sur la question du nombre et de l'organisation des relations d'attachement de l'enfant.

6.2.1. La question de l'attachement au père

Selon le modèle hiérarchique proposé par Bowlby, les autres relations de l'enfant, dont l'attachement au père, sont influencées par la qualité de l'attachement à la mère. Fox, Kimmerly & Schafer (1991) ont réalisé une méta-analyse sur un ensemble de 11 études portant sur la comparaison entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère. La conclusion de cette étude est que la qualité de l'attachement à l'un des parents permet de prédire la qualité de l'attachement à l'autre parent. Ces résultats semblent donc valider l'hypothèse d'une hiérarchisation des figures d'attachement et de l'influence de la qualité de l'attachement à la mère sur les autres relations d'attachement de l'enfant (Bowlby, 1969).

De nombreux travaux obtiennent pourtant des résultats différents (Lamb, 1977, Main & Weston, 1981). Van Ijzendoorn & De Wolff (1997) ont entrepris d'effectuer une méta-analyse du même type que celle de Fox & al. (1991). Pour cela, ils ont repris les données qu'ils avaient utilisées en y ajoutant de nouvelles issues d'études plus récentes, leur nombre passant ainsi de 11 à 14. Les auteurs obtiennent une corrélation de 0.17, qui est certes significative, mais relativement faible. Sur 950 familles, 362 enfants sont sécurisés à l'un de leurs parents et insécurisés à l'autre parent. Dans cette étude, l'attachement à la mère n'expliquerait que 3% de la variance dans la qualité de l'attachement au père (Pierrehumbert, 2003). Pour les auteurs de cette nouvelle méta-analyse, il semble clair que la sécurité de l'attachement dépend plus de la qualité de la relation spécifique établie avec ce parent que de la qualité de l'attachement à l'autre parent ou que de l'enfant lui-même, c'est-à-dire de son tempérament.

6.2.2. Les représentations d'attachement généralisées

Suite aux travaux de Lamb (1977) et de Main & Weston (1981), Bretherton (1985) propose de considérer que les enfants construisent des MIO spécifiques de chacune de leurs relations d'attachement mais que ces modèles ne sont d'abord composés que d'une représentation de la figure d'attachement et non d'une représentation de soi en relation avec cette figure. De plus, puisque Main & al. (1985) ont montré que seule la qualité de l'attachement à la mère était liée aux représentations d'attachement des enfants à l'âge de 6 ans, elle émet l'hypothèse que les différents MIO se généralisent en un seul modèle lui-même composé, cette fois, d'une représentation de la figure d'attachement et d'une représentation de soi en relation avec les autres. Conformément au modèle hiérarchique proposé par Bowlby, pour Bretherton (1985) la qualité de la relation avec la principale figure d'attachement exerce une influence plus importante sur la construction du modèle de soi en relation avec les autres partenaires potentiels.

6.2.3. Une « trajectoire d'attachement » et des MIO spécifiques

Cependant, selon Miljkovitch (2001), l'idée que les MIO se généralisent en un seul schème de fonctionnement à l'âge adulte est réductrice et difficile à concevoir. Le plus vraisemblable, selon elle, est que des ressemblances entre différentes relations renforcent certaines tendances chez l'individu. S'il y a des divergences, le comportement des individus peut être adapté au cas par cas en se basant sur les expériences passées qui ressemblent le plus à la situation présente. La coexistence de plusieurs MIO favorise ainsi une perméabilité aux modalités interactives d'autrui (Miljkovitch, 2001). C'est à peu près la vision adoptée par Crittenden (1990). Cet auteur considère les MIO comme étant nombreux mais organisés en une méta-structure. Selon lui, il existe un MIO différencié et spécifique pour chaque relation, l'ensemble de ces modèles constituant un modèle généralisé ou « méta-modèle ».

Pietromonaco & Barrett (2000) considèrent que l'enfant construit une représentation d'attachement généralisée qui détermine une sorte de « trajectoire d'attachement » au cours du développement. Cependant, ils reconnaissent que des variations liées à la spécificité de chaque relation doivent exister. Ils recommandent donc d'évaluer la qualité de l'attachement au niveau des relations spécifiques en tenant compte des caractéristiques de chaque relation particulière.

6.3. L'organisation des relations d'attachement de l'enfant

Si les enfants construisent plusieurs MIO, il reste à savoir comment ces modèles s'organisent pour exercer leur influence dans le développement de l'enfant. Dans une revue de la littérature, Howes (1999) a distingué trois modèles d'organisation des relations d'attachement : le modèle hiérarchique, le modèle intégratif et le modèle indépendant.

6.3.1. Le modèle hiérarchique

Ce modèle découle directement de l'hypothèse de Bowlby (1969) selon laquelle les enfants opèrent une hiérarchisation de leurs figures d'attachement. Les partisans d'une organisation hiérarchique des MIO considèrent que c'est le modèle de la principale figure d'attachement qui exerce l'influence la plus forte dans le développement de l'enfant. Par ailleurs, la qualité de l'attachement à cette figure principale, généralement la mère, est supposée influencer les autres relations d'attachement de l'enfant.

Les résultats d'un certain nombre d'études semblent aller dans le sens de cette hypothèse. En effet, plusieurs d'entre elles ont montré que la qualité de l'attachement au père était liée à la qualité de l'attachement à la mère (Fox & *al.*, 1991 ; Van Ijzendoorn & De Wolff, 1997). Cependant, pour Howes (1999), cette concordance peut très bien s'expliquer par le fait que les parents partagent les mêmes systèmes de valeurs et que, par conséquent, ils adoptent des comportements similaires dans le cadre des soins et de l'éducation de leurs enfants. Un deuxième argument est fréquemment avancé en faveur du modèle hiérarchique. Il repose sur les résultats de recherches portant sur les effets de la qualité de l'attachement au père et à la mère dans le développement de l'enfant. Les auteurs de ces travaux concluent à une influence plus importante de la qualité de l'attachement à la mère (Howes, 1999).

6.3.2. Le modèle intégratif

Le modèle intégratif postule que les différentes relations d'attachement de l'enfant sont intégrées en une seule représentation. Le même poids est accordé à chacune d'entre elles. Les relations d'attachement de l'enfant sont organisées sous forme de réseau et leur qualité est indépendante de celle des autres relations. Les partisans du modèle intégratif émettent l'hypothèse que plus les enfants ont d'attachements sécurisés et plus les conséquences pour leur développement sont positives. Quelques études ont permis de montrer que les réseaux d'attachement composés des mères, des pères et des adultes des modes d'accueil permettaient

de mieux prédire le développement et socio-émotionnel des enfants que les différentes relations d'attachement isolément (Howes, 1999).

6.3.3. Le modèle indépendant

D'autres auteurs ont émis l'hypothèse que chaque MIO était indépendant des autres relations d'attachement aussi bien en ce qui concerne sa qualité que son influence dans le développement de l'enfant. Chaque relation d'attachement est supposée exercer son influence dans des domaines spécifiques du développement de l'enfant. Ainsi la qualité de l'attachement au père exercerait une influence sur le comportement de l'enfant lorsqu'il se trouve avec un étranger au cours de la Situation Etrange, contrairement à la qualité de l'attachement à la mère (Main & Weston, 1981). La sécurité de l'attachement au père permettrait de mieux prédire non seulement les affects négatifs et les tensions dans les conflits interpersonnels (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992) mais également le comportement de l'enfant dans une tâche de résolution de problèmes (Easterbrooks & Goldberg, 1984).

Force est de constater que les résultats des recherches citées précédemment permettent de conforter chacun de ces modèles. Pour Pierrehumbert (2003) ces modèles ne sont pas exclusifs et l'effet de ces relations s'organise différemment selon les domaines du développement de l'enfant. Par exemple, un attachement sécurisé au père peut venir compenser un attachement insécurisé à la mère (modèle intégratif) tout en ayant des effets spécifiques dans d'autres domaines du développement de l'enfant (modèle indépendant).

7. CONCLUSION

Bowlby a élaboré un cadre théorique permettant de rendre compte de l'établissement et de l'importance des premières relations de l'enfant. Pour lui, l'attachement est un besoin physiologique fondamental dont la double fonction adaptative est d'assurer la protection de l'enfant et son ouverture au monde extérieur. En effet le système comportemental d'attachement est étroitement lié au système exploratoire.

Les travaux d'Ainsworth ont permis de distinguer différentes catégories d'attachement selon la manière dont les enfants organisent leurs comportements d'attachement pour satisfaire leurs besoins de proximité et de réconfort. Ses travaux, dont les résultats ont été confirmés à de nombreuses reprises, ont montré que la qualité de l'attachement dépendait en grande partie de la capacité des figures d'attachement à répondre rapidement et de manière appropriée aux besoins de l'enfant.

Pour Bowlby les réponses des figures d'attachement aux besoins de proximité et de réconfort vont peu à peu être mémorisées et conduire à l'élaboration de Modèles Internes Opérants (MIO), modèles qui vont le guider dans ses relations tout au long de son développement. La manière dont l'enfant organise ses comportements d'attachement est supposée être le reflet des MIO qu'il s'est construit. C'est pourquoi les méthodes d'évaluation de la qualité de l'attachement se sont peu à peu diversifiées pour permettre d'explorer ces modèles aux différents âges de la vie.

Cependant, la question de la pluralité des MIO reste encore controversée. Il semble bien que les enfants s'attachent à plusieurs personnes proches de leur entourage et de nombreux chercheurs considèrent que les enfants construisent des MIO spécifiques de chacune de ces relations. La question est de savoir comment ces différentes relations s'organisent pour exercer leur influence sur le développement de l'enfant. Dans la littérature, la majorité des études tendent à montrer que c'est la qualité de l'attachement à la mère qui exerce l'influence la plus forte, conformément au modèle hiérarchique (Howes, 1999).

En revanche des travaux plus récents suggèrent soit que les qualités des différentes relations d'attachement de l'enfant prises dans leur ensemble permettent de mieux prédire le développement que chacune d'entre elles isolément (modèle intégratif) soit que chaque relation d'attachement exerce son influence dans des domaines spécifiques du développement (modèle indépendant). Les résultats de ces études seront détaillés dans les deuxième et troisième chapitres de cette approche théorique pour essayer de comprendre le rôle que jouent plus particulièrement les relations d'attachement aux parents dans le développement socio-émotionnel et dans le l'adaptation scolaire des enfants.

PREMIERE PARTIE
APPROCHE THEORIQUE

CHAPITRE II

**Le rôle des relations d'attachement dans le développement
socio-émotionnel des jeunes enfants**

1. INTRODUCTION

Pour Bowlby (1958), une relation continue et chaleureuse avec un adulte favorise la santé et le bien être psychologique tout au long de la vie. Les différences dans la sécurité de l'attachement sont déterminantes dans le développement des autres relations intimes, la compréhension de soi et la psychopathologie. L'attachement remplit une double fonction, non seulement de protection mais également de socialisation. Dans les situations de détresse, les enfants activent leur système d'attachement et élaborent des stratégies comportementales qui leur permettent de gérer leurs affects. La fonction protectrice de l'attachement permet donc de réduire les émotions négatives et notamment l'anxiété de l'enfant. Sa fonction socialisatrice va permettre à l'enfant d'apprendre à communiquer avec sa mère. C'est ainsi qu'elle pourra identifier ses besoins et y répondre.

Ce chapitre sera consacré au développement des relations entre enfants, à l'influence de la qualité de l'attachement aux parents sur les relations paritaires, puis aux liens entre les problèmes de comportement de l'enfant et l'insécurité de l'attachement. Enfin les deux principaux modèles théoriques permettant d'expliquer les liens entre la qualité de l'attachement et le développement socio-émotionnel seront successivement présentés.

2. LE DEVELOPPEMENT DES RELATIONS PARITAIRES

Les relations entre enfants constituent un objet d'étude relativement récent. Ces relations « horizontales » (Hartup, 1989) se caractérisent par une symétrie des compétences et des pouvoirs. Elles sont l'occasion pour l'enfant d'actualiser les compétences sociales acquises au sein des relations étroites avec les adultes, les relations « verticales » qui lui assurent la protection et la sécurité nécessaires pour son développement (Hartup, 1989). Dès la première année les bébés disposent d'un répertoire de comportements spécifiques aux interactions paritaires. En revanche, il faut attendre la fin de la deuxième année avant que les enfants établissent de véritables relations d'amitié avec leurs pairs, préférentiellement avec des pairs de même sexe.

2.1. Le répertoire comportemental des jeunes enfants

Dans la littérature, on trouve une multitude de regroupements entre les différents comportements sociaux manifestés par l'enfant (Hartup, 1983). Montagner (1988) a effectué

une analyse fonctionnelle des 90 comportements qu'il a pu observer chez des enfants âgés de 5 mois à 3 ans dans leur milieu familial, à l'école maternelle et à la crèche. Il s'agit de comportements élémentaires nécessaires à l'élaboration des premières interactions et communications entre enfants. Montagner a dégagé six catégories de comportements parmi lesquelles on distingue des comportements affiliatifs, des comportements agonistiques et les conduites d'isolement.

Tout d'abord, les comportements affiliatifs visent à maintenir le lien entre les individus et ont pour fonction de maintenir la cohésion du groupe. Parmi eux, les offrandes consistent à donner, à abandonner un objet ou un aliment à autrui. Les sollicitations consistent à rechercher activement le regard de l'autre, à orienter son regard, sa main ou son buste en direction de l'objet tenu par l'autre et à avancer la main en direction de cet objet. Les sollicitations et les offrandes auraient une fonction de lien et d'apaisement (Montagner, 1988).

En revanche, les comportements agonistiques sont perturbateurs de la relation et visent la dispersion du groupe. Les menaces sont définies comme étant des manifestations comportementales et vocales observées dans des situations de défense. Les actes de saisie ou tentatives de saisie regroupent tous les comportements par lesquels un enfant se saisit ou tente de se saisir de l'objet d'un autre, sans sollicitation comportementale ou verbale objectivable. Les agressions correspondent à tous les contacts corporels qui apparaissent dommageables pour l'enfant receveur, c'est-à-dire qui provoquent un dommage physique et/ou un état de détresse évident.

Enfin, les isolements et les pleurs sont considérés comme étant sans aucun lien avec les comportements, les vocalisations ou les paroles des autres.

Bien entendu, ces comportements évoluent. Les conduites d'isolement, par exemple, sont de moins en moins fréquentes mais les différences, avec l'âge, concernent plus l'utilisation des items comportementaux à l'intérieur d'une même catégorie. Pour Baudonnière (1988), au cours de la troisième année le moyen de communication privilégié devient l'imitation immédiate. Ensuite, les verbalisations, qui sont peu présentes à l'âge de 2 ans, vont considérablement enrichir les relations sociales des enfants.

2.2. Le développement des interactions paritaires au cours de la petite enfance

2.2.1. Quelques définitions

Une interaction peut être définie comme étant une séquence d'au moins deux comportements contigus et réciproquement adressés. Cette définition, proposée par Mueller &

Lucas en 1975, semble actuellement faire consensus en psychologie du développement (Zaouche-Gaudron, 2002). Ces mêmes auteurs définissent un comportement socialement orienté comme étant un comportement accompagné, immédiatement suivi ou précédé d'un regard au partenaire, qu'il initie ou non une réponse, ou bien qu'il constitue en lui-même une réponse. Une interaction est donc constituée de deux comportements socialement orientés se succédant dans le temps.

2.2.2. Les premiers échanges entre enfants

D'après Hartup (1983), les premières interactions paritaires dépendent fortement des changements développementaux plus généraux, tels que le développement des capacités sensori-motrices, des compétences cognitives et du contrôle de l'impulsivité. Selon Baudonnière (1988), à partir de trois mois, l'intérêt social du bébé pour des partenaires de son âge est manifeste ; on note la présence de comportements socialement orientés, mais les compétences du bébé sont insuffisantes pour soutenir les interactions. Au cours de la première année l'enfant va progressivement construire les éléments constitutifs des interactions sociales. Les premiers éléments interactifs apparaissent plus ou moins dans le même ordre : le regard, le toucher, l'approche et les actes coordonnés. L'enfant dispose peu à peu d'un certain nombre de comportements sociaux (sourires, rires, offrandes, vocalisations, contacts physiques...). Il va également prendre conscience du fait que ses partenaires sont des émetteurs et des destinataires potentiels des conduites sociales ainsi que de la dépendance mutuelle de leurs actions. C'est l'intégration de ces différents éléments qui va conduire à l'apparition de véritables interactions, entre 6 et 8 mois selon les auteurs (Espinoza & Le Camus, 1991). Mais ces interactions sont courtes, de type émission-réponse. L'enfant présente donc un certain nombre de comportements à caractère social et intentionnel puisqu'il attribue des intentions au partenaire, modifie son comportement et attend la réponse (Espinoza & Le Camus, 1991). Cependant, les interactions entre pairs constituent des événements assez exceptionnels au cours de la première année et ces premiers échanges sont encore relativement neutres sur le plan émotionnel (Hartup, 1983).

2.2.3. Les interactions centrées sur des objets

C'est ensuite, au cours de la deuxième année, qu'apparaissent les premiers échanges soutenus, le plus souvent à propos d'un objet. En effet, les objets ont alors un rôle important comme support des interactions. L'appropriation de l'objet manipulé par un autre et le jeu parallèle sont des comportements très fréquents à cet âge qui correspondent à l'apparition de

véritables compétences sociales destinées à signaler un intérêt commun ou l'adhésion à une activité conjointe (Espinoza & Le Camus, 1991). Le répertoire des conduites sociales s'enrichit, la fréquence des engagements communs dans un jeu et donc celle des interactions complexes augmente. En effet, les partenaires répondent plus souvent aux initiations et la longueur des interactions augmente. La tonalité affective des échanges se modifie et on constate une augmentation des échanges aussi bien positifs qu'agonistiques. Bien que la fréquence et l'intensité des conflits augmente, le plus souvent à propos d'un objet, ce sont les contacts non agressifs et les interactions positives qui dominent.

D'après Hartup (1983, 1989), les compétences à interagir et à communiquer sont alors à leur « état naissant » et ce n'est qu'à la fin de la deuxième année que l'enfant possède les compétences cognitives nécessaires pour soutenir des interactions avec d'autres enfants qui n'ont pas les mêmes compétences. Les relations d'amitié ou relations affiliatives, qui sont des relations affectives positives, réciproques, résultant d'un choix et liant durablement 2 individus (Espinoza, 1993), seraient relativement rares pendant les deux premières années. Pour Hartup (1989), pendant cette période il s'agit plus de préférences sociales que de réelles relations d'amitié. En effet, la présence de la mère sous-tendrait le développement des relations paritaires jusqu'à l'âge de deux ans en assurant la sécurité nécessaire pour permettre à l'enfant d'explorer son environnement (Hartup, 1983).

2.3. L'apparition des comportements préférentiels

2.3.1. Les premières relations amicales

A 2 ans, les fondements des conduites et des relations sociales sont posés mais les aspects quantitatifs et qualitatifs des interactions sociales continuent à évoluer (Espinoza & Le Camus, 1991). Ainsi les enfants sont de moins en moins souvent inactifs, les jeux solitaires et la simple observation sont de moins en moins fréquents. De même les initiations positives, associatives et coopératives augmentent régulièrement. A partir de cette période, il semble que les interactions soient plus fréquentes en l'absence d'adultes et en dyades plutôt qu'en grands groupes, même si la taille moyenne des groupes de jeu augmente. Les interactions positives et agonistiques sont également plus fréquentes, les conflits atteignant leur fréquence maximale entre 2 et 3 ans avant de diminuer rapidement.

Le moyen de communication privilégié, au cours de la troisième année, semble être l'imitation immédiate (Baudonnière, 1988). Ce comportement permet à l'enfant de prendre contact avec le partenaire tout en lui signalant l'intérêt qu'il lui porte. D'autre part, une

certaine hiérarchie de dominance commence à s'installer au sein des groupes de pairs avec l'apparition de leaders, de dominants et de dominés. C'est également à cette période que les enfants commencent à manifester des rapports privilégiés avec certains pairs. Des préférences dyadiques stables commencent à apparaître. Les choix amicaux se multiplient et deviennent de plus en plus réciproques. Ces relations affiliatives se caractérisent par un attachement réciproque et des intérêts communs. Le pouvoir y est plus égalitaire que dans la relation à la mère et ces relations sont moins exclusives (Hartup, 1989).

2.3.2. La préférence pour les pairs de même sexe

Dès le début de la période d'âge préscolaire, les enfants manifestent une nette préférence pour les pairs du même sexe. En effet, les études qui portent sur ce sujet montrent qu'environ 5% seulement des relations affiliatives qui ont pu être observées concernent des enfants de sexe opposé (Hartup, 1989). Ces comportements préférentiels, selon cet auteur, sont manifestes dès le début des interactions soutenues avec les pairs. La Frénière, Strayer & Gauthier (1984) ont montré que ce phénomène pouvait s'observer dès la fin de la deuxième année pour les filles et plutôt à partir de la fin de la troisième année pour les garçons. Cette tendance tend à s'accroître entre 18 et 70 mois avec une augmentation constante pour les garçons et une légère diminution aux alentours de 27 mois, suivie d'une stagnation, pour les filles. Le sexe du partenaire semble donc constituer un facteur important intervenant dans l'orientation des conduites sociales du jeune enfant. La prise en compte de l'identité sexuée des pairs est donc relativement précoce. Le Maner (1997) rapporte même certaines études montrant que ce phénomène peut s'observer dès l'âge de 19 mois. Même si les résultats diffèrent d'un auteur à l'autre, tous s'accordent pour dire que ces comportements préférentiels s'observent avant la fin de la troisième année (Le Maner, 1997).

L'hypothèse généralement avancée pour expliquer ce phénomène de ségrégation sexuelle est que chaque sexe a son propre style interactif, celui-ci étant génétiquement déterminé, et que les enfants recherchent préférentiellement des partenaires qui partagent le même style que le leur. L'accent est également mis sur les pratiques socialisatrices des adultes qui renforcent les comportements stéréotypés des deux sexes aussi bien que l'affiliation avec les camarades du même sexe (Maccoby, 1988).

2.3.3. Les différences liées au sexe

Un certain nombre de différences ont pu être mises en évidence entre les styles interactifs des filles et des garçons, et ce dès la période d'âge préscolaire. Très tôt, on observe

des différences significatives dans les relations que les filles et les garçons établissent avec leurs pairs. Dans une revue de question, Rose et Rudolph (2006) relèvent des différences tant dans la structure que dans le contenu des interactions. En ce qui concerne la structure, il semble que les garçons jouent plus souvent en groupe alors que les filles jouent plus souvent en dyades, avec une seule partenaire. Pour ce qui est du contenu des interactions, les filles sont apparemment plus prosociales, c'est-à-dire qu'elles émettent plus de comportements intentionnels qui procurent un bénéfice à une autre personne (Baudier & Céleste, 2002). Elles sont plus souvent impliquées dans des jeux inventifs ou symboliques que les garçons. Ces derniers jouent plus souvent à des jeux brusques et agressifs. La violence feinte et l'agressivité réelle sont plus fréquentes chez les garçons. Si d'après Rose & Rudolph (2006), ces différences s'observent surtout à partir de la période d'âge scolaire, Schneider, Rouillard & De Kimpe (1993) ont pu les mettre en évidence chez des enfants de 5 ans en les observant pendant des périodes de jeu libre à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Leurs résultats indiquent que c'est seulement à l'extérieur que les garçons de 5 ans jouent significativement plus en groupe et jouent davantage à des jeux agressifs que les filles. Les filles jouent plus souvent avec une seule partenaire, et ce que ce soit à l'extérieur ou à l'intérieur. Les jeux agressifs sont presque totalement absents à l'intérieur pour les deux sexes. Ils sont beaucoup plus présents à l'extérieur, surtout pour les garçons.

Pour conclure, les enfants d'âge préscolaire disposent d'un répertoire de comportements sociaux leur permettant d'établir et de maintenir des relations affiliatives avec leurs pairs. Il semble que ces relations concernent majoritairement les pairs de même sexe et ce dès les premiers échanges soutenus.

3. L'INFLUENCE DES RELATIONS D'ATTACHEMENT SUR LES QUALITES DES RELATIONS ENTRE ENFANTS

Pour Hartup (1989), les compétences sociales de l'enfant dérivent principalement de l'expérience des relations étroites avec son entourage. Les relations verticales permettent d'assurer la protection et la sécurité nécessaires pour le développement de l'enfant, il peut ainsi acquérir un ensemble de compétences sociales au contact des adultes, notamment de ses parents. Les relations horizontales sont l'occasion pour lui d'actualiser ses compétences sociales avec des individus qui lui sont plus ou moins semblables, c'est-à-dire avec ses pairs. Ces propos rejoignent l'hypothèse de Bowlby (1969) selon laquelle les relations d'attachement exercent une influence sur les autres systèmes relationnels de l'enfant tout au

long de son développement. C'est ce que de nombreux travaux ont pu démontrer, surtout en ce qui concerne l'attachement à la mère mais également au père et aux autres personnes qui prennent soin de l'enfant.

3.1. La relation d'attachement mère-enfant

3.1.1. Introduction

Bowlby (1969) a postulé que la qualité de l'attachement à la mère avait un impact sur les autres systèmes relationnels de l'enfant tout au long de son développement. En effet, les Modèles Internes Opérants (MIO) sont supposés avoir un effet non seulement sur la perception des situations sociales mais aussi sur les comportements. Ces modèles constitueraient de véritables guides dans les relations de l'enfant. Les MIO sont définis comme étant des représentations mentales de soi, de la figure d'attachement et de la relation entre soi et cette figure. Ils sont construits à partir de représentations d'interactions généralisées (Stern, 1989), des représentations scénario de type script. Dès les années 1970 le développement et la validation de la Situation Etrange ont permis de tester ces hypothèses dans une série d'études longitudinales à court terme (Thompson, 1999). Par la suite les nouvelles méthodes d'évaluation de la qualité de l'attachement ont permis de conduire un nombre considérable de recherches qui ont ainsi confirmé le lien entre la qualité de l'attachement à la mère et les relations paritaires, et ce malgré la diversité des outils utilisés. De manière générale, ces études ont montré qu'un attachement sécurisé avec la mère était lié à un meilleur fonctionnement social, non seulement à l'âge préscolaire, mais également chez les enfants plus âgés, voire même chez les adolescents. Les travaux présentés ici concerneront essentiellement la période d'âge préscolaire.

3.1.2. L'influence de la qualité de l'attachement à la mère sur les relations amicales

Bowlby a émis l'hypothèse d'une influence de la qualité de l'attachement à la mère sur les autres relations de l'enfant mais en précisant que celle-ci s'exerçait sur des relations « intimes ». Bien que dans la majorité des études les enfants soient observés dans un contexte familial tel qu'à la crèche ou à l'école, celles-ci ont davantage porté sur l'impact de la qualité de l'attachement sur les compétences sociales plutôt que sur les qualités des relations d'amitié établies avec les autres enfants. A partir de ce constat, Park & Waters (1989) ont réalisé une étude à laquelle 33 enfants âgés de 4 ans et leurs meilleurs amis ont participé. La qualité de l'attachement à la mère a été évaluée à l'aide du Q-sort de Waters & Deane (1985). 15

dyades d'enfants sécurisés et 18 dyades d'enfants sécurisés et insécurisés ont ainsi été constituées. Les enfants ont été observés en situation de jeu libre pendant une heure et les qualités des relations amicales ont été évaluées à l'aide du Q-sort des relations dyadiques, un instrument permettant de décrire le comportement des enfants au cours des interactions. Les résultats montrent que les dyades sécurisées sont plus harmonieuses. Entre eux, les enfants sécurisés sont moins menaçants, moins agressifs et moins exigeants lorsqu'ils cherchent à obtenir un jouet. De manière générale, la tonalité des interactions est plus positive au sein des dyades sécurisées que des dyades d'enfants sécurisés et insécurisés. Entre eux les enfants sécurisés répondent plus positivement aux demandes et aux suggestions de l'autre enfant.

C'est également ce qu'ont pu observer Youngblade & Belsky (1992) dans une étude portant sur 73 familles en évaluant la qualité de l'attachement à l'âge de 1 an avec la Situation Etrange et en observant ces enfants 4 ans plus tard avec leur meilleur ami. Globalement, ils ont trouvé que les enfants sécurisés à 1 an avec leur mère entretenaient des relations plus synchroniques et moins négatives avec leurs amis à l'âge de 5 ans. Ces résultats confirment donc l'hypothèse de Bowlby.

3.1.3. L'influence de la qualité de l'attachement à la mère sur les interactions paritaires

D'autres études, beaucoup plus nombreuses, ont montré que la qualité de l'attachement à la mère avait un impact sur le comportement des enfants au cours des interactions paritaires, que ce soit en présence d'enfants familiers ou non. Jacobson & Wille (1986) ont effectué un suivi longitudinal de 8 enfants sécurisés, 8 enfants insécurisés évitants et 8 enfants insécurisés ambivalents-résistants qui ont été observés au cours d'une séance de jeu libre avec un pair non familial à l'âge de 3 ans. Leurs résultats semblent indiquer que la qualité de l'attachement à la mère ne permet pas de prédire les changements développementaux au niveau des comportements sociaux adressés aux autres enfants. En revanche, les différences interindividuelles dans la sécurité de l'attachement permettent de prédire les changements dans les réponses du partenaire aux comportements sociaux qui lui sont adressés. A 3 ans les enfants sécurisés sont ceux qui reçoivent le plus de réponses positives, les enfants évitants sont ceux qui en reçoivent le moins et les enfants ambivalents résistants sont ceux qui reçoivent le plus de comportements agonistiques et de comportements de refus de la part de leur partenaire. Lors d'une première rencontre, la qualité de l'attachement à la mère aurait donc des effets sur l'attractivité de l'enfant en tant que partenaire interactif plutôt que sur son propre intérêt à entrer en interaction avec un pair. Un nombre considérable de recherches a d'ailleurs montré, en évaluant le statut sociométrique des enfants auprès des pairs ou des

enseignants, que les enfants sécurisés étaient plus populaires que les enfants insécurisés (Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000 ; Cohn, 1990 ; De Mulder, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000 ; Lafrénière & Sroufe, 1985).

Des chercheurs s'intéressant à l'influence de la qualité de l'attachement sur les relations entre enfants ont également recours à des questionnaires remplis par les enseignants, les parents ou les enfants afin d'évaluer les compétences sociales des enfants. D'autres combinent la méthode des questionnaires avec des observations en laboratoire ou dans le milieu naturel de l'enfant tel que la crèche ou l'école maternelle. L'étude réalisée par Bohlin & al. (2000) en est un bon exemple. Il s'agit d'une recherche longitudinale portant sur 96 enfants. La qualité de l'attachement à la mère a été évaluée à l'âge de 15 mois au moyen de la Situation Etrange et à 8 ans à l'aide du Separation Anxiety Test, une méthode projective permettant d'explorer les MIO. Le fonctionnement social des enfants a été appréhendé à l'aide de questionnaires remplis par les enseignants, la mère et l'enfant ainsi que des observations à l'école au cours de l'âge de 9 ans. Grâce à leurs observations, Bohlin & al. ont montré que les enfants sécurisés à 15 mois comme à 8 ans prennent plus d'initiatives au cours des interactions et qu'ils participent davantage aux interactions sociales que les enfants insécurisés. L'utilisation des questionnaires a permis de montrer que les enfants sécurisés sont perçus comme plus populaires, plus compétents socialement et qu'ils se décrivent eux-mêmes comme étant moins anxieux que les enfants insécurisés.

Des résultats similaires ont été obtenus par De Mulder & al. (2000) en utilisant le Q-sort pour évaluer la qualité de l'attachement à la mère et les qualités des relations avec les enseignants de 94 enfants âgés de 3 à 5 ans. Dans cette étude, les enfants les moins sécurisés sont décrits par leurs pairs et par leurs enseignants comme exprimant plus de colère et d'agressivité à leur rencontre. En revanche, seuls les garçons les plus sécurisés avec leur mère sont plus populaires avec leurs pairs et sont également plus sécurisés avec leurs enseignants que les autres enfants.

3.1.4. Les effets distincts de la qualité de l'attachement à la mère sur les interactions paritaires des garçons et des filles d'âge préscolaire

Comme on a pu le voir dans la première partie de ce chapitre, il existe des différences relativement importantes entre les interactions et les relations paritaires des enfants en fonction de leur sexe. Des travaux ont également montré que la qualité de l'attachement à la mère n'avait pas les mêmes effets chez les filles et les garçons. Ainsi, Cohn (1990) a trouvé que seuls les garçons insécurisés étaient moins populaires auprès de leurs pairs et de leurs

éducateurs à l'âge de 6 ans. Les garçons insécurisés sont également perçus comme plus agressifs par leurs camarades de classe et comme moins compétents socialement par les éducateurs. En ce qui concerne les filles, aucun lien n'a été trouvé entre la qualité de l'attachement à la mère évaluée à l'aide d'une adaptation de la Situation Etrange à l'âge de 6 ans, la popularité, le comportement et les compétences sociales telles qu'ils sont perçus par les pairs et par les éducateurs.

De son côté, Turner (1991) a montré que les garçons insécurisés avec leur mère à l'âge de 4 ans manifestaient plus de comportements agressifs et perturbateurs en les observant dans une situation de jeu libre. Ils sont également plus sûrs d'eux-mêmes et plus autoritaires que les garçons sécurisés. En revanche, les filles insécurisées sont plus dépendantes, moins dominantes et plus soumises au cours des interactions. Elles sont également moins sûres d'elles-mêmes. En revanche, elles émettent plus d'expressions positives que les enfants sécurisés.

Lafrénière & Sroufe (1985) ont également trouvé que la qualité de l'attachement à la mère évaluée à l'âge de 12 et 18 mois à l'aide de la Situation Etrange avait des effets distincts sur les compétences sociales des filles et des garçons âgés de 4 à 5 ans, telles qu'elles ont pu être observées en situation de jeu libre et évaluées par leurs éducateurs. En effet, les résultats de cette étude indiquent que les garçons insécurisés sont plus agressifs et qu'ils expriment plus d'affects négatifs que les enfants sécurisés au cours des interactions. Les filles sécurisées, en revanche, sont perçues comme plus compétentes socialement par leurs éducateurs, elles émettent plus de comportements affiliatifs, expriment plus d'affects positifs, moins d'affects négatifs et s'affirment davantage que les enfants insécurisés.

Pour conclure, les enfants sécurisés avec leur mère semblent avoir plus de facilité à établir et à maintenir des relations avec leurs pairs. Schneider, Atkinson & Tardif (2001) ont réalisé une méta-analyse sur 63 études dont l'objectif était de vérifier l'existence d'un lien entre les relations paritaires et la qualité de l'attachement aux parents. D'après leurs résultats, il semblerait que ce lien existe bel et bien pour ce qui est de la relation à la mère. Cependant, il serait plus robuste chez les enfants les plus âgés et en ce qui concerne les relations intimes avec les pairs. En revanche, les qualités des relations paritaires ne semblent pas liées à la qualité de l'attachement au père.

3.2. La relation d'attachement père-enfant

Le père étant généralement considéré comme une figure d'attachement « secondaire », peu d'études se sont intéressées aux effets de la qualité de l'attachement père-enfant sur les interactions et les relations paritaires. Par ailleurs, ces travaux n'ont permis d'obtenir que très peu de résultats significatifs (Berlin et Cassidy, 1999). Selon Dubeau et Moss (1998), les résultats de ces études tendent à montrer qu'il existe un effet similaire, mais beaucoup moins marqué que pour la relation à la mère. Si l'on s'en tient aux conceptions théoriques de Bowlby (1969), ces résultats peuvent s'expliquer par le statut « secondaire » du père en tant que figure d'attachement.

Berlin & Cassidy (1999) proposent deux explications différentes : soit la qualité de l'attachement au père influence différemment les autres relations de l'enfant, ce qui tendrait à confirmer le modèle indépendant d'organisation des relations d'attachement de l'enfant (Howes, 1999), soit d'autres éléments de la relation père-enfant tels que les comportements de jeu paternels sont susceptibles de masquer ou d'interagir avec les effets de la qualité de l'attachement au père. Pour Dubeau & Moss (1998), en revanche, si les études sur l'attachement au père échouent à obtenir des résultats significatifs, c'est qu'elles ne tiennent pas compte de la spécificité de la relation père-enfant au regard des rôles parentaux.

Quelques études, cependant, tendent à montrer que la qualité de l'attachement au père exerce son influence sur des aspects différents du comportement de l'enfant comparativement à la qualité de l'attachement à la mère, confortant ainsi le modèle indépendant d'organisation des relations d'attachement (Howes, 1999). En effet, Lamb (1977) et Main & Weston (1981) sont parvenus à montrer que les bébés sécurisés avec leur père étaient plus sociables à l'égard des étrangers, notamment au cours de la Situation Etrange.

Plus récemment, Verschueren & Marcoen (2002, 2005) ont conduit deux études mettant en évidence des effets de la qualité de l'attachement au père sur les relations paritaires des enfants d'âge scolaire. 216 enfants âgés de 8 à 10 ans ont participé à la première étude. Les qualités de leurs attachements au père et à la mère ont été évaluées grâce à l'échelle de sécurité mise au point par Kerns, Klepac & Cole (1996). Il s'agit d'un questionnaire qui permet d'évaluer la manière dont les enfants perçoivent la sécurité de leurs relations d'attachement. Dans cette étude, les enfants ont été distingués selon leur statut sociométrique. En plus des enfants populaires, négligés et rejetés, les auteurs ont opéré une distinction entre les enfants rejetés agressifs et les enfants rejetés non agressifs. Les résultats montrent que les enfants rejetés non agressifs perçoivent les relations d'attachement qu'ils entretiennent avec

leur père comme étant moins sécurisées que les enfants les plus populaires. Le statut sociométrique des enfants semble donc lié à la qualité de l'attachement au père, ce qui confirme l'existence d'un lien entre les compétences sociales et la qualité de la relation père-enfant. Les résultats indiquent également que ce lien serait médiatisé, au moins en partie, par l'estime de soi des enfants (Verschuere & Marcoen, 2002).

Une autre étude, longitudinale, et avec une méthodologie similaire, a été réalisée auprès de 265 enfants de l'âge de 8 à 11 ans (Verschuere & Marcoen, 2005). Les résultats indiquent que le niveau d'acceptation des enfants par leurs pairs à 8 et à 11 ans est lié à la sécurité de l'attachement au père. En revanche, ce n'est pas le cas pour la sécurité de l'attachement à la mère. Pour ces chercheurs, la qualité de l'attachement à la mère permettrait de prédire le fonctionnement social des enfants dans des petits groupes plutôt que leur popularité dans de grands groupes, contrairement à la qualité de la relation père-enfant.

Pour conclure, les résultats d'études récentes indiquent que les relations paritaires sont bien liées à la qualité de l'attachement au père et que cette dernière semble avoir des effets spécifiques, comparativement à la qualité de l'attachement à la mère (Verschuere & Marcoen, 2002, 2005). Ces résultats permettent de confirmer l'hypothèse d'une organisation indépendante des relations d'attachement de l'enfant (Howes, 1999).

3.3. Les attachements multiples

Howes (1999) a distingué un autre modèle d'organisation des relations d'attachement, le modèle intégratif, suite aux résultats obtenus dans des études examinant le lien entre le développement socio-émotionnel et les qualités des différentes relations d'attachement des jeunes enfants. Ces travaux ont permis de montrer que la qualité de l'ensemble de ces relations permettait de mieux prédire certains aspects du développement de l'enfant que chacune d'entre elles isolément.

Par exemple, Van Ijzendoorn, Sagi & Lambermon (1992) ont réalisé simultanément deux études longitudinales aux Pays-Bas et en Israël afin de déterminer si les qualités des relations d'attachement au père, à la mère et à l'éducatrice permettent de mieux prédire à elles trois le développement à la fois socio-émotionnel et cognitif des enfants. Les qualités de ces différentes relations ont été évaluées au cours de la deuxième année de vie des enfants à l'aide de la Situation Etrange. Différents aspects du développement socio-émotionnel (comportements sociaux, jeux, empathie, contrôle des émotions, etc.) et du développement cognitif (quotients intellectuel et de développement, indépendance à l'égard du champ, etc.)

ont été évalués lorsque les enfants étaient âgés de 4 à 5 ans. Les résultats, pour les hollandais comme pour les israéliens, montrent que ce sont les enfants sécurisés à leur mère, à leur père et à leur éducatrice qui sont les plus favorisés sur le plan du développement à la fois socio-émotionnel et cognitif. Par ailleurs les enfants insécurisés à leur mère mais sécurisés à leur père et à leur éducatrice sont favorisés par rapport aux enfants dont l'attachement insécurisé avec la mère n'est pas compensé par des attachements sécurisés avec le père et l'éducatrice. Ces résultats soutiennent l'hypothèse d'une organisation intégrative des relations d'attachement de l'enfant (Howes, 1999).

En conclusion, les qualités des relations d'attachement de l'enfant avec les différentes personnes qui prennent soin de lui semblent non seulement avoir des effets similaires mais également des effets spécifiques dans le développement de l'enfant. En effet, les résultats des recherches ayant étudié l'influence de la qualité de l'attachement au père, à la mère et aux éducateurs sur les qualités des interactions et des relations paritaires plaident à la fois en faveur des modèles hiérarchique, intégratif et indépendant des relations d'attachement de l'enfant. Si ces résultats peuvent sembler contradictoires, pour Pierrehumbert (2003) il n'y a pourtant rien de surprenant à ce que la qualité de l'attachement avec un adulte en particulier puisse avoir à la fois des effets similaires comparativement aux autres relations de l'enfant et des effets spécifiques liés aux spécificités des interactions entre les partenaires. La sécurité de l'une de ces relations pourrait également venir compenser des attachements insécurisés avec d'autres personnes de l'entourage.

4. L'ATTACHEMENT INSECURISE ET LES PROBLEMES DE COMPORTEMENT DE L'ENFANT

Pour Bowlby l'établissement d'une relation d'attachement sécurisée au cours de la petite enfance favorise la santé et le bien-être psychologique tout au long de la vie. Les différences inter-individuelles dans la sécurité de l'attachement sont supposées avoir des implications importantes non seulement pour les relations ultérieures mais également pour la psychopathologie (Thompson, 1999).

4.1. Définition, évaluation et stabilité des problèmes de comportement

4.1.1. Définition

Lorsqu'on parle de problèmes de comportement en psychologie du développement, cette notion ne renvoie pas à des comportements précis mais à un ensemble de conduites

relativement stables qui donnent l'impression que le fonctionnement social et personnel de l'enfant est durablement et sérieusement affecté (Royer & Provost, 2004). Deux approches permettent d'évaluer et de diagnostiquer les problèmes de comportement : une approche catégorielle, qui repose sur la présence ou l'absence de comportements cliniquement significatifs, et une approche dimensionnelle, qui évalue les problèmes de comportement sur un continuum allant d'une fréquence nulle à une fréquence élevée. La classification catégorielle s'appuie sur le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV), de l'American Psychiatric Association (1994). Les problèmes de comportement y sont classés dans une dizaine de catégories cliniques auxquelles sont associées, pour chacune d'entre elles, une série de critères diagnostiques. L'approche dimensionnelle permet de tracer le profil comportemental d'un enfant et de le comparer à des normes établies pour une population donnée.

4.1.2. L'évaluation des problèmes de comportement

De manière générale, c'est l'approche dimensionnelle qui est la plus souvent utilisée dans la recherche. Elle permet d'obtenir des données quantitatives concernant les perturbations dans le comportement de l'enfant. Pour évaluer les problèmes de comportement, la plupart des chercheurs utilisent des questionnaires quantitatifs comportant plusieurs échelles comportementales tels que le Child Behavior Check List (Achenbach & Edelbrock, 1983) ou CBCL, un questionnaire pouvant être rempli par les parents ou par les enseignants. Il s'agit en fait d'une liste d'items décrivant le comportement de l'enfant auxquels les parents ou enseignants doivent adresser une note se situant sur une échelle en trois points (0 si l'item n'est pas vrai, 1 s'il est à peu près vrai ou parfois vrai et 2 s'il est très vrai ou toujours vrai). Le CBCL permet de décrire les troubles du développement social, émotionnel et comportemental qui sont répartis en deux grandes catégories de problèmes (Pierrehumbert, 2003) : les problèmes « internalisants » et les problèmes « externalisants ». La plupart des chercheurs considèrent que la majorité des problèmes de comportement se répartissent dans ces deux grandes catégories.

Les problèmes externalisants regroupent tous les comportements causant des dommages ou du tort à autrui ou à ses biens (Coutu, Tardif & Pelletier, 2004). Le terme « externalisant » renvoie au fait que l'enfant extériorise ses difficultés en prenant pour cible les personnes ou les objets qui l'entourent. Cette catégorie de problèmes regroupe les comportements agressifs, les menaces, les insultes et, de manière plus générale, l'hyperactivité et les phénomènes d'opposition à l'adulte. Les problèmes internalisants concernent l'ensemble des

comportements qui causent du tort non pas aux autres mais à l'enfant lui-même (Coutu & al., 2004). Le terme « internalisant » désigne le fait que l'enfant intériorise ses difficultés en adoptant une conduite autodestructrice ou asociale. Cette catégorie regroupe des comportements de retrait social, des comportements traduisant une anxiété excessive et des symptômes dépressifs.

Selon Coutu & al. (2004), cette typologie permet de cerner les comportements qui risquent de nuire au développement de l'enfant. Cependant, elle est issue de recherches menées sur des échantillons d'enfants d'âge scolaire et d'adolescents dont les résultats sont appliqués aux enfants plus jeunes. Enfin, il faut noter que plusieurs types de problèmes de comportement peuvent coexister chez un même enfant. Celui-ci peut donc présenter simultanément des problèmes de type externalisant et des problèmes de type internalisant.

4.1.3. La stabilité des problèmes de comportement

Les problèmes de comportement sont relativement stables de la petite enfance à l'adolescence. Environ 40 à 50% des enfants qui présentent des perturbations dans leur comportement pendant la petite enfance vont continuer à éprouver des difficultés jusqu'à l'adolescence (Coutu & al., 2004). Alors que les formes légères vont tendre à s'améliorer, les formes graves, elles, tendent à perdurer. En revanche, les difficultés d'adaptation peuvent s'exprimer différemment tout au long du développement. Dans ce cas elles vont prendre une forme nouvelle au fur et à mesure que l'enfant se développe. On parle alors de « continuité hétérotypique » (Coutu & al., 2004).

D'après le rapport de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM) sur les « troubles des conduites » chez l'enfant et l'adolescent, les « troubles à début précoce » (INSERM, 2005, p.29) sont le plus souvent persistants et interviennent généralement dans un contexte familial pathologique. Selon l'INSERM (2005), d'autres facteurs sont associés à la persistance des problèmes de comportement. L'apparition précoce des problèmes de comportement, le sexe masculin, la comorbidité avec des problèmes d'attention et d'hyperactivité, un environnement familial et éducatif pathologique sont autant de facteurs qui favorisent la présence de problèmes de comportement à l'adolescence.

4.2. Les liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement

4.2.1. Facteurs de risque et de protection dans l'apparition des problèmes de comportement

L'utilisation d'une base de sécurité par l'enfant lui permet de réguler ses émotions négatives telles que l'anxiété, la colère ou encore la tristesse. Les relations d'attachement sécurisées, de par leur fonction protectrice, constituent un facteur protecteur important contre des formes variées de psychopathologie (Greenberg, 1999). La contribution de l'attachement dans la formation des troubles psychologiques ultérieurs consiste à augmenter ou à diminuer les effets d'autres facteurs de risque. De manière générale, un attachement insécurisé peut avoir pour conséquence une certaine limitation de l'ouverture au monde physique et social (Pierrehumbert, 2003). Il a un effet précipitant sur les problèmes de comportement, notamment lorsque les conditions de vie de l'enfant sont difficiles (niveau socio-économique bas, problèmes médicaux et maltraitance par exemple). Ce point de vue rejoint celui de Greenberg (1999) pour qui l'attachement insécurisé ne conduit pas directement à la formation des troubles du comportement mais augmente leur probabilité. La relation entre les facteurs de risque tels que l'insécurité de l'attachement et leurs conséquences est une relation non linéaire. Toujours selon Greenberg (1999), des combinaisons de facteurs différents peuvent conduire aux mêmes troubles et des facteurs de risque multiples ne conduisent pas à un type de troubles mais à une variété de troubles. De plus, l'influence de certains facteurs est susceptible de varier en fonction d'autres variables telles que la période de développement ou le genre de l'enfant, par exemple.

D'après le rapport de l'INSERM (2005), la qualité de l'attachement aux parents et de manière plus générale les attitudes parentales jouent un rôle médiateur essentiel entre les facteurs tempéramentaux et les problèmes de comportement des enfants. «Une attitude parentale proche, soutenant et surveillant ce que fait l'enfant » (INSERM, 2005, p.129) aurait un effet préventif sur l'apparition des problèmes de comportement. Cette idée rejoint celle de Greenberg selon lequel la qualité de l'attachement constitue soit un facteur de risque, dans le cas d'un attachement insécurisé, soit un facteur de protection, dans le cas d'un attachement sécurisé.

4.2.2. L'attachement mère-enfant

L'influence de la qualité de l'attachement à la mère sur les problèmes de comportement des enfants d'âge préscolaire et scolaire a fait l'objet de très nombreuses études en

psychologie du développement, que ce soit avec des échantillons de population considérés comme étant à faibles ou à hauts risques.

Dans les échantillons de classe moyenne ou considérés comme étant à faibles risques, les études ne sont que rarement parvenues à mettre en évidence une relation significative entre la qualité de l'attachement à la mère pendant la petite enfance et les problèmes de comportement (Greenberg, 1999). Dans une étude longitudinale réalisée en Suisse avec des familles francophones, Pierrehumbert, Miljkovitch, Plancherel, Halfon & Ansermet (2000) ont évalué la qualité de l'attachement maternel de 40 enfants à l'âge de 21 mois et leurs problèmes de comportement 3 ans plus tard à l'aide du CBCL rempli par leur mère. Ils ont montré que les enfants évitants à l'âge de 21 mois manifestaient à la fois plus de problèmes dits externalisants (agressivité, hyperactivité...) et de problèmes dits internalisants (anxiété, retrait...) que les enfants sécurisés à l'âge de 5 ans. Par ailleurs, les résultats de cette étude indiquent que ce sont plutôt les comportements proximaux lors de la Situation Etrange, ceux-ci relevant davantage du tempérament que de la qualité de l'attachement, qui permettent de prédire les problèmes internalisants.

Une autre recherche a été réalisée auprès de 120 familles francophones au Canada en suivant longitudinalement les enfants de l'âge de 3 à 9 ans. La qualité de l'attachement à la mère a été évaluée à l'âge de 5 ans à l'aide d'une adaptation de la Situation Etrange et les problèmes de comportement au moyen de questionnaires remplis par les éducateurs et les enseignants entre 3 et 5, 5 et 7, et 7 et 9 ans. Dans cette étude, Moss, Saint Laurent, Rousseau, Parent, Gosselin & Saintonge (1999) ont montré que les enfants insécurisés ambivalents-résistants étaient décrits par leurs éducateurs comme présentant davantage de problèmes externalisants, surtout entre 3 et 5 ans. En revanche, les enfants évitants sont décrits comme ayant moins de comportements externalisants mais plus de comportements internalisants que les enfants insécurisés entre 5 et 7 ans. Enfin, leurs résultats indiquent que les enfants désorganisés présentent un risque accru de développer des troubles externalisants et internalisants au même âge. Le niveau de risque est particulièrement élevé pour les enfants ambivalents et désorganisés. Pour 50% d'entre eux les troubles persistent jusqu'à l'âge de 9 ans.

Aux Etats-Unis, Cohn (1990) a réalisé une étude auprès de 89 enfants âgés de 6 ans dont la qualité de l'attachement à la mère a été évaluée à l'aide d'une adaptation de la Situation Etrange. Les résultats indiquent que les garçons insécurisés sont évalués par leurs enseignants comme ayant plus de problèmes de comportement.

C'est surtout dans des échantillons d'enfants présentant des risques environnementaux, sociaux ou médicaux que la relation entre la qualité de l'attachement et les problèmes de comportement a pu être mise en évidence (Pierrehumbert & al., 2000). Par exemple, Lyons-Ruth, Easterbrooks & Cibelli (1997) ont réalisé une étude longitudinale portant sur 50 enfants issus de familles défavorisées. Ils ont trouvé que les enfants évitants avec leur mère pendant la petite enfance étaient décrits par leurs enseignants comme ayant davantage de problèmes internalisants que les enfants sécurisés à l'âge de 7 ans. En revanche, 83% des enfants décrits comme présentant un niveau élevé de problèmes externalisants étaient des enfants désorganisés. Les auteurs n'ont pas retrouvé ces résultats avec le CBCL rempli par les mères. Pour conclure, les résultats des études sur les liens entre l'insécurité de l'attachement à la mère et les problèmes de comportement peuvent paraître contradictoires. C'est chez les enfants présentant des risques environnementaux, sociaux ou médicaux que les résultats semblent les plus significatifs. Par conséquent, un attachement insécurisé ne conduirait pas directement à l'apparition de troubles dans le comportement de l'enfant mais il augmenterait leur probabilité. Enfin, il semble que les enfants désorganisés soient particulièrement enclins à développer des problèmes de comportement de type externalisant et internalisant.

4.3. L'attachement père-enfant

Très peu d'études ont été réalisées sur les liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement au père. Verschueren & Marcoen (1999) ont trouvé que les qualités des relations d'attachements au père et à la mère permettaient de prédire des aspects différents du développement socio-émotionnel des enfants. Les représentations d'attachement au père et à la mère de 40 enfants âgés de 5 à 6 ans ont été explorées au moyen de la procédure des histoires à compléter (l'« Attachment Story Completion Task » de Bretherton, & al.). Des entretiens ont été réalisés pour évaluer le niveau d'estime de soi et des questionnaires ont été remplis par les enseignants pour évaluer les perturbations dans le comportement des enfants. Les résultats de cette étude indiquent que la qualité de l'attachement à la mère permet de prédire le niveau d'estime de soi et la qualité de l'attachement au père les problèmes internalisants, c'est-à-dire les problèmes d'anxiété et de retrait social tels qu'ils sont perçus par les enseignants. Ces résultats, bien qu'ils contredisent ceux de nombreuses études sur l'attachement à la mère, semblent une fois de plus confirmer l'hypothèse d'une organisation indépendante des relations d'attachement de l'enfant (Howes, 1999).

5. LES MODELES EXPLICATIFS DU LIEN ENTRE LA QUALITE DE L'ATTACHEMENT ET LE DEVELOPPEMENT SOCIO-EMOTIONNEL DES JEUNES ENFANTS

A l'heure actuelle deux principaux modèles théoriques permettent de rendre compte de l'influence de la qualité de l'attachement dans le développement socio-émotionnel des enfants. Alors que pour le premier ce sont les différences interindividuelles dans les capacités de régulation des émotions qui rendent compte du lien entre la qualité de l'attachement et le développement socio-émotionnel des enfants, le deuxième postule que les MIO jouent un rôle important dans le traitement de l'information sociale.

5.1. Le rôle des relations d'attachement dans le développement des capacités de régulation émotionnelle

5.1.1. Quelques définitions

« La régulation des émotions correspond aux procédés extrinsèques et intrinsèques servant au contrôle, à l'évaluation et à la modification des réactions émotionnelles, notamment de leurs composantes intenses et temporelles visant l'accomplissement d'un but » (Thompson, 1994, p. 27). Dans la littérature la plupart des chercheurs qui s'intéressent aux liens entre la qualité de l'attachement et les capacités de régulation émotionnelle utilisent indifféremment les termes « affects » et « émotions ». Il convient donc de donner une définition de ces deux notions afin de savoir si elles désignent effectivement la même chose.

De manière générale, l'affectivité désigne l'ensemble des états affectifs d'une personne. Le terme « affects » est couramment utilisé pour désigner les émotions mais il recouvre un spectre beaucoup plus important d'états affectifs que les émotions proprement dites. Il désigne aussi bien les émotions que les sensations agréables ou désagréables. On peut définir les émotions comme étant des réactions globales, intenses et brèves de l'organisme en réaction à une situation inattendue accompagnée d'un état affectif de tonalité pénible ou agréable. Goldberg, Blokland & Myhal (2000) proposent d'utiliser le terme « émotion » pour faire référence à des états vécus de l'intérieur et le terme « affect » pour faire référence aux expressions externes.

5.1.2. Une théorie de la régulation émotionnelle

La théorie de l'attachement permet non seulement de rendre compte de l'établissement des premières relations mais elle constitue également un des principaux cadres théoriques

permettant d'expliquer les processus de gestion et de régulation des émotions (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). La théorie de l'attachement est de plus en plus considérée comme étant ni plus ni moins qu'une « théorie de la régulation des émotions » (Goldberg & al., 2000). Etant donné que la fonction protectrice de l'attachement permet de réduire l'anxiété de l'enfant, les relations interpersonnelles sont supposées être à l'origine des différences interindividuelles dans les capacités de régulation émotionnelle.

Pour Bowlby (1973) la confiance dans la disponibilité d'une figure d'attachement joue un rôle déterminant dans la susceptibilité à la peur. Il considère que jusqu'à 3 ans environ la présence ou l'absence d'une figure d'attachement disponible est une des variantes majeures qui détermine si l'enfant sera ou non alarmé par une situation potentiellement alarmante. Après 3 ans, c'est la confiance ou l'absence de confiance dans le fait qu'une figure d'attachement n'étant pas effectivement présente se rendra disponible en cas de besoin qui devient déterminante.

Pour les théoriciens de l'attachement ce sont donc les MIO qui permettent d'expliquer l'influence des relations d'attachement sur les capacités de régulation des émotions (Cassidy, 1994). Ainsi, la manière dont l'enfant s'attend à ce que le parent réponde à ses comportements d'attachement est vue comme déterminante dans l'élaboration des stratégies de régulation émotionnelle. Comme cela a été vu dans le premier chapitre, différentes stratégies comportementales peuvent résulter des modalités d'interaction avec les personnes proches de l'entourage (Bowlby, 1973). La mise en place de ces différentes stratégies, dont l'objectif est de permettre à l'enfant de gérer ses émotions, dépend principalement de la sensibilité de la figure d'attachement aux besoins de proximité et de réconfort manifestés par l'enfant (Ainsworth & al., 1971).

Main (1990) a distingué les stratégies primaires, présentes dès la naissance, des stratégies secondaires, adoptées seulement lorsque les stratégies primaires ne permettent pas d'obtenir la proximité physique avec la figure d'attachement. Les stratégies primaires sont l'expression du système comportemental d'attachement (Miljkovitch, 2001). Les enfants sécurisés, qui obtiennent généralement une réponse rapide et appropriée à leurs besoins de proximité et de réconfort, continuent à utiliser ces stratégies. Dans l'attente d'une réponse adéquate de la part de leur figure d'attachement, ces enfants n'hésitent pas à exprimer leurs émotions aussi bien positives que négatives.

En revanche, lorsque les stratégies primaires ne sont pas adaptées aux réponses de la figure d'attachement aux besoins de proximité et de réconfort, les enfants vont élaborer des stratégies secondaires qui consistent soit à minimiser soit à exagérer l'expression de leurs

émotions. Face à l'indisponibilité de leurs parents, l'enfant va être amené à choisir, de manière consciente ou inconsciente, entre ces deux stratégies (Mikulincer & al., 2003). S'il continue à penser que la recherche de proximité peut lui permettre de maintenir le contact avec sa figure d'attachement, l'enfant va opter pour une stratégie d'hyperactivation de son système d'attachement. Il en résulte une recherche énergique et insistante de proximité avec le parent, une augmentation de la susceptibilité à la peur et une intensification des réponses émotionnelles négatives à l'égard des éléments potentiellement effrayants de l'environnement physique et social.

Au contraire, si l'enfant considère que la recherche de proximité ne lui permettra pas de maintenir le contact avec sa figure d'attachement, il optera pour une stratégie de désactivation de son système d'attachement. Cette stratégie permet d'éviter la frustration et la détresse encore plus importantes causées par l'indisponibilité du parent. Il en résulte un déni des besoins d'attachement, un évitement du contact, de l'intimité et de la dépendance dans les relations intimes. L'enfant s'efforce alors de ne pas porter attention aux événements effrayants et de supprimer les pensées et souvenirs qui évoquent de la détresse et un sentiment de vulnérabilité.

Pour Mikulincer & al. (2003), chaque stratégie d'attachement permet d'atteindre un objectif dans la régulation des émotions. Alors que le but des stratégies primaires est de réduire les sentiments d'insécurité, l'objectif des stratégies secondaires n'est plus de gérer les sentiments d'insécurité mais d'abord d'hyperactiver ou de désactiver le système d'attachement pour réduire ou éliminer la souffrance suscitée par la frustration des besoins de proximité et de réconfort.

5.1.3. Attachement, régulation émotionnelle et relations paritaires

A partir d'un ensemble de travaux ayant démontré l'existence d'un lien entre les capacités de régulation des émotions et la qualité de l'attachement à la mère, Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler & Tornich (2000) ont proposé un modèle explicatif des liens les qualités des relations paritaires et des relations d'attachement de l'enfant. D'après ce modèle, ce sont les différences interindividuelles dans les capacités de régulation des émotions qui permettent d'en rendre compte. Contreras & al. (2000) ont cherché à tester ce modèle chez des enfants âgés de 11 ans en moyenne en examinant les liens entre les compétences sociales, évaluées à l'aide d'un questionnaire rempli par les enseignants, les capacités de régulation émotionnelles, évaluées à l'aide de questionnaires remplis par la mère, et la qualité de l'attachement, évaluée à l'aide de l'Echelle de Sécurité (Kerns & al.1996). Les résultats de

cette étude montrent que les capacités de régulation émotionnelle sont liées aux compétences sociales et à la qualité de l'attachement à la mère. Par ailleurs les capacités de régulation émotionnelle semblent bien médiatiser le lien entre attachement et compétences sociales. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la régulation des émotions constitue l'un des mécanismes permettant de rendre compte du lien entre la qualité de l'attachement et les relations paritaires.

5.2. Le rôle des MIO dans le traitement de l'information sociale

Ce sont les MIO, selon Bowlby (1978), qui vont influencer les autres systèmes relationnels de l'enfant. La théorie du traitement de l'information sociale permet d'expliquer par quels processus ces modèles relationnels influencent le comportement social de l'enfant.

5.2.1. La notion de schéma relationnel

Comme le fait remarquer Baldwin (1992), l'idée que les individus construisent des modèles de leurs relations est très répandue en psychologie. De nombreux auteurs ont recours à cette notion mais elle reste souvent restreinte à un domaine particulier comme c'est le cas, par exemple, avec la notion de MIO dans le domaine de l'attachement. Baldwin (1992) essaie d'intégrer ces différents domaines et de proposer un modèle unique, plus général. Il propose alors de regrouper ces différents modèles de relation sous le terme générique de « schémas relationnels ». Selon lui, les schémas relationnels résultent d'expériences répétées avec des patterns d'interactions similaires. Ces schémas sont constitués à la fois d'un ensemble de scripts interpersonnels et d'un schéma de soi en référence à un contexte relationnel particulier. Dans ce modèle, les scripts interpersonnels et le schéma de soi sont vus comme étroitement liés et ils s'influencent mutuellement. Ainsi, d'après Baldwin, il est clair que les diverses composantes du schéma de soi nous informent également sur la nature des schémas relationnels.

La question de l'influence des expériences sociales passées sur les expériences sociales présentes constitue une des interrogations majeures dans le domaine des schémas relationnels. Pour Baldwin (1992), le fait d'intégrer ce type de question dans une perspective sociale cognitive plus large permet de générer des hypothèses spécifiques qui ne soient pas uniquement dérivées d'approches plus circonscrites. En ce qui concerne la théorie de l'attachement, la notion de MIO a été initialement développée pour rendre compte de la qualité de l'attachement à la mère. Et, si la question de savoir si l'enfant développe un MIO

avec son père n'est pas encore tranchée, il est évident qu'il construit au moins ce que Baldwin (1992) appelle un schéma relationnel. La question reste de savoir comment ces schémas exercent leur influence sur le comportement de l'enfant au cours des interactions paritaires.

5.2.2. La théorie du traitement de l'information sociale

Petit, Dodge & Brown (1988) se sont tout d'abord efforcés de montrer que l'expérience familiale précoce influence en premier lieu les processus de traitement de l'information sociale, qui vont ensuite avoir eux-mêmes un impact sur le comportement social de l'enfant. Crick & Dodge (1994) supposent que les processus du traitement de l'information sociale sont hautement automatisés et donc difficilement accessibles à la conscience. Par ailleurs, ils distinguent deux types de processus intervenant dans le traitement de l'information sociale :

- ✓ Les structures mentales latentes telles que les schémas relationnels et les MIO.
- ✓ Le traitement de l'information sociale « on-line », c'est-à-dire en temps réel.

Les auteurs émettent les hypothèses suivantes :

- 1) Les expériences sociales conduisent à générer des structures mentales latentes qui sont stockées en mémoire à long terme sous la forme de connaissances sociales.
- 2) Ces structures mentales constituent la base de connaissances nécessaire au traitement de l'information sociale et elles influencent le traitement de l'information sociale en temps réel.
- 3) Le traitement de l'information sociale en temps réel influence le comportement social.
- 4) L'enfant se représente mentalement ses comportements sociaux et leurs conséquences puis il les stocke en mémoire. Ils sont ensuite intégrés à la base de connaissances sociales qui va influencer à son tour les futurs comportements sociaux de l'enfant.

5.2.3. Le modèle du traitement de l'information sociale (Crick & Dodge, 1994)

Crick & Dodge (1994) ont proposé un modèle pour rendre compte des processus cognitifs impliqués dans le traitement de l'information sociale. Ce modèle peut être décomposé en six étapes correspondant chacune à la mise en œuvre d'un processus cognitif relié à une base de connaissances sociales présente en mémoire à long terme. Cette dernière est composée d'une réserve de souvenirs, de règles sociales acquises par le passé, de schémas relationnels et de connaissances sociales.

- ✓ La première étape de ce modèle consiste à encoder, de manière sélective, les signaux internes (son propre état émotionnel, par exemple) et les signaux externes extraits de la situation sociale en cours. La base de connaissances de l'enfant et, entre autres, ses

schémas relationnels pourraient avoir ici un effet sur la sélection des éléments de la situation qui vont être encodés.

- ✓ Ensuite, et c'est la *deuxième* étape, l'enfant va interpréter ces signaux, et se construire une représentation mentale de la situation. Pour cela, il doit faire des inférences (attribuer des intentions à autrui par exemple) et donc faire appel, encore une fois, à ses connaissances antérieures et aux schémas relationnels qui sont présents en mémoire à long terme.
- ✓ La *troisième* étape consiste pour l'enfant à clarifier ses objectifs (éviter un conflit, se faire un ami, obtenir qu'on lui prête un objet...). Les auteurs émettent l'hypothèse que les enfants présentent certaines tendances quant à l'orientation de leurs objectifs, tendances directement liées à l'interprétation qui est faite de la situation. Cependant, ces objectifs peuvent être modifiés en fonction de la situation sociale immédiate.
- ✓ La *quatrième* étape est celle de l'accès aux réponses ou de leur construction : les enfants puisent un ensemble de réponses possibles dans leur base de connaissances. Si la situation est inédite, ils mettent au point de nouvelles séquences de comportements en réponse à cette nouvelle situation.
- ✓ La *cinquième* étape est celle du choix de la réponse. Les différentes réponses possibles sont évaluées en fonction des conséquences attendues, de la confiance qu'a l'enfant dans sa capacité à les mettre en œuvre et de leur adéquation avec la situation.
- ✓ Enfin, la *sixième* étape consiste à mettre en œuvre la réponse ainsi choisie.

Ce modèle nous permet de mieux saisir les mécanismes par lesquels les relations d'attachement de l'enfant vont influencer le comportement social et, incidemment, les autres systèmes relationnels de l'enfant. Les MIO, qui reflètent la qualité de l'attachement de l'enfant à sa mère mais aussi aux autres personnes proches de son entourage semblent exercer une influence sur la manière dont l'enfant sélectionne les informations issues de la situation sociale et la manière dont il interprète cette situation. C'est de ce traitement que résulte le comportement social de l'enfant, qui va lui-même influencer la qualité des interactions et donc celle des relations paritaires.

6. CONCLUSION

Pendant la période d'âge préscolaire, les enfants commencent à établir de véritables relations affiliatives avec leurs pairs. Par ailleurs ils manifestent une nette préférence pour les pairs de même sexe, phénomène qui s'explique non seulement par les styles interactifs

propres aux filles et aux garçons mais également par les pratiques socialisatrices des parents (Maccoby, 1988). Or, la qualité des interactions paritaires semble influencée par la qualité des relations d'attachement de l'enfant et plus particulièrement de l'attachement à la mère. Si de nombreux chercheurs concluent à une influence plus forte de la qualité de l'attachement à la mère, des études plus récentes semblent indiquer que la qualité de l'attachement au père exerce une influence sur d'autres aspects des relations entre enfants. Il semble également que les qualités des attachements aux différentes personnes qui prennent soin de l'enfant permettent de mieux prédire certains aspects du développement socio-émotionnel des jeunes enfants que chacune d'entre elles isolément. Les résultats de ces différentes études confirment donc à la fois les modèles hiérarchique, indépendant et intégratif d'organisation des relations d'attachement de l'enfant.

La relation entre la qualité de l'attachement et les problèmes de comportement est tout aussi complexe. Alors qu'un attachement insécurisé constitue un facteur de risque dans le développement des psychopathologies, il ne semble pas exister de relation linéaire entre un attachement insécurisé et la présence de perturbations dans le comportement de l'enfant. Un attachement sécurisé, en revanche, semble constituer un facteur protecteur contre l'apparition de ces troubles. Les facteurs de risque sont nombreux avec, pour n'en citer que quelques uns, les conditions de vie de l'enfant, les risques médicaux ou encore les relations conjugales. De plus, les effets de ces différents facteurs peuvent varier en fonction d'autres variables telles que l'âge ou le genre de l'enfant.

Deux modèles permettent d'expliquer les liens entre la qualité de l'attachement et les interactions paritaires d'une part, et entre un attachement insécurisé et les problèmes de comportement d'autre part. Ces deux modèles accordent une place importante aux MIO que ce soit dans le traitement de l'information sociale ou dans le développement des capacités de régulation des émotions. Or, l'influence de ces modèles ne se limite pas au seul développement socio-émotionnel. Le développement cognitif, langagier et l'adaptation scolaire des enfants semblent également liés aux qualités des relations d'attachement de l'enfant.

PREMIERE PARTIE
APPROCHE THEORIQUE

CHAPITRE III

Du milieu familial à l'école maternelle

*Le rôle des relations d'attachement dans l'adaptation
scolaire des jeunes enfants*

1. INTRODUCTION

Généralement les aspects affectifs et cognitifs du développement de l'enfant sont étudiés séparément par les chercheurs en psychologie. Bien que ces derniers soient tous d'accord sur le caractère artificiel de ce découpage, la multiplicité des théories et la fragmentation des savoirs semblent souvent être un obstacle insurmontable à l'unification des différents domaines de la psychologie. La théorie de l'attachement, qui est certes une théorie du développement affectif de l'enfant, a néanmoins permis d'établir des liens entre ces différents domaines. Pour élaborer cette théorie, Bowlby s'est fortement inspiré des théories du traitement de l'information et de la théorie piagétienne du développement cognitif. Selon lui, dès qu'ils ont acquis la permanence de l'objet les enfants développent des MIO, des modèles cognitifs de type scripts qui vont constituer de véritables guides dans les relations de l'enfant.

Si, dès le début des années 1970 les chercheurs se sont intéressés au rôle des relations d'attachement dans le développement socio-émotionnel des enfants, il a fallu attendre le milieu des années 1990 avant qu'ils ne s'intéressent à l'influence de la qualité de l'attachement sur l'adaptation scolaire. Cependant, d'autres études ont permis de montrer que le développement des compétences cognitives et langagières était lié à la qualité de l'attachement à la mère. Avant d'aborder l'ensemble de ces travaux, la question de l'adaptation scolaire doit être replacée dans le contexte du système éducatif français, notamment en raison du caractère précoce de la scolarisation des enfants dans ce pays.

2. L'ECOLE MATERNELLE ET L'ADAPTATION SCOLAIRE DES JEUNES ENFANTS

En France, paradoxalement, la question de l'adaptation scolaire se pose dès la période d'âge qualifiée de « préscolaire » par la majorité des chercheurs. En effet, l'école maternelle occupe une place privilégiée dans le dispositif d'accueil de la petite enfance. Elle accueille la quasi-totalité des enfants de 3 ans et elle est pleinement intégrée au système éducatif. Les objectifs à atteindre, les compétences à construire sont décrits dans le programme de l'école maternelle (M.E.N., 2005). Dès le début de la période d'âge dite « préscolaire » les enfants vont donc être confrontés à un monde nouveau auquel ils vont nécessairement devoir s'adapter.

2.1. L'école maternelle, une exception française.

La situation française, en ce qui concerne l'éducation préscolaire, peut être considérée comme atypique (Brougère, 2002), notamment en raison du choix d'une forme d'éducation proche de la forme scolaire pour les enfants dès l'âge de 3 voire 2 ans. Ainsi l'école maternelle « n'est ni une garderie, ni un jardin d'enfants, mais un école au plein sens du terme, un terrain d'expériences et d'apprentissages premiers » (M.E.N, 2005, p.3). Ce choix résulte d'une évolution politique qui confère à l'école maternelle un statut de première école.

C'est d'abord l'église qui assurait l'accueil collectif des très jeunes enfants, dans des « salles d'asile ». Si leur objectif était d'abord d'accueillir les enfants pauvres, elles ont peu à peu eu vocation à éduquer, puis à instruire les jeunes enfants. C'est en 1881 que l'école maternelle a vu le jour et qu'elle a été intégrée à l'enseignement primaire. Elle est ouverte en droit aux enfants de 2 à 6 ans. Ce sont d'abord les plus grands qui y étaient inscrits mais la fréquentation a commencé à augmenter à partir de 1945, s'élargissant ainsi à l'ensemble de la société (M.E.N., 2005). L'accueil s'est alors développé en milieu rural et des enfants de plus en plus jeunes ont commencé y à être accueillis. En 1975, l'article L. 113-1 du Code de l'éducation assure le droit pour tout enfant d'être accueilli dès l'âge de 3 ans dans une école maternelle, si sa famille en fait la demande.

L'école maternelle n'est pas obligatoire mais elle fait l'objet d'une forte demande, près de 100% des enfants de 3 ans et environ 25% des enfants de 2 ans sont scolarisés. Elle est mixte et implantée sur l'ensemble du territoire. Les calendriers et horaires scolaires sont les mêmes que ceux de l'école élémentaire. Les enfants ont donc 26h d'école par semaine, et ce dès l'école maternelle. La scolarité y est divisée en trois sections : petite, moyenne et grande section de maternelle.

2.2. Les objectifs et programmes de l'école maternelle.

L'objectif général de l'école maternelle est d'aider l'enfant à se développer et de le préparer aux apprentissages ultérieurs. Un programme d'enseignement national (M.E.N, 2005) définit les savoirs, savoir-faire et compétences que les enfants doivent développer avant le passage à l'école élémentaire.

L'école maternelle structure ses activités en cinq grands domaines. Bien que chacun de ces domaines soit présenté comme essentiel au développement de l'enfant, la priorité est clairement donnée au langage oral et à la préparation de l'accès à l'écrit.

✓ Le langage au cœur des apprentissages

Le premier des 5 domaines d'activités que compte le programme est donc le langage. « La maîtrise du langage oral et écrit entre dans la construction de tous les apprentissages, et en constitue souvent une condition primordiale » (M.E.N., 2005, p.7). La maîtrise de la langue va non seulement permettre à l'enfant de communiquer avec ceux qui l'entourent mais également d'accéder à la culture, d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit.

✓ Vivre ensemble

Une des missions fondamentales de l'école est l'intégration. Elle permet aux élèves de se situer dans un groupe organisé, la classe, et d'intégrer les règles de la vie collective. L'enfant établit des relations avec les adultes et avec ses camarades, il apprend à coopérer avec eux et développe ses capacités à communiquer.

✓ Agir et s'exprimer avec son corps

Ce domaine d'activités concerne tout ce qui relève du développement psychomoteur. Il s'agit pour l'enseignant d'encourager l'enfant à se déplacer, à trouver son équilibre, à explorer son environnement. L'enfant apprend à coordonner et à organiser ses actions en relation avec de grands types d'activités physiques.

✓ Découvrir le monde

L'école maternelle offre à l'enfant la possibilité d'explorer les objets qui l'entourent et de prendre connaissance de leurs propriétés, de construire des connaissances et de mémoriser des savoirs à partir de livres, de documents audiovisuels, etc.

✓ Imaginer, sentir, créer

Il s'agit d'aider l'enfant à mieux exprimer ce qu'il perçoit et ce qu'il ressent dans sa relation au monde. L'enfant est amené à réaliser des productions : dessins, compositions plastiques mais également comptines, chansons...etc.

2.3. Un lieu de transition et d'adaptation.

« L'école maternelle constitue un espace et un temps de transition entre la famille et l'école élémentaire, plus exigeante, plus normative » (M.E.N., 2005, p.6).

Lorsque l'enfant entre à l'école maternelle, son principal milieu de vie est la famille, même s'il passe plusieurs jours chez l'assistante maternelle ou dans des lieux de vie collective comme la crèche ou la halte garderie. La famille est une institution universelle qui assure les fonctions essentielles à la survie des membres d'une société. C'est elle qui garantit

habituellement la satisfaction des besoins primaires de l'enfant et qui le prépare à exercer un rôle dans la société (Provost & Royer, 2004).

A l'école, la vie en groupe soumet l'enfant à des pressions particulières. Il doit apprendre à différer la satisfaction de ses désirs, à partager l'espace et à écouter l'autre. L'école maternelle implique donc un certain nombre de contraintes dont l'importance varie en fonction de la taille des groupes. Ses dimensions, le nombre d'adultes et d'enfants qui la fréquentent, ses équipements sont autant d'éléments qui font de l'école un environnement nouveau pour l'enfant, au sein duquel il va devoir construire des repères. De même, les connaissances et les savoir-faire que l'enfant développe à l'école maternelle sont différents de ceux qu'il développe dans son milieu familial.

Les enseignants doivent lui offrir un cadre de vie et des activités qui lui permettent de se développer tout en favorisant son autonomie. C'est pourquoi ils doivent être très attentifs à l'organisation du milieu scolaire de manière à faciliter le passage entre le milieu protecteur de la famille et celui de l'école maternelle (M.E.N., 2005).

Pour conclure, la quasi totalité des enfants de 3 ans, en France, sont scolarisés. L'école maternelle française est une véritable école, la première école, avec des objectifs à atteindre et des programmes qui structurent les activités. La question de l'adaptation scolaire se pose donc dès 3 ans, à l'école maternelle et non à l'école élémentaire comme c'est le cas dans bon nombre de pays, notamment aux Etats-Unis. La majorité des travaux portant sur l'influence de la qualité de l'attachement sur l'adaptation scolaire ayant été réalisés en Amérique du Nord, ceux-ci portent essentiellement sur des enfants d'âge scolaire, à partir de 6/7 ans. En revanche, des études ont montré que la qualité de l'attachement exerçait une influence sur le développement des compétences cognitives et langagières des enfants d'âge préscolaire, voire même de l'enfance jusqu'à l'adolescence.

3. DES RELATIONS FAMILIALES AUX COMPETENCES COGNITIVES ET LANGAGIERES

La théorie de l'attachement a permis de faire le lien entre deux domaines qui sont généralement étudiés séparément : le développement affectif et le développement cognitif de l'enfant. Si les théories du développement de Piaget ou de Vygotski accordent un rôle plus ou moins important aux relations sociales, aucune d'entre elles n'a réellement permis de vérifier que les qualités de ces relations étaient liées aux compétences cognitives et langagières des enfants. En revanche de nombreux travaux semblent indiquer l'existence d'un lien entre le

développement des compétences cognitives et langagières et la sécurité de l'attachement pendant la petite enfance.

3.1. Le rôle des relations sociales dans le développement cognitif et langagier de l'enfant

La théorie opératoire de Piaget et la théorie historico-culturelle de Vygotski diffèrent du point de vue de l'importance qu'elles accordent aux interactions et aux relations sociales dans le développement psychologique de l'enfant. Elles permettent néanmoins de rendre compte de l'influence de la qualité de l'attachement sur le développement cognitif et langagier du jeune enfant.

3.1.1. La théorie opératoire de Piaget

L'intelligence est qualitativement décrite par Piaget en termes de structures. Une structure est une forme d'organisation cognitive ou mentale qui se caractérise par sa totalité. Elle se traduit par un ensemble d'acquisitions organisées et détermine toutes les applications qu'elle recouvre. Pour Piaget, l'enfant acquiert successivement trois structures logiques sous-jacentes aux trois stades du développement cognitif :

- ✓ le groupe des déplacements (stade sensori-moteur, de la naissance à 24 mois environ),
- ✓ le groupe des opérations concrètes (stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes, de 2 à 11/12 ans)
- ✓ et le groupe des opérations propositionnelles (stade des opérations formelles, de 11/12 à 16 ans).

Piaget recense en tout quatre facteurs qui permettent d'expliquer la genèse des structures de l'intelligence (Piaget & Inhelder, 1966) : la maturation du système nerveux, l'expérience acquise, les facteurs sociaux et l'équilibration. Pour Piaget le facteur fondamental du développement de l'intelligence est l'équilibration car elle coordonne et régit l'ensemble du développement de l'intelligence. L'équilibration est un processus d'autorégulation qui repose sur les compensations actives de l'individu aux modifications extérieures. En effet pour Piaget l'intelligence n'est autre que le prolongement, sur le plan mental, de l'adaptation organique. L'action de l'individu vise à l'adaptation de l'organisme et à établir l'équilibre entre le milieu et l'organisme. Elle est donc vue comme une caractéristique essentielle du développement de l'intelligence et, au niveau cognitif, consiste en la reconstruction et la réorganisation interne des connaissances d'un individu en développement évoluant dans un milieu lui-même en changement.

L'adaptation résulte de l'interaction entre les processus d'assimilation et d'accommodation qui sont eux-mêmes régulés par l'équilibration. L'assimilation peut être définie comme étant le processus par lequel la structure de l'individu appréhende un objet de l'environnement. Cette structure est appelée schème par Piaget. Les schèmes sont les unités de base de l'activité intelligente et correspondent à la structure ou à l'organisation d'une action. Ils se complexifient, se consolident au fur et à mesure de leur répétition. Ils sont transposables, généralisables à des situations variées et se coordonnent progressivement les uns aux autres. Si l'assimilation correspond à l'action qui est exercée par l'individu sur les objets de son environnement, l'accommodation correspond à l'action du milieu sur l'individu. Ces deux processus sont complémentaires. L'accommodation est le processus par lequel un individu modifie sa structure pour s'ajuster à une modification de l'environnement.

La maturation du système nerveux, l'expérience physique et les facteurs sociaux sont également impliqués dans le développement cognitif mais Piaget ne leur accorde pas le même poids car, selon lui, ils ne peuvent pas à eux seuls expliquer ce développement. La maturation du système nerveux est nécessaire mais non suffisante dans la mesure où elle délimite les possibilités d'action de l'enfant sur son environnement, mais ne détermine en aucun cas le contenu de ces actions. L'expérience acquise regroupe à la fois l'expérience physique et l'expérience logico-mathématique. L'expérience physique correspond aux propriétés des objets qui sont extraites de l'action exercée sur eux. L'expérience logico-mathématique renvoie aux propriétés des actions coordonnées. D'après Piaget ce facteur est également insuffisant pour expliquer le développement de l'intelligence car la logique provient de l'action que l'enfant exerce sur les objets ou sur les actions elles-mêmes et non des objets eux-mêmes.

Du côté des facteurs sociaux, Piaget reconnaît que les interactions et les transmissions sociales jouent un rôle dans le développement cognitif. Cependant il met l'accent sur le processus d'assimilation et néglige les facteurs sociaux car, selon lui, une assimilation active de l'enfant est nécessaire pour qu'il y ait transmission sociale. Il reconnaît donc que les facteurs du milieu influencent le développement de l'enfant mais il ne fait pas dépendre le développement cognitif de processus constructeurs intégrant des variables sociales, réelles ou symboliques (Gilly, Roux & Trognon, 1999).

Pour conclure, la notion d'interaction n'est pas absente de la théorie de Piaget mais il met l'accent sur les interactions de l'individu avec son environnement. Il accorde un rôle fondamental à l'assimilation, à l'action sur les objets. C'est en agissant sur les objets et en les assimilant à ses schèmes d'action que l'enfant apprend à les connaître.

3.1.2. La théorie historico-culturelle de Vygotski

Contrairement à Piaget, Vygotski (1985) accorde un rôle déterminant aux relations sociales dans le développement cognitif et langagier de l'enfant. Le modèle de développement qu'il propose est donc ternaire : il n'y a pas seulement interaction entre un individu et une tâche mais entre un individu, une tâche et autrui. Il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage et l'apprentissage ne résulte pas seulement de l'interaction entre un enfant et un objet. Pour Vygotski, l'enfant découvre son environnement et apprend à agir sur les objets à travers ses interactions avec autrui.

Le développement de l'intelligence correspond, pour Vygotski, au passage des processus mentaux élémentaires aux processus mentaux supérieurs. Les premiers sont des processus qui proviennent du capital génétique de l'espèce, de la maturation biologique et de l'expérience de l'enfant avec son environnement physique. Les processus mentaux supérieurs (attention, mémoire, volonté, pensée verbale...) sont socialement élaborés et médiatisés. C'est l'appropriation des instruments cognitifs issus de l'héritage socio-culturel qui marque le passage des processus mentaux élémentaires aux processus mentaux supérieurs.

L'appropriation des instruments cognitifs et des systèmes de signes constitutifs de l'appareil psychique se fait par la transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Pour Vygotski le processus de développement consiste donc en l'intériorisation des instruments et des signes et par la conversion des systèmes de régulation externe (instruments, signes) en moyens de régulation interne, ou d'autorégulation. Ce n'est possible que parce que l'enfant vit au sein de groupes et de structures sociales et parce qu'il peut apprendre des autres, au travers de sa relation avec eux.

C'est dans ces interactions que le langage, principal instrument de la relation entre les personnes, trouve son origine. Sa fonction primordiale est une fonction de communication mais c'est grâce au langage, en tant que principal système de signification, que l'enfant devient progressivement capable de réguler ses activités. Le langage assure le contrôle des activités de l'enfant, leur régulation, la planification et la direction des actions. D'après Vygotski, cette fonction autorégulatrice et planificatrice du langage se différencie progressivement de sa fonction de communication à mesure que l'enfant passe d'un contrôle interpersonnel à un contrôle intrapersonnel de ses activités.

C'est d'abord au partenaire adulte, plus compétent, qu'il appartient de réguler les activités de l'enfant au cours des interactions. Les activités menées avec l'aide de l'adulte permettent la mise en relation des actions et de leurs résultats. Ainsi, les capacités de l'enfant sont supposées apparaître d'abord en situation interpersonnelle. La régulation des activités va

progressivement se trouver sous la responsabilité des deux partenaires avant d'être intériorisée par l'enfant. D'abord extérieure, la régulation des activités de l'enfant est dévolue à l'adulte. Ensuite les systèmes de signes qui régulent les interactions avec des partenaires plus compétents sont intériorisés et peuvent alors s'appliquer à la conduite propre de l'enfant. A la fin de ce processus l'enfant devient donc capable de réguler et de gérer ses activités par lui-même. Pour Vygotski, les interactions avec des partenaires plus compétents constituent une condition préalable au développement d'une pensée autonome.

Cependant, l'activité proposée par l'adulte ne doit pas être trop éloignée des capacités actuelles de l'enfant, auquel cas la progression ne pourra pas se réaliser. Les possibilités que l'enfant incorpore les outils et les signes qui se construisent ou se présentent au cours de ses relations avec les autres dépendent du niveau de développement antérieur. L'apprentissage ne peut se produire que lorsque ces outils ou ces signes peuvent être incorporés par l'enfant en fonction de son niveau de développement préalable. L'apprentissage dépend également du développement potentiel de l'enfant. L'activité proposée doit donc se situer dans ce que Vygotski a appelé la Zone Proximale de Développement (ZPD), c'est à dire le rapport entre le niveau de développement actuel de l'enfant et les apprentissages potentiels qu'il autorise avec l'aide d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable.

3.1.3. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème.

Dans la lignée de Vygotski, les travaux de Bruner ont permis d'éclairer le rôle fondamental des interactions dyadiques pour l'acquisition des capacités cognitives et communicatives. Bruner (1983) s'est particulièrement intéressé au rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Pour lui, le processus de tutelle correspond aux moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui. Bruner a également introduit deux concepts clefs rendant compte des processus de régulation dans l'interaction de tutelle : le concept d'étayage et celui de format.

Les premiers partenaires de l'enfant dans les interactions dyadiques sont généralement les parents. Au cours des interactions, la mère agit avec l'enfant mais à un niveau de réalisation légèrement supérieur aux compétences actuelles de l'enfant, un niveau qui se situe dans la ZPD. De son côté, l'enfant met en œuvre des savoir-faire qui vont être consolidés et qui seront dorénavant disponibles pour un usage autonome mais aussi pour l'intégration à des habiletés plus élaborées ou l'intégration de nouveaux savoir-faire, en cours d'élaboration. Un savoir-faire est défini comme étant « un programme hiérarchique dans lequel des savoir-faire

constitutifs se composent en savoir-faire supérieurs selon un emboîtement approprié pour faire face aux exigences d'une nouvelle tâche plus complexe » (Bruner, 1983).

Au cours d'une tâche de résolution de problème l'enfant doit combiner l'ensemble des actes constitutifs nécessaires et faire correspondre des moyens à des fins pour aboutir à un résultat déterminé. Le processus qui consiste à rendre l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités est le processus d'étayage (Bruner, 1983).

L'étayage est le soutien qui consiste à prendre en mains les éléments du problème qui dépassent les capacités de l'enfant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seules tâches qu'il est capable de mener à bien. Bruner (1983) a pu distinguer en tout six fonctions d'étayage au cours des interactions de tutelle :

- ✓ L'enrôlement. Il s'agit pour le tuteur d'engager l'intérêt et l'adhésion du novice envers les expériences de la tâche.
- ✓ La réduction des degrés de liberté. C'est la simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs nécessaires à la résolution du problème.
- ✓ Le maintien de l'orientation. Le tuteur maintient l'enfant dans la poursuite d'un objectif défini.
- ✓ La signalisation des caractéristiques dominantes. Le tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
- ✓ Le contrôle de la frustration. Il s'agit de rassurer l'enfant sur sa capacité à résoudre le problème lorsqu'il commet des erreurs.
- ✓ La démonstration. Le tuteur présente des modèles de solution pour une tâche.

Le processus d'étayage permet de mettre en place des formats de communications, c'est-à-dire des épisodes interactifs qui correspondent à des situations d'actions et d'échanges entre les partenaires. Ces formats constituent un cadre qui permet de cerner et de simplifier les relations sociales en situation d'interaction. Ils ne correspondent pas aux échanges eux-mêmes mais à leur structure de base. Ils se caractérisent par une standardisation de la situation et de la séquence d'actions au sein de laquelle peuvent apparaître certaines variations. D'après Bruner, c'est l'ajustement au comportement du jeune enfant qui conduit l'adulte à interpréter les comportements de ce dernier pour pouvoir y répondre et à standardiser certaines formes de l'action conjointe. L'adulte guide l'enfant pour qu'il se conforme à ces séquences d'actions standardisées et c'est à l'intérieur de ces formats, grâce à l'étayage de l'adulte, que l'enfant parvient à la résolution du problème.

Pour conclure, alors que la théorie de Piaget semble négliger l'importance des facteurs sociaux, Vygotski et Bruner accordent un rôle primordial aux interactions et aux relations sociales dans le développement cognitif et langagier de l'enfant. Nous verrons que ces théories, bien qu'elles s'opposent, permettent toutes deux d'expliquer l'influence de la qualité de l'attachement sur les compétences cognitives et langagières des enfants.

3.2. L'influence de la qualité de l'attachement sur le développement cognitif de l'enfant

Plusieurs hypothèses ont été formulées pour rendre compte du lien entre attachement, intelligence et compétences langagières. Van Ijzendoorn, Dijkstra & Bus (1995) en recensent quatre :

- ✓ La *première*, formulée par Bowlby (1978) est celle de l'attachement-enseignement (attachment-teaching hypothesis). La qualité des échanges avec la mère est supposée augmenter les chances, pour l'enfant, d'acquérir des compétences cognitives et communicatives au cours des interactions.
- ✓ La *deuxième* est l'hypothèse de l'attachement-exploration (attachment-exploration hypothesis). D'après celle-ci, les enfants qui peuvent utiliser leur mère comme base de sécurité peuvent se consacrer entièrement à l'exploration de leur environnement physique et, du coup, apprendre plus de choses sur celui-ci (sur les propriétés des objets par exemple).
- ✓ La *troisième* est appelée hypothèse du réseau de relations sociales (social-network hypothesis). Les enfants sécurisés sont supposés avoir des relations plus harmonieuses avec leurs pairs et leurs instituteurs et avoir plus de facilité à tirer profit des stimulations cognitives provenant de ces relations.
- ✓ Enfin, la *quatrième* hypothèse est celle de l'attachement-coopération (attachment-cooperation hypothesis). Les enfants sécurisés sont supposés être plus coopératifs avec leurs examinateurs, notamment dans des situations de tests standardisés, ce qui expliquerait qu'ils obtiennent de meilleurs résultats que les enfants insécurisés à ce type de tests.

Ces hypothèses ne sont pas exclusives et elles constituent différentes voies par lesquelles la qualité de l'attachement est susceptible d'influencer les compétences cognitives et langagières non seulement des jeunes enfants mais également des enfants plus âgés et des adolescents. L'hypothèse de l'attachement-enseignement, formulée par Bowlby, permet

notamment de rendre compte du lien entre la qualité de l'attachement et la sensibilité maternelle au cours des interactions de tutelle.

3.2.1. Attachement et développement cognitif du jeune enfant

Bien que l'attachement soit avant tout un processus social, les chercheurs ont toujours reconnu que l'établissement de ces relations ne pouvait être considéré en l'isolant du développement cognitif de l'enfant (Meins, 1997). Bowlby a lui-même souligné l'intérêt de la théorie piagétienne du développement sensori-moteur pour expliquer les processus impliqués dans l'activation du système d'attachement. En effet, pour que le bébé recherche activement le contact avec sa mère après une séparation, encore faut-il qu'il ait pris conscience que celle-ci existe encore lorsqu'elle disparaît de son champ de vision. Il faut donc qu'il ait acquis la permanence de l'objet. Les comportements d'attachement dépendent de la capacité à se représenter quelque chose ou quelqu'un en son absence. On peut noter que Piaget reconnaît l'existence de différences intra-individuelles dans les performances des enfants à une tâche de permanence de l'objet puisque ceux-ci obtiennent de meilleurs résultats quand la tâche consiste à rechercher une personne que lorsqu'il s'agit de trouver un objet caché.

Dans une revue de la littérature sur le sujet, Meins (1997) relève des résultats contradictoires en ce qui concerne l'influence de la qualité de l'attachement à la mère sur la capacité des enfants à rechercher un objet caché. Alors que les résultats d'une étude de Bell en 1976 tendent à montrer que les enfants sécurisés atteignent un meilleur niveau de permanence de l'objet lorsque l'objet caché est la mère, ces résultats ne sont pas confirmés par l'étude de Levitt, Antonucci & Clark (1984), citée par Meins (1997). En revanche, les enfants insécurisés semblent obtenir de meilleurs résultats avec un objet que lorsque c'est la mère qui est cachée.

Ces résultats contradictoires ont poussé Meins (1997) à formuler une hypothèse différente. Selon elle, l'influence de la qualité de l'attachement à la mère sur le niveau de permanence de l'objet des enfants s'expliquerait par un plus haut niveau de confiance en soi chez les enfants sécurisés qui seraient donc davantage capables d'utiliser leurs ressources cognitives pour atteindre un but. Meins s'attend donc à ce que les enfants sécurisés obtiennent de meilleurs résultats et ce quelque soit la nature de la cible, personne ou objet. Pour vérifier cette hypothèse, elle a suivi deux cohortes constituées de 27 et 21 enfants. La première a été testée à 11 et 16 mois et la seconde à 13 et 19 mois. La qualité de l'attachement à la mère a été évaluée deux fois à six mois d'intervalle à l'aide de la Situation Etrange. Les enfants ont été soumis à une tâche de permanence de l'objet au cours des deux sessions. Les « objets »

que l'enfant devait rechercher étaient les suivants : la mère, une étrangère (de manière à évaluer la capacité à rechercher une personne cachée indépendamment de la qualité de l'attachement mère-enfant) et un jouet. Les résultats indiquent que les enfants sécurisés n'obtiennent pas de meilleures performances lorsque l'objet caché est leur mère de même que les enfants insécurisés lorsque l'objet caché est un jouet. En revanche, en tenant compte du meilleur niveau de recherche atteint quelle que soit la cible, les enfants sécurisés atteignent un niveau de recherche significativement plus élevé à tous les âges sauf à 16 mois. Ces résultats semblent donc corroborer l'hypothèse de Meins, c'est-à-dire que les meilleures performances des enfants sécurisés ne s'expliqueraient pas par la nature de la cible mais qu'elles seraient davantage liées à un plus haut niveau de confiance en soi et une meilleure utilisation des ressources cognitives pour atteindre un but.

La qualité de l'attachement à la mère semble également liée à d'autres aspects du développement sensori-moteur. Ainsi Bretherton, Bates, Benigni, Camaioni & Volterra (1979) ont évalué la qualité de l'attachement de 25 enfants au moyen de la Situation Etrange à l'âge de 12 mois. Les auteurs ont également testé quatre dimensions en relation avec leur niveau de développement sensori-moteur : la permanence de l'objet, les relations spatiales, l'imitation et les relations entre fin et moyens (« means-end relations », comme l'utilisation d'un outil par exemple). Des entretiens avec les mères ainsi que des séances d'observation à domicile ont permis d'appréhender la quantité et la qualité des jeux symboliques (utilisation des objets de manière appropriée) et combinatoires (jeux de construction par exemple). D'après les résultats, les relations entre fins et moyens et la qualité du jeu symbolique sont liées à la qualité de l'attachement à la mère.

3.2.2. Attachement et développement cognitif de l'enfance à l'adolescence

Dans une étude longitudinale, Van Ijzendoorn & Van Vliet-Visser (1988) ont cherché à savoir si la qualité de l'attachement à la mère des enfants de 2 ans exerçait une influence sur leur développement cognitif en leur faisant passer un test d'intelligence 3 ans plus tard. Les résultats de cette étude portant sur 77 enfants au total, montrent que les enfants sécurisés ont un QI moyen supérieur à celui des enfants insécurisés. Par ailleurs les résultats pour chaque subtest semblent indiquer que la qualité de l'attachement aurait un effet plus important sur les aptitudes verbales que sur les performances cognitives des enfants.

Jacobsen, Edelstein & Hofmann (1994) ont réalisé une étude longitudinale pour évaluer l'influence de la qualité des représentations d'attachement sur le développement cognitif. Les représentations d'attachement de 85 enfants ont été évaluées lorsqu'ils étaient âgés de 7 ans.

Afin d'évaluer leur niveau de développement cognitif, les enfants ont passé une batterie de 33 épreuves piagésiennes à l'âge de 7, 9, 12 et 15 et 17 ans. D'après les résultats, les enfants sécurisés réussissent significativement plus d'épreuves que les enfants évitants et désorganisés et ce, même en contrôlant l'effet du QI et des problèmes d'attention sur les résultats obtenus. Les enfants sécurisés réussissent approximativement 10% d'épreuves en plus que les enfants évitants et 15 à 20% d'épreuves en plus que les enfants désorganisés, à tous les âges auxquels ils ont été testés. Les différences entre les trois groupes sont toutes significatives. Par ailleurs, les enfants désorganisés obtiennent des résultats beaucoup plus bas aux épreuves de raisonnement déductif.

3.2.3. Attachement et sensibilité maternelle au cours des interactions de tutelle

Nous avons vu précédemment que l'interaction de tutelle est une situation sociale dans laquelle un expert essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. Pour Vygotski, ces interactions de tutelle ont un rôle primordial dans le développement cognitif de l'enfant. C'est l'appropriation par l'enfant des instruments cognitifs issus de l'héritage socio-culturel, au cours des interactions, qui va permettre le passage des processus mentaux élémentaires aux processus mentaux supérieurs. Cependant, pour être efficace, cette interaction doit se situer dans la Zone Proximale de Développement (ZPD).

Au cours des interactions de tutelle, c'est grâce au processus d'étaiyage que l'adulte va rendre l'enfant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités (Bruner, 1983). L'étaiyage désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». La tâche de l'adulte consiste à prendre en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul.

Meins (1997) a émis l'hypothèse que les mères d'enfants sécurisés étaient davantage capables d'interagir à l'intérieur de la ZPD. Ces mères seraient plus sensibles à la distance qui sépare ce que l'enfant peut faire seul et avec l'aide d'un expert. Par ailleurs, les qualités importantes dans l'établissement de l'étaiyage relèvent, toujours selon Meins (1997), de la relation parent-enfant plutôt que des caractéristiques de l'enfant ou du parent.

37 dyades mère-enfant ont ainsi été observées en situation de tutelle, au cours d'une tâche d'encastrement, alors que les enfants étaient âgés de 3 ans. La qualité de l'attachement à la mère a été évaluée deux fois : à 11 et 16 mois pour les enfants appartenant à la première cohorte et à 13 et 19 mois pour la deuxième. Les résultats de cette étude indiquent qu'au

cours des interactions de tutelle les mères d'enfants sécurisés réagissent davantage de manière positive et moins de manière négative aux performances de leurs enfants que les mères d'enfants insécurisés. Elles interviennent moins physiquement de manière spontanée mais davantage lorsque l'enfant l'a demandé. Enfin, elles interviennent à un niveau approprié au regard des précédents échecs et réussites de l'enfant.

Les résultats des études présentées ici peuvent paraître contradictoires, ce qui tient sans doute aux différentes méthodes utilisées. Van Ijzendoorn & al. (1995) ont réalisé une méta-analyse sur un ensemble de 32 études afin de déterminer si la sécurité de l'attachement est liée au Quotient de Développement (QD) des enfants âgés de 12 à 24 mois. La corrélation qu'ils obtiennent, très faible mais significative, est de .09. Les auteurs en concluent que, même s'il est très faible, on ne peut pas nier que ce lien existe. Par contre ce lien, à l'échelle d'une recherche individuelle, n'aurait vraisemblablement que très peu de chances d'être significatif.

Si la corrélation entre les résultats aux tests de QD et la sécurité de l'attachement est très faible et ne concerne que les enfants âgés de 1 à 2 ans, on peut se demander si cette méthode est bien appropriée pour mesurer le niveau de développement cognitif des jeunes enfants. En effet, lorsqu'on utilise des épreuves piagétienne, la qualité de l'attachement à la mère semble exercer une influence sur le développement cognitif de l'enfant (Jacobsen & al., 1994 ; Meins, 1997). Or, pour Piaget le facteur essentiel du développement cognitif n'est autre que l'activité de l'enfant sur les objets et, selon la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978), les enfants sécurisés sont supposés explorer leur environnement de manière plus efficace que les enfants insécurisés. Ces résultats semblent aller dans le sens de l'hypothèse de l'attachement-exploration. De plus, la sensibilité maternelle au cours des interactions de tutelle étant liée à la qualité de l'attachement (Meins, 1997), il semble que les enfants sécurisés bénéficient d'échanges de meilleure qualité, ce qui augmenterait leurs chances d'acquérir des compétences non seulement cognitives mais également communicatives. Ces résultats semblent confirmer l'hypothèse de l'attachement-enseignement formulée par Bowlby (1978).

3.3. Qualité de l'attachement, comportements langagiers et adaptation scolaire

Nous avons vu que, de manière générale, les mères des enfants sécurisés étaient plus sensibles au cours des interactions. Pour Vygotski, c'est dans les interactions que le langage, principal instrument de la relation entre les personnes, trouve son origine. C'est également le langage qui, selon lui, assure le contrôle des activités de l'enfant, leur régulation, la

planification et la direction des actions. Par ailleurs, un certain nombre de travaux semblent montrer que la qualité de l'attachement à la mère exerce une influence sur le développement du langage. Or, le langage constitue un domaine d'activités privilégié dans les programmes de l'école maternelle française (M.E.N., 2005).

3.3.1. Qualité de l'attachement et développement du langage chez le jeune enfant.

Bretherton & al. (1979) ont également cherché à vérifier l'existence d'un lien entre la qualité de l'attachement à la mère et les compétences langagières des enfants évaluées grâce à des entretiens et des séances d'observations entre 10 et 12 mois. Les auteurs se sont intéressés à la fois aux aspects quantitatifs et qualitatifs de la production ainsi que de la compréhension du langage. Les résultats semblent indiquer que les compétences langagières ne sont pas liées à la sécurité de l'attachement à la mère. Cependant, d'après Murray & Yingling (2000), ces résultats peuvent s'expliquer au moins en partie par les caractéristiques méthodologiques de l'étude. En effet, les compétences langagières ont été évaluées à un âge où l'enfant n'utilise pas encore le langage à des fins de représentation. Par ailleurs, l'étude porte sur un échantillon de population issu des classes moyennes, ce qui a pour effet de limiter la variabilité dans le niveau de compétences langagières des enfants (Murray & Yingling, 2000). Par la suite, de nombreuses études ont cherché à montrer que ce lien existait, notamment chez des enfants dont l'âge varie de 12 à 42 mois. Dans leur méta-analyse, Van Ijzendoorn & al. (1995) ont montré que les résultats obtenus aux épreuves langagières étaient significativement corrélés à la sécurité de l'attachement à la mère. Le coefficient de corrélation qu'ils ont obtenu s'élève à .28.

Plus récemment, Murray & Yingling (2000) ont réalisé une étude longitudinale avec pour objectif d'évaluer l'influence respective de la qualité de l'attachement à la mère et de la qualité de l'environnement familial sur les compétences langagières des enfants de 2 ans. 58 enfants ont été suivis de 9 à 24 mois dont 36 enfants étaient qualifiés d'enfants « à risque » car ils sont nés prématurément ou ont souffert de problèmes respiratoires à la naissance. Les auteurs ont évalué la qualité de l'environnement familial à l'aide du HOME (Home Observation for the Measurement of the Environment inventory) aux 9 mois de l'enfant et la qualité de l'attachement à l'aide de la Situation Etrange lorsque les enfants étaient âgés de 21 mois. Un spécialiste des troubles du langage était chargé de remplir le REEL (Receptive and Expressive Emergent Language scale), un rapport parental destiné à évaluer les compétences langagières des enfants en production et en compréhension, au cours d'une séance d'observation d'une heure, aux 2 ans de l'enfant. Les résultats de cette étude indiquent que les

enfants sécurisés ayant grandi dans un environnement familial stimulant sont ceux qui semblent avoir le meilleur niveau de compétences langagières à l'âge de 24 mois, en production comme en compréhension. A l'opposé, ce sont les enfants insécurisés et dont l'environnement familial est le moins stimulant qui obtiennent les scores les plus faibles. Un attachement sécurisé avec la mère semble donc augmenter les chances pour l'enfant d'acquérir de nouvelles compétences langagières, et ce d'autant plus lorsque l'environnement familial est stimulant.

3.3.2. Qualité de l'attachement et styles d'acquisition du langage

De manière générale, les résultats des études que nous venons de présenter semblent indiquer que la qualité de l'attachement exerce une influence sur le développement des compétences langagières aussi bien en production qu'en compréhension. Or, nous savons depuis les travaux de Nelson qu'il existe des différences interindividuelles dans l'utilisation précoce que les enfants font du langage. En analysant les 50 premiers mots produits par des enfants de 18 mois, Nelson (1973), citée par Meins (1997) a ainsi pu dégager deux styles d'acquisition ou deux voies d'entrée dans le langage chez les enfants anglophones :

- ✓ Le style « référentiel ». Il concerne des enfants ayant la capacité à examiner les attributs perceptifs des objets et se caractérise par un nombre important de noms communs ainsi que par une acquisition plus rapide des mots comparativement aux enfants expressifs.
- ✓ Le style « expressif ». Il concerne les enfants visualisant les objets comme un tout et se caractérise par un vocabulaire plus diversifié avec la présence d'« expressions figées », c'est-à-dire d'énoncés constitués de plusieurs mots qui n'apparaissent jamais isolément dans le vocabulaire de l'enfant. Enfin, le discours des enfants expressifs serait plus difficile à comprendre par d'autres personnes que par les parents.

Pour sa part Meins (1997) s'est demandée si les différences dans l'utilisation précoce que les enfants font du langage pouvaient être reliées à la sécurité de l'attachement. En effet, une des hypothèses fortes d'Ainsworth est que les enfants sécurisés peuvent utiliser leur mère comme base de sécurité, se consacrer entièrement à l'exploration de leur environnement physique et, du coup, apprendre plus de choses sur celui-ci (sur les propriétés des objets par exemple). Par ailleurs le style référentiel, contrairement au style expressif, ne repose pas principalement sur des conduites imitatives. Le risque de commettre des erreurs serait donc plus important pour les enfants dont le style d'acquisition précoce du langage est de type référentiel. L'hypothèse de Meins est que les enfants sécurisés, qui sont supposés être plus

autonomes et avoir un niveau de confiance en soi plus élevé que les enfants insécurisés, sont davantage enclins à prendre ce type de risques.

Pour le vérifier, 48 enfants ont été répartis en deux cohortes. La première était composée de 27 enfants âgés de 11 mois et la deuxième de 21 enfants âgés de 13 mois. Les mères ont rempli un questionnaire sur les performances langagières de leurs enfants. On leur a également demandé de reporter sur une liste, à la maison, l'ensemble des mots qu'ils produisaient et ce jusqu'à ce que les enfants atteignent l'âge de 19 mois. La qualité de l'attachement à la mère a été évaluée au moyen de la Situation Etrange. Les résultats de cette étude semblent indiquer que les enfants sécurisés acquièrent plutôt le langage dans un style référentiel. En effet, ceux-ci produisent un nombre plus important de mots à 19 mois, leur vocabulaire contient plus de noms communs, moins d'« expressions figées » et ils produisent moins d'énoncés sans signification.

3.3.3. Comportements langagiers, adaptation et prédiction de la réussite scolaire

Si la qualité de l'attachement à la mère ne semble pas exercer d'influence sur le niveau de compétences en production et en compréhension du langage à la fin de la première année (Bretherton & al., 1979), en revanche elle semble avoir des effets sur celui des enfants plus âgés (Murray & Yingling, 2000). Cependant, ces résultats ne permettent pas de confirmer l'une ou l'autre des hypothèses formulées par les théoriciens de l'attachement. En tout cas, avec d'autres, ils ont amené certains chercheurs à se demander si la qualité de l'attachement pouvait également avoir des effets sur l'adaptation et la réussite scolaire des enfants. En effet pour Muller, cité par Florin (1991), « la performance scolaire est d'abord influencée par les caractéristiques psychologiques parmi lesquelles les aptitudes verbales qui ont l'effet le plus massif ».

Ainsi, dans une étude longitudinale Florin & al. (2002) ont montré que le niveau de langage et de participation aux conversations scolaires faisaient partie des caractéristiques psychologiques des enfants scolarisés en petite et en moyenne section de maternelle qui permettaient le mieux de prédire la réussite scolaire 4 ans plus tard. Mais un bon niveau langagier, s'il est nécessaire, ne semble pas être suffisant pour que les enfants aient de bons résultats scolaires ultérieurement. D'autres dimensions étant plus ou moins liées au développement cognitif (capacités d'attention, suivi du rythme de la classe, rapidité et efficacité dans l'exécution d'une tâche), psychomoteur (habiletés de manipulation et maîtrise des gestes) et, de manière générale, au comportement de l'enfant (autonomie) sont liées au devenir scolaire des enfants.

Les résultats des travaux que nous venons de présenter tendent à confirmer l'hypothèse d'une influence de la qualité de l'attachement à la mère sur le développement cognitif et langagier de l'enfant. Cependant, on peut remarquer que très peu d'études se sont intéressées à l'influence de la qualité de l'attachement au père sur le développement des compétences cognitives et langagières de l'enfant.

Deux hypothèses, chacune pouvant être reliée à une grande théorie du développement, permettent d'expliquer ce phénomène. Premièrement, la théorie opératoire de Piaget, qui met l'accent sur le processus d'assimilation et donc sur l'action exercée sur les objets, permet de rendre compte des effets de la qualité de l'attachement sur le développement cognitif de par le lien étroit unissant les systèmes d'attachement et d'exploration de l'environnement (Bowlby, 1969). Ensuite, la théorie historico-culturelle de Vygotski et les travaux de Bruner permettent d'expliquer l'influence de la qualité de l'attachement sur le développement à la fois cognitif et langagier de l'enfant de par l'importance qu'ils accordent aux relations sociales. La qualité des échanges avec la mère, d'après Bowlby (1994), est supposée augmenter les chances, pour l'enfant, de développer des compétences cognitives et communicatives au cours des interactions.

4. ATTACHEMENT, ADAPTATION ET REUSSITE SCOLAIRE

En France, « le langage au cœur des apprentissages » est le domaine d'activités privilégié à l'école maternelle. Si la qualité de l'attachement à la mère semble exercer une influence sur les compétences non seulement cognitives mais également langagières des jeunes enfants, on peut supposer qu'elle aura également des effets sur les capacités d'adaptation, le comportement et la réussite scolaires.

4.1. Attachement et les capacités d'adaptation des jeunes enfants

L'étude de Matas, Arend & Sroufe (1978) est la première à avoir montré que les capacités d'adaptation des jeunes enfants étaient liées à la qualité de l'attachement à la mère. Ces auteurs ont émis l'hypothèse que, malgré le caractère discontinu des acquisitions développementales, les capacités d'adaptation des enfants présentent une certaine continuité tout au long du développement. Pour tester cette hypothèse, les auteurs ont évalué la qualité de l'attachement de 48 enfants à l'âge de 18 mois ainsi que la qualité du jeu et les capacités de résolution de problèmes à 24 mois. Selon eux, les observations effectuées sont adaptées au

fonctionnement de l'enfant à chacune de ces périodes du développement. Les résultats indiquent que dans les situations de jeu libre, les enfants sécurisés marquent plus d'intérêt et passent plus de temps à explorer. Dans les situations de résolution de problèmes, ils sont plus enthousiastes, plus persévérants et plus aptes à solliciter et à accepter l'aide de leur mère. Ils sont plus curieux, plus autonomes, plus sûrs d'eux-mêmes. En outre, ils obtiennent de meilleurs résultats aux tests de développement et aux épreuves langagières.

4.2. Attachement et comportements scolaires

Lyons-Ruth & al. (1997) ont évalué la qualité de l'attachement de 50 enfants à leur mère à l'aide de la Situation Etrange à l'âge de 18 mois. Ils ont également fait remplir des questionnaires sur le comportement de ces enfants, issus de milieu défavorisé, non seulement à leur mère mais également à leur instituteur. Ils ont trouvé que les problèmes externalisants étaient liés à la désorganisation de l'attachement et que les enfants évitants présentaient plus de problèmes internalisants¹ à l'âge de 7 ans. Ces résultats ont été obtenus lorsque les questionnaires étaient remplis par l'instituteur et non par la mère. Selon eux, ces résultats contradictoires s'expliqueraient par un biais lié à la relation d'attachement liant la mère à son enfant. Si l'on en croit cette interprétation, l'évaluation du comportement de l'enfant serait donc plus objective lorsqu'elle est faite par l'enseignant plutôt que par la mère de l'enfant.

Dans une autre étude, Cohn (1990) a montré que les garçons insécurisés étaient évalués par leurs enseignants comme ayant plus de problèmes d'adaptation scolaire et comme étant moins compétents socialement. Ces enfants seraient vus comme étant plus agressifs par leurs pairs. En revanche, l'auteur ne retrouve pas ces résultats pour les filles. 42 garçons et 47 filles âgés de 5 à 6 ans, ainsi que leurs mères et leurs instituteurs, ont participé à cette étude. La qualité de l'attachement était évaluée au cours d'un épisode de séparation puis de réunion avec la mère, le comportement et les compétences sociales des enfants à l'aide de questionnaires remplis par les instituteurs.

Enfin, Jacobsen & Hofmann (1997) ont évalué les représentations d'attachement de 108 enfants à l'âge de 7 ans. D'après leurs résultats, la qualité de l'attachement ne semble pas avoir d'effet sur les comportements perturbateurs (problèmes externalisants) de l'enfant. En revanche, les auteurs ont montré que la qualité de l'attachement permettait de prédire l'attention et la participation scolaire à 9, 12 et 15 ans. Ils ont également cherché à savoir si la qualité de l'attachement exerçait une influence sur les résultats scolaires des enfants.

¹ Ces différents types de problèmes ont été définis dans le chapitre précédent (p. 45).

4.3. Attachement et réussite scolaire

La plupart des chercheurs ayant étudié l'influence de la qualité de l'attachement aux parents sur l'adaptation scolaire se sont non seulement intéressés au comportement de l'enfant en classe mais également aux résultats et à la réussite scolaires.

4.3.1. La qualité de l'attachement et les résultats scolaires

Téo, Carlson, Mathieu, Egeland & Sroufe (1996) ont montré que la qualité de l'attachement à la mère, évaluée pendant la petite enfance, exerçait une influence sur la réussite scolaire des enfants jusqu'à l'âge de 16 ans. Dans cette recherche, la qualité de l'attachement était regroupée avec un ensemble d'autres variables permettant d'appréhender le développement psychosocial précoce des enfants (attachement, qualité de l'environnement familial et adaptation psychologique au cours des trois premières années). 174 enfants, considérés comme « à risque » de par le statut socio-économique relativement bas de leur mère, ont ainsi été suivis de 0 à 16 ans. Téo & al (1996) ont montré que le développement psychosocial précoce de ces enfants permettait de prédire leurs résultats scolaires aussi bien en lecture qu'en mathématiques à partir de l'école élémentaire et jusqu'à l'âge de 16 ans. Ces résultats sont tous significatifs, même après avoir contrôlé les effets du QI et du niveau scolaire antérieur.

Dans une autre étude, Jacobsen & Hofmann (1997) ont montré que les représentations d'attachement des enfants de 7 ans exerçaient une influence sur la réussite scolaire des à l'âge de 9, 12 et 15 ans. Pour ce faire, ils ont calculé un indice de réussite scolaire correspondant à la moyenne des résultats obtenus dans toutes les matières académiques. Un score situé sur une échelle allant de 1 (très bons résultats scolaires) à 5 (échec scolaire) était ensuite attribué à chaque enfant. D'après les résultats, les enfants sécurisés réussissent mieux dans les matières académiques que les enfants insécurisés. Ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires.

Moss & St Laurent (2001) ont obtenu des résultats légèrement différents dans une étude similaire réalisée auprès de 108 enfants. Leurs résultats indiquent que seuls les enfants désorganisés à l'âge de 6 ans ont des résultats scolaires inférieurs aux autres enfants en maîtrise de la langue et en mathématiques à l'âge de 8 ans. En revanche, les enfants sécurisés sont plus motivés, communiquent mieux et ils s'engagent plus facilement dans des tâches cognitives que les enfants insécurisés.

4.3.2. La qualité de l'attachement et compétences précoces dans la maîtrise de l'écrit

Pour leur part, Bus & Van Ijzendoorn (1988) ont examiné le lien entre la sécurité de l'attachement, la qualité des interactions mère-enfant au cours d'activités centrées sur le langage écrit et les compétences précoces des enfants en lecture/écriture. 45 enfants, dont 16 de 18 mois, 15 de 42 mois et 14 de 78 mois, ont participé à l'étude. La qualité de l'attachement était évaluée au moyen de la Situation Etrange pour les plus jeunes et au cours d'un épisode de séparation et de réunion pour les autres. Les auteurs ont montré que les mères d'enfants sécurisés avaient moins besoin d'avoir recours à des demandes de discipline que les mères d'enfants insécurisés. Au cours des interactions, leurs enfants sont moins distraits que les enfants insécurisés. Ils prêtent plus d'attention aux instructions liées à la lecture et ils s'engagent plus fréquemment dans des activités de « pseudo lecture ». Enfin, les enfants de 3 ans et demi et de 5 ans et demi qui reçoivent le plus d'instructions sont ceux qui obtiennent les meilleurs scores de compétences précoces en lecture-écriture.

5. CONCLUSION

En France, la quasi-totalité des enfants de 3 ans sont accueillis à l'école maternelle, avec des objectifs à atteindre et des programmes qui structurent leurs activités. La question de l'adaptation scolaire se pose donc dès l'âge de 3 ans. Le principal milieu de vie de l'enfant, jusqu'à l'entrée à l'école maternelle, reste la famille. On peut donc se demander si des relations de bonne qualité avec les parents, c'est-à-dire des relations d'attachement sécurisées, vont faciliter le passage de l'enfant du milieu familial à son nouvel environnement scolaire.

Le développement des compétences cognitives et langagières, qui sont déterminantes dans la réussite scolaire des enfants, semble lié aux qualités des relations d'attachement. Depuis une dizaine d'années, quelques études sont également parvenues à montrer que l'adaptation et la réussite scolaire étaient liées à la qualité de l'attachement.

Cependant, ces travaux ont été exclusivement réalisés en Amérique du Nord avec des enfants d'âge « scolaire », à partir de 6/7 ans. A cet âge là les petits français ont déjà plusieurs années d'expérience scolaire derrière eux. De plus, aucune de ces recherches ne s'est précisément intéressée aux effets de la qualité de l'attachement aux pères sur l'adaptation scolaire de leurs enfants. Les choix méthodologiques et/ou théoriques de leurs auteurs les ont conduits soit à ne s'intéresser qu'aux effets de la qualité de l'attachement à la mère, soit à n'évaluer que les qualités des représentations d'attachement généralisées sans distinguer les relations au père et à la mère. Or, selon l'hypothèse d'une organisation indépendante des MIO

(Howes, 1999), chaque relation d'attachement exercerait son influence sur des aspects différents du développement de l'enfant. Cependant, pour poser une telle hypothèse, il faut également tenir compte du rôle spécifique de chacune de ces figures d'attachement dans le développement de l'enfant. Or, depuis les années 1970 les résultats de nombreuses études semblent indiquer que le père joue un rôle spécifique dans le développement à la fois social, cognitif et langagier de l'enfant.

PREMIERE PARTIE
APPROCHE THEORIQUE

CHAPITRE IV

La relation père-enfant et l'ouverture au monde

1. INTRODUCTION

Les études sur le père sont relativement récentes et le nombre de travaux dans ce domaine n'a cessé d'augmenter depuis les années 1970. Selon Dubeau, Coutu & Moss (2000), la majorité des théories du développement accorde un rôle prépondérant à la mère. En 1969, Bowlby considérait les autres figures d'attachement de l'enfant comme « secondaires » et calquées sur la première. Cette conception de la relation père-enfant a été largement critiquée. En effet, même si les pères s'occupent toujours moins de leurs enfants que les mères, la montée du féminisme et l'augmentation du travail des femmes se sont traduites par une augmentation de la participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants.

Bien que l'on reconnaisse désormais l'importance du père dans le développement de l'enfant (Le Camus & al., 1997) il n'existe pas, à l'heure actuelle, de cadre théorique précis qui rende compte des rôles qu'exerce chacun des parents dans le développement de l'enfant. En revanche un certain nombre de travaux a permis de mettre en évidence des spécificités dans les interactions père-enfant. L'objectif de ce chapitre est de présenter un ensemble d'études ayant permis de mettre en évidence le rôle spécifique du père, que ce soit au niveau du développement affectif, social, cognitif ou langagier de l'enfant.

2. LA RELATION PERE-ENFANT

Si la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978) a permis de rendre compte de l'établissement de la relation mère-enfant, les travaux de Schaffer et Emerson (1964) ont montré que les bébés s'attachaient également à leur père. Ces résultats ont poussé Bowlby (1969) et Ainsworth (1983) à admettre que les enfants peuvent s'attacher à plusieurs personnes proches de leur entourage. En revanche, ces auteurs précisent que les enfants opèrent une hiérarchisation de leurs figures d'attachement.

Cependant, les travaux sur le père semblent indiquer, bien au contraire, que cette relation est loin d'être secondaire. Depuis les années 70, de nombreuses recherches ont montré que les interactions avec le père étaient qualitativement différentes des interactions avec la mère. Ces résultats ont conduit un nombre croissant de chercheurs à considérer que la relation père-enfant joue un rôle spécifique dans le développement de l'enfant.

2.1. La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants

Pour Barrère-Maurisson (2003), les deux préoccupations sociales majeures au sujet du travail et de la famille dans notre pays sont le temps et la parentalité, c'est-à-dire tout ce qui touche aux relations parents-enfants. L'investissement sur l'enfant n'est plus seulement une question de sentiments mais également une question de temps et ce de la part du père comme de la mère. Désormais le « temps parental » est une activité à part entière assumée tant par les hommes que par les femmes.

En effet, les modifications sociales de ces dernières décennies telles que la montée du féminisme et l'extension du travail des femmes ont conduit les pères à s'impliquer davantage auprès de leurs enfants (Le Camus & al., 1997 ; Parke, 1995). Pour Parke (1995), aux Etats-Unis le niveau de participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants semble augmenter, se rapprochant lentement du niveau de participation des femmes.

Le constat est à peu près le même en France. Les résultats de la dernière enquête « Emploi du Temps » de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) datant de 1999 montrent que les disparités hommes-femmes se sont réduites au cours de la dernière décennie (Anxo, Flood & Kocoglu, 2001). La contribution des hommes aux tâches domestiques et aux tâches parentales s'est accrue, même si ces évolutions restent modestes.

Lamb (1987) distingue trois composantes dans l'implication paternelle :

- ✓ L'engagement. Il renvoie au contact direct et à la quantité d'interactions avec l'enfant dans le cadre des soins ou des activités partagées.
- ✓ La disponibilité. Elle concerne la présence et l'accessibilité du parent, qu'il y ait interaction ou non.
- ✓ La responsabilité. Elle renvoie au fait que le père s'assure que les soins dont l'enfant a besoin lui sont bien prodigués, que les ressources nécessaires sont disponibles, à sa participation aux tâches telles que les consultations chez le pédiatre, le choix du mode de garde, les entretiens avec les enseignants, etc.

Bien qu'il existe une très grande variabilité interindividuelle, les travaux recensés par Parke (1995) indiquent que les pères sont moins disponibles pendant que leur bébé est éveillé et qu'ils sont présents pour une durée moins longue que les mères pendant la première année. Il semble que ces dernières s'engagent plus, au sens de Lamb (1997), et qu'elles passent plus de temps que les pères à interagir avec leur bébé.

Par la suite, les mères continuent à être plus disponibles et elles passent plus de temps seules avec leurs enfants tout au long de leur enfance puis de leur adolescence. Cependant, lorsque ces derniers sont en présence des deux parents, il semble que père et mère engagent aussi fréquemment les interactions et que l'enfant engage lui-même autant d'interactions avec chacun d'entre eux (Parke, 1995). Pour conclure, malgré une augmentation de la participation aux soins et à l'éducation des enfants, le degré d'implication des pères semble toujours beaucoup moins important que celui des mères et ce de la naissance des enfants jusqu'à leur adolescence.

Le fait que les pères soient moins présents et qu'ils passent moins de temps à s'occuper de leurs enfants ne signifie pas qu'ils sont moins compétents pour leur prodiguer les soins dont ils ont besoin (Parke, 1995). Selon Lamb (1997a), la qualité des interactions est plus importante que leur quantité. La capacité des pères à prendre soin de leurs enfants est évaluée de diverses manières et elle est souvent appréhendée à travers la sensibilité paternelle, c'est-à-dire la capacité à répondre adéquatement aux signaux de l'enfant. Les études recensées par Parke (1995) indiquent clairement que les pères sont aussi sensibles que les mères, par exemple lorsqu'il s'agit de donner à manger. Ils adaptent leur comportement en fonction des signaux émis par l'enfant. De plus, les pères rapportent qu'ils « font un câlin », qu'ils « demandent à ce que leur enfant leur raconte sa journée », qu'ils « s'assoient pour discuter » au moins une fois par jour, c'est-à-dire autant que les mères (Parke, 1995).

Pour conclure, les pères semblent tout aussi capables que les mères de prodiguer les soins nécessaires à leurs enfants. En définitive, puisque les pères participent de plus en plus aux soins et à l'éducation de leurs enfants, puisqu'ils sont compétents et donc sensibles aux besoins de leurs enfants, il n'y a aucune raison de penser que les bébés n'établissent pas de véritables relations d'attachement avec leurs pères.

2.2. La relation d'attachement père-enfant

Pour de nombreux auteurs, la relation père-enfant reste une relation d'attachement secondaire (Bowlby, 1969). Or, depuis les années 1970, de nombreux travaux tendent à montrer qu'elle diffère qualitativement de l'attachement à la mère et qu'elle joue un rôle spécifique dans le développement de l'enfant.

2.2.1. L'établissement de la relation père-enfant

Comme on a pu le voir précédemment, Schaffer & Emerson (1964) ont montré que, pour la majorité d'entre eux, les 60 bébés qu'ils ont observés depuis l'âge de quelques semaines jusqu'à 18 mois s'attachaient à leur père. Un peu plus tard, Kotelchuck (1976) a montré que les bébés de 12, 15, 18 et 21 mois protestaient lorsque leur père les laissait seuls et qu'ils les accueillissaient avec joie à leur retour. D'après leurs mères, les bébés se plaignent d'être séparés de leur père entre 7 et 9 mois et, avant l'âge de 18 mois, 71% d'entre eux pleurent lorsqu'ils sont séparés des deux parents.

Par conséquent, les enfants semblent s'attacher à leur père à peu près au même âge qu'ils s'attachent à leur mère (Lamb, 1997). En 1969 Bowlby reconnaît lui-même que les bébés peuvent former plusieurs attachements mais des divergences persistent en ce qui concerne la place accordée au père dans cette théorie.

2.2.2. La place du père dans la théorie de l'attachement

Le modèle d'organisation des relations d'attachement proposé par Bowlby est appelé modèle hiérarchique (Howes, 1999) car il considère que les enfants privilégient la relation d'attachement établie avec leur mère. De plus, les relations avec d'autres personnes que la mère sont vues comme secondaires et calquées sur la première (Bowlby, 1969). Enfin, la relation à la mère est supposée être celle qui exerce l'influence la plus forte dans le développement de l'enfant.

Cependant, d'après Lamb et ses collaborateurs, les bébés ne manifesteraient aucune préférence pour l'un ou l'autre des parents. Pendant la deuxième année, les garçons semblent même plutôt avoir une préférence pour leur père. Cependant, ces observations n'ont pas été conduites dans le contexte d'une situation stressante pour l'enfant, comme c'est le cas avec la Situation Etrange (Lamb, 1997a). En effet, dans ce cas les bébés de 12 à 18 mois semblent se tourner préférentiellement vers leur mère alors qu'à 8 et 24 mois ils ne manifestent aucune préférence. Pour cet auteur, « il est évident que la hiérarchie des degrés d'attachement n'est marquée que pendant une assez brève période de temps » (Lamb, 1997a, p. 339). De plus, les enfants ont tendance à privilégier la mère dans des familles dites traditionnelles, c'est-à-dire lorsque le père est moins présent, qu'il s'occupe moins des soins et de l'éducation de ses enfants et lorsque c'est la mère qui assume la principale responsabilité du bien-être du bébé. En règle générale, d'après Lamb (1997a), les bébés s'attachent autant à leurs deux parents.

On peut distinguer deux types de travaux permettant de conforter le modèle hiérarchique d'organisation des relations d'attachement (Howes, 1999). Tout d'abord, une grande partie

des recherches sur l'attachement au père fournissent des résultats similaires mais nettement moins significatifs que les études sur l'attachement à la mère. A ce sujet Dubeau & Moss (1998) font remarquer à juste titre que ces travaux ne tiennent pas compte des caractéristiques spécifiques de la relation père-enfant. Ensuite, les résultats de certaines études, et notamment d'une méta-analyse réalisée par Fox & al. (1991), semblent montrer que la qualité de l'attachement à la mère permet de prédire celle de l'attachement au père.

A l'heure actuelle, la question de l'organisation des relations d'attachement est encore controversée, même si de nombreuses études tendent à montrer que les qualités des relations d'attachement au père et à la mère sont indépendantes (Lamb, 1997 ; Main & Weston, 1981 ; Van Ijzendoorn & De Wolff, 1997). Pour Bretherton (1985), les MIO des relations d'attachement au père et à la mère seraient peu à peu intégrés en une seule et même représentation au cours du développement. C'est notamment à partir de ces différentes positions théoriques que Howes a distingué les modèles hiérarchique, intégratif et indépendant d'organisation des relations d'attachement (Howes, 1999).

2.3. La spécificité de l'attachement au père

Récemment, plusieurs auteurs ont suggéré que la relation au père était spécifique, différente de l'attachement à la mère au regard du rôle que le père semble jouer dans le développement de l'enfant.

2.3.1. Sensibilité paternelle et sécurité de l'attachement père-enfant

Si les chercheurs sont à peu près tous d'accord pour dire que les enfants établissent une relation d'attachement avec leur père, en revanche des divergences théoriques et méthodologiques persistent concernant la nature et l'évaluation de la qualité de cette relation. Grossman, Grossman, Fremmer, Bombik, Kindler, Scheuerer, Englisch & Zimmermann (2002) se sont demandés si la Situation Etrange, mise au point et validée dans le contexte de la relation mère-enfant, était bien appropriée pour évaluer la qualité de l'attachement paternel. Pour ces auteurs, les parents se focalisent sur différentes sections du continuum attachement-exploration. Ils ont trouvé que « l'incitation sensible » pendant le jeu était stable au cours du développement de l'enfant, contrairement à la qualité de l'attachement au père. D'autre part, ils ont montré que celle-ci était liée aux représentations d'attachement des enfants à l'âge de 10 et 16 ans (Grossman & al., 2002). L'incitation sensible, selon eux, inclut une forme de sensibilité, c'est-à-dire de capacité à répondre adéquatement aux besoins de l'enfant, ainsi que

des défis appropriés permettant à l'enfant d'adopter des comportements constructifs. Ces résultats semblent indiquer que les pères apportent plus de soutien à leurs enfants pendant le jeu exploratoire alors que les mères leur procurent plutôt du réconfort lorsqu'ils en manifestent le besoin (Paquette, 2004).

2.3.2. La relation d'activation père-enfant

Paquette (2004) a proposé un nouveau cadre théorique afin de rendre compte du lien affectif unissant l'enfant à son père. Il préfère parler de « relation d'activation père-enfant » (father-child activation relationship) plutôt que de relation d'attachement car il considère que la relation père-enfant joue un rôle d'activation dans l'exploration du monde extérieur. Pour lui, cette relation s'établit pendant la petite enfance à condition qu'il y ait interaction entre le père et son enfant. Ensuite, elle se développe au cours des jeux physiques (les jeux de lutte par exemple) et contribue à l'activation, puis à la régulation de son niveau d'excitation par l'enfant. Contrairement à l'attachement à la mère, qui permet de réconforter l'enfant en cas de besoin, cette relation d'activation permet de répondre à un besoin de dépassement et d'apprendre à prendre des risques dans des situations non stressantes. Elle a pour principale fonction d'ouvrir l'enfant au monde extérieur en lui apprenant à faire face aux menaces et à l'étrangeté de son environnement physique et social. Pour Paquette (2004), les jeux de lutte facilitent l'obéissance des enfants grâce à la relation de dominance qui s'établit au cours de ce type de jeux. Ils favorisent également le développement des habiletés de compétition, à condition que le père soit sensible à l'état affectif de son enfant et qu'il le laisse régulièrement avoir le dessus.

En réponse à Paquette, Roggman (2004) fait très justement remarquer que si les pères s'engagent plus que les mères dans des jeux physiques, ce n'est pas la seule et unique manière dont ils jouent et ce n'est pas la seule façon dont ils contribuent au développement de leurs enfants. En réalité, il existe très peu de familles dans lesquelles seules les mères prodiguent les soins et seuls les pères jouent avec l'enfant. Bien au contraire, les rôles parentaux semblent de moins en moins différenciés, en tout cas dans nos sociétés occidentales (Roggman, 2004).

En définitive, si les enfants s'attachent bien à leurs pères, les interactions père-enfant n'en présentent pas moins un certain nombre de caractéristiques spécifiques. Ce sont précisément ces caractéristiques qui conduisent certains chercheurs à affirmer que le père joue un rôle spécifique dans le développement de l'enfant (Grossman & al., 2002 ; Le Camus & al., 1997 ; Paquette, 2004).

3. LE ROLE DU PERE DANS LE DEVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT

Les études qui portent sur les interactions père-enfant, sur l'absence du père et sur les effets des caractéristiques paternelles ont permis de montrer que le père jouait un rôle spécifique et non moins important que la mère dans le développement cognitif de l'enfant.

3.1. Les caractéristiques spécifiques des interactions père-enfant

Depuis les années 1970, les travaux sur le père ont permis de dégager les caractéristiques spécifiques des jeux, de la tutelle et du langage paternels.

3.1.1. Les interactions ludiques

De manière générale, les pères semblent passer beaucoup plus de temps que les mères à jouer avec leurs enfants. Ils passent plus de temps à jouer et à stimuler leurs bébés alors que les mères les calment et les apaisent (Parke, 1995). Pendant la première année, en situation de jeu libre, les pères jouent plus souvent à des jeux physiques, sociaux et non conventionnels et ils utilisent moins d'objets que les mères au cours des interactions (Lamb, 1997). Bien que les jeux physiques soient de moins en moins fréquents au fur et à mesure que les enfants grandissent, les pères y jouent toujours plus que les mères. Selon Parke (1995) les interactions père-enfant sont plutôt tactiles et physiques alors que les interactions avec la mère sont plutôt verbales, didactiques et médiatisées par des objets.

En comparant les jeux maternels et paternels en présence d'objets avec des enfants de 16 mois, Labrell (1994) a montré que les pères utilisaient plus de « taquineries ». Labrell définit les « taquineries » comme étant des « épisodes interactifs au cours desquels le parent cherche à déstabiliser l'enfant en contrariant ses activités en cours ou ses attentes » (Labrell, 1994, p. 126). Pour Le Camus & al. (1997), ces taquineries sont des expériences déstabilisantes qui constituent des perturbations favorables au développement cognitif de l'enfant, à condition que ce dernier soit en mesure de les dépasser. En tout cas ces taquineries n'empêchent pas les pères d'être didactiques, notamment au cours des interactions de tutelle et face à une situation de résolution de problème (Labrell, 1996).

3.1.2. Les interactions de tutelle

Les interactions de tutelle peuvent être définies comme des « formes d'organisation des échanges dissymétriques en situation de construction, d'acquisition et de transmission des

connaissances, sous certaines conditions : les interventions d'un sujet (expert ou tuteur) permettent à l'autre (novice ou apprenant) de progresser dans la résolution du problème » (Winnykamen, 1990, p. 125). Au cours de ces interactions, un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un de moins adulte ou moins spécialiste que lui.

Labrell (1996) a comparé les interactions de tutelle paternelle et maternelle au cours d'une interaction de jeu comportant une tâche d'encastrement avec 31 enfants âgés de 18 à 20 mois. Elle a ainsi pu montrer que si les tutelles paternelle et maternelle se ressemblent beaucoup, les pères font plus de demandes de résolution que les mères. Ils ont tendance à moins réaliser la tâche et donc à fournir une aide directement utilisable par l'enfant et ils refusent plus souvent de le faire lorsque c'est l'enfant qui le demande. Enfin, les performances des enfants tendent à être meilleures sous tutelle paternelle que sous tutelle maternelle. Pour Labrell (1996), ces résultats indiquent que le père sollicite davantage que la mère une prise en charge autonome du problème.

3.1.3. Les interactions langagières

De manière générale, les langages du père et de la mère adressés au jeune enfant se ressemblent beaucoup. D'après Le Camus & al. (1997), le Langage paternel Adressé à l'Enfant (LAE) est bref, simplifié et redondant tout comme l'est le LAE maternel. Leurs énoncés sont à peu près de même longueur, ils contiennent à peu près le même nombre de verbes et les deux parents posent autant de questions ouvertes et fermées l'un que l'autre.

Cependant, le LAE paternel présente un certain nombre de spécificités. Tout d'abord, la diversité lexicale est plus importante dans le langage des pères. Ils utilisent significativement plus de mots différents que les mères lorsqu'ils s'adressent à leur enfant de 18 mois à 3 ans en situation de jeu, au cours des repas ou de la lecture d'un livre d'histoires. Les termes utilisés par les pères seraient également plus complexes en situation de jeu avec objet (Rondal, 1980, Masur & Gleason, 1980, cités par Le Camus & al., 1997).

Par ailleurs, des différences importantes ont été relevées en ce qui concerne les aspects conversationnels et pragmatiques du langage paternel. Ainsi, les pères sont plus souvent à l'origine des ruptures de communication et ils émettent plus de requêtes de clarification que les mères au cours de la deuxième année de vie de l'enfant (Rowe, Coker & Pan, 2004 ; Tomasello, Conti-Ramsden & Ewert, 1990). D'après Le Camus & al. (1997), ces résultats semblent indiquer que les pères comprennent moins bien que les mères les productions verbales de leurs enfants. Pour finir, les pères utiliseraient plus de directives directes et indirectes, ces dernières suscitant un niveau d'élaboration cognitive plus complexe. En effet,

dans ce cas l'enfant doit réaliser des inférences logiques pour comprendre ce qui lui est demandé par son père.

Par conséquent le père semble être un partenaire linguistique plus exigeant que la mère du point de vue cognitif et dans l'utilisation conventionnelle que l'enfant fait du langage (Le Camus & al., 1997). Gleason (1975) émet l'hypothèse que le père exerce une fonction de pont linguistique (« the bridge hypothesis ») entre le milieu familial et le monde extérieur. Le père, supposé passer moins de temps que la mère avec l'enfant, serait moins habitué à l'articulation et au niveau de langage de celui-ci. Du coup, il adapterait moins son langage et serait un partenaire plus exigeant que la mère au cours des interactions langagières.

Pour conclure, s'ils jouent plus fréquemment à des jeux physiques et tactiles, les pères semblent être des partenaires plus exigeants que les mères en présence d'objets, en situation de tutelle et au cours des interactions langagières. Par ailleurs, ils solliciteraient davantage l'autonomie de l'enfant. Comme le suggèrent Grossman & Grossman (1998) les pères semblent se situer plus du côté de l'exploration que les mères sur le continuum attachement-exploration.

3.2. Les effets de l'absence du père

Selon Lamb (1997), l'intérêt pour l'influence du père sur le développement cognitif de l'enfant est du, d'une part, aux travaux sur l'influence de la mère et, d'autre part, aux travaux sur l'absence du père. En effet, les résultats de nombreuses études semblent indiquer que les enfants élevés uniquement par leur mère sont défavorisés du point de vue de leur développement cognitif.

3.2.1. L'éveil intellectuel des bébés de mères isolées

En 1979, Pedersen, Rubenstein & Yarrow se sont demandés si l'absence du père exerçait une influence sur le développement cognitif des bébés. Pour cela, 55 bébés âgés de 5 à 6 mois ont été répartis en deux groupes selon qu'ils vivaient uniquement avec leur mère ou avec leurs deux parents. Une mesure indirecte de la quantité d'interactions père-enfant a également pu être obtenue en interrogeant les mères. Les bébés ont passé un test de QD (Quotient de Développement) et ont été observés en laboratoire afin d'évaluer leurs capacités exploratoires ainsi que leur préférence pour de nouveaux stimuli. D'après les résultats, les garçons vivant uniquement avec leur mère obtiennent en moyenne un QD inférieur à celui des bébés qui vivent avec leurs deux parents. Par ailleurs la quantité d'interactions père-enfant

semble liée au QD des enfants ainsi qu'à la préférence pour de nouveaux stimuli. Les auteurs en concluent que l'un des rôles du père pendant la petite enfance est de procurer des stimulations qui introduisent un certain degré de nouveauté pour le bébé, par opposition à la « routine quotidienne » avec la mère. Ainsi, les garçons élevés en l'absence de leur père semblent moins compétents et moins éveillés du point de vue intellectuel que les bébés vivant avec leurs deux parents, alors que le comportement maternel a été jugé identique dans ces deux types de famille. En revanche, les auteurs ne retrouvent pas ces résultats pour les filles.

3.2.2. Le développement cognitif des enfants de père absent

De nombreuses études, principalement au cours des années 1960-1970, semblaient avoir montré que l'absence du père avait des effets négatifs sur le développement cognitif et les aptitudes scolaires de leurs enfants (Svanum, Bringle & Mc Laughlin, 1982). Chapman (1977) a cherché à savoir si la présence d'un beau-père pouvait compenser les effets négatifs de l'absence du père. Pour cela, 96 étudiants âgés de 17 à 23 ans ont été répartis en trois groupes de 16 filles et 16 garçons chacun. Le premier est constitué de jeunes gens dont le père était absent pendant une durée d'au moins 2 ans avant qu'ils atteignent l'âge de 18 ans, pour cause de divorce ou de décès. Le deuxième groupe est composé d'individus qui ont bénéficié de la présence d'un beau-père et dont la mère s'est remariée avant leurs 18 ans. Enfin le troisième groupe est constitué de personnes qui ont grandi avec leurs deux parents. Les résultats, conformément aux hypothèses, montrent que étudiants ayant grandi avec leurs deux parents ont de meilleurs résultats au test d'aptitudes scolaires et qu'ils sont moins dépendants à l'égard du champ que les jeunes gens ayant un beau-père. Ces derniers obtiennent eux-mêmes de meilleurs résultats que les étudiants dont le père a été absent pendant une durée d'au moins deux ans avant qu'ils n'atteignent l'âge de 18 ans. Malgré les nombreux facteurs n'ayant pas été contrôlés (comme l'ampleur traumatisme consécutif à un décès ou un divorce, par exemple), ces résultats indiquent que l'absence du père peut avoir des effets négatifs sur le développement cognitif des enfants. Par ailleurs, ces effets pourraient être compensés, au moins en partie, par la présence d'un beau-père.

3.2.3. Une nouvelle lecture des travaux sur l'absence du père

Svanum & al. (1982) ont voulu vérifier que l'absence du père exerçait bien une influence négative sur les aptitudes scolaires et les performances cognitives grâce à un échantillon représentatif de la population américaine composé de 6109 enfants âgés de 6 à 11 ans dont 5493 vivant avec leurs deux parents et 616 vivant avec leur mère uniquement. Les

résultats indiquent que les enfants seuls avec leur mère ont un QI et des aptitudes scolaires inférieurs en moyenne à ceux des enfants vivant avec leurs deux parents. En revanche, ces différences disparaissent en contrôlant le niveau socio-économique des parents, celui-ci étant appréhendé à la fois par le niveau de ressources et le niveau d'études du chef de famille. Ce dernier est souvent évalué grâce niveau d'études sans tenir compte du niveau de ressources ou de la catégorie socioprofessionnelle des parents (Chapman, 1977 ; Pedersen & al., 1979). Or, le niveau d'études ne varie pas en fonction de la présence d'un ou deux parents à la maison, contrairement au niveau de ressources de la famille.

Pour Svanum & al. (1982), ces résultats s'expliquent par le caractère grossier de la dichotomie entre présence et absence du père. En effet, celle-ci masquerait une très grande hétérogénéité entre les familles, notamment en ce qui concerne des aspects tels que la disponibilité paternelle, les caractéristiques maternelles, la fréquence et la qualité des interactions parent-enfant, la présence de substituts paternels, etc. C'est ainsi que les chercheurs semblent avoir pris conscience qu'il valait mieux s'intéresser aux modalités de la présence du père plutôt qu'à son éventuelle absence. C'est-ce que les études plus récentes ont tenté de faire en s'intéressant, par exemple, aux effets de l'implication paternelle sur le développement cognitif de l'enfant.

3.3. L'influence des caractéristiques paternelles sur le développement cognitif de l'enfant.

Après s'être intéressés aux effets de l'absence du père, des chercheurs se sont demandés quelle pouvait être l'influence de l'implication paternelle sur le développement cognitif de l'enfant. Parmi les différentes dimensions de l'implication paternelle distinguées par Lamb (1987), les plus étudiées sont l'engagement, qui renvoie à la quantité d'interactions père-enfant, et la disponibilité, renvoyant plutôt à leur qualité. En revanche, l'influence de la responsabilité paternelle sur le développement de l'enfant a été relativement peu étudiée (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999).

Dans leur étude sur les effets de l'absence du père, Pedersen & al. (1979) ont évalué la quantité d'interactions de 56 bébés de 5-6 mois avec leur père à l'aide d'une procédure indirecte, en interrogeant leurs mères. Ils ont ainsi pu montrer que le développement des compétences cognitives précoces était lié à la quantité d'interactions père-enfant.

Easterbrooks & Goldberg (1984) ont cherché à évaluer l'influence respective des aspects quantitatifs et qualitatifs de l'implication paternelle sur le développement des jeunes

enfants. 75 enfants de 20 mois ont été observés au cours d'interactions centrées sur la réalisation d'une tâche de résolution de problème et au cours de la Situation Etrange (Ainsworth & Wittig, 1969), avec leur père et avec leur mère. Les pères ont rempli un questionnaire permettant d'évaluer le temps qu'ils passent chaque jour seul avec leur enfant ainsi que le temps qu'ils passent à jouer avec lui. Ces deux mesures ont été combinées de manière à obtenir une seule et unique mesure quantitative de l'implication paternelle. Les auteurs ont trouvé que la dimension quantitative de l'implication paternelle permettait de prédire le comportement des enfants au cours de la tâche de résolution de problèmes. Les enfants dont les pères passent le plus de temps à jouer en tête à tête avec eux expriment plus de satisfaction et font plus d'efforts pour résoudre le problème. Par ailleurs, Easterbrooks & Goldberg (1984) ont montré que les aspects qualitatifs de l'implication paternelle regroupés sous le terme de « caractéristiques paternelles » (sensibilité paternelle pendant la tâche de résolution de problème, degré d'inquiétude à l'égard de l'enfant, encouragement de l'indépendance, niveau de satisfaction parentale, niveau de satisfaction professionnelle, degré d'inquiétude lié au manque de temps pour travailler et, enfin, degré d'inquiétude lié au manque de connaissances sur l'éducation des enfants) permettaient de mieux prédire le comportement de l'enfant pendant la tâche de résolution de problème que la quantité d'interactions père-enfant.

En 1997, Pleck a recensé de nombreuses études ayant montré que l'engagement et la disponibilité paternelle influent sur le développement des compétences cognitives de l'enfant. Ainsi, le fonctionnement cognitif des bébés à l'âge d'un an semble significativement corrélé au niveau d'engagement paternel pendant le premier mois de vie de l'enfant. Par ailleurs, le QI et les résultats scolaires des enfants de 6 et 7 ans seraient également liés au niveau d'engagement paternel.

4. LE ROLE DU PERE DANS LA CONSTRUCTION DU SCHEMA DE GENRE

Dès le début des interactions paritaires, les enfants manifestent une préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe. Selon Le Maner & Deleau (1995), ces comportements préférentiels révèlent l'existence d'un schéma de genre. Cette notion a été introduite par Martin & Halverson (1981) pour rendre compte du développement de l'identité sexuée. Or, le père semble jouer un rôle important dans le développement de l'identité sexuée de l'enfant (Lamb, 1997).

4.1 Le schéma de genre

Le schéma de genre est un modèle cognitif représentant les rôles et attributs de chaque sexe. Cette notion vise à rendre compte de l'organisation cognitive sous-jacente à la mise en œuvre des conduites appropriées ou non au sexe (Martin & Halverson, 1981).

4.1.1. Identité sexuée et schéma de genre

La majorité des auteurs distinguent les aspects biologiques des aspects sociaux de l'identité sexuée en utilisant respectivement les termes « sexe » et « genre ». La première théorie cognitiviste dont l'objectif était de rendre compte du développement de l'identité de genre a été élaborée par Kohlberg (1966). Fortement inspirée par les travaux de Piaget, elle considère que le développement du genre consiste à acquérir des schèmes de pensée à propos des rôles de chaque sexe (Tap & Zaouche-Gaudron, 1999). Kohlberg distingue 3 stades dans le développement de l'identité de genre :

- ✓ *Le premier*, qui se situe aux alentours de 2 ans, est celui de l'identité de genre. A ce stade, l'enfant devient capable de s'étiqueter puis d'étiqueter les autres en garçon ou fille, en homme ou en femme. Cependant, cette catégorisation reste essentiellement fondée sur des caractéristiques physiques.
- ✓ *Le deuxième* stade, vers 3-4 ans, est celui de la stabilité de genre. L'enfant comprend alors que le genre est une caractéristique individuelle restant stable dans le temps.
- ✓ *Le troisième* stade, vers 5 ans, est celui de la constance de genre. Ce dernier est alors perçu comme quelque chose de constant et d'immuable, indépendamment du temps et des situations. Par ailleurs, la conformité de rôle est perçue comme quelque chose de moralement juste. L'identité de genre serait définitivement stable vers 7 ans.

La théorie de Kohlberg a permis de rendre compte de la part active de l'enfant dans la construction de son identité de genre : il construit des concepts relatifs aux caractéristiques de chacun des sexes tout en élaborant une conception de sa propre identité. Cependant de nombreux travaux font apparaître que l'enfant adopte des comportements sexués dès le stade de l'identité de genre, c'est-à-dire bien avant de connaître les rôles de chaque sexe et d'avoir atteint le stade de la constance de genre (Le Maner, 1997). En outre, Kohlberg n'accorde que peu de place aux influences sociales, c'est pourquoi Martin & Halverson (1981), dans une perspective socio-cognitive, proposent une nouvelle notion pour rendre compte du développement de l'identité sexuée : la notion de schéma de genre.

4.1.2. Le modèle de Martin et Halverson (1981)

La notion de schéma de genre permet de rendre compte de l'organisation cognitive sous-jacente à la mise en œuvre des conduites appropriées ou non au sexe (Martin & Halverson, 1981). L'unité de base de ce modèle est le schéma, défini comme étant une « théorie naïve qui structure les expériences, régule les conduites et procure une base pour établir des inférences et des interprétations » (Martin & Halverson, 1981, p.1120). Il s'agit en fait d'un modèle cognitif représentant les rôles, statuts, valeurs et conduites de son propre sexe par opposition à l'autre sexe. Ce modèle est composé de deux schémas distincts :

- ✓ Un schéma général (in group / out group) qui contient les informations dont l'enfant a besoin pour catégoriser les objets, les comportements, les traits et les rôles comme étant plutôt pour les femmes ou plutôt pour les hommes. Ces informations générales permettent à l'enfant de savoir ce qui est approprié à chaque sexe.
- ✓ Un schéma lié au sexe propre. Spécifique et plus détaillé que le schéma général, il comporte des informations sur les objets, traits et rôles caractéristiques du sexe de l'enfant. Il est constitué de scripts et de plans d'action détaillés qui sont nécessaires pour la mise en œuvre des conduites appropriées au sexe.

Ces schémas ont trois fonctions (Martin & Halverson, 1981). La première est de réguler la conduite. Ces schémas fournissent une base de connaissances qui permet d'anticiper les événements, de fixer des objectifs et des plans permettant de les atteindre. Ils sont composés d'un ensemble de connaissances se présentant sous forme de scripts, c'est-à-dire de séquences d'actions à réaliser dans une situation bien connue. Ces schémas ont également pour fonction de sélectionner et d'organiser les informations qui vont être traitées. Ainsi, les informations compatibles avec le schéma sont rendues plus saillantes, celles qui ne le sont pas sont ignorées. Ces schémas influencent donc le type d'informations qui va être traité, encodé et rappelé. C'est pourquoi, en l'absence de schémas appropriés, certaines informations pourraient ne jamais être mémorisées. Enfin, la troisième fonction de ces schémas est de fournir une base d'inférences et d'interprétations permettant de compléter une information manquante ou d'interpréter une information ambiguë. Le principal apport de la notion de schéma de genre est qu'elle permet de rendre compte non seulement de l'élaboration cognitive, mais également des influences sociales sous-tendant le développement de l'identité sexuée.

4.1.3. La construction du schéma de genre

L'existence d'un tel schéma suppose un certain nombre de connaissances, notamment sur la catégorisation sociale, l'appartenance à l'une des deux catégories de sexe ainsi que les rôles, statuts et valeurs qui y sont respectivement associés. Les découvertes récentes sur les compétences à la fois perceptives et cognitives du nouveau-né nous permettent de savoir que dès les premiers mois les bébés sont capables de discriminer et de catégoriser les stimulations en provenance de leur environnement. La distinction entre les sexes serait donc relativement précoce puisqu'elle interviendrait avant même que l'enfant ne soit capable d'appliquer des dénominations à lui-même et aux autres (Tap & Zaouche-Gaudron, 1999). C'est en tout cas ce que semblent indiquer les résultats des études de Miller (1983) et de Lewis & Brooks (1975), cités par Le Maner (1997). Ainsi, Miller (1983) a pu montrer qu'à 7 mois les bébés étaient capables de distinguer une voix féminine d'une voix masculine (Le Maner, 1997). Les résultats de Lewis & Brooks (1975) indiquent qu'à 1 an ils fixent plus longtemps les photos d'enfants de même sexe que de sexe opposé (Le Maner, 1997). Par conséquent, les bébés semblent déjà capables de différencier les deux sexes pendant la première année et dès 1 an ils manifestent une attention préférentielle pour les enfants de même sexe.

De nombreuses recherches ont tenté de savoir à partir de quel âge les enfants sont capables d'identifier le sexe d'autres personnes. Ainsi, Le Maner (1997) rapporte les résultats de deux études, l'une réalisée par Thompson (1975), et l'autre par Fagot (1985). Ces chercheurs ont demandé à des enfants âgés de 24 et 36 mois d'identifier le sexe de personnages photographiés (tâche d'identification verbale) et de les classer en constituant deux tas de photographies, l'un pour les filles et l'autre pour les garçons. Ces auteurs obtiennent des résultats à peu près similaires : Pour Thompson, 76% des enfants de 24 mois réussissent l'épreuve contre 61% pour Fagot. Les deux auteurs, en revanche, trouvent que 90% des enfants de 36 mois y parviennent. Weinraub, Clemens, Sockloff, Ethridge, Gracely & Myers (1984) ajoutent cependant une distinction entre identification verbale et non verbale. En effet, selon les résultats de leur étude, dès 26 mois 70% des enfants sont capables d'identifier verbalement le sexe des personnages photographiés alors qu'il faut attendre 36 mois avant que la majorité réussisse à les classer en fonction de leur sexe. Selon l'auteur, il faut attendre 36 mois avant que la catégorie sexe en tant que catégorie conceptuelle soit suffisamment élaborée pour que les enfants réussissent cette tâche. Dans cette même étude, Weinraub & al. ont montré que ces mêmes enfants étaient capables d'indiquer leur propre sexe dès l'âge de 24 mois.

Enfin, Le Maner et Deleau (1995) ont pu montrer que les enfants de 24 mois choisissaient préférentiellement des objets appropriés à leur sexe en présence d'objets masculins, féminins et neutres, que ce soit en dyade unisexuée ou mixte pour les filles ou en dyade unisexuée seulement pour les garçons. En revanche, les résultats indiquent qu'il y a un niveau équivalent d'interactions en dyades mixtes et unisexuées. Lorsqu'ils ne peuvent pas choisir leur partenaire de jeu, il semble que les enfants interagissent autant avec des pairs de même sexe qu'avec des pairs de sexe opposé.

Le schéma de genre, bien qu'encore inachevé, semble opérationnel dès 24 mois. En effet, les enfants de cet âge semblent déjà adopter des conduites sexuées (Le Maner & Deleau, 1995). Les principaux indicateurs de l'existence du schéma de genre, selon ces auteurs, sont les choix d'objets et l'attitude adoptée en fonction du sexe du partenaire au cours des interactions. Pour Le Maner (1997), ces comportements préférentiels indiquent que l'enfant distingue les deux sexes et les jouets qui y sont appropriés. Il valorise les comportements typiques de son sexe et rejette ceux qui ne le sont pas.

4.2. Les principaux facteurs impliqués dans la construction du schéma de genre.

Le principal avantage du modèle de Martin & Halverson (1981) est de permettre aux chercheurs de rendre compte de l'influence des facteurs sociaux sur la construction du schéma de genre (Le Maner, 1997). D'après les résultats de nombreuses études, le contexte familial est un facteur particulièrement important intervenant dans le développement de l'identité de genre.

4.2.1. Contexte familial et influences parentales

Pour Mc Hale, Crouter & Whiteman (2003), l'idée que les enfants observent et comparent les rôles et activités de leurs parents puis utilisent ces expériences pour construire leurs propres schèmes à propos des rôles sexuels est consistante avec les théories cognitivistes du développement du genre. D'après ces auteurs, les expériences familiales semblent avoir un impact plus important qu'on ne le pensait jusque là sur la construction du schéma de genre. Bien que quelques études portent sur les effets de la fratrie, c'est l'influence parentale qui a été la plus étudiée. En effet, les enfants acquièrent de nombreuses connaissances sur le genre au cours des différents types d'interactions sociales avec leurs parents. D'après la revue de question réalisée par Mc Hale & al. (2003), les recherches se sont principalement focalisées sur l'influence des styles interactifs des parents avec leurs enfants. En revanche l'effet des

croyances, des valeurs et attitudes parentales à l'égard des rôles sexuels, de l'organisation des activités ou encore des expériences relationnelles est encore bien moins connu. Un certain nombre d'études semblent indiquer, tout de même, que le développement du schéma de genre est lié à l'orientation des rôles sexuels et aux attitudes des parents à l'égard des sexes.

4.2.2. Quelques définitions

Tout d'abord il convient de définir la notion de « rôles sexuels », car celle-ci est couramment utilisée dans les travaux sur le développement du genre. Il n'existe pas de définition conceptuelle et opérationnelle précise de ce qu'est un rôle sexuel masculin ou féminin (Alain, 1996). L'orientation des rôles sexuels renvoie aux notions de « féminité », de « masculinité » et aux croyances stéréotypées supposées différencier les sexes ou étant désirables différemment selon les sexes.

Plutôt que de parler de féminité et de masculinité, de nombreux auteurs préfèrent utiliser les termes d' « expressivité » et d' « instrumentalité ». La féminité et l'expressivité désignent les traits généralement attribués aux femmes, tels que l'attitude maternante, l'intérêt pour les relations interpersonnelles, l'expressivité émotionnelle et la sensibilité. En revanche, la masculinité et l'instrumentalité sont associées à des traits de personnalité tels que la capacité de s'affirmer, la confiance en soi, l'égoïsme, le goût de l'action, etc (Hurtig et Pichevin, 1986). Les tests de masculinité-féminité reposent donc sur une définition très générale des rôles de genre : ils sont définis comme étant des « traits relativement stables qui prennent leurs origines dans l'anatomie, la physiologie et dans les expériences précoces, et qui servent généralement à distinguer les hommes des femmes, tant dans leur apparence, leur attitude, que dans leur comportement » (Alain, 1996).

Dans leur revue de question, Mc Hale & al. (2003) rapportent les résultats de quelques études ayant pu établir un lien entre le développement du schéma de genre et l'orientation des rôles sexuels des parents. Ces résultats suggèrent, selon eux, que les parents fournissent des informations à propos des rôles de genre à leurs enfants et qu'ils les conduisent à adopter des comportements typiques de leur sexe.

4.2.3. L'orientation des rôles sexuels et les attitudes parentales

Turner & Gervai (1995) se sont intéressés aux influences parentales sur la différenciation sexuelle de 97 enfants anglais et 64 enfants hongrois âgés de 4 ans. Les mesures parentales correspondaient à un test de masculinité/féminité, un questionnaire sur la participation aux tâches quotidiennes (distinguées selon qu'elles sont considérées comme

traditionnellement masculines, féminines ou relevant des activités de soin des enfants) et un questionnaire sur les attitudes parentales à l'égard de l'autre sexe. En ce qui concerne les enfants, les chercheurs ont évalué leur niveau de préférence pour des objets et des activités liées à leur propre sexe ainsi que leur niveau de connaissance des rôles de genre. De plus, les quantités d'activités et d'interactions typiquement féminines et masculines ont été relevées au cours d'une quinzaine de séances d'observations en situation de jeu libre. Enfin, les auteurs ont calculé un indice de préférence pour les pairs de même sexe en fonction de la fréquence à laquelle ils se sont tenus à proximité d'un ou plusieurs pairs de même sexe ou de sexe opposé.

Les résultats montrent que les pères les plus « masculins », c'est-à-dire qui se décrivent le plus à l'aide d'attributs considérés comme typiquement masculins, ont des enfants qui sont moins typiquement « féminins » dans leurs interactions paritaires. Les interactions dites « typiquement féminines » correspondent aux sourires, aux actions positives (aider, partager, approuver) et au contact physique et amical. Les enfants de pères les plus « féminins » ont moins d'interactions typiquement « masculines » avec leurs pairs. Les interactions « typiquement masculines » consistent à s'affirmer, faire l'intéressant et jouer à se battre. Par ailleurs, les pères les plus impliqués dans les tâches n'étant pas considérées comme traditionnellement masculines ont des enfants qui jouent plus à des jeux typiquement féminins (activités artistiques, jeux de poupées) et qui connaissent moins les stéréotypes liés à leur propre sexe et au sexe opposé. Enfin, le niveau de connaissance des enfants sur les stéréotypes liés à leur propre sexe semble lié aux attitudes parentales et surtout paternelles à l'égard de l'autre sexe.

Ces résultats sont identiques quel que soit le lieu d'étude. L'orientation des rôles sexuels et les attitudes du père à l'égard de l'autre sexe semblent donc exercer une influence importante sur la construction du schéma de genre quel que soit le lieu d'étude, contrairement aux rôles sexuels et aux attitudes de la mère. De plus, les effets des rôles paternels vont dans le même sens pour les filles et les garçons. En revanche, les attitudes et les rôles parentaux ne semblent exercer aucune influence sur l'indice de préférence pour des pairs de même sexe.

Dans une étude longitudinale, Weinraub & al. (1984) se sont intéressés au développement de l'identité de genre pendant la troisième année et à l'influence des caractéristiques familiales. Les résultats de cette étude indiquent que les enfants des pères dont les attitudes à l'égard des femmes sont les plus conservatrices et qui s'engagent le moins fréquemment dans des activités typiquement féminines obtiennent de meilleurs scores à la tâche de dénomination de sexe et réussissent mieux à la tâche d'identité de genre. Cette épreuve consiste à placer sa photographie à proximité de la photographie d'un garçon ou

d'une fille du même âge (tâche non verbale) puis à désigner son propre sexe (tâche verbale). Par ailleurs, les pères les plus masculins, c'est-à-dire qui se décrivent le plus à l'aide d'attributs considérés comme typiquement masculins, ont également des enfants qui réussissent mieux à la tâche d'identité de genre. A l'inverse, les pères les plus féminins ont des fils qui préfèrent moins jouer avec des jouets typiques de leur sexe. Enfin, les pères qui s'engagent le plus dans des activités typiquement féminines ont des enfants qui ont moins de connaissances sur les stéréotypes de genre.

En ce qui concerne les mères, seul leur temps de travail semble lié aux capacités de dénomination de sexe et au niveau de connaissance des enfants sur les stéréotypes de genre. Cependant, Fagot, Leinbach, & O'Boyle (1992) ont trouvé que les mères dont les enfants réussissaient le mieux à une tâche de dénomination de sexe de 2 à 3 ans adoptaient des attitudes plus traditionnelles à l'égard des femmes et des rôles sexuels au sein de la famille. Ces mêmes mères encouragent plus leurs enfants à jouer avec des jeux typiques de leur sexe. Ainsi, l'orientation des rôles sexuels et les attitudes parentales à l'égard de chaque sexe semblent bien exercer une influence sur la construction du schéma de genre. Serbin, Powlishta & Gulko (1993) ont montré que, si le développement cognitif est fortement lié à l'évolution des connaissances sur les stéréotypes de genre et aux préférences pour des objets ou des activités typiques du sexe d'appartenance, l'orientation des rôles sexuels des parents l'était également. En revanche, la préférence pour les pairs de même sexe ne semble pas liée à l'orientation des rôles sexuels des parents. Malgré des résultats parfois contradictoires, les pères semblent exercer une influence particulièrement importante dans le développement de l'identité sexuée de leurs enfants.

4.3. Le rôle du père dans le développement de l'identité sexuée

Les résultats des études sur les effets de l'absence du père, la socialisation différentielle des filles et des garçons et la différenciation paternelle semblent indiquer que les pères exercent une influence plus importante que les mères sur la construction du schéma de genre. Ils joueraient donc un rôle particulièrement important dans le développement de l'identité sexuée de leurs enfants (Lamb, 1997).

4.3.1. Les effets de l'absence du père

Les premiers travaux sur le rôle du père dans le développement de l'identité sexuée ont cherché à comparer le comportement des enfants vivant seuls avec leur mère avec celui des

enfants vivant avec leurs deux parents. De nombreuses études ont été réalisées sur le sujet. Elles ont donné lieu, là encore, à des résultats contradictoires. Stevenson & Black (1988) ont réalisé une méta-analyse permettant de synthétiser l'ensemble de ces résultats. De manière générale, ces derniers semblent indiquer que les garçons vivant seuls avec leur mère choisissent moins d'objets et d'activités appropriés à leur sexe que les garçons vivant avec leurs deux parents. Cependant, les différences sont relativement faibles et varient considérablement selon les causes de l'absence du père, les méthodes utilisées, le niveau socio-économique des familles et l'âge des participants. Ce sont les enfants d'âge préscolaire qui semblent les plus affectés par l'absence de leur père. Ces résultats sont particulièrement difficiles à interpréter en raison des nombreux facteurs sont susceptibles d'intervenir. Encore une fois, c'est le caractère grossier de la dichotomie entre présence et absence du père qui est mis en cause. En effet, de nombreux enfants vivant seulement avec leur mère voient tout de même leur père ou ont accès à un substitut paternel. De plus, ceux dont le père est physiquement présent sont susceptibles d'avoir des pères « psychologiquement absents ». Stevenson & Black (1988) suggèrent que les caractéristiques paternelles sont bien plus importantes que la simple présence ou absence du père.

4.3.2. La socialisation différentielle des filles et des garçons

La socialisation peut être définie comme étant le processus d'adaptation d'un enfant au milieu socioculturel dans lequel il est élevé. En fait, il s'agit du processus par lequel l'enfant va faire l'apprentissage des normes d'une société ou d'un groupe social. Les chercheurs s'intéressant à la socialisation différentielle des filles et des garçons cherchent à savoir dans quelle mesure les différences psychologiques entre les sexes sont dues à des comportements et des pratiques éducatives différents selon le sexe de l'enfant (Block, 1983).

D'après Mc Hale & al. (2003), les pères semblent plus concernés que les mères par l'adéquation entre le sexe et le comportement de leurs enfants. Les pères seraient même les « principaux agents de la socialisation de rôle de sexe » (Tap & Zaouche-Gaudron, 1999). D'après une méta-analyse réalisée par Lytton & Romney (1991) au sujet de la socialisation différentielle des filles et des garçons, les pères encouragent plus leurs enfants à jouer avec des objets appropriés à leur sexe que les mères.

D'après Block (1983), les pères sont plus autoritaires que les mères avec leurs fils, ils tolèrent moins les agressions dirigées contre eux et ils acceptent moins les comportements déviant des stéréotypes masculins traditionnels de la part des garçons. Pour Block (1983), les

pères jouent un rôle typiquement masculin (instrumental) auprès des garçons et un rôle apparenté au rôle féminin (expressif) auprès des filles.

4.3.3. La différenciation paternelle

Zaouche-Gaudron (1997) a étudié l'influence de la différenciation paternelle sur le développement de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 20 mois. Un père différencié est défini comme étant « un « pas-mère » qui induit et entretient des schèmes sensori-moteurs qui imprègnent l'enfant et qui structurent des modèles de relation d'une manière qui diffère de celle de la mère » (Zaouche-Gaudron, 1997, p. 426). Les pères différenciés manifesteraient donc plus de comportements et de renforcements stéréotypés que les pères non différenciés. Pour déterminer si les pères sont différenciés ou non, Zaouche-Gaudron (1997) a effectué une analyse du discours produit par les pères au cours d'un entretien de type semi-directif. Le comportement manifesté par l'enfant (retrait, engagement minimal et engagement adapté) face à deux types d'objets (stéréotypés et contre-stéréotypés) a été relevé au cours de trois séances d'observation. Lors de la première séance, l'enfant est en présence de jouets contre-stéréotypés, c'est-à-dire qui ne sont pas appropriés à son sexe. Ensuite, on lui présente des jouets stéréotypés et, enfin, les deux types de jouets simultanément. Les résultats montrent que les enfants des pères non différenciés, quelle que soit la situation, manifestent plus de comportements de retrait que de comportements de jeu, qu'il soit minimal ou adapté. Les enfants des pères différenciés, eux, présentent en moyenne plus de comportements adaptés en situation de jeux stéréotypés. Dans la situation mixte, les enfants de pères différenciés présentent plus de comportements adaptés au jouet conforme à leur sexe. Lorsqu'ils ont le choix, les enfants de pères différenciés jouent significativement plus avec des jouets appropriés à leur sexe que les enfants des pères non différenciés. Il semble donc que les enfants de 20 mois ayant des pères différenciés, bien qu'ils ne refusent pas de jouer avec des jouets contre-stéréotypés, se conforment aux activités liées à leur propre sexe dès lors qu'on leur en laisse le choix.

Pour conclure, si les pères semblent bien jouer un rôle important dans le développement de l'identité sexuée de leurs enfants, la préférence pour les pairs de même sexe n'est pas liée au style interactif, à l'orientation des rôles sexuels et aux attitudes parentales. Par ailleurs, aucune étude ne semble s'être intéressée à l'influence des relations d'attachement avec les parents sur la construction du schéma de genre et plus particulièrement sur la préférence pour les pairs de même sexe. D'après Tap & Zaouche-Gaudron (1999), la question des affects serait évacuée de façon quasi permanente dans les travaux relatifs au développement du

genre. De plus, les mesures du caractère sexuellement typique du comportement ne seraient pas corrélées avec le choix ultérieur de compagnons de jeu selon le sexe (Maccoby, 1990). Pour Maccoby (1990) le phénomène de ségrégation sexuelle reposerait sur le sentiment d'appartenance à un groupe. Pour cet auteur, une fois que l'enfant est devenu capable de distinguer une catégorie du point de vue cognitif, celle-ci peut devenir un puissant facteur d'organisation du fonctionnement social.

5. CONCLUSION

Les soins et l'éducation des enfants sont désormais des activités à part entière qui sont aussi bien assurées par les hommes que par les femmes (Barrère-Maurisson, 2003). De plus, la majorité des chercheurs sont d'accords pour affirmer que les bébés établissent de véritables relations d'attachement avec leurs pères (Lamb, 1997). Par ailleurs, de nombreux auteurs considèrent la relation père-enfant comme étant spécifique et indépendante de la relation avec la mère (Lamb, 1997 ; Van Ijzendoorn & De Wolff, 1997 ; Verschueren & Marcoen, 1999). Or, le modèle indépendant d'organisation des relations d'attachement postule non seulement que les relations au père et à la mère sont qualitativement différentes mais également que les qualités de ces relations exercent leur influence dans des domaines spécifiques du développement de l'enfant (Howes, 1999).

Par ailleurs, les travaux sur le père ont permis de dégager les principales caractéristiques de la relation père-enfant. Les résultats de ces études semblent indiquer que le père joue un rôle à la fois important et spécifique dans le développement social, cognitif et langagier de l'enfant. De manière générale, celui-ci exercerait une fonction d'ouverture au monde extérieur. Les pères jouant fréquemment à des jeux physiques, ils favoriseraient l'obéissance et le développement des habiletés de compétition de leurs enfants. Sur les plans à la fois affectif et cognitif, ils favorisent le versant exploratoire du continuum attachement-exploration et sollicitent davantage l'autonomie de leurs enfants. Ils semblent également jouer un rôle de pont linguistique entre le milieu familial et le monde extérieur en étant particulièrement exigeants dans l'utilisation que les enfants font du langage. Enfin, le père est vu comme « le principal agent de socialisation de rôle de sexe » (Zaouche-Gaudron, 1997, p. 426). Ils joueraient donc un rôle important dans le développement de l'identité sexuée et dans la construction du schéma de genre de leurs enfants.

DEUXIEME PARTIE
PRESENTATION DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I

Problématique et hypothèses

1. INTRODUCTION

Dans un premier temps, ce chapitre sera consacré à la réalisation d'une synthèse des travaux sur les relations et les représentations d'attachement aux parents, l'influence qu'elles exercent dans l'adaptation scioscolaire et la spécificité du rôle du père dans le développement de l'enfant. Cette synthèse nous permettra, dans un deuxième temps, de poser la problématique et les hypothèses de cette étude.

2. LES RELATIONS AVEC LES PARENTS ET LEUR ROLE DANS L'ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE DES JEUNES ENFANTS

2.1. Les relations et les représentations d'attachement aux parents

D'après Bowlby (1969), l'attachement résulte d'un dispositif inné de régulation des affects qui permet non seulement à l'enfant de maintenir la proximité physique avec l'adulte mais également d'être réconforté en cas de besoin et d'explorer son environnement en toute sécurité (Bowlby, 1969). Dès la fin de la première année, avec l'acquisition du langage et la permanence de l'objet, les enfants construiront un modèle cognitif de la relation qu'ils entretiennent avec leur figure principale d'attachement. Bowlby (1978) définit les Modèles Internes Opérants (MIO) comme étant des représentations mentales de soi, de la figure d'attachement et de la relation entre soi et cette figure. Leur rôle est de fournir une représentation mentale du monde pour aider l'individu à percevoir et à interpréter les événements, à les anticiper et à planifier son comportement. Ces modèles constitueraient donc de véritables guides dans les relations de l'enfant (Bowlby, 1978). D'après Main (1998), ils se consolident progressivement puis sont peu à peu intégrés à la personnalité. Cette notion permet de rendre compte non seulement de la stabilité mais également de l'influence des qualités des premières relations dans le développement de l'enfant.

C'est grâce aux travaux d'Ainsworth et à la Situation Etrange que la notion de MIO a pu être opérationnalisée (Ainsworth & Wittig, 1969 ; Ainsworth & *al.*, 1971). Dès les premiers mois, des différences individuelles s'organisent en fonction du patron habituel de réponse de la figure d'attachement aux besoins de sécurité et de réconfort manifestés par l'enfant (Bowlby, 1978). Ainsworth a distingué trois catégories d'attachement en observant le comportement des enfants au cours de la Situation Etrange. Pour Bowlby (1978) ces trois catégories d'attachement correspondent à des stratégies comportementales reflétant les MIO

que les enfants ont peu à peu intériorisés au cours des interactions avec la mère. Plus tard, Main & Solomon (1988) ont découvert une quatrième catégorie d'attachement, l'attachement insécurisé désorganisé-désorienté, suggérant ainsi que les qualité des premières relations peuvent être décrites selon deux dimensions : la sécurité et la cohérence dans l'organisation du système d'attachement (Spangler & Grossmann, 1999).

Par ailleurs, si la Situation Etrange permet d'évaluer la qualité de l'attachement, elle ne permet pas d'explorer directement les modèles de relation intériorisés par les enfants, contrairement à la méthode des histoires à compléter (Bretherton & *al.*, 1990), destinée aux enfants de 3 à 5 ans. Cette méthode consiste à faire compléter des débuts d'histoires centrés sur le thème de l'attachement à l'aide de poupées représentant une famille. Miljkovitch & *al.* (2003), qui ont mis au point un système de codage systématique pour la version française des histoires à compléter, ont distingué 7 caractéristiques spécifiques du jeu et des représentations d'attachement des enfants : la collaboration, la représentation du soutien parental, la tonalité positive, l'expression appropriée des affects, la réaction à la séparation, la distance symbolique et la faible compétence narrative. Cependant, ces histoires faisant intervenir les deux parents simultanément, cette méthode ne permet pas d'explorer les représentations d'attachement au père et à la mère séparément.

Le principal objectif de Bowlby (1958), lorsqu'il a élaboré sa théorie, était de rendre compte de l'établissement de la relation mère-enfant. Pendant longtemps les travaux sur l'influence des qualités des relations d'attachement dans le développement de l'enfant ne se sont donc penchés que sur cette figure d'attachement. Critiqué pour sa vision « monotropique » de l'attachement, Bowlby (1969) a finalement admis que les enfants pouvaient établir plusieurs relations d'attachement simultanément, en accordant toutefois une place plus importante à la mère.

Si ce point de vue a longtemps été partagé par l'ensemble des chercheurs en psychologie du développement, des résultats récents ont finalement permis à Howes (1999) de distinguer trois modèles théoriques permettant de rendre compte de l'organisation des relations d'attachement de l'enfant. Le modèle *hiérarchique* repose sur l'hypothèse d'une hiérarchisation des figures d'attachement proposée par Bowlby (1969). Les autres relations de l'enfant sont considérées comme secondaires et dépendant de la qualité de l'attachement à la mère, qui est supposée exercer l'influence la plus forte dans le développement de l'enfant. En revanche, selon le modèle *intégratif* les qualités des différentes relations d'attachement sont indépendantes, ont des effets similaires et l'ensemble des relations d'attachement permet de mieux prédire le développement de l'enfant que chacune d'entre elles isolément. Enfin,

d'après le modèle *indépendant*, la qualité de chaque relation d'attachement est indépendante et exerce son influence sur des aspects différents du développement de l'enfant. Quelques études récentes semblent montrer que les qualités des autres relations d'attachement de l'enfant peuvent avoir des effets à la fois similaires et spécifiques comparativement à la relation à la mère. Pour l'instant ces travaux portent essentiellement sur le développement socio-émotionnel des jeunes enfants.

2.2. Les relations d'attachement, les relations paritaires et les problèmes de comportement des jeunes enfants

Les qualités des premières relations de l'enfant semblent jouer un rôle important dans le développement des compétences sociales et des capacités de régulation émotionnelle. Les MIO (Bowlby, 1978) ou schémas relationnels (Baldwin, 1992) constitueraient de véritables guides dans les relations de l'enfant (Bowlby, 1978 ; Crick & Dodge, 1994).

Les résultats de nombreuses études indiquent que c'est à partir de l'âge de 3 ans que les enfants manifestent des comportements préférentiels au cours des interactions paritaires. En effet, à partir de cet âge ils établissent de véritables relations amicales (Espinoza & Le Camus, 1991 ; Hartup, 1983) et manifestent une préférence très nette pour les interactions avec des pairs de même sexe (Lafrénière & *al.*, 1984). Or, les résultats des études sur l'attachement à la mère suggèrent que les enfants sécurisés ont un meilleur fonctionnement social que les enfants insécurisés pendant la période d'âge préscolaire. Ils sont plus populaires et semblent avoir plus de facilité à établir et à maintenir des relations avec leurs pairs (Bohlin & *al.*, 2000 ; Cohn, 1990 ; De Mulder & *al.*, 2000 ; Lafrénière & Sroufe, 1985 ; Park & Waters, 1989 ; Schneider & *al.*, 2001 ; Youngblade & Belsky, 1992). Cependant, Van Ijzendoorn & *al.* (1992) ont montré que les qualités des relations d'attachement au père, à la mère et à l'éducatrice permettaient à elles trois de mieux prédire le développement socio-émotionnel des enfants que chacune d'entre elles isolément. Si les recherches dans ce domaine sont beaucoup moins nombreuses, deux études récentes ont également montré que le statut sociométrique des enfants ainsi que leur popularité dans de grands groupes étaient plus spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père (Verschueren & Marcoen, 2002 ; 2005).

Par ailleurs, les problèmes de comportements, qu'ils soient de type externalisant ou internalisant, seraient également liés à la qualité de l'attachement à la mère. Malgré des résultats qui peuvent sembler contradictoires, un attachement insécurisé constituerait un facteur de risque dans l'apparition des troubles du comportement (Greenberg, 1999 ; Lyons-

Ruth & al., 1997 ; Moss & al., 2000 ; Pierrehumbert & al., 2000), notamment lorsque les conditions de vie de l'enfant sont difficiles (Pierrehumbert, 2003). En revanche, d'après les résultats d'une étude réalisée par Verschueren & Marcoen (1999) les problèmes de type internalisant tels que l'anxiété et le retrait social seraient plus spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père.

2.3. Les relations d'attachement aux parents, les compétences cognitives, les compétences langagières et l'adaptation scolaire des jeunes enfants

Bien qu'ils n'accordent pas la même importance aux interactions et aux relations sociales dans leurs théories, Piaget (Piaget & Inhelder, 1966) et Vygotski (1985) considèrent tous deux qu'elles jouent un rôle dans le développement cognitif de l'enfant. Si pour Piaget, c'est avant tout en agissant sur les objets et en les assimilant à leurs schèmes d'action que les enfants apprennent à les connaître (Piaget & Inhelder, 1966), d'après Bruner (1983) les enfants entretiennent de véritables relations instructives avec leurs parents. Deux hypothèses différentes, l'une formulée par Bowlby et l'autre par Ainsworth, permettent de rendre compte de l'influence de la qualité de l'attachement aux parents dans le développement cognitif et langagier de l'enfant. Pour Bowlby (1978) la qualité des échanges avec les parents est supposée augmenter les chances, pour l'enfant, d'acquérir des compétences cognitives et communicatives au cours des interactions. Selon Ainsworth (1983), les enfants qui peuvent utiliser leur mère comme base de sécurité peuvent se consacrer entièrement à l'exploration de leur environnement physique et, par conséquent, apprendre plus de choses sur celui-ci.

Plusieurs études ont permis de montrer que la qualité de l'attachement aux parents exerce une influence sur le développement cognitif de l'enfant (Jacobsen & al., 1994 ; Meins, 1997 ; Van Ijzendoorn & Van Vliet-Visser, 1988) mais sans permettre de trancher entre les hypothèses de Bowlby et d'Ainsworth. Les compétences langagières seraient également liées à la qualité de l'attachement à la mère (Van Ijzendoorn & al., 1995 ; Murray & Yingling, 2000). Par ailleurs, quelques études ont permis de montrer que l'adaptation et la réussite scolaire étaient liées aux qualités des représentations d'attachement, mais sans distinguer les relations père-enfant et mère-enfant. Les qualités des représentations d'attachement aux parents permettraient de prédire le niveau d'attention et de participation en classe et les enfants sécurisés obtiendraient de meilleurs résultats dans les matières académiques que les enfants insécurisés (Jacobsen & Hoffmann, 1997 ; Moss & St Laurent, 1999 ; Téo & al.,

1996). Enfin, les enfants insécurisés désorganisés-désorientés semblent particulièrement défavorisés du point de vue de leur développement cognitif et de la réussite scolaire.

2.4. La spécificité du rôle du père dans le développement de l'enfant

Finalement, à part quelques exceptions, très peu d'études sont parvenues à mettre en évidence des effets spécifiques de la qualité de l'attachement au père dans le développement. Or, les enfants s'attachent à leur père au même moment qu'ils s'attachent à leur mère (Lamb, 1997). Par ailleurs, si les résultats de plusieurs études semblent indiquer que les qualités des relations d'attachement au père et à la mère sont indépendantes (Lamb, 1997 ; Main & Weston, 1981 ;), d'autres suggèrent au contraire que la qualité de l'attachement au père est liée à la qualité de l'attachement à la mère (Fox & *al.*, 1991 ; Van Ijzendoorn & De Wolff, 1997).

Pour Paquette (2004) la relation père-enfant joue un rôle différent dans le développement de l'enfant comparativement à l'attachement à la mère. Sa principale fonction serait d'ouvrir l'enfant au monde extérieur en lui apprenant à faire face aux menaces et à l'étrangeté de son environnement physique et social. De nombreux travaux, depuis une trentaine d'années, ont permis de mettre en évidence des caractéristiques spécifiques aux interactions père-enfant (Le Camus & *al.*, 1997, Lamb, 1997). Ainsi, les pères semblent jouer plus souvent que les mères à des jeux physiques au cours des interactions avec leurs enfants (Parke, 1995). En situation de tutelle, ils sollicitent davantage une prise en charge autonome du problème (Labrell, 1996). D'après certains auteurs, les pères exerceraient une fonction de « pont linguistique » entre le milieu familial et le monde extérieur (Gleason, 1975 ; Le Camus & *al.*, 1997, Rowe & *al.* ; 2004 ; Tomasello & *al.*, 1990), par exemple en étant plus exigeants dans l'utilisation conventionnelle que les enfants font du langage (Le Camus & *al.*, 1997). Enfin, d'après Lamb (1997) et Le Camus & *al.* (1997), les pères jouent un rôle important dans le développement de l'identité sexuée et dans la construction du schéma de genre de leurs enfants, phénomène qui se traduit non seulement par le choix d'objets appropriés au sexe mais également par une préférence très nette pour les interactions avec pairs de même sexe (Le Maner & Deleau, 1995).

3. PROBLEMATIQUE

Si les recherches sur le rôle des relations d'attachement dans le développement de l'enfant ont connu un essor considérable à partir des années 1970, un certain nombre de questions demeurent. Un véritable débat s'est installé autour de la relation père-enfant. Bien que la plupart des chercheurs en psychologie du développement reconnaissent que les enfants établissent de véritables relations d'attachement avec leurs pères, aucune étude n'a cherché à explorer les représentations des relations d'attachement au père et à la mère séparément et à savoir ce qui les distingue réellement. Par ailleurs, alors qu'au même moment les travaux sur le rôle du père se sont eux aussi développés, très peu d'études ont permis de montrer que la qualité de l'attachement au père, comparativement à la mère, exerçait une influence dans des domaines spécifiques du développement de l'enfant.

Pourtant, de nombreux chercheurs sont d'accord pour affirmer que le père joue un rôle important et différent de la mère dans le développement de l'enfant (Lamb, 1997 ; Le Camus & al., 1997 ; Paquette, 2004). Cependant, les études étant parvenues à montrer que la qualité de l'attachement au père exerçait son influence dans des domaines spécifiques du développement de l'enfant ne concernent essentiellement certains aspects du développement socio-émotionnel (Lamb, 1977 ; Main & Weston, 1981 ; Verschueren & Marcoen, 1999, 2002, 2005). Par ailleurs, si les travaux de Jacobsen & Hoffmann (1997), Moss & St Laurent (1999) et Téo & al. (1996) ont permis de montrer que l'adaptation et la réussite scolaires étaient liées à la qualité de l'attachement en explorant les représentations d'attachement aux parents, elles n'ont pas permis de distinguer les effets spécifiques de la qualité de l'attachement au père et à la mère. De plus, ces travaux ont été réalisés dans des pays où les enfants sont scolarisés à partir de l'âge de 6 ans.

En France, près de 100% des enfants de 3 ans sont scolarisés. Pour la plupart d'entre eux, l'école constitue un environnement nouveau auquel ils vont nécessairement devoir s'adapter. Par ailleurs, d'après Bowlby (1978), cette tranche d'âge constitue une période de changement dans les relations que l'enfant entretient avec ses figures d'attachement. Après 3 ans, les enfants sont de plus en plus capables de se sentir en sécurité à l'extérieur du milieu familial et cette assurance s'accroît avec l'âge, bien que les comportements d'attachement constituent encore une grande partie du comportement de l'enfant. Enfin, c'est également au cours de cette période que les enfants commencent à manifester des choix préférentiels au cours des interactions parentales. Ils établissent de

véritables relations affiliatives, relations qui se caractérisent par un attachement réciproque et des intérêts communs, et ils manifestent une préférence très nette pour les pairs de même sexe.

Le premier objectif de cette étude est d'explorer les représentations d'attachement au père et à la mère séparément, de déterminer si elles sont liées et si des différences existent dans leur contenu. Ensuite, nous chercherons à savoir si l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans est liée à la qualité et plus particulièrement à la sécurité et à la désorganisation de l'attachement aux parents. Enfin, nous essaierons de montrer que certains aspects de l'adaptation socioscolaire sont plus spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père et à la mère.

4. PRESENTATION DES HYPOTHESES GENERALES

4.1. Introduction

Après avoir exposé la problématique et les objectifs de cette étude, plusieurs hypothèses peuvent être formulées. Alors que la première porte sur la spécificité des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère, les hypothèses suivantes postulent que certains aspects de l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans sont liés à la qualité de l'attachement aux parents et plus spécifiquement à la qualité de l'attachement au père.

4.2. La spécificité des représentations d'attachement aux parents

Si les résultats des premières études sur les relations entre la qualité de l'attachement au père et à la mère suggèrent que les qualités de ces relations sont indépendantes (Lamb, 1977, Main & Weston, 1981), les méta-analyses de Fox & al. (1991) puis de Van Ijzendoorn & De Wolff (1997) ont montré qu'elles étaient plus ou moins liées, selon l'étude considérée. Or, ces travaux n'ont porté que sur des enfants relativement jeunes et les méthodes qu'ils ont utilisées pour évaluer la qualité de l'attachement ne leur ont pas permis d'explorer directement les MIO. Les travaux de Miljkovitch & al. (2003) ont permis de distinguer sept caractéristiques spécifiques des représentations que les enfants ont construites de leurs relations d'attachement avec les parents : la collaboration, la représentation du soutien parental, la tonalité positive, l'expression appropriée des affects, la réaction à la séparation, la distance symbolique et la faible compétence narrative. Par ailleurs, de nombreux chercheurs en psychologie du développement considèrent que la relation père-enfant diffère de la relation d'attachement à la

mère. Ainsi, pour Grossmann & *al.* (2002), les parents se focalisent sur différentes sections du continuum attachement-exploration, les pères se situant davantage du côté de l'exploration que de l'attachement. Paquette (2004), lui, considère que la relation père-enfant correspond davantage à une relation « d'activation » plutôt qu'à une relation d'attachement. Le père jouerait un rôle dans l'activation de l'exploration du monde extérieur. Contrairement à la relation d'attachement établie avec la mère, cette relation d'activation permettrait de répondre à un besoin de dépassement et d'apprendre à prendre des risques dans des situations non stressantes. Ainsi, nous pouvons nous attendre non seulement à ce que les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère soient liées mais également à observer des différences dans le contenu des représentations d'attachement, notamment au niveau de la représentation du soutien parental.

4.3. Les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et les qualités des relations d'attachement aux parents

De nombreuses études ont montré que les enfants sécurisés avec leur mère avaient un meilleur fonctionnement social à l'âge préscolaire (Bohlin & *al.*, 2000 ; Cohn, 1990 ; De Mulder & *al.*, 2000 ; Lafrénière & Sroufe, 1985 ; Park & Waters, 1989 ; Schneider & *al.*, 2001 ; Younglade & Belsky, 1992). Or, il semble que les qualités des différentes relations d'attachement de l'enfant permettent de mieux prédire le développement socio-émotionnel lorsqu'elles sont appréhendées dans leur ensemble plutôt que chacune d'entre elles isolément (Van Ijzendoorn & *al.*, 1992). Par ailleurs, les enfants de 3 à 5 ans manifestent une préférence très nette pour les interactions avec des pairs de même sexe (Lafrénière & *al.*, 1984). Ces comportements préférentiels sont considérés comme étant révélateurs de l'existence du schéma de genre et donc de l'identité sexuée de l'enfant (Le Maner & Deleau, 1995). Cependant, la question des affects semble systématiquement écartée dans les travaux relatifs à la construction du schéma de genre (Tap & Zaouche-Gaudron, 1999). Par ailleurs, si le père semble jouer un rôle important dans le développement de l'identité sexuée (Lamb, 1997), aucune étude ne semble s'être intéressée aux effets des qualités des relations avec les parents sur la construction du schéma de genre et plus particulièrement sur le phénomène de préférence pour les pairs de même sexe. Par conséquent, nous nous attendons à ce que les interactions paritaires et la préférence pour les pairs de même sexe des enfants de 3 à 5 ans soient liées à la qualité de l'attachement aux parents, cette dernière étant plus spécifiquement liée à la qualité de l'attachement au père.

4.4. Les perturbations dans le comportement de l'enfant et les qualités des relations d'attachement aux parents

Malgré des résultats contradictoires, de nombreuses études ont permis de mettre en évidence des liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement à la mère (Lyons-Ruth & *al.*, 1997 ; Moss & *al.*, 2000 ; Pierrehumbert & *al.*, 2000), notamment lorsque leurs conditions de vie peuvent être considérées comme difficiles (Pierrehumbert, 2003). Ces résultats contradictoires peuvent s'expliquer par des différences dans la méthodologie employée. Cependant, un attachement insécurisé avec la mère ne serait pas directement lié aux problèmes de comportement mais constituerait un facteur de risque dans l'apparition des problèmes de comportement (Greenberg, 1999). Par ailleurs, les résultats d'une étude réalisée par Verschueren & Marcoen (1999) semblent indiquer que les problèmes internalisants seraient plus spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les problèmes de comportement des enfants âgés de 3 à 5 ans sont liés à la qualité de l'attachement aux parents, les problèmes internalisants étant plus spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père.

4.5. L'adaptation scolaire et les qualités des relations d'attachement aux parents

La qualité de l'attachement à la mère semble exercer une influence sur le développement cognitif et langagier de l'enfant (Meins, 1997 ; Murray & Yingling, 2000 ; Van Ijzendoorn & *al.*, 1995 ; Van Ijzendoorn & Van Vliet-Visser, 1988). Par ailleurs, les qualités des représentations d'attachement aux parents, sans distinguer les relations au père et à la mère, semblent à la fois exercer une influence sur le développement cognitif des enfants (Jacobsen & *al.*, 1994) et sur l'adaptation et la réussite scolaire des enfants d'âge scolaire (Jacobsen & Hoffmann, 1997 ; Moss & St Laurent, 1999). Ainsi, les enfants sécurisés participent davantage en classe que les enfants insécurisés, ils sont plus attentifs et obtiennent de meilleurs résultats dans les matières académiques. D'après les résultats de ces études, ce sont les enfants insécurisés désorganisés-désorientés qui sont les plus défavorisés du point de vue du développement cognitif et de la réussite scolaire. D'autre part, le père semble exercer une fonction non seulement d'ouverture au monde (Paquette, 2004) mais également de pont linguistique entre le milieu familial le monde extérieur (Le Camus & *al.*, 1997, Rowe & *al.* ; 2004 ; Tomasello & *al.*, 1990). Des études ont montré que les compétences cognitives des enfants étaient liées au niveau d'implication paternelle (Pleck, 1997). Par ailleurs les enfants

sécurisés avec leur père seraient plus autonomes que les enfants insécurisés au cours d'une tâche de résolution de problèmes (Easterbrooks & Goldberg, 1984). En situation de tutelle, les pères semblent solliciter plus que les mères une prise en charge autonome du problème (Labrell, 1996). Ces différents éléments nous conduisent à penser que l'adaptation scolaire et les capacités d'attention des élèves de petite et moyenne sections de maternelle sont non seulement liées à la qualité de l'attachement à la mère mais également à la qualité de l'attachement au père. De plus nous nous attendons à ce que la quantité et la qualité de la participation verbale en classe ainsi que de l'autonomie des élèves face à une tâche scolaire soient également liées à la qualité de l'attachement aux parents et plus spécifiquement à la qualité de l'attachement au père.

5. PRESENTATION DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES

5.1. Introduction

L'opérationnalisation des hypothèses a pour but de déterminer quelles analyses devront être réalisées en vue de les tester. Nous avons choisi de réaliser trois types d'analyses : des analyses de corrélations, de variance et de régressions. En ce qui concerne les liens entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement aux parents, dès que possible des analyses de variance seront réalisées afin de vérifier les résultats des analyses de corrélations. De plus, les analyses de régressions multiples devraient nous permettre de tester les liens entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement à l'un des parents en contrôlant statistiquement celle de l'attachement à l'autre parent.

5.2. Hypothèse 1 : La spécificité des représentations d'attachement au père et à la mère

- ✓ **Hypothèse 1.1 :** Les indices de sécurité et de désorganisation des relations d'attachement des enfants de 3 à 5 ans à l'un des deux parents sont significativement corrélés aux indices de sécurité et de désorganisation des relations d'attachement à l'autre parent.
- ✓ **Hypothèse 1.2 :** Lors de la passation de la tâche des histoires à compléter, les scores obtenus à chacune des caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement à l'un

des deux parents sont significativement corrélées aux scores obtenus à chacune des caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement à l'autre parent.

- ✓ **Hypothèse 1.3 :** Le niveau de représentation du soutien parental est significativement plus élevé lors de l'exploration des représentations d'attachement à la mère que lors de celle des représentations d'attachement au père.

5.3. Hypothèse 2 : Les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans

- ✓ **Hypothèse 2.1 :** La quantité, la qualité des interactions paritaires et la préférence pour les pairs de même sexe des enfants de 3 à 5 ans sont positivement corrélés à la sécurité et négativement corrélés à la désorganisation de l'attachement aux parents.
- ✓ **Hypothèse 2.2 :** Les enfants manifestant leur préférence pour les pairs de même sexe au cours des interactions paritaires sont significativement plus sécurisés et significativement moins désorganisés avec leur père et avec leur mère que les enfants ne manifestant pas leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe.
- ✓ **Hypothèse 2.3 :** La sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère permettent d'expliquer une part significative de la variance dans la quantité, la qualité des interactions paritaires et la préférence pour les pairs de même sexe des enfants de 3 à 5 ans.

5.4. Hypothèse 3 : Les problèmes de comportement et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans

- ✓ **Hypothèse 3.1 :** Les quantités de problèmes de psychopathologie et plus particulièrement de problèmes externalisants et internalisants des enfants de 3 à 5 ans sont significativement corrélées à la sécurité et à la désorganisation de l'attachement aux parents.
- ✓ **Hypothèse 3.2 :** La sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans varient significativement selon leur position par rapport aux

zones de pathologie des échelles de problèmes de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants.

- ✓ **Hypothèse 3.3 :** La sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère permettent d'expliquer une part significative de la variance dans la quantité de problèmes de psychopathologie et plus particulièrement des problèmes externalisants et internalisants des enfants de 3 à 5 ans.

5.5. Hypothèse 4 : L'adaptation scolaire et les qualités des relations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans

- ✓ **Hypothèse 4.1 :** Le niveau d'adaptation scolaire, la quantité, la qualité de la participation verbale, les capacités d'attention et l'autonomie face à une tâche scolaire des enfants de 3 à 5 ans évaluées par les enseignants sont positivement corrélés à la sécurité et négativement corrélés à la désorganisation de l'attachement au père et à la mère.
- ✓ **Hypothèse 4.2 :** La sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère varient significativement en fonction de la quantité, de la qualité de la participation verbale, des capacités d'attention et de l'autonomie face à une tâche scolaire des enfants de 3 à 5 ans.
- ✓ **Hypothèse 4.3 :** La sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère permettent d'expliquer une part significative de la variance du niveau d'adaptation scolaire, de la quantité, de la qualité de la participation verbale, des capacités d'attention et de l'autonomie face à une tâche scolaire des enfants de 3 à 5 ans évaluées par les enseignants.

6. CONCLUSION

L'élaboration de notre problématique nous a conduits à poser quatre grandes hypothèses générales : l'une sur la spécificité des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère et les trois autres sur les liens entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans. Les hypothèses théoriques ayant été

opérationnalisées, le chapitre suivant sera consacré à la description de la population, de la procédure et des outils méthodologiques utilisés dans cette étude.

DEUXIEME PARTIE

PRESENTATION DE LA RECHERCHE

CHAPITRE II

Population, procédure et outils méthodologiques

1. INTRODUCTION

L'objectif de ce chapitre est de présenter la population, de décrire la procédure et l'ensemble des outils méthodologiques utilisés dans cette étude. Après avoir décrit la façon dont nous avons pris contact avec l'ensemble des personnes concernées et le déroulement du recueil de données, nous présenterons les méthodes utilisées dans cette étude tout en justifiant nos choix méthodologiques.

2. POPULATION

La population de cette étude est composée de 138 enfants, 72 filles et 66 garçons âgés de 3 ans à 5 ans et 2 mois. Leur moyenne d'âge est de 4 ans et 1 mois et l'écart type de 7 mois. Ils sont scolarisés en classes de Petite et Moyenne Sections de Maternelle dans 13 écoles de Loire-Atlantique (44), de Vendée (85) et d'Ille et Vilaine (35), dont une située en Zone d'Education Prioritaire. Par ailleurs, nous nous sommes assurés que les 138 enfants de notre population vivaient tous avec leurs deux parents biologiques.

Notre choix s'est porté sur cette tranche d'âge parce qu'elle constitue une période cruciale dans le développement, notamment en raison de l'entrée à l'école, un environnement nouveau auquel l'enfant va nécessairement devoir s'adapter. Rappelons qu'en France, près de 100% des enfants de 3 ans sont accueillis à l'école maternelle. Par ailleurs, d'après Bowlby (1978), cette tranche d'âge correspond également à une période de changement dans les relations que l'enfant entretient avec ses figures d'attachement. Après 3 ans les enfants sont de plus en plus capables de se sentir en sécurité à l'extérieur du milieu familial et cette assurance s'accroît avec l'âge bien que les comportements d'attachement constituent encore une grande partie du comportement de l'enfant. Enfin, c'est également au cours de cette période que les enfants commencent à manifester des choix préférentiels au cours des interactions paritaires. Ils établissent de véritables relations affiliatives, relations qui se caractérisent par un attachement réciproque et des intérêts communs, et ils manifestent une préférence très nette pour les pairs de même sexe. Aux Etats-Unis, Hartup (1989) a montré qu'à cet âge seulement 5% des relations affiliatives concernaient des enfants de sexe opposé.

Par ailleurs, les parents et les enseignants ont également été mis à contribution. En effet, il leur a été demandé de remplir des questionnaires afin de recueillir des informations sur le comportement de l'enfant à la maison et en classe. Un questionnaire socio-familial (*cf.* annexe

2, p. II) nous a également permis d'obtenir des informations sociodémographiques sur les enfants et leurs parents. Ce questionnaire nous renseigne sur le sexe et la date de naissance des enfants. Ainsi, l'âge des enfants a pu être calculé en fonction de la date de la première passation des histoires à compléter. Deux groupes d'enfants ont été constitués en fonction de l'âge : un groupe de 66 enfants de 3 à 4 ans et un groupe de 72 enfants de 4 à 5 ans.

Il était également demandé aux parents d'indiquer les noms, prénoms et dates de naissance de leurs autres enfants. Sur les 138 familles ayant participé à cette étude, 2 n'ont pas répondu à cette question. La répartition des enfants selon la taille de leur fratrie est présentée dans le tableau 1. Parmi les 136 enfants restants, 16% sont enfants uniques, 56% sont membres d'une fratrie de 2, 18% d'une fratrie de 3 et 10% d'une fratrie de 4 et plus.

Tableau 1 : Répartition des enfants selon la taille de leur fratrie

	Effectif	Pourcentage
Enfants uniques	22	16%
Membres d'une fratrie de 2	76	56%
Membres d'une fratrie de 3	25	18%
Membres d'une fratrie de 4 et plus	13	10%

Le questionnaire socio-familial nous a également permis d'obtenir des informations sur la profession exercée par chacun des parents. Ces derniers devaient choisir leur réponse parmi un ensemble de propositions (cadre supérieur ou profession libérale, cadre moyen ou commerçant, employé, ouvrier, sans profession). La répartition des enfants selon la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents est présentée dans le tableau 2. On peut constater que les pères déclarent majoritairement être employés (32%) et ouvriers (29%) alors que plus de la moitié des mères déclarent être employées (52%).

Tableau 2 : Répartition des enfants selon la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents

	Père	Mère
	Effectif (%age)	Effectif (%age)
Cadre supérieur ou profession libérale	29 (22%)	12 (9%)
Cadre moyen ou commerçant	23 (17%)	23 (18%)
Employé	42 (32%)	68 (52%)
Ouvrier	38 (29%)	8 (6%)
Sans profession	0 (0%)	20 (15%)

3. PROCEDURE

3.1. Prise de contact

Dans un premier temps, les directeurs(trices) d'écoles et les inspecteurs(trices) de circonscription ont été contactés(ées) afin de leur présenter les objectifs de notre étude et pour leur demander l'autorisation de réaliser des observations dans les établissements scolaires concernés. Un rendez-vous a ensuite été fixé avec les directeurs(trices) d'établissements afin de leur décrire les outils utilisés dans cette recherche et de fixer un calendrier pour le recueil des données. Des demandes d'autorisation parentales (*cf.* annexe 1, p. 1) ont ensuite été transmises aux parents par l'intermédiaire des enseignants.

3.2. Déroulement du recueil de données

Le recueil des données s'est déroulé dans le courant du deuxième trimestre de l'année scolaire, aux mois de février/mars des années 2004, 2005 et 2006. Après avoir obtenu l'accord des parents, un questionnaire socio-familial et un questionnaire permettant d'évaluer les problèmes de comportement des enfants (Fombonne & *al.*, 1988) leur ont été transmis par le personnel de l'école. Des questionnaires permettant d'évaluer le niveau d'adaptation scolaire des élèves (Florin & *al.*, 2002) participant à la recherche ont été distribués directement aux enseignants. Chaque enfant a également été observé pendant 10 minutes au cours des récréations, à l'aide d'une grille d'observation, à deux reprises et à une semaine d'intervalle. Enfin, les enfants ont été rencontrés individuellement et à deux reprises également afin d'évaluer les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère à l'aide des histoires à compléter (Miljkovitch & *al.*, 2003). Ces entretiens individuels ont eu lieu dans une salle de l'école spécialement prévue afin qu'ils puissent être filmés et réaliser la tâche sans être dérangés.

4. OUTILS METHODOLOGIQUES

Parmi les outils méthodologiques utilisés dans cette étude, nous présenterons tout d'abord la procédure des histoires à compléter, que nous avons adaptée afin d'évaluer les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère séparément.

Ensuite, nous présenterons la grille d'observation que nous avons utilisée afin d'observer les enfants au cours des interactions paritaires. Enfin nous présenterons deux questionnaires, l'un rempli par les mères et l'autre par les enseignants. Le premier permet d'évaluer les problèmes de comportement de l'enfant et le deuxième ses comportements et son niveau d'adaptation scolaires.

4.1. L'adaptation des histoires à compléter

4.1.1. Présentation de l'outil

La procédure des histoires à compléter a été mise au point par Bretherton & al. (1990) afin d'explorer les Modèles Internes Opérants (MIO). Cette méthode a été choisie car elle est actuellement la seule permettant d'évaluer la qualité de l'attachement des enfants de 3 à 5 ans ayant fait l'objet d'une adaptation en français. Par ailleurs, la procédure des histoires à compléter permet d'explorer directement les MIO de l'enfant plutôt qu'en passant par l'observation du comportement de l'enfant (comme c'est le cas avec la Situation Etrange (Ainsworth & Wittig, 1969) ou par les modèles que les parents ont eux-mêmes construit de la relation qu'ils entretiennent avec l'enfant (comme c'est le cas avec le Q-sort (Waters & Deane, 1985)).

La tâche consiste à compléter des débuts d'histoire en mettant en scène des poupées représentant une famille (*cf.* annexe 3, p. IV). La séance, filmée, dure approximativement 20 minutes (environ 3 minutes par histoire). Dans leur version originale, ces histoires font intervenir le père et la mère simultanément et ne permettent pas de distinguer les relations et les représentations d'attachement au père et à la mère. Comme le suggèrent Bretherton & al. (1990), nous avons donc adapté ces histoires afin d'évaluer les qualité des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère séparément en indiquant à chaque fois à l'enfant que l'autre parent était « parti au travail » (*cf.* annexe 4, p. V).

Par ailleurs, nous avons effectué un contre-balancement systématique entre l'évaluation de la qualité de l'attachement au père et à la mère. Les histoires ont donc été complétées à deux reprises, une première fois pour évaluer la qualité de l'attachement à l'un des parents et une deuxième fois pour évaluer la qualité de l'attachement à l'autre parent. Les deux passations ont eu lieu à au moins une semaine d'intervalle et dans une salle de l'école spécialement aménagée à cet effet. Lors de la première passation nous avons pris soin d'expliquer aux enfants que nous les rencontrerions et qu'ils complèteraient les histoires à

deux reprises, une fois avec le père et une fois avec la mère (ou inversement), ce qui ne semble pas leur avoir posé de problèmes particuliers.

4.1.2. Présentation des histoires adaptées à l'évaluation spécifique des qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère

Une histoire relatant un goûter d'anniversaire est d'abord proposée aux enfants afin de les familiariser avec la tâche. Ensuite, les enfants doivent compléter six débuts d'histoires centrées sur le thème de l'attachement.

Familiarisation de l'enfant avec la tâche : le gâteau d'anniversaire

Matériel : la table, les chaises, le gâteau, les assiettes

Personnages : la mère/le père, les enfants, la grand-mère.

« Tu sais, c'est l'anniversaire d'Elise/de Pierre. Sa maman (son papa) a acheté un magnifique gâteau (sortir et poser le gâteau). C'est le moment de fêter son anniversaire. La maman/le papa appelle :
- Viens mamie, venez les enfants, c'est le moment de fêter l'anniversaire d'Elise/de Pierre !
Peux-tu mettre la famille autour de la table pour l'anniversaire ? Montre-moi et dis-moi ce qui se passe maintenant ! »

Les histoires suivantes mettent en jeu des situations critiques dans lesquelles le lien avec le parent est mis à l'épreuve ou le système d'attachement sollicité. La première commence par une scène où le personnage enfant renverse son verre alors que la famille est à table. Cette histoire permet d'introduire le thème de la transgression et de l'autorité.

1ère histoire : le sirop renversé

Matériel : la table, les chaises, les verres

Personnages : la mère/le père, les enfants

« Tout le monde a soif et veut boire du sirop. Place la famille autour de la table pour qu'ils puissent avoir du sirop (attendre que les personnages soient placés). Maintenant, la famille boit du sirop. Elise/Pierre se lève pour prendre quelque chose et oh ! Elle/il renverse son sirop sur le sol (faire tomber le verre de la table de manière visible pour l'enfant) ». Montre-moi et dis-moi ce qui se passe ensuite ! »

Dans la deuxième histoire, la famille va au parc et l'enfant monte sur un grand rocher. La réponse attendue est que le personnage enfant tombe et se fait mal. Cette histoire permet de savoir si l'enfant en reconnaît le thème négatif et s'il fait appel au parent pour apporter du réconfort au personnage enfant après qu'il se soit blessé.

2^{ème} histoire : la sortie au parc

Matériel : rocher, tapis vert

Personnages : la mère/le père, les enfants

« La famille va dans le parc. Quand ils arrivent au parc, Elise/Pierre voit le grand rocher (Elise/Pierre se déplace vers le rocher) et dit :

- Oh regardez ! Regardez ce grand rocher, je vais grimper dessus jusqu'en haut!

Alors la mère/le père dit :

- Oh vraiment ? Fais très attention (voix légèrement inquiète) !

Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite ! »

La troisième histoire se déroule le soir. L'enfant monte dans sa chambre et croit entendre un monstre. Le thème abordé ici est celui de la peur et de la protection des parents.

3^{ème} histoire : le monstre dans la chambre

Matériel : lit avec couverture

Personnages : la mère/le père, les enfants

« C'est le soir. Papa/maman et les enfants sont dans le salon. Le (la) petit (e) frère (sœur) monte d'abord se coucher. Elise/Pierre monte un peu plus tard et joue seul (e) dans sa chambre. Soudain, la lumière s'éteint et Elise/Pierre entend un bruit (gratter la surface de la table). Elise/Pierre fait quelques pas (avoir le souffle coupé par la surprise et faire une pause) et dit :

Il y a un monstre (voix douce et inquiétante) !

Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite ! »

L'histoire suivante débute avec le départ du père ou de la mère. L'enfant est gardé par sa grand-mère. Cette histoire permet d'aborder le thème de la séparation.

4^{ème} histoire : le départ

Matériel : voiture, tapis vert

Personnages : la mère/le père, la grand-mère, les enfants

« Elise/Pierre et sa sœur/son frère vont jouer dehors (placer les figurines sur la table). Le papa/la maman a décidé de partir en voyage. La voiture est garée devant la maison (poser la voiture devant la maison). Le papa/la maman dit :

- Bien les enfants. Il faut que je parte en voyage. Nous nous revoyons demain. Mamie va rester avec vous (placer la mamie).

Le petit frère/la petite sœur dit :

- Mais, je ne veux pas que vous partiez !

La mère/le père répond :

- Mais, je dois vraiment partir.

Montre-moi et dis-moi ce qui se passe ensuite ! »

Ensuite, le père/la mère rentre de voyage. Cette cinquième histoire permet d'aborder le thème de la réunion.

5^{ème} histoire : le retour

Matériel : voiture

Personnages : la mère/le père, la grand-mère, les enfants

« Tu sais quoi ? C'est le jour suivant. La Mamie regarde par la fenêtre et elle dit : "Regardez les filles/les garçons ! Je crois que votre maman/votre papa revient. Il/elle rentre de voyage. Je peux voir la voiture (ne pas déplacer la voiture vers l'enfant) Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite ! »

Enfin, La sixième et dernière histoire se déroule le matin. Dans cette histoire, le personnage enfant s'aperçoit que son chien a disparu, ce qui permet d'introduire le thème de la perte. On demande alors à l'enfant de raconter ce qui se passe puis l'expérimentateur fait revenir le chien et l'enfant doit à nouveau compléter l'histoire.

6^{ème} histoire : la recherche de Toby

Matériel : le chien

Personnages : la mère/le père, l'enfant

« Depuis son réveil ce matin, Elise/Pierre ne pense qu'à jouer avec son chien Toby.

Elise/Pierre dit :

- Maman/Papa, je vais dehors dans le jardin jouer avec Toby !

La maman/le papa répond :

- D'accord, Elise/Pierre.

Elise/Pierre va dans le jardin et dit :

- Oh non ! Toby a disparu (voix angoissée) !

Montre-moi et dis-moi ce qui se passe ensuite !

Regarde qui est de retour ! (apporter Toby et le placer au coin de la table, ton excité). Montre-moi et dis-moi ce qui va se passer maintenant ! »

4.1.2. La procédure de codage

En se basant sur les travaux de Main & al. (1985), qui ont montré comment les différences d'attachement à un an se reflétaient dans les récits des mêmes enfants cinq ans plus tard, Bretherton & al. (1990) postulent que le contenu des histoires racontées et/ou mises en scène par l'enfant est le reflet du modèle d'attachement qu'il s'est construit. Pour mettre le contenu des histoires en relation avec les MIO de l'enfant, nous avons utilisé une procédure de codage systématique mise au point par Miljkovitch & al. (2003). Cette procédure, qu'ils ont appelée CCH (Cartes pour le Complètement d'Histoires), est inspirée du Q-sort de Waters et Deane (1985).

4.1.2.1. Les « scores Q »

L'expérimentateur dispose de 65 cartes contenant des affirmations concernant l'enfant et le contenu des histoires qu'il a racontées. Afin d'évaluer la qualité de l'attachement au père et

à la mère séparément, les items du CCH ont été légèrement modifiés (par exemple l’item 16 « L’enfant attribue aux parents le rôle d’autorité » a été transformé en « L’enfant attribue au père/à la mère le rôle d’autorité ») (*cf.* annexe 6, p. xv).

Les 65 cartes font l’objet d’un tri en 7 piles se déroulant en 3 étapes (*cf.* annexe 5, p. XIII). Un premier tri en 3 piles (vrai, non pertinent et faux) est réalisé après avoir visionné une première fois l’enregistrement. Ensuite, l’expérimentateur visionne une deuxième fois le film et procède alors au tri en 7 piles. Les cartes précédemment classées dans les piles « vrai » et « faux » sont alors triées en trois piles chacune, des items les « plus vrais » aux « moins vrais » et des « moins faux » aux « plus faux ». Enfin, l’expérimentateur procède à un tri forcé, chaque pile devant contenir un nombre limité de cartes. Chacun des 65 items reçoit alors un score de 1 à 7. Les scores sont ensuite regroupés en 7 échelles puis comparés à des scores théoriques d’enfants sécurisés, insécurisés évitants, insécurisés ambivalents/résistants et insécurisés désorganisés/désorientés.

On obtient ainsi plusieurs coefficients de corrélation, appelés scores Q, et qui sont compris entre -1 et +1. L’un des principaux avantages de cette méthode de codage est qu’elle permet d’obtenir une mesure quantitative de la qualité de l’attachement. En ce qui nous concerne, afin d’éviter de multiplier les variables, nous avons choisi de ne retenir que les scores Q de sécurité et de désorganisation de l’attachement. En effet, selon Spangler & Grossmann (1999), la qualité de l’attachement peut être décrite selon deux dimensions : la sécurité et la cohérence dans l’organisation du système d’attachement.

Bien que les distributions des scores Q de sécurité et de désorganisation de l’attachement au père et à la mère obéissent à la loi normale, ces derniers ont été transformés en Q-scores en format T et ce afin d’éviter de traiter nos données en réalisant des analyses de corrélation et de régression avec des scores correspondant déjà à des coefficients de corrélation. Les scores Q en format T correspondent à des scores normalisés dont la moyenne est égale à 50 et l’écart-type à 10. Le système de codage des histoires à compléter mis au point par Miljkovitch & al. (2003) a été étalonné sur une population de 187 enfants de 3 à 5 ans et permet de calculer ces Q-scores en format T en utilisant les moyennes et écart types des scores Q de cette population comme critères de références. Puisque nous avons adapté ce système de codage afin d’évaluer la qualité de l’attachement au père et à la mère séparément, nous avons décidé d’utiliser les moyennes et écart types des scores Q de notre propre population comme critères de référence afin de transformer les scores Q de sécurité et de désorganisation de l’attachement en Q-scores en format T.

Par ailleurs, 15 des 138 codages effectués pour évaluer la qualité de l'attachement à la mère et 15 autres pour évaluer la qualité de l'attachement au père ont été réalisés à deux reprises, par deux expérimentateurs différents (soit un peu plus de 10%). Comme indiqué dans le tableau 3, suite à des analyses de corrélation des coefficients de fidélité inter-juges compris entre 0.74 et 0.88 ont été obtenus pour les Q-scores de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère.

Enfin, le système de codage des histoires à compléter est souvent utilisé pour catégoriser les enfants selon les qualités de leurs relations d'attachement en se basant sur les scores Q de sécurité, de désactivation, d'hyperactivation et de désorganisation. Il s'agit alors de catégoriser chaque enfant sur la base du score Q le plus élevé. Cependant, ce critère ne nous a pas semblé satisfaisant puisqu'il conduit à catégoriser certains enfants alors que le score Q le plus élevé, qui n'est autre qu'un coefficient de corrélation entre les scores obtenus par l'enfant aux 65 items du CCH et les scores théoriques d'enfants sécurisés, évitants, ambivalent-résistants et désorganisés-désorientés, s'avèrent parfois proches de 0. Or, un coefficient de corrélation proche de 0 est supposé traduire une absence de corrélation. Par précaution méthodologique, nous avons préféré ne pas catégoriser un enfant comme étant sécurisé, par exemple, alors que ses scores aux 65 items du CCH n'étaient que très peu, voire pas du tout corrélés avec les scores théoriques d'un enfant sécurisé. Nous avons donc choisi de ne conserver que les scores Q de sécurité et de désorganisation de l'attachement comme seuls indicateurs des qualités des relations d'attachement au père et à la mère. Ces scores seront considérés comme des indices de la sécurité et de la désorganisation des relations d'attachement au père et à la mère.

Tableau 3 : Récapitulatif des coefficients de fidélité inter-juges obtenus pour les Q-scores de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère (Q-scores en format T)

	Q-score de sécurité de l'attachement à la mère	Q-score de désorganisation de l'attachement à la mère	Q-score de sécurité de l'attachement au père	Q-score de désorganisation de l'attachement au père
Coefficient de fidélité inter-juges (n=15)	0.85	0.83	0.88	0.74

4.1.2.2. Les échelles

Miljkovitch & al. (2003) ont également cherché à faire ressortir les caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement à partir des 65 items de la procédure de codage systématique des histoires à compléter. Ils ont réalisé une analyse factorielle en composantes principales sur les codages de 142 narratifs obtenus auprès d'enfants âgés de 3 ans. Cette analyse ne concernait donc pas les enfants de 4 à 5 ans. Les 7 facteurs retenus leur ont permis de construire 7 échelles distinctes : l'échelle « collaboration », l'échelle « représentation du soutien parental », l'échelle « narratif positif », l'échelle « expression d'affects appropriée », l'échelle « réaction à la séparation », l'échelle « distance symbolique » et l'échelle « faible compétence narrative ».

Nous avons nous-même réalisé une analyse factorielle en composantes principales sur nos 276 codages dont 138 ont été réalisés afin d'explorer les représentations d'attachement à la mère et 138 ont été réalisés afin d'explorer les représentations d'attachement au père. Notre objectif était de vérifier l'existence de ces 7 facteurs en explorant les représentations d'attachement au père et à la mère séparément et avec des enfants de 3 à 5 ans. Les résultats de cette analyse nous ont permis de dégager 12 facteurs (valeur propre supérieure à 1) très proches de ceux que Miljkovitch & al. (2003) ont pu identifier. Cependant nous n'avons pu en retenir que 5 en raison d'un trop petit nombre d'items ou d'un coefficient de consistance interne trop faible (cf. tableau 3).

Tableau 4 : Récapitulatif des items des 5 échelles du CCH adapté à l'évaluation spécifique des qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère

Echelle	Items	Exemples
<i>Collaboration</i>	1 (-) ³ , 20 (-), 23, 28, 30 (-), 34, 35, 36 (-), 37 (-), 42, 43 (-), 46, 53, 59 (-), 60	L'enfant entre aisément en relation avec l'expérimentateur
<i>Faible soutien parental</i>	10 (-), 25, 27 (-), 44 (-), 56 (-), 61 (-)	Lorsqu'un thème négatif est introduit, l'enfant évoque un comportement de soutien de la part du père/de la mère
<i>Expression appropriée des affects</i>	39 (-), 40 (-), 47 (-)	L'enfant réagit au thème négatif contenu dans l'histoire par une expression positive inadéquate (rire, sadisme, persécution, etc.)
<i>Absence d'expression émotionnelle</i>	22 (-), 31 (-), 38 (-), 64 (-)	L'enfant décrit ou commente l'état émotionnel des personnages ou le rend explicite par la manipulation
<i>Distance parentale</i>	3 (-), 10 (-), 29 (-)	Face aux sentiments négatifs évoqués dans l'histoire, l'enfant fait intervenir le père/la mère (sentiment de peur, de douleur, etc.) quelque soit leur rôle : protecteur ou non

³ Le signe moins indique que cet item corrèle négativement avec le facteur et que le score attribué à cet item doit être inversé avant de calculer la note à l'échelle (1=7, 2=6, 3=5, 4=5, 5=3, 6=2 et 7=1).

A partir de ces 5 facteurs nous avons donc construit une échelle « collaboration » et une échelle « faible soutien parental » très proches de celles construites par Miljkovitch & al. (2003) mais avec quelques items en moins. En effet, seuls les items dont le poids factoriel était supérieur à .50 ont été conservés. Ainsi, notre échelle de « faible soutien parental » permet elle aussi d’appréhender la représentation que les enfants ont construites du soutien parental. Cependant, alors que dans la version originale de la procédure de codage un score élevé à l’échelle de « représentation du soutien parental » indique que les enfants perçoivent leurs parents comme étant disponibles et sécurisants, au contraire un score élevé à notre échelle de « faible soutien parental » indique que les enfants perçoivent leur père ou leur mère comme étant peu sensible et sécurisant.

Contrairement à Miljkovitch & al. (2003), nous avons distingué deux facteurs liés à l’expression des émotions, l’un correspondant davantage à l’expressivité émotionnelle et l’autre au caractère approprié ou non des affects exprimés. Nous avons donc construit deux échelles distinctes : une échelle « absence d’expression émotionnelle » et une échelle « expression appropriée des affects ». Enfin, nous avons pu distinguer une cinquième échelle que nous avons interprétée en terme de « distance parentale ». Cette échelle renvoie à la perception qu’ont les enfants de la présence et de la disponibilité parentale. Les coefficients de consistance interne de ces échelles sont respectivement de .63, .72, .75, .75 et .67. Les items constitutifs de ces cinq échelles sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 5 : Récapitulatif des coefficients de fidélité inter-juges obtenus pour les différentes échelles du CCH adapté à l’évaluation spécifique des qualités des relations et des représentations d’attachement au père et à la mère

		Collaboration	Faible soutien parental	Expression appropriée des affects	Absence d’expression émotionnelle	Distance Parentale
Coefficient de fidélité inter-juges (n=15)	<i>Mère</i>	0.68	0.62	0.78	0.42	0.86
	<i>Père</i>	0.77	0.72	0.61	0.23	0.70

En ce qui concerne les scores obtenus à ces différentes échelles, globalement les coefficients de fidélité inter-juges peuvent être considérés comme acceptables (*cf.* tableau 5). Cependant, nous pouvons remarquer qu’ils sont particulièrement faibles pour ce qui est de notre échelle « absence d’expression émotionnelle ». Par conséquent, les analyses ultérieures

ne porteront que sur les échelles « collaboration », « faible soutien parental », « expression appropriée des affects » et « distance parentale ».

4.2. L'observation des interactions paritaires en période de jeu libre

4.2.1. La grille d'observation

Afin d'observer les interactions paritaires en période de jeu libre à l'école maternelle, nous avons réalisé une grille d'observation (*cf.* annexe 7, p. XX) inspirée des travaux de Macé (2006), initialement destinée aux enfants de 2-3 ans, et que nous avons adaptée aux enfants de 3 à 5 ans en référence aux travaux de Montagner (1988), Hartup (1983) et Baudonnière (1988). La grille est séparée en deux, de façon à distinguer les comportements adressés à des pairs de même sexe de ceux adressés à des pairs de sexe opposé. Elle comporte 24 items dont :

- ✓ Des comportements socialement adressés, qu'ils soient positifs (sollicite verbalement un enfant, prend un enfant par la main, offre un objet à un enfant, imite physiquement ou verbalement un enfant, câline un enfant), négatifs (agresse un enfant, menace physiquement ou verbalement un enfant), ou émis en réponse au comportement d'un autre enfant (acceptation, refus ou isolement). Ces comportements, bien qu'ils aient tendance à disparaître progressivement du répertoire comportemental de l'enfant, sont encore bien présents pendant la période d'âge préscolaire (Hartup, 1983 ; Montagner, 1988).
- ✓ Des comportements solitaires (isolements, pleurs, absence d'activité).
- ✓ Des interactions complexes en dyade ou en groupe tels que les jeux et les échanges verbaux (joue avec un enfant, joue avec plusieurs enfants; discute avec un enfant, discute avec plusieurs enfants). Ces comportements sont de plus en plus fréquents pendant la période d'âge préscolaire (Hartup, 1983). A partir de 3 ans, le langage devient le principal mode de communication entre enfants (Baudonnière, 1988).

4.2.2. Déroulement des observations

Pour chaque enfant, deux séances d'observation ont eu lieu à au moins une semaine d'intervalle. La durée de ces séances était de 10 minutes chacune. Pour chaque enfant, l'ensemble des comportements émis est relevé toutes les 20 secondes selon la méthode d'échantillonnage temporel définie par Florin (1999a).

4.2.3. Les regroupements d'items

Afin de nous assurer de la stabilité de nos observations, nous avons effectué une comparaison de moyennes entre la première et la deuxième séance d'observation pour chaque item de notre grille. Les résultats de ces analyses indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux séances d'observation, c'est pourquoi les regroupements d'items ont été réalisés à partir de la moyenne des occurrences de chaque comportement au cours des deux séances d'observation.

Par ailleurs, compte tenu de l'évolution importante dans la fréquence des interactions de l'âge de 3 à 5 ans, nous avons choisi de tester nos hypothèses en réalisant des analyses de régressions multiples et ce afin de contrôler statistiquement l'effet de l'âge sur les variables indépendantes. En ce qui concerne les données issues de l'observation des interactions paritaires, et malgré de nombreux regroupements possibles, nous avons donc décidé que nos analyses ne porteraient que sur les regroupements dont la distribution obéit à la loi normale. C'est le cas pour deux d'entre eux, à savoir l'ensemble des comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe et les comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe. Par ailleurs, un troisième regroupement, celui des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de sexe opposé, a également été utilisé afin de calculer un indice de préférence pour les pairs de même sexe (*cf.* tableau 6).

4.2.4. L'indice de préférence pour les pairs de même sexe

En référence aux travaux de Turner & Gervai (1995), pour chaque enfant nous avons calculé un Indice de Préférence pour les Pairs de Même Sexe (IPPMS) correspondant au nombre total de Comportements sociaux positifs Adressés à des Pairs de Même Sexe (CAPMS) moins le nombre total de Comportements sociaux positifs Adressés à des Pairs de Sexe Opposé (CAPSO), le tout divisé par la somme des Comportements sociaux positifs Adressés à des Pairs de Même Sexe (CAPMS) et des Comportements sociaux positifs Adressés à des Pairs de Sexe Opposé (CAPSO).

$$\text{IPPMS} = \frac{\text{CAPMS} - \text{CAPSO}}{\text{CAPMS} + \text{CAPSO}}$$

Par ailleurs, deux groupes d'enfants ont été constitués à partir de cet IPPMS :

- ✓ Un groupe d'enfants ayant manifesté une préférence pour les pairs de même sexe au cours des interactions paritaires. Il s'agit des enfants qui ont obtenu un IPPMS positif et supérieur à 0.

- ✓ Un groupe d'enfants n'ayant pas manifesté de préférence pour les pairs de même sexe au cours des interactions paritaires. Ces enfants, au contraire, ont obtenu un IPPMS inférieur ou égal à 0.

Tableau 6 : Récapitulatif des items constitutifs des différents regroupements effectués

Regroupement	Items
<i>Comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Joue avec un pair de même sexe - Refuse de jouer avec un pair de même sexe - Discute avec un pair de même sexe - Sollicite verbalement un pair de même sexe - Répond aux sollicitations verbales d'un pair de même sexe - Refuse de répondre aux sollicitations verbales d'un pair de même sexe - Imite verbalement un pair de même sexe - Imite physiquement un pair de même sexe - Prend un pair de même sexe par la main - Refuse qu'un pair de même sexe le prenne par la main - Câline un pair de même sexe - Refuse d'être câliné par un pair de même sexe - Offre un objet à un pair de même sexe - Refuse l'objet qu'un pair de même sexe lui offre - Prend l'objet de la main d'un pair de même sexe - Menace un pair de même sexe - Agresse physiquement un pair de même sexe - Agresse verbalement un pair de même sexe
<i>Comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Joue avec un pair de même sexe - Discute avec un pair de même sexe - Sollicite verbalement un pair de même sexe - Répond aux sollicitations verbales d'un pair de même sexe - Imite verbalement un pair de même sexe - Imite physiquement un pair de même sexe - Prend un pair de même sexe par la main - Offre un objet à un pair de même sexe - Câline un pair de même sexe
<i>Comportements sociaux positifs adressés à des pairs de sexe opposé</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Joue avec un pair de sexe opposé - Discute avec un pair de sexe opposé - Sollicite verbalement un pair de sexe opposé - Répond aux sollicitations verbales d'un pair de sexe opposé - Imite verbalement un pair de sexe opposé - Imite physiquement un pair de sexe opposé - Prend un pair de sexe opposé par la main - Offre un objet à un pair de sexe opposé - Câline un pair de sexe opposé

4.3. Le Child Behavior Checklist (CBCL)

Le « Child Behavior Checklist » ou « liste des comportements de l'enfant » est un questionnaire mis au point par Achenbach & Edelbrock (1983) et traduit par Fombonne & al.

(1988). Le CBCL est l'un des questionnaires les plus utilisés pour évaluer les troubles du comportement social et les problèmes de comportement de l'enfant. Son utilisation est très répandue au Canada, aux Etats-Unis et en Europe (Coutu & al., 2004). L'approche adoptée par Achenbach & Edelbrock (1983) pour évaluer les problèmes de comportement est une approche dimensionnelle. En effet, le CBCL permet d'évaluer les problèmes de comportement sur un continuum allant d'une fréquence nulle à une fréquence élevée. Initialement adressé aux parents d'enfants âgés de 4 à 18 ans, comme le préconisent les auteurs nous avons également utilisé la version 2/3 ans afin d'évaluer les problèmes de comportement des enfants de moins de 4 ans. Ce sont les mères qui ont rempli le questionnaire. Elles sont 125, sur 138, à avoir répondu à l'ensemble des questions.

Quelle que soit la version de ce questionnaire, il permet d'obtenir un score global de psychopathologie, qui correspond à la somme des notes obtenues à l'ensemble des items, un score de comportements externalisants, un score de problèmes internalisants et un score pour chaque échelle qui les composent. En effet, quelle que soit l'approche adoptée, la plupart des chercheurs considèrent que les problèmes de comportement se répartissent en deux grandes catégories : les problèmes internalisants et les problèmes externalisants. Pour rappel, les problèmes externalisants regroupent tous les comportements causant des dommages ou du tort à autrui ou à ses biens ; les problèmes internalisants regroupent tous les comportements qui causent du tort non pas aux autres mais à l'enfant lui-même (Coutu & al., 2004). Dans le cadre de cette étude, les scores globaux de psychopathologie ainsi que les scores de problèmes externalisants et internalisants seront transformés en scores T afin d'obtenir des données relatives à l'ensemble de l'échantillon. La version du CBCL que nous avons utilisée ne bénéficiant pas d'un étalonnage pour la population française, ces scores T ont été calculés à partir de l'étalonnage américain (Achenbach, 1991, 1992).

4.3.1. Le CBCL 2/3 ans

Le CBCL 2/3 ans se présente sous forme d'une liste de 100 comportements (*cf.* annexe 8, p. XXI) auxquels les parents doivent adresser une note se situant sur une échelle en trois points (0 si l'item n'est pas vrai ou jamais vrai, 1 s'il est à peu près vrai ou parfois vrai et 2 s'il est très vrai ou souvent vrai). Les items sont regroupés en plusieurs échelles : anxiété/dépression, retrait social, problèmes de sommeil, problèmes somatiques, comportements agressifs et comportements destructifs (*cf.* tableau 7). Un score de problèmes internalisants peut être obtenu en additionnant les scores à l'échelle d'anxiété/dépression et à l'échelle de retrait social. De la même manière, un score de problèmes externalisants est calculé en additionnant

les scores à l'échelle des comportements agressifs et à celle des comportements destructifs (cf. tableau 7).

Tableau 7 : Récapitulatif des items des échelles du CBCL 2/3

Echelles		Items	Exemples
Problèmes internalisants	<i>Anxiété/dépression</i>	10, 33, 37, 43, 47, 50, 68, 73, 87, 90, 96	10. S'accroche aux adultes ou est trop dépendant(e) 43. A l'air malheureux sans raison évidente 87. trop peureux (se) ou anxieux (se)
	<i>Retrait social</i>	2, 4, 23, 25, 26, 27, 62, 67, 70, 71, 81, 88, 89, 98	4. Evite de regarder les autres dans les yeux 67. Semble indifférent(e) aux marques d'affection 98. Replié(e) sur soi, ne se mêle pas aux autres
Problèmes externalisants	<i>Comportements agressifs</i>	15, 16, 20, 29, 30, 35, 40, 44, 58, 66, 69, 82, 85, 91, 97	20. Désobéissant(e) 44. De mauvaise humeur, désagréable, hargneux(se) 85. Fait des colères ou s'emporte facilement
	<i>Comportements destructifs</i>	5, 9, 14, 17, 18, 31, 36, 42, 59, 63, 75	14. Cruel (le) avec les animaux 31. Mange ou boit des choses non comestibles (décrivez) : 63. Balancements répétés de la tête ou du corps

Tableau 8 : Récapitulatif des items des échelles du CBCL 4/18 ans

Echelles		Items	Exemples
Problèmes externalisants	<i>Comportements agressifs</i>	3, 7, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 37, 57, 68, 74, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104	3. Conteste ou contredit souvent 20. Détruit ses propres affaires 37. Se bagarre souvent 95. Fait des colères ou s'emporte facilement 104. Fait beaucoup de bruit
	<i>Comportements délinquants</i>	26, 39, 43, 63, 67, 72, 81, 82, 90, 96, 101, 105, 106	26. Ne semble pas se sentir coupable après s'être mal conduit(e) 43. Ment ou triche 90. Dit des gros mots ou des obscénités
Problèmes internalisants	<i>Retrait social</i>	42, 55, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111	42. Aime être seul(e) 75. Timide ou réservé(e) 103. Malheureux (se), triste ou déprimé(e)
	<i>Plaintes somatiques</i>	51, 54, 56a, 56b, 56c, 56d, 56 ^e , 56f, 56g	54. Surexcité(e) de fatigue 56b. Maux de tête 56g. Vomissements
	<i>Anxiété-dépression</i>	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 50, 52, 71, 89, 103, 112	12. Se plaint de se sentir seul(e) 33. Pense ou se plaint que personne ne l'aime 71. Gêné(e) ou facilement mal à l'aise

4.3.2. Le CBCL 4/18 ans

La version 4/18 ans du questionnaire est composée de 118 items (cf. annexe 9, p. XXIV). La consigne est identique à celle du CBCL 2/3 ans. Les items sont regroupés en 8 échelles : retrait social, plaintes somatiques, anxiété/dépression, problèmes sociaux, troubles de la pensée, problèmes d'attention, comportements délinquants et comportements agressifs. Le score de problèmes internalisants correspond à la somme des scores obtenus à l'échelle de retrait social, à l'échelle des plaintes somatiques et à l'échelle d'anxiété/dépression. Le score des problèmes externalisants est calculé en additionnant les scores à l'échelle des problèmes agressifs et à celle des comportements délinquants (cf. tableau 8).

4.3.3. Le positionnement des enfants par rapport à la zone de pathologie

Qu'il s'agisse des échelles de psychopathologie générale, des problèmes externalisants ou des problèmes internalisants, le CBCL permet également de situer les enfants par rapport à une zone dite de pathologie. 3 zones différentes ont été distinguées par Achenbach (1991, 1992) à partir des scores obtenus par les enfants de la population de référence de l'étalonnage américain. Les enfants qui obtiennent un score T inférieur à 60 se situent dans la zone *non pathologique*, ceux qui obtiennent un score T compris entre 60 et 63 se situent dans la zone *limite* et ceux qui obtiennent un score supérieur à 63 se situent dans la zone *pathologique*.

4.4. Le questionnaire sur les comportements scolaires

Pour évaluer l'adaptation et les comportements scolaires des enfants, nous avons utilisé un questionnaire renseigné par les enseignants et mis au point par Florin & al. (2002) (cf. annexe 10, p. XXVIII). Nous avons choisi d'utiliser ce questionnaire car, comme le soulignent ces auteurs, les enseignants se trouvent « dans une situation optimale pour évaluer leurs élèves. (...) Ils ont une connaissance du fonctionnement de leurs élèves en classe car ils sont à leur contact au quotidien. Cette connaissance leur permet de décrire des savoir faire et des difficultés dans les différentes composantes de l'adaptation scolaire de leurs élèves, qu'il s'agisse des domaines enseignés ou des comportements des élèves en classe » (Florin, Guimard, & Nocus, 2002, p.176). Au total, ce questionnaire a été rempli par les enseignants de 116 élèves sur les 138 enfants de notre population.

Grâce à ce questionnaire, Guimard & Florin (2001), puis Florin, Guimard & Nocus (2002) ont montré que les évaluations des enseignants constituaient une source d'informations

complémentaire des évaluations standardisées, qu'elles soient cognitives ou langagières. En effet, plusieurs dimensions du questionnaire permettent de prédire les compétences scolaires ultérieures, notamment au Cours Préparatoire (CP) et dans le domaine de la maîtrise de la langue. En moyenne section de maternelle, les évaluations des enseignants permettent même de mieux prédire les compétences en lecture de leurs élèves de CP deux ans plus tard que les épreuves cognitives et langagières.

Ce questionnaire comporte 20 questions permettant d'évaluer le comportement langagier (quantité et qualité de la participation verbale en classe), les compétences langagières (vocabulaire, prononciation, syntaxe, compréhension orale), le fonctionnement cognitif des élèves (capacités de mémorisation, de raisonnement, maîtrise des activités mettant en jeu l'approche du nombre), la maîtrise des gestes, les compétences physiques et sportives et leur comportement en classe (attention, autonomie, capacités à exécuter une tâche, organisation du travail, confiance en soi, capacités à suivre le rythme de la classe, capacités à respecter les règles de la vie en classe). Enfin, on demande aux enseignants si les enfants présentent des signes de fatigue au cours des activités scolaires et d'évaluer les difficultés que l'enfant pourra rencontrer au niveau scolaire supérieur.

Les réponses se distribuent sur une échelle en trois points qui correspondent à des niveaux hiérarchisés de comportements ou de compétences. Les enseignants doivent indiquer, pour chaque question, le comportement actuel de l'enfant ou le comportement le plus fréquent. Pour chaque question, les enfants obtiennent donc une note allant de 1 (niveau faible) à 3 (niveau élevé).

Afin d'identifier les différents facteurs permettant d'expliquer le niveau d'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans, nous avons réalisé une analyse factorielle en composantes principales, avec rotation oblique, sur l'ensemble des réponses au questionnaire. Cette analyse nous a permis de révéler l'existence de quatre facteurs (*cf.* tableau 9) et de construire quatre échelles distinctes. Pour chacune d'entre elles, seuls les items dont le poids factoriel est supérieur à .50 ont été conservés.

Un premier facteur regroupant les questions 7 (capacités d'attention), 12 (capacité à suivre le rythme de la classe), 15 (respect des règles de la classe) et 20 (pronostic de réussite au niveau supérieur) nous a permis de construire une échelle d'« adaptation générale aux exigences scolaires ». Le deuxième facteur, à partir duquel nous avons créé une échelle de « maîtrise des codes langagiers », regroupe les questions 3 (vocabulaire), 4 (syntaxe), 5 (prononciation) et 19 (maîtrise des activités mettant en jeu la maîtrise du nombre). Le facteur 3 est saturé par les questions 1 (quantité de participation verbale en classe), 2 (qualité de la

participation verbale en classe), 6 (compréhension), 10 (capacités de mémorisation) et 14 (confiance en soi). Il comprend à la fois des aspects cognitifs (capacités de mémorisation), langagiers (participation, compréhension) et conatifs (confiance en soi) de l'adaptation scolaire et semble correspondre à l' « engagement de l'enfant dans les activités scolaires ». Enfin, une échelle d' « adaptation au rythme et aux tâches scolaires » a été construite à partir d'un quatrième facteur regroupant les questions 8 (autonomie face à une tâche scolaire), 9 (rapidité dans l'exécution d'une tâche), 11 (fatigue), 13 (organisation), 16 (maîtrise des gestes), 17 (maîtrise des activités d'éducation physique et sportive) et 18 (capacités de raisonnement).

Tableau 9 : Récapitulatif des items des échelles du questionnaire sur les comportements scolaires

Echelles	Items	Exemples
<i>Adaptation générale aux exigences scolaires</i>	7, 12, 15, 20	7. Est-il capable d'une attention: <ul style="list-style-type: none"> • régulière, durable • irrégulière, peu durable. • a généralement du mal à fixer son attention
<i>Maîtrise des codes langagiers</i>	3, 4, 5, 19	19. Dans les activités mettant en jeu l'approche du nombre (comparer, trier, ordonner des objets), il a: <ul style="list-style-type: none"> • une bonne maîtrise • quelques difficultés pour certaines activités • de sérieuses difficultés
<i>Engagement dans les activités scolaires</i>	1, 2, 6, 10, 14	2. Pour la conversation scolaire, peut-on dire qu'il participe: <ul style="list-style-type: none"> • souvent à bon escient • rarement à bon escient (s'intègre peu dans le fil de la discussion) • impossible de se prononcer (incompréhensible ou ne parle pas en groupe)
<i>Adaptation au rythme et aux tâches scolaires</i>	8, 9, 11, 13, 16, 17, 18	13. Dans l'exécution d'une tâche, peut-on dire qu'il: <ul style="list-style-type: none"> • sait organiser son travail (prévoit à l'avance les étapes) • organise au fur et à mesure des consignes • ne sait pas organiser (exécute sur ordre)

Des alphas de Cronbach ont été calculés afin d'évaluer la consistance interne de chacune de ces 4 échelles. Ils sont respectivement de .76 pour l'échelle d' « adaptation générale aux exigences scolaires », .88 pour l'échelle de « maîtrise des codes langagiers », .84 pour l'échelle d' « engagement dans les activités scolaires » et de .86 pour l'échelle d' « adaptation aux rythmes et aux activités scolaires ».

Les analyses ultérieures porteront sur les scores obtenus à ces 4 échelles ainsi que sur les notes obtenues aux questions 1 (quantité de la participation verbale en classe), 2 (qualité de la participation verbale en classe) et 7 (capacités d'attention). En revanche, leur distribution n'obéissant pas à la loi normale, les analyses ne porteront pas sur les notes obtenues à la question 8 (autonomie). La quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe ont également été transformées en variables nominales afin, pour chaque question, de constituer 3 groupes d'enfants en fonction des notes obtenues (1, 2 ou 3).

5. CONCLUSION

Pour conclure, les différents outils utilisés dans cette étude nous ont permis d'obtenir des indicateurs de la qualité de l'attachement aux parents et de l'adaptation socio-scolaire des 138 enfants de notre population.

La procédure des histoires à compléter (Miljkovitch & *al.*, 2003) adaptée à l'évaluation spécifique de la qualité de l'attachement au père et à la mère nous permet d'évaluer les deux dimensions de ces relations que sont la sécurité et la désorganisation (Spangler & Grossmann, 1999) ainsi que quatre caractéristiques distinctes du jeu et de leurs représentations (la collaboration, la représentation du soutien parental, l'expression appropriée des affects et la représentation de la disponibilité parentale).

Les relations avec les pairs de même sexe sont appréhendées à l'aide d'une grille d'observation réalisée en référence aux travaux de Macé (2006), Hartup (1983), Montagner (1988) et Baudonnière (1988). Cette grille d'observation nous permet d'évaluer la quantité et la qualité des interactions avec des pairs de même sexe en relevant le nombre d'occurrences des comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe d'une part, et le nombre d'occurrences des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe d'autre part. Ces observations nous permettent également de calculer un IPPMS (Turner & Gervai, 1995). Par ailleurs, cet IPPMS nous a permis de constituer deux groupes d'enfants en distinguant ceux ayant de ceux n'ayant pas manifesté de préférence pour les pairs de même sexe au cours des interactions paritaires.

Les perturbations dans le comportement de l'enfant sont appréhendées grâce au calcul d'un score global de psychopathologie, d'un score de problèmes externalisants et d'un score de problèmes internalisants grâce à l'adaptation française du CBCL (Fombonne & *al.*, 1988). Les enfants ont également été répartis dans 3 groupes différents selon leur position par rapport

à la zone de pathologie définie par Achenbach (1991, 1992) (zones non pathologique, limite et pathologique).

Enfin, des scores d'adaptation générale aux exigences scolaires, de maîtrise des codes langagiers, d'engagement dans les activités scolaires et d'adaptation au rythme et aux tâches scolaires sont obtenus à l'aide du questionnaire sur les comportements scolaires mis au point par Florin, Guimard & Nocus (2002). Ce questionnaire nous permet également d'évaluer la quantité et la qualité de la participation verbale en classe et les capacités d'attention des enfants de 3 à 5 ans.

TROISIEME PARTIE
PRESENTATION DES RESULTATS

CHAPITRE I

**La spécificité des relations et des représentations d'attachement au père
et à la mère des enfants de 3 à 5 ans**

1. INTRODUCTION

Dans ce chapitre, on cherche à savoir dans quelle mesure les qualités des relations d'attachement au père et à la mère sont liées et si leurs représentations diffèrent du point de vue de leur contenu. Pour ce faire, les résultats d'une série d'analyses de corrélations, de variance et de régressions seront présentés. Après une première partie consacrée aux statistiques descriptives, nous examinerons l'influence des variables sociodémographiques telles que l'âge, le sexe et la catégorie socioprofessionnelle des parents sur les qualités des relations et des représentations d'attachement aux parents. Enfin, nous nous intéresserons aux liens et aux différences entre ces deux relations et le contenu de leurs représentations.

2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES

2.1. La sécurité et la désorganisation des relations d'attachement au père et à la mère

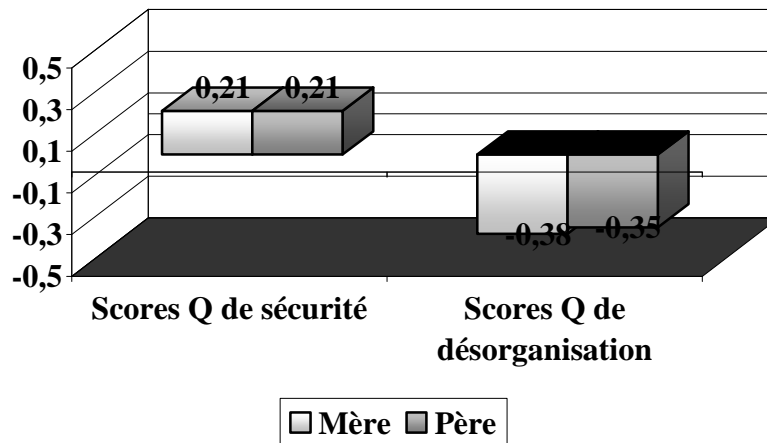
Pour commencer, nous avons calculé les moyennes des scores Q de sécurité et de désorganisation des relations d'attachement au père et à la mère, qui sont compris entre -1 et +1 (*cf.* tableau 10). Nous pouvons d'ores et déjà constater que les moyennes des scores Q de sécurité de l'attachement au père et à la mère sont identiques et s'élèvent toutes deux à 0.21. Les moyennes des scores Q de désorganisation de l'attachement sont de -0.38 en évaluant la qualité de l'attachement au père et de -0.35 en évaluant celle de l'attachement à la mère. Ainsi, les enfants de notre population semblent plutôt sécurisés et assez peu désorganisés, et ce que ce soit avec leur père ou avec leur mère.

Tableau 10 : Scores moyens de sécurité et de désorganisation de l'attachement en fonction de la représentation d'attachement explorée

	Moyenne	Ecart type
Score Q de sécurité de l'attachement à la mère	0.21	0.26
Score Q de désorganisation de l'attachement à la mère	-0.38	0.26
Score Q de sécurité de l'attachement au père	0.21	0.27
Score Q de désorganisation de l'attachement au père	-0.35	0.27

Par ailleurs, ces moyennes sont très proches de celles obtenues par Miljkovitch & al. (2003) avec la version originale de la procédure des histoires à compléter. En effet, dans leur étude de validation, les moyennes des scores Q de sécurité qu'ils ont obtenues auprès de 187 enfants de 3 à 5 ans étaient de 0.26 pour les enfants de 3 ans, 0.22 pour les enfants de 45 mois et de 0.20 pour les enfants de 5 ans. Les moyennes des scores Q de désorganisation, elles, étaient de -0.32 à 36 mois, -0.20 à 45 mois et -0.38 à 5 ans. En ce qui concerne notre population, nous verrons, à propos de l'effet des variables sociodémographiques, si les scores Q de sécurité et de désorganisation varient en fonction de l'âge des enfants.

Figure 1: Scores moyens de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère



2.2. Les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère

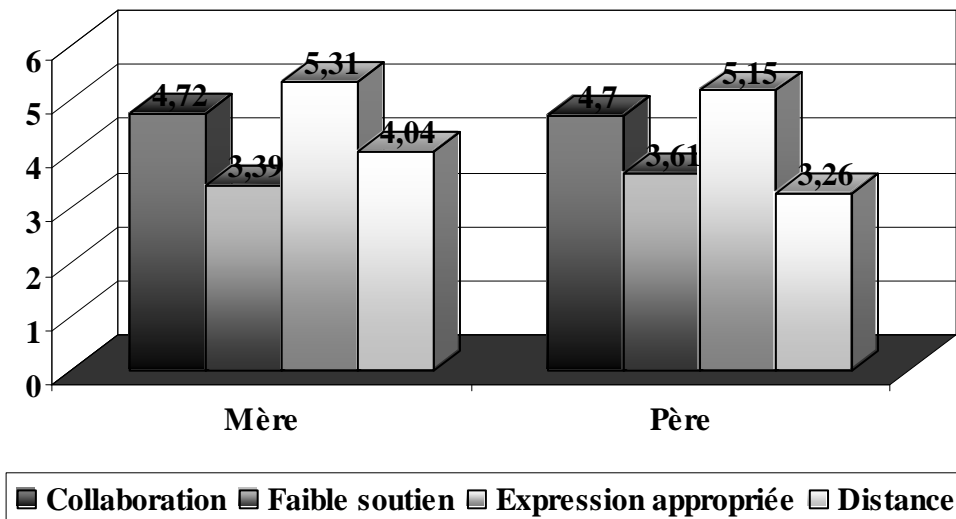
Lorsqu'on s'intéresse aux caractéristiques des représentations d'attachement aux parents, on observe que les moyennes des scores de « collaboration » et d'« expression appropriée des affects », comprises entre 0 et 7, sont relativement élevées (*cf.* tableau 11). Elles sont respectivement de 4.72 et 5.31 pour ce qui est des représentations d'attachement à la mère, et de 4.70 et 5.15 pour ce qui est des représentations d'attachement au père. En revanche, les moyennes des scores de « faible soutien parental » et de « représentation de la distance parentale » sont relativement faibles. Elles sont de 3.39 et 4.04 lorsqu'on explore les représentations d'attachement à la mère et de 3.61 et 3.26 pour ce qui est des représentations d'attachement au père. Quelle que soit la figure d'attachement, les enfants de notre population

semblent bien coopérer, ils expriment majoritairement des affects appropriés, ils se représentent leurs parents comme étant plutôt sensibles, sécurisants et disponibles.

Tableau 11 : Scores moyens obtenus aux quatre échelles du CCH adapté à l'évaluation spécifique de la qualité de l'attachement au père et à la mère

	Mère		Père	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Collaboration	4.72	1.03	4.70	1.01
Faible soutien maternel	3.39	1.37	3.61	1.32
Expression appropriée des affects	5.31	0.88	5.15	1.07
Distance maternelle	4.04	1.10	3.26	1.25

Figure 2: Scores moyens aux échelles du CCH adapté à l'évaluation spécifique des représentations d'attachement au père et à la mère



3. L'EFFET DES VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES SUR LES QUALITÉS DES RELATIONS ET DES REPRÉSENTATIONS D'ATTACHEMENT AUX PARENTS

L'influence de l'âge, du sexe et de la catégorie socioprofessionnelle des parents sur les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère sont testées à l'aide du test de Student, d'analyses de variance et du test de Kruskal-Wallis.

3.1. L'effet de l'âge

Afin de déterminer si l'âge des enfants exerce une influence sur les qualités de leurs relations et de leurs représentations d'attachement, nous avons constitué deux groupes d'âges : l'un de 66 enfants âgés de 3 à 4 ans et l'autre de 72 enfants âgés de 4 ans à 5 ans et 2 mois. Nous avons ensuite réalisé des comparaisons de moyennes à l'aide du test de Student afin de savoir si les scores Q de sécurité et de désorganisation ainsi que les scores aux échelles du CCH variaient en fonction de l'âge des enfants (*cf.* annexe 11, p. xxx)

Tout d'abord, les résultats indiquent que les enfants de 4/5 ans sont davantage sécurisés à leur père ($t = -4.114, p < .0001$) et à leur mère ($t = -4.431, p < .0001$) et moins désorganisés ($t = 4.283, p < .0001$; $t = 4.431, p < .0001$) que les enfants de 3/4 ans. On observe donc un effet de l'âge sur les qualités des relations d'attachement au père et à la mère, telles qu'elles ont été évaluées à l'aide de notre adaptation des histoires à compléter.

Il semble que l'âge des enfants ait également un effet sur les caractéristiques des représentations d'attachement (*cf.* annexe 11, p. xxx). En effet, les enfants de 4-5 ans obtiennent des scores de collaboration et d'expression appropriée des affects plus élevés que les enfants de 3-4 ans, et ce en évaluant la qualité de l'attachement à la mère ($t = -3.227, p < .01$; $t = -2.826, p < .01$) comme au père ($t = -3.345, p < .01$; $t = -2.868, p < .01$). Les scores de faible soutien maternel ou paternel et de représentation de la distance paternelle semblent également affectés par l'âge des enfants (respectivement : $t = 3.548, p < .001$; $t = 3.448, p < .001$; $t = 4.005, p < .0001$), contrairement au score de représentation de la distance maternelle ($t = 1.160, p = \text{NS}$). Par conséquent, comparativement aux enfants de 3/4 ans, les 4/5 ans coopèrent davantage, expriment plus d'affects appropriés et se représentent leurs deux parents comme étant plus sensibles et sécurisants. Enfin, par rapport aux plus jeunes, ils se représentent leur père comme étant plus disponible.

3.2. L'effet du sexe

Comme pour tester l'effet de l'âge, nous avons réalisé des analyses de Student afin de savoir si le sexe des enfants a un impact sur la sécurité, la désorganisation de l'attachement aux parents et les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère (*cf.* annexe 11, p. xxxi).

Les résultats de ces analyses indiquent que le sexe n'a pas d'effet sur les scores Q de sécurité ($t = -0.777$, $p = \text{NS}$; $t = 0.153$, $p = \text{NS}$), ni sur les scores Q de désorganisation de l'attachement au père et à la mère ($t = -1.892$, $p = \text{NS}$; $t = -0.777$, $p = \text{NS}$).

En revanche, les garçons obtiennent un score de « faible soutien maternel » significativement plus élevé que les filles ($t = -1.989$, $p < .05$), ce qui n'est pas le cas pour le score de « faible soutien paternel » ($t = -1.035$, $p = \text{NS}$). Par conséquent, il semble que les garçons, comparés aux filles, se représentent leurs mères comme étant moins sensibles et sécurisantes.

3.3. L'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents

Deux types d'analyses ont été utilisés pour tester l'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents sur les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère : des analyses de variance et le test de Kruskal-Wallis. Le nombre d'enfants dont la mère a déclaré appartenir à la catégorie « ouvrier » étant trop faible (8 enfants au total) pour réaliser des analyses de variance, nous avons choisi d'utiliser un test non paramétrique, le test de Kruskal-Wallis, pour tester l'effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur les qualités des relations et des représentations d'attachement.

Les résultats des analyses de variance semblent indiquer que la désorganisation de l'attachement à la mère est liée à la catégorie socioprofessionnelle du père ($F = 3.033$, $p < .04$, cf. annexe 11, p. XXXII). Les résultats des comparaisons groupe à groupe suggèrent que les enfants de pères ouvriers obtiennent des scores Q de désorganisation significativement supérieurs comparativement aux enfants de pères cadres supérieurs ($p < .01$), cadres moyens ou commerçants ($p < .05$) et employés ($p < .05$).

Parmi les caractéristiques des représentations d'attachement à la mère, seul le « faible soutien maternel » semble influencé par la catégorie socioprofessionnelle du père ($F = 2.83$, $p < .05$, cf. annexe 11, p. XXXIII). Les enfants de pères ouvriers obtiennent des scores de « faible soutien maternel » significativement supérieurs à ceux des enfants de pères cadres supérieurs ($p < .01$) et employés ($p < .05$). Ces enfants semblent se représenter leurs mères comme étant moins sensibles et sécurisantes. En revanche, aucune des caractéristiques des représentations d'attachement au père ne semble liée à la catégorie socioprofessionnelle du père.

En ce qui concerne la catégorie socioprofessionnelle de la mère, seule la désorganisation de l'attachement à la mère est influencée par cette variable ($H = 11.03$, $p < .03$, cf. annexe 11, p. XXXV). Les enfants de mères cadre supérieurs ont des scores Q de désorganisation de l'attachement à la mère significativement inférieurs à ceux des enfants de mères cadres moyens ou commerçants ($z = -2.016$, $p < .05$), employées ($z = -2.742$, $p < .01$) et ouvrières ($z = -2.474$, $p < .02$).

Par ailleurs, la catégorie socioprofessionnelle de la mère semble exercer une influence sur le score d'expression appropriée des affects obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à la mère ($H = 10.69$, $p < .04$, cf. annexe 11, p. XXXVII). Les enfants de mères cadres supérieurs obtiennent des scores d'« expression appropriée des affects » significativement supérieurs à ceux des enfants de mères employées ($z = -2.904$; $p < .01$) et significativement inférieurs à ceux des enfants des mères n'exerçant aucune profession ($z = -1.966$, $p < .05$). Enfin, la catégorie socioprofessionnelle de la mère n'a aucun effet sur les caractéristiques des représentations d'attachement au père.

3.3. Synthèse des résultats

Les résultats des analyses que nous venons de présenter montrent que la sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère sont principalement influencés par l'âge. Les enfants de 4/5 ans plus sécurisés et moins désorganisés avec leur parents que les enfants de 3/4 ans. Pour les analyses ultérieures, les scores Q de sécurité et de désorganisation de l'attachement ont donc été transformés en Q-scores en format T en utilisant comme critères de référence les moyennes et écart types des enfants de 3/4 ans et de 4/5 ans séparément.

Par ailleurs, la désorganisation de l'attachement à la mère semble liée à la catégorie socioprofessionnelle des parents. Les enfants de pères et de mères ouvriers sont significativement plus désorganisés avec leur mère que les enfants de pères et de mères cadres supérieurs, cadres moyens ou employés.

De plus, toutes les caractéristiques des représentations d'attachement aux parents, sauf la représentation de la distance maternelle, sont influencés par l'âge. Par conséquent, l'âge sera systématiquement traité comme variable indépendante dans les analyses portant sur les caractéristiques des représentations d'attachement. Un effet du sexe sur les caractéristiques des représentations d'attachement à la mère a également été mis en évidence : les garçons obtiennent des scores significativement plus élevés de « faible soutien maternel » que les filles. Enfin, la catégorie socioprofessionnelle du père semble exercer une influence sur la

représentation du soutien maternel et la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur l'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement à la mère.

4. LES LIENS ENTRE LES QUALITES DES RELATIONS ET DES REPRESENTATIONS D'ATTACHEMENT AU PERE ET A LA MERE

L'objectif est ici de tester notre première hypothèse. Il s'agit donc de savoir si la qualité de l'attachement à l'un des parents est liée à la qualité de l'attachement à l'autre parent et s'il existe des différences dans le contenu des représentations de ces deux types de relations. Pour cela, des analyses de corrélations, de régressions et de variance ont été réalisées.

4.1. Les liens entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère

Notre première hypothèse postulait l'existence de liens entre la sécurité et la désorganisation de l'attachement à l'un des parents et la sécurité et la désorganisation de l'attachement à l'autre parent. Dans un premier temps, des analyses de corrélation, dont les résultats sont présentés dans le tableau 12, ont été réalisées.

Tableau 12 : Matrice de corrélations entre les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère⁵

	Sécurité de l'attachement à la mère	Désorganisation de l'attachement à la mère	Sécurité de l'attachement au père	Désorganisation de l'attachement au père
Sécurité de l'attachement a la mère	1	-.69*	.58*	-.37*
Désorganisation de l'attachement à la mère		1	-.40*	.57*
Sécurité de l'attachement au père			1	-.60*
Désorganisation de l'attachement au père				1

⁵ * p<.0001

L'indice de sécurité de l'attachement à l'un des parents est positivement et significativement corrélé à l'indice de sécurité de l'attachement à l'autre parent ($r = .58$, $p < .0001$). Par conséquent, il semble que plus un enfant est sécurisé avec un parent, plus il est sécurisé avec l'autre parent. De plus, les résultats de l'analyse de régression présentée dans le tableau 13 montrent que l'indice de sécurité de l'attachement à l'un des parents permet d'expliquer environ 33% de la variance dans l'indice de sécurité de l'attachement à l'autre parent.

Tableau 13 : Analyse de régression de l'indice de sécurité de l'attachement à l'un des parents sur l'indice de sécurité de l'attachement à l'autre parent

Valeur de R	Valeur de R carré	Valeur de R carré ajusté	Ecart-type résiduel	Valeur de t	Valeur de F (1 ; 137)	Valeur de p
.577	.333	.329	8.164	8.248	68.033	<.0001

La désorganisation de l'attachement à l'un des parents est également positivement et significativement corrélée à la désorganisation de l'attachement à l'autre parent ($r = .57$, $p < .0001$; cf. tableau 12). Plus un enfant est désorganisé avec l'un de ses deux parents et plus il est désorganisé avec l'autre parent. L'indice de désorganisation de l'attachement à l'un des parents permet d'expliquer environ 33% de la variance dans la désorganisation de l'attachement à l'autre parent (cf. tableau 14).

Tableau 14 : Analyse de régression de l'indice de désorganisation de l'attachement à l'un des parents sur l'indice de désorganisation de l'attachement à l'autre parent

Valeur de R	Valeur de R carré	Valeur de R carré ajusté	Ecart-type résiduel	Valeur de t	Valeur de F (1 ; 137)	Valeur de p
.572	.327	.327	8.204	8.125	66.023	<.0001

Par ailleurs, on peut constater que la sécurité et la désorganisation de l'attachement sont négativement et significativement corrélées (cf. tableau 12). Ainsi, le coefficient de corrélation entre la sécurité et la désorganisation de l'attachement s'élève à $-.69$ ($p < .0001$) lorsqu'on évalue la qualité de la relation mère-enfant et à $-.60$ ($p < .0001$) lorsqu'on évalue la qualité de la relation père-enfant. Ainsi, plus un enfant est sécurisé et moins il est désorganisé avec son parent. Enfin, la sécurité de l'attachement au père est négativement et significativement corrélée à la désorganisation de l'attachement à la mère ($r = -.40$, $p < .0001$;

cf. tableau 12) et la désorganisation de l'attachement au père est négativement et significativement corrélée à la sécurité de l'attachement à la mère ($r = -.37, p < .0001$). Ces résultats suggèrent que plus un enfant est sécurisé avec l'un de ses deux parents et moins il est désorganisé avec l'autre parent, et réciproquement.

4.2. Les liens entre les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère

Dans un premier temps, les liens entre les caractéristiques des représentations d'attachement aux deux parents ont été testés à l'aide d'analyses de corrélation entre les scores aux différentes échelles du CCH obtenus en évaluant la qualité de l'attachement au père et à la mère séparément. Ensuite, des analyses de régression ont été réalisées afin de déterminer dans quelle mesure les caractéristiques des représentations d'attachement à l'un des parents permettent de prédire celles des représentations d'attachement à l'autre parent. Cependant, avant de présenter ces résultats, il nous a semblé important d'examiner les liens entre ces différentes caractéristiques au sein des représentations d'attachement au père et à la mère séparément.

4.2.1. Les liens entre les différentes caractéristiques des représentations d'attachement

Les résultats des analyses de corrélation présentés dans le tableau 15 nous permettent de constater que, globalement les différentes caractéristiques d'une même représentation d'attachement semblent liées entre elles. Ainsi, la collaboration de l'enfant lors de l'exploration des représentations d'attachement à la mère est corrélée à l'expression appropriée des affects ($r = .19, p < .05$), à la représentation du soutien ($r = -.33, p < .0001$) et de la distance maternelle ($r = -.38, p < .0001$). La représentation du soutien maternel est elle-même liée à l'expression appropriée des affects ($r = -.46, p < .0001$) et à la représentation de la distance parentale ($r = .34, p < .0001$). Enfin, l'expression appropriée des affects est corrélée à la représentation de la distance maternelle » ($r = -.18, p < .05$).

En ce qui concerne les représentations d'attachement au père, la collaboration est liée à la représentation du soutien ($r = -.25, p < .01$) et de la distance paternelle ($r = -.47, p < .0001$). La représentation du soutien paternel est corrélée à la représentation de la distance paternelle ($r = -.46, p < .0001$) et à l'expression appropriée des affects ($r = .45, p < .0001$).

En revanche, si globalement les différentes caractéristiques d'une même représentation d'attachement semblent bien liées, les coefficients de corrélation entre les scores

d'« expression appropriée des affects » d'une part, et les scores de « collaboration » et de « distance parentale » d'autre part, sont relativement peu élevés lorsqu'on évalue la qualité de l'attachement à la mère ($r = .19, p < .05$; $r = .18, p < .05$) et non significatifs lorsqu'on évalue la qualité de l'attachement au père ($r = .14, p = NS$; $r = -.12, p = NS$).

Tableau 15 : Matrice de corrélations entre les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère^{6,7}

	Col.M	Sout.M	Exp.M	Dist.M	Col.P	Sout.P	Exp.P	Dist.P
Col.M	1	-.33****	.19*	-.38****	.67****	-.19*	.14	-.40****
Sout.M		1	-.46****	.34****	-.30***	.48****	-.37****	.35****
Exp.M			1	-.18*	.14	-.36****	.63****	-.21*
Dist.M				1	-.30***	.13	-.11	.20*
Col.P					1	-.25**	.14	-.47****
Sout.P						1	-.46****	.45****
Exp.P							1	-.12
Dist.P								1

Pour résumer, la collaboration de l'enfant au cours de la tâche des histoires à compléter semble surtout liée aux représentations de soutien et de distance parentale. Plus leurs parents sont perçus comme étant sensibles et disponibles et plus les enfants semblent coopérer au cours de la tâche des histoires à compléter. L'expression appropriée des affects serait surtout liée à la représentation du soutien parental. Plus les enfants se représentent leur figure d'attachement comme étant sensible et sécurisante et plus ils expriment d'affects appropriés dans les histoires qu'ils mettent en scène. Enfin, la représentation de la distance parentale est à la fois liée à la collaboration de l'enfant au cours de la tâche des histoires à compléter et aux représentations des soutiens paternel et maternel. Plus les enfants décrivent leur figure d'attachement comme étant distante, moins ils coopèrent et moins les parents sont décrits comme étant sensibles et sécurisants. Pour finir, la représentation du soutien parental est la

⁶ Col., Sout., Exp., & Dist.=scores de « collaboration », de « faible soutien », d'« expression appropriée des affects » et de « distance parentale » obtenus en évaluant la qualité de l'attachement à la mère (M) et au père (P).

⁷ * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; **** $p < .0001$

seule dimension qui semble liée à l'ensemble des autres caractéristiques des représentations d'attachement au père et c'est celle qui semble la plus liée aux autres caractéristiques des représentations d'attachement à la mère. Par conséquent cette dimension semble avoir une place centrale dans les représentations d'attachement des enfants de 3 à 5 ans.

4.2.2. Les liens entre les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère

Lorsque l'on s'intéresse aux liens entre les caractéristiques des représentations d'attachement à la mère d'une part et les caractéristiques des représentations d'attachement au père d'autre part, on s'aperçoit que les scores de « collaboration » et d'« expression appropriée des affects » obtenus en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sont fortement et positivement corrélés aux scores de « collaboration » et d'« expression appropriée des affects » obtenus en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent ($r = .67, p < .0001$; $r = .63, p < .0001$; cf. tableau 15). Ainsi, plus un enfant coopère et exprime d'affects appropriés lors de l'exploration des représentations d'attachement à l'un des parents et plus il collabore et exprime d'affects appropriés lors de l'exploration des représentations d'attachement à l'autre parent.

Tableau 16 : Analyse de régression du score de « collaboration » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sur le score de « collaboration » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent

Valeur de R	Valeur de R carré	Valeur de R carré ajusté	Ecart-type résiduel	Valeur de t	Valeur de F (1 ; 137)	Valeur de p
.636	.405	.400	7.714	9.616	92.473	<.0001

Par ailleurs, le score de « collaboration » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents permet d'expliquer environ 40% de la variance dans le score de « collaboration » obtenu en évaluant celle de l'attachement à l'autre parent.

Tableau 17 : Analyse de régression du score d'« expression appropriée des affects » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sur le score d'« expression appropriée des affects » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent

Valeur de R	Valeur de R carré	Valeur de R carré ajusté	Ecart-type résiduel	Valeur de t	Valeur de F (1 ; 137)	Valeur de p
.634	.401	.397	0.830	9.551	91.228	<.0001

De la même manière, le score d'« expression appropriée des affects » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents permet d'expliquer environ 40% de la variance dans le score d'« expression appropriée des affects » avec l'autre parent (cf. tableau 17).

Les scores de « faible soutien » et de « distance parentale » obtenus en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sont eux aussi positivement et significativement corrélés aux scores de « faible soutien » et de « distance parentale » obtenus en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent ($r = .48, p < .0001$; $r = .20, p < .05$; cf. tableau 15).

Ces résultats suggèrent que moins un enfant se représente l'un de ses deux parents comme étant sensible et disponible et moins il se représente l'autre parent comme étant sensible et disponible. Par ailleurs, le score de « faible soutien parental » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents permet d'expliquer à peu près 23% du score de « faible soutien » avec l'autre parent (cf. tableau 18).

Tableau 18 : Analyse de régression du score de faible soutien parental obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sur le score de faible soutien parental obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent

Valeur de R	Valeur de R carré	Valeur de R carré ajusté	Ecart-type résiduel	Valeur de t	Valeur de F (1 ; 137)	Valeur de p
.482	.232	.227	1.160	6.418	41.190	<.0001

En revanche, les résultats de l'analyse de régression présentés dans le tableau 19 indiquent que le score de « représentation de la distance » de l'un des deux parents permet d'expliquer une part très faible (de l'ordre de 4%) mais significative de la variance dans le score de « représentation de la distance » de l'autre parent.

Tableau 19 : Analyse de régression du score de distance parentale obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sur le score de distance parentale obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent

Valeur de R	Valeur de R carré	Valeur de R carré ajusté	Ecart-type résiduel	Valeur de t	Valeur de F (1 ; 137)	Valeur de p
.173	.042	.035	1.231	2.431	5.911	<.02

Ainsi, parmi les différentes caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement aux parents, il semble que les niveaux de « collaboration » et d'« expression appropriée des affects » obtenus en évaluant la qualité de l'attachement au père et à la mère séparément soient particulièrement liés entre eux ($r = .67, p < .0001$; $r = .63, p < .0001$; cf. tableau 15). Les scores de « faible soutien parental » sont également corrélés, mais dans une moindre mesure. Les résultats des comparaisons entre ces différents coefficients de corrélation réalisées à l'aide du test de Student montrent que les scores de « faible soutien parental » sont significativement moins liés que les scores de « collaboration » ($z = -3.311, p < .001$) et d'« expression appropriée des affects » ($-2.506, p < .02$). Les scores de « représentation de la distance parentale », eux aussi, sont liés ($r = .20, p < .05$; cf. tableau 15) mais significativement moins que les scores de « faible soutien » ($z = -3.671, p < .001$), de « collaboration » ($z = -7.015, p < .0001$) et d'« expression appropriée des affects » ($z = -6.209, p < .0001$).

4.3. Synthèse des résultats

Les résultats indiquent très clairement que la qualité de l'attachement à l'un des parents, telle qu'évaluée à l'aide de notre adaptation des histoires à compléter, est liée à la qualité de l'attachement à l'autre parent. De plus, les résultats des analyses sur les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère permettent de mieux comprendre la nature de ce lien. En effet, la collaboration et l'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement au père et à la mère sont particulièrement liées et même davantage que les représentations du soutien et de la distance parentale.

5. LES DIFFERENCES DANS LE CONTENU DES REPRESENTATIONS D'ATTACHEMENT AU PERE ET A LA MERE

Bien que les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère soient liées, nous nous attendions à observer des différences dans le contenu de ces représentations, et plus particulièrement au niveau de la représentation du soutien parental. Pour le savoir, nous avons réalisé des analyses de variance à mesure répétées entre les scores aux échelles du CCH obtenus en évaluant la qualité de l'attachement au père et à la mère séparément. Ces scores étant presque tous influencés par l'âge des enfants, nous avons décidé de contrôler statistiquement cette variable en la rentrant comme variable indépendante dans les analyses.

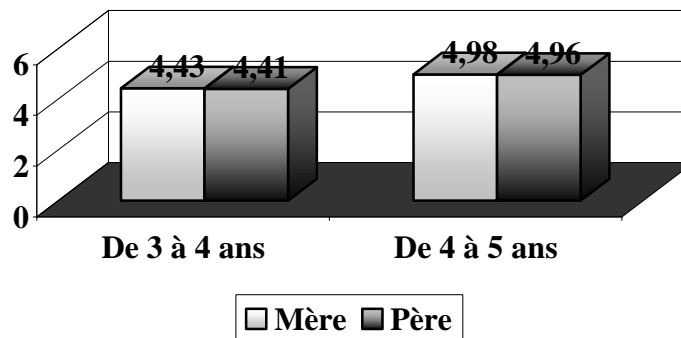
5.1. La coopération de l'enfant au cours de la tâche des histoires à compléter

Tableau 20 : Scores moyens de « collaboration » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée

Catégorie d'âge	Représentation d'attachement explorée	Effectif	Moyenne	Ecart type
De 3 à 4 ans	Père	66	4.41	1.11
	Mère	66	4.43	1.18
De 4 à 5 ans	Père	72	4.96	0.83
	Mère	72	4.98	0.79

Pour les scores obtenus à l'échelle « collaboration », les résultats de l'analyse de variance (cf. tableau 20) confirment l'effet de l'âge ($F(1, 136) = 13.104, p < .001$) et indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores obtenus en évaluant la qualité de l'attachement au père et à la mère ($F(1, 136) = 0.092, p = NS$). Par conséquent, bien que les enfants de 4/5 ans coopèrent davantage que les enfants de 3/4 ans, ils coopèrent autant lorsqu'on explore les représentations d'attachement au père ou à la mère.

Figure 3 : Scores moyens de "collaboration" en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée



5.2. La représentation du soutien parental

Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées réalisée sur les scores de « faible soutien paternel » et de « faible soutien maternel » (cf. tableau 21) confirment encore

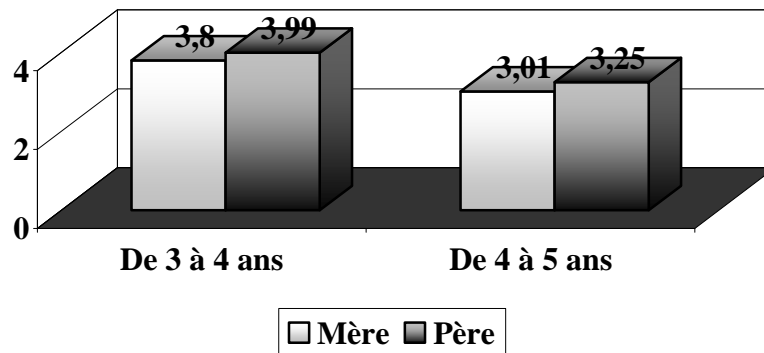
une fois l'effet de l'âge ($F(1, 136) = 17.049, p < .0001$) et révèlent que les enfants de 4/5 ans obtiennent des scores de « faible soutien parental » moins élevés que les enfants de 3/4 ans.

Tableau 21 : Scores moyens de « faible soutien parental » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée

Catégorie d'âge	Représentation d'attachement explorée	Effectif	Moyenne	Ecart type
De 3 à 4 ans	Père	66	3.99	1.27
	Mère	66	3.80	1.33
De 4 à 5 ans	Père	72	3.25	1.27
	Mère	72	3.01	1.30

En revanche, il ne semble pas y avoir d'effet de la représentation d'attachement explorée sur les scores de « faible soutien parental » ($F = 3.340, p = \text{NS}$). Par conséquent, les enfants décrivent leurs deux parents comme étant aussi sensibles et sécurisants l'un que l'autre.

Figure 4 : Scores moyens de "faible soutien parental" en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée



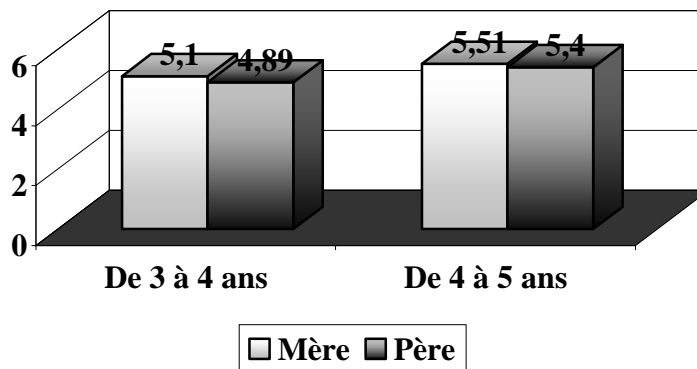
5.3. L'expression appropriée des affects

Les résultats de l'analyse des scores d'« expression appropriée des affects » révèlent non seulement que les enfants de 4/5 ans obtiennent des scores plus élevés que les enfants de 3/4 ans ($F(1, 136) = 10.049, p < .01$) mais également qu'ils obtiennent des scores plus élevés lorsqu'on évalue la qualité de l'attachement à la mère ($F(1, 136) = 5.054, p < .03$) (cf. tableau 22).

Tableau 22 : Scores moyens d'« expression appropriée des affects » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée

Catégorie d'âge	Représentation d'attachement explorée	Effectif	Moyenne	Ecart type
De 3 à 4 ans	Père	66	4.89	1.21
	Mère	66	5.10	0.93
De 4 à 5 ans	Père	72	5.40	0.86
	Mère	72	5.51	0.78

Figure 5 : Scores moyens d'« expression appropriée des affects » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée



5.4. La représentation de la disponibilité parentale

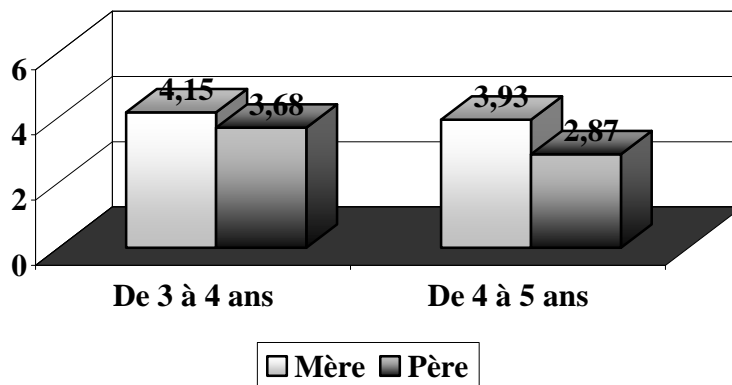
Tableau 23 : Scores moyens de représentation de la distance parentale en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée

Catégorie d'âge	Représentation d'attachement explorée	Effectif	Moyenne	Ecart type
De 3 à 4 ans	Père	66	3.68	1.32
	Mère	66	4.15	1.16
De 4 à 5 ans	Père	72	2.87	1.06
	Mère	72	3.93	1.04

Enfin, pour ce qui est des scores obtenus à l'échelle de « représentation de la distance parentale » on constate un effet de l'âge ($F(1, 136) = 11.757, p < .001$), un effet de la

représentation d'attachement explorée ($F(1, 136) = 37.736, p < .0001$) et un effet d'interaction entre ces deux variables ($F(1, 136) = 5.663, p < .02$) (cf. tableau 23). Les enfants de 4/5 ans obtiennent donc des scores de « représentation de la distance parentale » inférieurs à ceux des enfants de 3/4 ans et ces scores sont plus élevés lorsqu'on évalue la qualité de l'attachement à la mère que celle de l'attachement au père. Par conséquent, les enfants de 3 à 5 ans semblent décrire leurs mères comme étant moins disponibles que leurs pères et cette différence s'accroît avec l'âge.

Figure 6 : Scores moyens de "représentation de la distance parentale" en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée



5.5. Synthèse des résultats

Les résultats qui viennent d'être présentés ont permis de mettre en évidence des différences dans le contenu des représentations d'attachement au père et à la mère. Si les enfants coopèrent autant et qu'ils se représentent leurs deux parents comme étant aussi sensibles et sécurisants, ils expriment davantage d'affects appropriés lorsque ce sont les représentations d'attachement à la mère qui sont explorées. De plus, ils se représentent leur mère comme étant moins disponible que leur père.

6. CONCLUSION

Si les moyennes des indices de sécurité et de désorganisation des enfants de notre population sont très proches de celles de Miljkovitch & al. (2003) obtenues avec la version originale des histoires à compléter, il semble que ceux-ci soient particulièrement influencés

par l'âge des enfants. Ces scores Q ont donc été transformés en Q-scores en format T en utilisant comme critères de référence les moyennes et écart-type des indices de sécurité et de désorganisation obtenus par les enfants de 3/4 ans et de 4/5 ans séparément. Cette transformation nous permettra de réaliser les analyses ultérieures sur l'ensemble de la population de cette étude.

Par ailleurs, les résultats confirment la majeure partie de nos hypothèses. Comme nous l'avions supposé, la qualité de l'attachement à l'un des parents semble bien liée à celle de l'attachement à l'autre parent. De plus, les caractéristiques des représentations d'attachement à l'un des parents sont bien liées, elles aussi, à celles de l'attachement à l'autre parent. Cependant, nos résultats suggèrent que la collaboration et l'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement à l'un et l'autre des parents sont davantage corrélés que les représentations du soutien et de la distance parentale. Enfin, des différences ont pu être mises en évidence dans le contenu des représentations d'attachement au père et à la mère. Ainsi, les enfants expriment davantage d'affects appropriés lorsque ce sont les représentations d'attachement à la mère qui sont explorées et ils se représentent leur mère comme étant moins disponible que leur père. En revanche, ils collaborent autant lorsqu'on évalue la qualité de l'attachement à chacun des deux parents et ils se représentent ces derniers comme étant aussi sensibles et sécurisants.

TROISIEME PARTIE
PRESENTATION DES RESULTATS

CHAPITRE II

**Les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et
la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans**

1. INTRODUCTION

Avant d'examiner les liens entre les interactions avec des pairs de même sexe, les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la qualité de l'attachement aux parents, les deux premières parties de ce chapitre seront consacrées aux statistiques descriptives et à l'effet des variables sociodémographiques sur les comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe et sur les préférences sexuées au cours des interactions.

2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES

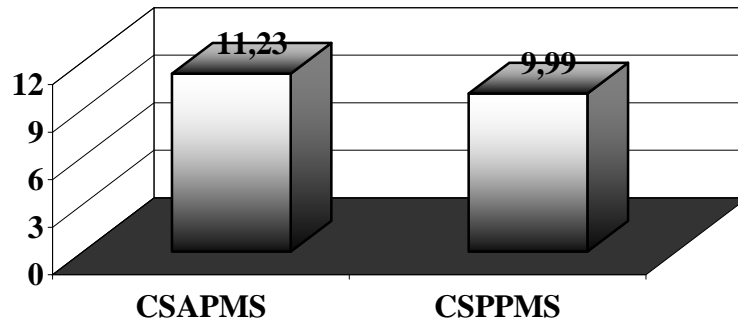
Les résultats des analyses descriptives concernant les comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe et les préférences sexuées au cours des interactions paritaires sont présentés dans le tableau 24. On peut constater que les enfants adressent une quantité relativement importante de comportements sociaux (11.23 en moyenne) et notamment de comportements sociaux positifs (9.99 en moyenne) à leurs pairs de même sexe. Les comportements sociaux positifs ne représentent pas moins de 89% des comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe. L'indice moyen de préférence pour les pairs de même sexe, compris entre -1 et +1, s'élève à 0.33. Il semble que, dans l'ensemble, les enfants préfèrent nettement interagir avec des pairs de même sexe. Les écart types étant relativement élevés comparativement aux moyennes (*cf.* tableau 24), il semble que le nombre d'occurrences des Comportements Sociaux Adressés à des Pairs de Même Sexe (CSAPMS), de Comportements Sociaux Positifs adressés à des Pairs de Même Sexe (CSPPMS) et l'Indice de Préférence pour les Pairs de même Sexe (IPPMS) soient soumis à d'importantes variations interindividuelles.

Tableau 24 : Nombres moyens d'occurrences des comportements sociaux et des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe¹¹

	Moyenne	Ecart type
CSAPMS	11.23	7.84
CSPPMS	9.99	7.30
IPPMS	0.33	0.56

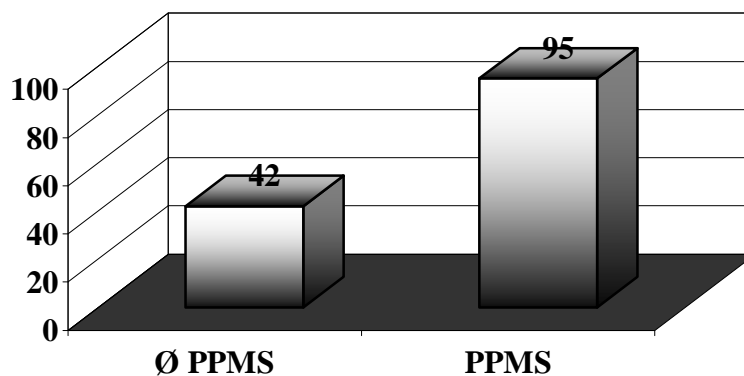
¹¹ CSAPMS = Comportements Sociaux Adressés à des Pairs de Même Sexe, CSPPMS = Comportements Sociaux Positifs adressés à des Pairs de Même Sexe, IPPMS = Indice de Préférence pour les Pairs de même Sexe

Figure 7 : Nombres moyens d'occurrences des comportements sociaux et des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe



Par ailleurs, deux groupes d'enfants ont été constitués selon les préférences sexuées qu'ils ont manifestées au cours des deux séances d'observation. Le premier est composé d'enfants n'ayant pas manifesté de Préférence pour les Pairs de Même Sexe (\emptyset PPMS). Ces enfants ont soit manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de sexe opposé, auquel cas leur IPPMS est négatif, soit ils n'ont manifesté aucune préférence sexuée, auquel cas leur IPPMS est égal à 0. Le deuxième groupe est composé d'enfants ayant manifesté leur Préférence pour les Pairs de Même Sexe au cours des interactions paritaires (PPMS), c'est-à-dire d'enfants dont l'IPPMS est positif et supérieur à 0. La figure 8 présente la répartition des enfants selon les préférences sexuées qu'ils ont manifestées au cours des interactions paritaires. Au total, 95 enfants, soit plus de 69% d'entre eux, ont manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe alors qu'ils ne sont que 42 à ne pas l'avoir fait.

Figure 8 : Répartition des enfants selon leurs préférences sexuées au cours des interactions paritaires



3. L'EFFET DES VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES SUR LES INTERACTIONS PARITAIRES ET LA PREFERENCE POUR LES PAIRS DE MEME SEXE DES ENFANTS DE 3 A 5 ANS

Comme dans le chapitre précédent, les effets de l'âge, du sexe et de la catégorie socioprofessionnelle des parents ont été testés à l'aide du test de Student, d'analyses de variance et du test de Kruskal-Wallis. En revanche, cette fois nous nous sommes intéressés à l'effet de ces variables sociodémographiques sur les comportements sociaux et les comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe ainsi que sur l'IPPMS.

3.1. L'effet de l'âge

Après avoir distingué les enfants selon leur catégorie d'âge, des comparaisons de moyennes ont été réalisées à l'aide du test de Student afin de déterminer si l'âge exerce une influence sur le nombre d'occurrences des CSAPMS, des CSPPMS et sur l'IPPMS des enfants de 3 à 5 ans (*cf.* annexe 11, p. XXXIX). Les résultats de ces analyses indiquent que les enfants de 4/5 ans adressent significativement plus de comportements sociaux ($t = -2.817$, $p < .01$) et de comportements sociaux positifs ($t = -2.783$, $p < .01$) à leurs pairs de même sexe que les enfants de 3/4 ans. De la même manière, l'IPPMS des enfants de 4/5 ans est en moyenne significativement plus élevé que celui des enfants de 3/4 ans ($t = -3.483$, $p < .001$).

3.2. L'effet du sexe

En revanche, aucun effet du sexe des enfants n'a pu être mis en évidence (*cf.* annexe 11, p. XXXIX), que ce soit sur le nombre d'occurrences des CSAPMS ($t = 0.767$, $p = \text{NS}$), des CSPPMS ($t = 1.507$, $p = \text{NS}$) ou sur l'IPPMS ($t = 1.349$, $p = \text{NS}$). Par conséquent, aucune différence significative au niveau de la quantité, de la qualité des interactions avec les pairs de même et des préférences sexuées au cours des interactions paritaires n'a pu être mise en évidence entre les garçons et les filles de 3 à 5 ans.

3.3. L'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents

Comme dans le chapitre précédent, l'effet de la catégorie socioprofessionnelle du père a été testé à l'aide d'analyses de variance et celui de la catégorie socioprofessionnelle de la mère à l'aide du test de Kruskal-Wallis (*cf.* chapitre 1, 3.3). L'objectif de ces analyses est de

déterminer si le nombre d'occurrences des comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe, le nombre d'occurrence des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe et l'IPPMS sont liés à la catégorie socioprofessionnelle des parents.

La catégorie socioprofessionnelle du père ne semble exercer aucune influence sur le nombre d'occurrences des CSAPMS ($F(3, 127) = 0.070, p = \text{NS}$), sur le nombre d'occurrences des CSPPMS ($F(3, 127) = 1.101, p = \text{NS}$) ainsi que sur l'IPPMS ($F(3, 127) = 0.07, p = \text{NS}$) (cf. annexe 11, p. XXXIX-XL). Ces résultats suggèrent que la quantité, la qualité des interactions et la préférence pour les pairs de même sexe ne sont pas liées à la catégorie socioprofessionnelle du père.

On peut faire le même constat en ce qui concerne la catégorie socioprofessionnelle de la mère (cf. annexe 11, p. XL-XLI). Elle n'a d'effet ni sur le nombre d'occurrences des CSAPMS ($H = 3.051, p = \text{NS}$), ni sur le nombre d'occurrences des CSPPMS ($H = 2.862, p = \text{NS}$), ni sur l'IPPMS ($H = 1.801, p = \text{NS}$). La quantité, la qualité des interactions et la préférence pour les pairs de même sexe ne semblent donc pas liées à la catégorie socioprofessionnelle des parents.

3.4. Synthèse des résultats

Au vu des résultats que nous venons de présenter, parmi les différentes variables sociodémographiques testées, seul l'âge semble exercer une influence sur la quantité, la qualité des interactions et la préférence pour les pairs de même sexe au cours des interactions paritaires. Les enfants de 4/5 ans adressent davantage de comportements sociaux et de comportements sociaux positifs à leurs pairs de même sexe ils préfèrent davantage interagir avec eux que les enfants de 3/4 ans.

4. LES LIENS ENTRE LES INTERACTIONS PARITAIRES, LA PREFERENCE POUR LES PAIRS DE MEME SEXE ET LA QUALITE DE L'ATTACHEMENT AUX PARENTS DES ENFANTS DE 3 A 5 ANS

Selon notre hypothèse, la quantité, la qualité des interactions avec les pairs de même sexe et les préférences sexuées au cours des interactions paritaires seraient liées à la qualité de l'attachement aux parents et plus spécifiquement à la qualité de l'attachement au père. Trois types d'analyses (des analyses de corrélations, des comparaisons de moyennes et des analyses de régressions multiples) ont été réalisés afin de la tester. Les analyses de régressions multiples ont pour but de vérifier l'existence de liens entre les interactions avec les pairs de

même sexe, la préférence pour les pairs de même sexe et la qualité de l'attachement à l'un des parents en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement à l'autre parent.

4.1. Corrélations

Les résultats des analyses de corrélation présentés dans le tableau 25 indiquent que le nombre d'occurrences des CSAPMS est négativement et significativement corrélé avec l'indice de désorganisation de l'attachement à la mère ($r = -.18, p < .05$). Ainsi, plus la relation d'attachement qu'un enfant entretient avec sa mère est désorganisée et moins il semble interagir avec des pairs de même sexe. En revanche, la quantité d'interactions avec des pairs de même sexe ne serait liée ni à la sécurité ni à la désorganisation de l'attachement au père.

Le coefficient de corrélation obtenu entre le nombre d'occurrences des CSPPMS et la désorganisation de l'attachement à la mère n'est pas significatif ($r = .16, p = \text{NS}$). Par conséquent, la qualité des interactions avec des pairs de même sexe ne serait liée ni à la qualité de l'attachement à la mère ni à celle de l'attachement au père.

Tableau 25 : Analyses de corrélations entre le nombre total d'occurrences des comportements sociaux, le nombre total d'occurrences des comportements sociaux positifs, l'IPPMS, la sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère¹²

	CSAPMS	CSPPMS	IPPMS
Sécurité de l'attachement à la mère	.14	.11	.18*
Désorganisation de l'attachement à la mère	-.18*	-.16	-.17
Sécurité de l'attachement au père	.10	.06	.11
Désorganisation de l'attachement au père	-.11	-.10	-.12

En ce qui concerne l'IPPMS, il est positivement et significativement corrélé à l'indice de sécurité de l'attachement à la mère ($r = .18, p < .05$), ce qui signifie que plus un enfant est sécurisé avec sa mère et plus il préfère interagir avec des pairs de même sexe. En revanche,

¹² * $p < .05$; CSAPMS = Comportements Sociaux Adressés à des Pairs de Même Sexe, CSPPMS = Comportements Sociaux Positifs adressés à des Pairs de Même Sexe, IPPMS = Indice de Préférence pour les Pairs de même Sexe

contrairement à ce que nous avons supposé, il n'est corrélé ni à la sécurité de l'attachement au père ($r = .11$, $p = \text{NS}$) ni à la désorganisation de l'attachement au père et à la mère ($r = -.12$, $p = \text{NS}$ et $r = -.17$, $p = \text{NS}$). Par conséquent, la préférence pour les pairs de même semble liée à la qualité et plus particulièrement à la sécurité de l'attachement à la mère mais pas à la qualité de l'attachement au père.

4.2. Comparaisons de moyennes

Une deuxième série d'analyses a été conduite afin d'approfondir les résultats des analyses de corrélations entre l'IPPMS et les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement aux parents. On compare, au moyen du test de Student, les moyennes des indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement aux parents des enfants ayant (PPMS) et n'ayant pas manifesté leur Préférence pour les Pairs de Même Sexe au cours des interactions paritaires (Ø PPMS).

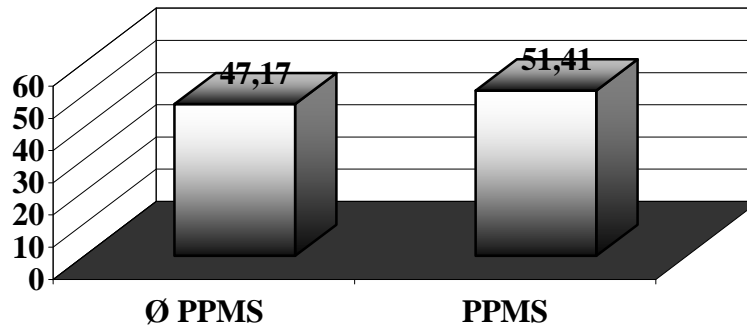
Tableau 26 : Lien entre les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la sécurité de l'attachement à la mère¹³

	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Ø PPMS	42	47.17	10.21	2.343	<.03
PPMS	95	51.41	9.54		

Tout d'abord, les résultats (*cf.* tableau 26) indiquent que les enfants ayant manifesté leur préférence pour les pairs de même sexe sont significativement plus sécurisés avec leur mère ($t = 2.343$, $p < .03$). Ces résultats confirment donc ceux de l'analyse de corrélation présentés ci-dessus. La préférence pour les pairs de même sexe semble bien liée à la sécurité de l'attachement à la mère.

¹³ Ø PPMS = groupe des enfants n'ayant pas manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe, PPMS = groupe des enfants ayant manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe

Figure 9: Indices moyens de sécurité de l'attachement à la mère selon les préférences sexuées au cours des interactions paritaires

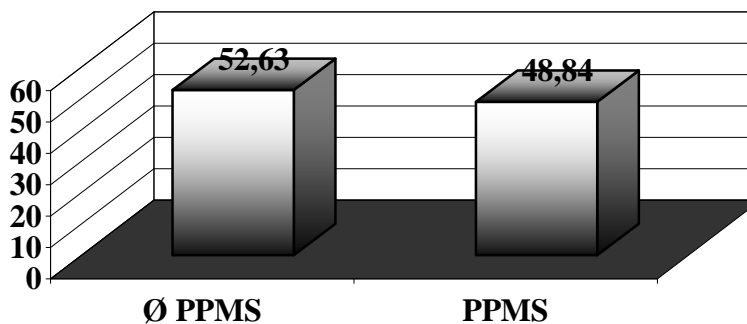


Par ailleurs, la préférence pour les pairs de même sexe semble également liée à la désorganisation de l'attachement à la mère (cf. tableau 27).

Tableau 27 : Lien entre les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la désorganisation de l'attachement à la mère¹⁴

	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Ø PPMS	42	52.63	10.82	-2.069	<.05
PPMS	95	48.84	9.45		

Figure 10 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement à la mère selon les préférences sexuées au cours des interactions paritaires



¹⁴ Ø PPMS = groupe des enfants n'ayant pas manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe, PPMS = groupe des enfants ayant manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe

En effet, les enfants préférant interagir avec des pairs de même sexe sont significativement moins désorganisés avec leur mère que les enfants n'ayant pas manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe ($t = -2.069$, $p < .05$; cf. tableau 18).

En revanche, les résultats présentés dans le tableau 28 indiquent que les enfants préférant interagir avec des pairs de même sexe ne sont pas plus sécurisés avec leur père que ceux n'ayant pas manifesté une telle préférence ($t = 1.170$, $p = \text{NS}$). Ces résultats confirment ceux de l'analyse de corrélation présentés plus haut (cf. tableau 25) et semblent montrer que la préférence pour les pairs de même sexe n'est pas liée à la sécurité de l'attachement au père.

Tableau 28 : lien entre les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la sécurité de l'attachement au père⁴

	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Ø PPMS	42	48.74	8.77	1.170	NS
PPMS	95	50.84	10.08		

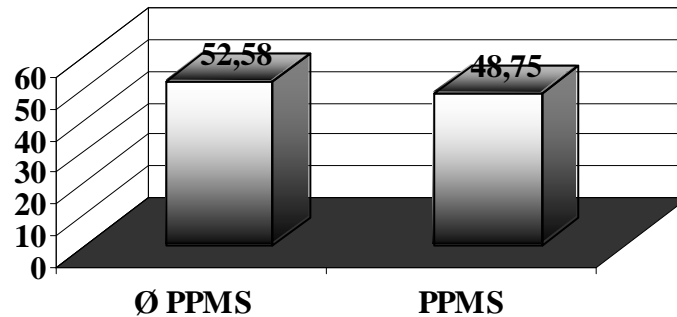
Par ailleurs, et contrairement à ce que semblaient montrer les résultats de l'analyse de corrélation présentés dans le tableau 25, l'IPPMS semble lié à la désorganisation de l'attachement au père (cf. tableau 29). En effet, les enfants ayant manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs sont significativement moins désorganisés avec leur père que les enfants n'ayant pas manifesté une telle préférence ($t = 1.170$, $p = \text{NS}$).

Tableau 29 : Lien entre les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la désorganisation de l'attachement au père¹⁵

	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Ø PPMS	42	52.58	11.53	-2.105	<.04
PPMS	95	48.75	8.98		

¹⁵ Ø PPMS = groupe des enfants n'ayant pas manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe, PPMS = groupe des enfants ayant manifesté leur préférence pour les interactions avec des pairs de même sexe

Figure 11 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon les préférences sexuées au cours des interactions paritaires



4.3. Régressions multiples

Nous avons décidé de réaliser des analyses de régressions multiples ascendantes afin de voir si la qualité de l'attachement à l'un des parents permettait d'expliquer une part significative de la variance dans la quantité, la qualité des interactions avec les pairs de même sexe et la préférence pour les pairs de même sexe en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement à l'autre parent. Par ailleurs, nos variables indépendantes étant fortement corrélées entre elles (*cf.* chapitre 1, 4.1), cette procédure permet de minimiser les risques de colinéarité et de rechercher la variable explicative avec la corrélation partielle la plus forte, puis la seconde plus forte, etc.

Les résultats de ces analyses indiquent qu'à elle seule la désorganisation de l'attachement à la mère explique une part très faible, de l'ordre de 3%, mais significative ($\beta = -.18, p < .05$) de la variance dans le nombre total d'occurrences des CSAPMS (*cf.* tableau 30). Par conséquent, il semble qu'en contrôlant l'âge et la qualité de l'attachement au père, la quantité d'interactions avec des pairs de même sexe soit bien liée mais uniquement liée à la désorganisation de l'attachement à la mère. En revanche, dans ce cas, seul l'âge permettrait d'expliquer une part significative de la variance (de l'ordre de 3 % également) dans le nombre d'occurrences des CSPPMS ($\beta = .17, p < .05$). La qualité des interactions avec les pairs de même sexe semble liée à l'âge, mais pas à la qualité de l'attachement au père, ni même à la qualité de l'attachement à la mère.

Tableau 30 : Analyses de régressions du nombre d'occurrences des comportements sociaux, des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe et de l'IPPMS sur la sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère (coefficients β)¹⁶

Variables explicatives	CSAPMS	CSPPMS	IPPMS
Sécurité de l'attachement à la mère			.17*
Désorganisation de l'attachement à la mère	-0.18*		
Sécurité de l'attachement au père			
Désorganisation de l'attachement au père			
Âge		.17*	.25**
R²	0.031	0.029	0.098
R² ajusté	0.024	0.022	0.084

Enfin, l'âge et la sécurité de l'attachement à la mère permettent tous deux d'expliquer à peu près 10% de la variance dans l'IPPMS. Par conséquent, la préférence pour les pairs de même sexe semble liée non seulement à l'âge ($\beta = .25$, $p < .01$) mais également à la sécurité de l'attachement à la mère ($\beta = .17$, $p < .05$), et ce même en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement au père.

4.4. Synthèse des résultats

Les analyses sur les liens entre les interactions avec les pairs de même sexe, les préférences sexuées au cours des interactions et la qualité de l'attachement aux parents ont permis de valider partiellement notre hypothèse de départ. En effet les analyses de corrélation ont permis de montrer que la quantité d'interactions avec des pairs de même sexe était liée à la désorganisation de l'attachement à la mère. La préférence pour les pairs de même sexe, en revanche, serait positivement corrélée à la sécurité de l'attachement à la mère. Les analyses de comparaison de moyennes ont permis de confirmer ces résultats en indiquant également que la préférence pour les pairs de même sexe était liée à la désorganisation de l'attachement au

¹⁶ * $p < .05$, ** $p < .01$; CSAPMS = Comportements Sociaux Adressés à des Pairs de Même Sexe, CSPPMS = Comportements Sociaux Positifs adressés à des Pairs de Même Sexe, IPPMS = Indice de Préférence pour les Pairs de même Sexe

père. Cependant, il semble qu'en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement à la mère, il n'y ait plus de lien significatif entre la préférence pour les pairs de même sexe et la désorganisation de l'attachement au père.

5. CONCLUSION

Les résultats des analyses présentés tout au long de ce chapitre ont permis de mettre en évidence des liens entre la quantité, la qualité des interactions avec les pairs de même sexe, les préférences sexuées au cours des interactions et la qualité de l'attachement à la mère. En ce qui concerne le père, si aucune corrélation n'est significative, les enfants préférant interagir avec des pairs de même sexe sont significativement moins désorganisés que les enfants n'ayant pas manifesté une telle préférence.

Cependant, nos résultats suggèrent également que les interactions avec les pairs de même sexe et les préférences sexuées au cours des interactions sont influencées par l'âge des enfants ; c'est pourquoi nous avons réalisé des analyses de régressions multiples ascendantes. Ces dernières nous ont permis de tester les liens entre les interactions avec les pairs de même sexe, les préférences sexuées au cours des interactions et la qualité de l'attachement à l'un des parents tout en contrôlant statistiquement non seulement l'âge mais également la qualité de l'attachement à l'autre parent. Les résultats de ces analyses montrent que, dans ce cas, seules la quantité d'interactions et la préférence pour les pairs de même sexe sont liées à la qualité de l'attachement à la mère. En fait, la quantité d'interactions avec des pairs de même sexe serait liée à la désorganisation, alors que la préférence pour les pairs de même sexe serait liée à la sécurité de l'attachement à la mère.

TROISIEME PARTIE
PRESENTATION DES RESULTATS

CHAPITRE III

**Les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement
aux parents des enfants de 3 à 5 ans**

1. INTRODUCTION

L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats des analyses sur les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans et sur les liens qu'ils entretiennent avec la qualité de l'attachement aux parents. Comme dans les deux chapitres précédents, la première partie présente les résultats des analyses descriptives et la deuxième est consacrée à l'effet des variables sociodémographiques sur les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans.

2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Tout d'abord, nous pouvons constater que les moyennes des scores T de problèmes de comportement obtenus à l'aide du Child Behavior Check List (CBCL), qu'il s'agisse du score de psychopathologie générale, de problèmes externalisants ou de problèmes internalisants, sont très proches de 50 et donc des moyennes obtenues par Achenbach (1991, 1992) avec la population de référence de l'étalonnage américain (*cf.* tableau 31). Les écart types de ces différentes distributions sont inférieurs à 10 et donc relativement faibles, ce qui dénote une assez faible variabilité interindividuelle.

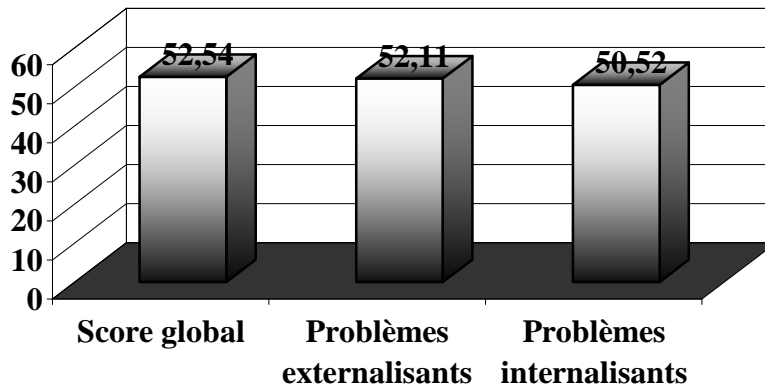
Tableau 31 : Scores moyens de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants (scores T)¹⁷

	Moyenne	Ecart type
Score de psychopathologie générale	52.54	9.06
Score de problèmes externalisants	52.11	8.93
Score de problèmes internalisants	50.52	9.18

Par ailleurs, pour chacune de ces trois échelles, les enfants ont été répartis dans trois groupes différents selon leur position par rapport aux zones de pathologie définies par Achenbach (1991, 1992). Le premier est constitué d'enfants dont les scores se situent dans la zone non pathologique, le deuxième dans la zone limite et le troisième dans la zone pathologique.

¹⁷ Les scores T sont compris entre 0 et 100.

Figure 12 : Scores moyens de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants



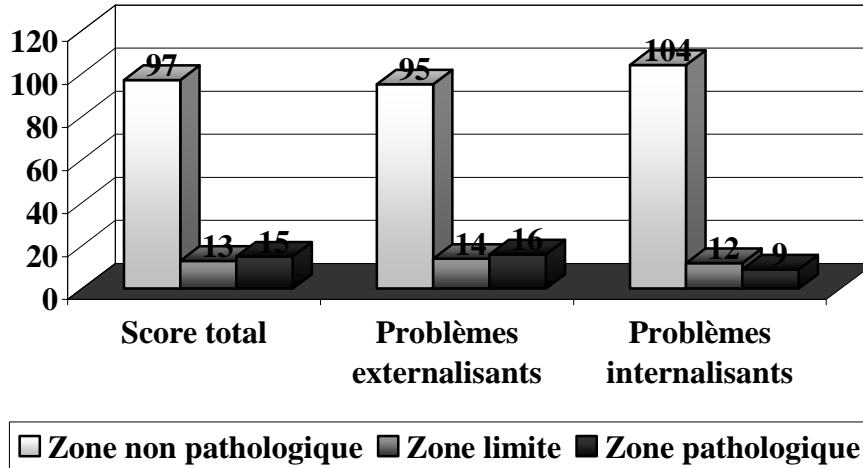
La répartition des enfants dans chacun de ces trois groupes pour les échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants est présentée dans le tableau 32.

Tableau 32 : Répartition des enfants dans les zones non pathologique, limite et pathologique des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants du CBCL

	Psychopathologie générale	Problèmes externalisants	Problèmes internalisants
Zone non pathologique	97 (78%)	95 (76%)	104 (83%)
Zone limite	13 (10%)	14 (11%)	12 (10%)
Zone pathologique	15 (12%)	16 (13%)	9 (7%)

Globalement, on peut constater que 22 à 24 % des enfants obtiennent des scores de psychopathologie générale et de problèmes externalisants se situant soit dans la zone limite soit dans la zone pathologique. En revanche, ils ne sont que 17% dans ce cas en ce qui concerne l'échelle des problèmes internalisants. Les enfants dont les scores se situent dans la zone de pathologie de cette échelle sont presque deux fois moins nombreux (7%) que pour les échelles de psychopathologie générale (12%) et de problèmes externalisants (13%). Les enfants de notre population semblent donc avoir davantage de problèmes externalisants que de problèmes internalisants. Une comparaison de moyennes appariées effectuée à l'aide du test de Student le confirme statistiquement ($t = -2.447, p < .02$).

Figure 13 : Répartition des enfants dans les zones non pathologiques, limites et pathologiques des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants du CBCL



3. L'EFFET DES VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES SUR LES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT DES ENFANTS DE 3 À 5 ANS

Les effets de l'âge, du sexe et de la catégorie socioprofessionnelle des parents sur les scores de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants a été testé afin de savoir quelles sont les variables sociodémographiques qui exercent une influence sur les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans. Ces résultats ont été obtenus à l'aide d'analyses de variance, de comparaisons de moyennes et du test de Kruskal-Wallis.

3.1. L'effet de l'âge

Les enfants de 4/5 ans obtiennent des scores de psychopathologie générale ($t = -2.893$, $p < .01$), de problèmes externalisants ($t = -2.944$, $p < .01$) et de problèmes internalisants ($t = -2.636$, $p < .01$) significativement plus élevés que les enfants de 3/4 ans (*cf.* annexe 11, p. XLII). L'âge des enfants semble donc bien exercer une influence sur la quantité de problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans. Les enfants de 4/5 ans sont décrits par leur mère comme ayant davantage de problèmes de psychopathologie générale, davantage de problèmes externalisants et de problèmes internalisants que les enfants de 3/4 ans.

3.1. L'effet du sexe

En revanche, la quantité de problèmes de comportement ne semble pas liée au sexe. Nos résultats indiquent que cette variable n'a pas d'effet sur le score de psychopathologie générale ($t = -0.608$, $p = \text{NS}$), ni sur le score de problèmes externalisants ($t = -0.800$, $p = \text{NS}$), ni sur le score de problèmes internalisants ($t = -0.677$, $p = \text{NS}$) des enfants de 3 à 5 ans (*cf.* annexe 11, p. XLII). Les garçons semblent avoir autant de problèmes de comportement que les filles, et inversement.

3.3. L'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents

La catégorie socioprofessionnelle du père semble avoir un effet à la fois sur les scores de psychopathologie générale ($F(116, 3) = 2.949$, $p < .04$) et de problèmes internalisants ($F(116, 3) = 3.283$, $p < .03$), mais pas sur les scores de problèmes externalisants ($F(116, 3) = 0.849$, $p = \text{NS}$; *cf.* annexe 11, p. XLII-XLIII). Les enfants de pères employés sont décrits comme ayant significativement plus de problèmes de psychopathologie générale que ceux de pères cadres supérieurs ($p < .04$) et de pères cadres moyens ou commerçants ($p < .03$). Pour leur part, les enfants de pères ouvriers auraient davantage de problèmes de comportement que ceux de pères cadres moyens ou commerçants ($p < .05$). Par ailleurs, les enfants de pères ouvriers et de pères employés obtiennent des scores de problèmes internalisants plus élevés que les enfants de pères cadres moyens ou commerçants ($p < .02$ et $p < .01$, respectivement). Les problèmes de psychopathologie générale et les problèmes internalisants des enfants de 3 à 5 ans semblent donc liés à la catégorie socioprofessionnelle du père.

Si la catégorie socioprofessionnelle de la mère semble également avoir un effet sur le score de psychopathologie générale ($H = 10.278$, $p < .04$), elle ne semble pas en avoir sur le score de problèmes internalisants ($H = 5.491$, $p = \text{NS}$) mais plutôt sur le score de problèmes externalisants des enfants de 3 à 5 ans ($H = 10.984$, $p < .02$; *cf.* annexe 11, p. XLIII-XLIV). Au niveau du score global de psychopathologie, les résultats des comparaisons groupe à groupe réalisées grâce au test de Mann Whitney montrent que les enfants de mères cadres supérieurs ont significativement moins de problèmes de comportement que les enfants de mères cadres moyens ou commerçantes ($z = -2.315$, $p < .03$), employées ($z = -2.728$, $p < .01$) et n'exerçant aucune profession ($z = -2.345$, $p < .02$). De la même manière, les enfants de mères cadres supérieurs sont décrits comme ayant significativement moins de problèmes externalisants que les enfants de mères cadres moyens ou commerçantes ($z = -2.503$, $p < .02$), employées ($z = -$

2.381, $p < .02$), et n'exerçant aucune profession ($z = -2.480$, $p < .02$). En revanche, les enfants de mères ouvrières sont eux aussi décrits comme ayant moins de problèmes externalisants que les enfants de mères cadres moyens ou commerçantes ($z = -2.056$, $p < .04$), employées ($z = -2.096$, $p < .04$) et n'exerçant aucune profession ($z = -1.991$, $p < .05$). Ainsi, le score global de psychopathologie et le score de problèmes externalisants des enfants de 3 à 5 ans semblent tous deux liés à la catégorie socioprofessionnelle de la mère.

3.4. Synthèse des résultats

Les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans sont non seulement liés à l'âge, mais également à la catégorie socioprofessionnelle des parents. De manière générale, les enfants de 4/5 ans sont décrits comme ayant davantage de problèmes de comportement, davantage de problèmes externalisants et de problèmes internalisants que les enfants de 3/4 ans. En revanche, si le score global de psychopathologie des enfants de 3 à 5 ans est lié à la catégorie socioprofessionnelle du père et de la mère, le score de problèmes externalisants est lié à la catégorie socioprofessionnelle de la mère et le score de problèmes internalisants à la catégorie socioprofessionnelle du père.

4. LES LIENS ENTRE LES PROBLEMES DE COMPORTEMENT ET LA QUALITE DE L'ATTACHEMENT AUX PARENTS DES ENFANTS DE 3 A 5 ANS

Afin de tester notre troisième hypothèse, les liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement aux parents ont été testés à l'aide d'analyses de corrélations, d'analyses de variance et de régressions multiples. D'après cette hypothèse, les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans seraient liés à la qualité de l'attachement aux parents, les problèmes externalisants étant plus spécifiquement liés à la qualité de l'attachement à la mère et les problèmes internalisants à la qualité de l'attachement au père.

4.1. Corrélations

D'après les résultats des analyses de corrélations réalisées entre les différents scores de problèmes de comportement et les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement aux parents, les problèmes de psychopathologie générale et les problèmes externalisants sont significativement corrélés à la qualité et plus particulièrement à la désorganisation de

l'attachement aux deux parents (*cf.* tableau 33). Ces résultats suggèrent que plus les enfants sont désorganisés avec leurs parents et plus ils ont de problèmes de psychopathologie générale et de problèmes externalisants. En revanche, la quantité de problèmes internalisants ne semble pas liée à la qualité de l'attachement aux parents.

Tableau 33 : Analyses de corrélations entre les scores de problèmes de comportement, la sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère¹⁸

	Score global de psychopathologie	Problèmes externalisants	Problèmes internalisants
Sécurité de l'attachement à la mère	-.05	-.05	-.05
Désorganisation de l'attachement à la mère	.19*	.20*	.15
Sécurité de l'attachement au père	.05	-.02	.07
Désorganisation de l'attachement au père	.18*	.20*	.15

4.2. Analyses de variance

Des analyses de variance ont ensuite été réalisées afin de tester les liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement aux parents. L'objectif de ces analyses est de savoir si la sécurité et la désorganisation de l'attachement des enfants varient selon leur position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du test de Kruskal-Wallis en raison des faibles effectifs d'enfants dont les scores se situent dans les zones limite et pathologique.

Tout d'abord, les résultats indiquent que la sécurité et la désorganisation de l'attachement à la mère ne varient pas selon la position des enfants par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale et de problèmes externalisants (*cf.* tableau 34 et 35).

¹⁸ * $p < .05$

Tableau 34 : Indices moyens de sécurité de l'attachement à la mère selon la position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants¹⁹

	Zone de pathologie	Effectif	Moy. des rangs	Moy.	Ecart Type	Valeur de H	Valeur de p
Score global	ZNP	97	64.03	50.08	10.00		
	ZL	13	65.54	50.76	12.23	1.041	NS
	ZP	15	54.13	48.02	10.22		
Problèmes externalisants	ZNP	95	63.85	50.42	8.97		
	ZL	14	56.50	45.46	17.02	0.508	NS
	ZP	16	63.63	50.69	9.23		
Problèmes internalisants	ZNP	104	65.04	50.46	9.91		
	ZL	12	64.33	49.97	11.82	4.746	NS
	ZP	9	37.67	43.41	10.33		

En revanche, la désorganisation de l'attachement à la mère semble varier selon la position des enfants par rapport à la zone de pathologie de l'échelle des problèmes internalisants ($H = 8.818$, $p < .02$; cf. tableau 35).

Tableau 35 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement à la mère selon la position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants

	Zone de pathologie	Effectif	Moy. des rangs	Moy.	Ecart Type	Valeur de H	Valeur de p
Score global	ZNP	97	60.66	49.04	9.35		
	ZL	13	58.81	50.14	12.96	4.620	NS
	ZP	15	81.80	54.77	10.69		
Problèmes externalisants	ZNP	95	60.71	48.64	8.03		
	ZL	14	76.68	57.30	17.17	2.410	NS
	ZP	16	64.66	50.48	10.42		
Problèmes internalisants	ZNP	104	59.91	48.63	8.52		
	ZL	12	65.25	51.17	11.94	8.118	<.02
	ZP	9	95.67	62.15	15.21		

Les enfants se situant dans la zone pathologique de cette échelle ont des indices de désorganisation de l'attachement à la mère supérieurs à ceux des enfants se situant dans la

¹⁹ ZNP = Zone Non Pathologique, ZL = Zone Limite, ZP = Zone pathologique ; Moy. = Moyenne

zone non pathologique ($z = -2.847$, $p < .01$, cf. annexe). Les problèmes internalisants semblent donc liés à la désorganisation de l'attachement à la mère.

Figure 14: Indices moyens de désorganisation de l'attachement à la mère selon la position par rapport à la zone de pathologie de l'échelle des problèmes internalisants

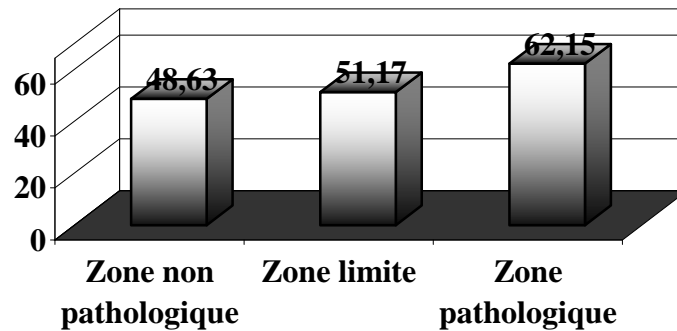


Tableau 36 : Indices moyens de sécurité de l'attachement au père selon la position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants²⁰

	Zone de pathologie	Effectif	Moy. des rangs	Moy.	Ecart Type	Valeur de H	Valeur de p
Score global	ZNP	97	61.90	49.95	9.75		
	ZL	13	73.23	51.28	14.19	1.161	NS
	ZP	15	61.23	50.51	7.75		
Problèmes externalisants	ZNP	95	65.03	50.85	9.24		
	ZL	14	49.71	45.00	14.64	2.182	NS
	ZP	16	62.59	50.54	8.79		
Problèmes internalisants	ZNP	104	64.09	50.41	9.93		
	ZL	12	64.33	49.77	12.60	1.530	NS
	ZP	9	48.61	47.66	7.30		

En ce qui concerne la qualité de l'attachement au père, on peut constater que les indices de sécurité des enfants de 3 à 5 ans ne diffèrent pas selon qu'ils se situent dans les zones non pathologique, limite ou pathologique des échelles de psychopathologie générale ($H = 1.161$, $p = NS$), de problèmes externalisants ($H = 2.182$, $p = NS$) et internalisants ($H = 1.530$, $p = NS$) (cf. tableau 36). Les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans ne semblent donc

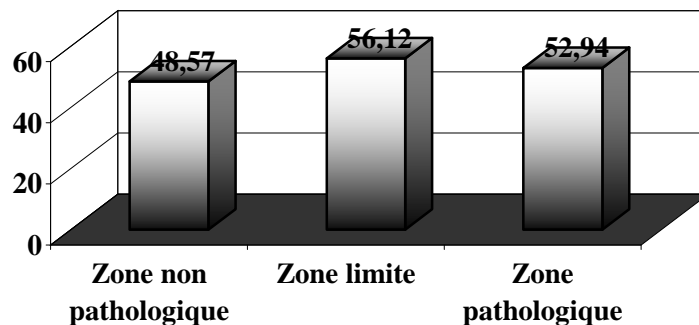
²⁰ ZNP = Zone Non Pathologique, ZL = Zone Limite, ZP = Zone pathologique ; Moy. = Moyenne

pas liés à la sécurité de l'attachement au père des enfants de 3 à 5 ans. En revanche, les indices de désorganisation de l'attachement au père des enfants varient significativement selon leur position par rapport aux zones de pathologie de l'échelle des problèmes externalisants ($H = 7.483$, $p < .03$) et de l'échelle des problèmes internalisants ($H = 9.857$, $p < .01$) mais pas de l'échelle de psychopathologie générale ($H = 5.500$, $p = NS$). D'après ces résultats, les problèmes externalisants et internalisants seraient liés à la désorganisation de l'attachement au père. Les enfants se situant dans la zone limite de l'échelle des problèmes externalisants sont significativement plus désorganisés avec leur père que les enfants se situant dans la zone non pathologique ($z = -2.282$, $p < .03$; cf. tableau 37).

Tableau 37 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon la position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants²¹

	Zone de pathologie	Effectif	Moy. des rangs	Moy.	Ecart Type	Valeur de H	Valeur de p
Score global	ZNP	97	59.72	49.20	9.92		
	ZL	13	64.08	50.00	10.29	5.500	NS
	ZP	15	83.27	54.96	10.07		
Problèmes externalisants	ZNP	95	58.13	48.57	9.37		
	ZL	14	82.43	56.12	11.61	7.483	<.03
	ZP	16	74.94	52.94	10.63		
Problèmes internalisants	ZNP	104	58.74	48.89	9.77		
	ZL	12	76.38	52.46	8.56	9.857	<.01
	ZP	9	94.44	59.74	11.03		

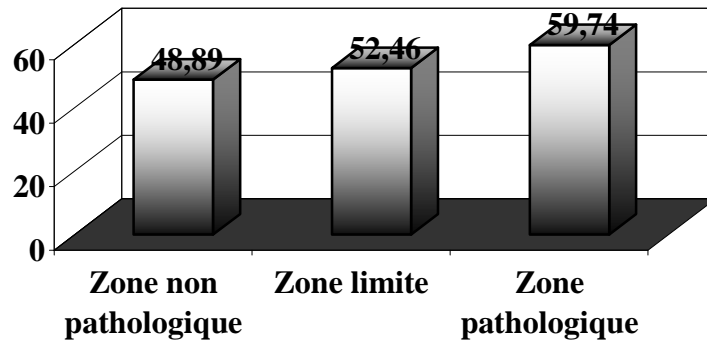
Figure 15 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon la position par rapport à la zone de pathologie de l'échelle des problèmes externalisants



²¹ ZNP = Zone Non Pathologique, ZL = Zone Limite, ZP = Zone pathologique ; Moy. = Moyenne

De plus, les enfants se situant dans la zone pathologique de l'échelle des problèmes internalisants sont significativement plus désorganisés avec leur père que les enfants se situant dans la zone non pathologique ($z = -2.789, p < .01$; cf. tableau 37).

Figure 16 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon la position par rapport à la zone pathologique de l'échelle des problèmes internalisants



4.3. Régressions multiples

Des analyses de régressions multiples ascendantes ont également été réalisées afin de tester les liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement à l'un des parents en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement à l'autre parent. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le tableau 38.

Deux de nos cinq variables indépendantes permettent d'expliquer une part significative de la variance dans le score global de psychopathologie : il s'agit de l'âge ($\beta = .22, p < .05$) et de la désorganisation de l'attachement à la mère ($\beta = .20, p < .05$). En tout, ces deux variables permettent d'expliquer à peu près 9% de la variance. Par conséquent, il semble que le score global de psychopathologie soit lié à l'âge et à la désorganisation de l'attachement à la mère mais pas à la qualité de l'attachement au père.

En ce qui concerne le score de problèmes externalisants, ce sont cette fois l'âge et la désorganisation de l'attachement au père qui permettent d'expliquer environ 9% de la variance. La désorganisation de l'attachement à la mère, en revanche, est exclue du modèle. Les problèmes externalisants semblent donc liés à la désorganisation de l'attachement au père ($\beta = .21, p < .05$), même si, conjointement avec l'âge, ces deux variables ne permettent

d'expliquer qu'une part très faible de la variance dans la quantité de problèmes externalisants des enfants de 3 à 5 ans.

Enfin, la désorganisation de l'attachement à la mère, la sécurité de l'attachement au père et l'âge permettent d'expliquer 13% de la variance dans le score de problèmes internalisants. Lorsqu'on contrôle l'âge, ces derniers semblent liés à la sécurité de l'attachement au père et à la désorganisation de l'attachement à la mère, et ce alors même qu'ils n'étaient corrélés ni à la qualité de l'attachement au père ni à celle de l'attachement à la mère.

Tableau 38 : Analyses de régressions du score global de psychopathologie et des scores de problèmes externalisants et internalisants sur les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère (coefficients β)²²

Variables explicatives	Score global de psychopathologie	Score de problèmes externalisants	Score de problèmes internalisants
Sécurité de l'attachement a la mère			
Désorganisation de l'attachement à la mère	.20*		.31***
Sécurité de l'attachement au père			
Désorganisation de l'attachement au père		.21*	.19*
Âge	.22*	.21*	.22**
R²	0.085	0.087	0.130
R² ajusté	0.070	0.072	0.109

4.4. Synthèse des résultats

Quelles que soient les analyses, les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans semblent liés à la qualité de l'attachement aux parents. Cependant, les résultats peuvent paraître contradictoires puisque les différents types de problèmes ne sont pas liés ni aux mêmes dimensions ni aux qualités des mêmes relations selon les analyses. Les résultats des analyses de corrélations suggèrent que les scores globaux de psychopathologie et les scores de problèmes externalisants des enfants de 3 à 5 ans sont liés à la désorganisation de l'attachement aux deux parents. Au contraire, les résultats des analyses de variance suggèrent

²² * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

que les problèmes externalisants sont spécifiquement liés à la désorganisation de l'attachement au père, les problèmes internalisants à la désorganisation de l'attachement aux deux parents et les scores globaux de psychopathologie aucune des qualités des relations d'attachement parentales. Cependant, les analyses de régressions, réalisées en suivant une procédure ascendante, nous ont permis de tester les liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement à l'un des parents en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement à l'autre parent. Or, ces analyses donnent des résultats intéressants. D'après ces derniers, les problèmes de psychopathologie générale seraient liés à la désorganisation de l'attachement à la mère, les problèmes externalisants à la désorganisation de l'attachement au père et les problèmes internalisants à la désorganisation de l'attachement à la mère et à la sécurité de l'attachement au père simultanément.

5. CONCLUSION

Pour conclure, nos résultats diffèrent, voire même se contredisent, selon les analyses. Ceci peut probablement s'expliquer, du moins en partie, par le fait que de nombreux facteurs semblent impliqués dans l'apparition des problèmes de comportement. Les résultats de nos analyses ont ainsi montré que l'âge et la catégorie socioprofessionnelle des parents pouvaient avoir un effet sur les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans. En effet, les enfants de 4/5 ans sont décrits comme ayant davantage de problèmes de comportement que les enfants de 3/4 ans et tous les types de problèmes étudiés ici, qu'il s'agisse des problèmes de psychopathologie générale, des problèmes externalisants ou internalisants, semblent liés à la catégorie socioprofessionnelle de la mère, à la catégorie socioprofessionnelle du père ou aux deux simultanément.

Cependant, quelles que soient les analyses, notre hypothèse semble au moins partiellement validée puisque les résultats indiquent que les problèmes de comportements sont bien liés à la qualité de l'attachement aux parents. Ainsi, le score global de psychopathologie et le score de problèmes externalisants sont négativement et significativement corrélés aux indices de désorganisation de l'attachement aux parents, indices qui varient selon la position des enfants par rapport à la zone de pathologie de l'échelle des problèmes internalisants. Enfin, les analyses de régressions multiples ascendantes nous ont permis d'approfondir et de nuancer ces résultats. En effet, il semble qu'en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement à l'autre parent les problèmes de psychopathologie générale soient spécifiquement liés à la désorganisation de l'attachement à la mère, les problèmes

externalisants à la désorganisation de l'attachement au père et les problèmes internalisants à la sécurité de l'attachement au père et à la désorganisation de l'attachement à la mère simultanément.

TROISIEME PARTIE
PRESENTATION DES RESULTATS

CHAPITRE IV

**L'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement aux parents
des enfants de 3 à 5 ans**

1. INTRODUCTION

Ce chapitre sera consacré aux liens entre l'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans. Après avoir présenté les résultats des analyses descriptives, nous nous intéresserons à l'effet des variables sociodémographiques sur l'adaptation scolaire. Enfin, nous testerons notre dernière hypothèse, afin de déterminer si les différents aspects de l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans étudiés ici sont bien liés à la qualité de l'attachement aux parents. Bien que les notes obtenues aux différentes questions sur les comportements scolaires soient des variables ordinales, celles-ci correspondent à des niveaux hiérarchisés de compétences. Leur distribution obéissant à la loi normale, nous avons donc considéré que nous pouvions tester nos hypothèses ainsi que l'effet des variables sociodémographiques en réalisant des analyses paramétriques.

2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Tout d'abord, les moyennes des scores obtenus aux quatre échelles du questionnaire sur les comportements scolaires sont relativement élevées (*cf.* tableau 39). Par conséquent, de manière générale les enseignants évaluent positivement leurs élèves et considèrent qu'ils s'adaptent bien à leur environnement scolaire. De plus, il semble y avoir très peu de différences interindividuelles puisque les écarts types sont relativement faibles comparativement aux moyennes.

Les enfants de notre population obtiennent un score moyen d'adaptation générale aux exigences scolaires de 10.62 sur 12. D'après les enseignants, ils semblent bien s'adapter aux exigences de leurs enseignants et aux contraintes liées à l'environnement scolaire. En ce qui concerne la maîtrise des codes langagiers, on peut faire le même constat puisque la moyenne des scores obtenus à cette échelle s'élève à 10.65 sur 12. De manière générale, les enseignants considèrent que leurs élèves maîtrisent bien le langage et les activités mettant en jeu l'approche du nombre.

Ils jugent également que les enfants s'engagent fortement dans les activités scolaires et s'adaptent bien au rythme et aux tâches scolaires. En effet, les scores moyens d'engagement dans les activités scolaires et d'adaptation au rythme et aux tâches scolaires s'élèvent respectivement à 12.94 sur 15 et à 17.71 sur 21.

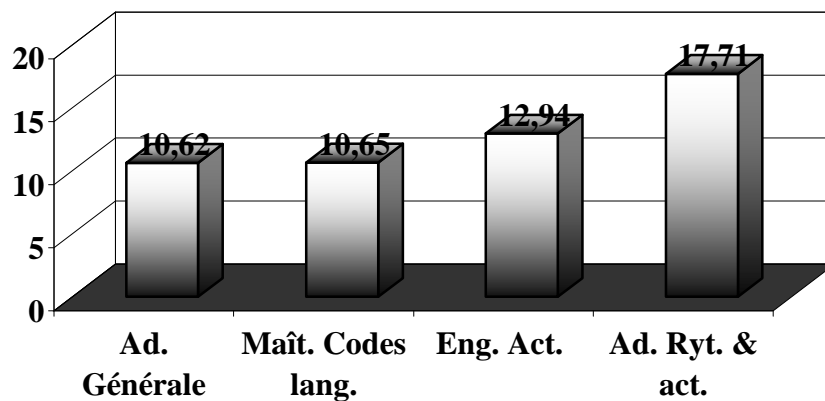
Les moyennes des scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sont élevées et les écarts types relativement faibles. Cependant, bien que le questionnaire sur les

comportements scolaires semble assez peu discriminant, des différences interindividuelles existent. Rappelons que ce questionnaire a été créé afin de permettre aux enseignants de repérer les difficultés nécessitant des explorations complémentaires et non d'évaluer les compétences et de situer les enfants les uns par rapport aux autres.

Tableau 39 : Moyennes des scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sur les comportements scolaires

	Moyenne	Ecart type
Adaptation générale aux exigences scolaires	10.62	1.71
Maîtrise des codes langagiers	10.65	1.94
Engagement dans les activités scolaires	12.94	2.61
Adaptation au rythme et aux tâches scolaires	17.71	3.20

Figure 17 : Moyennes des scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sur les comportements scolaires



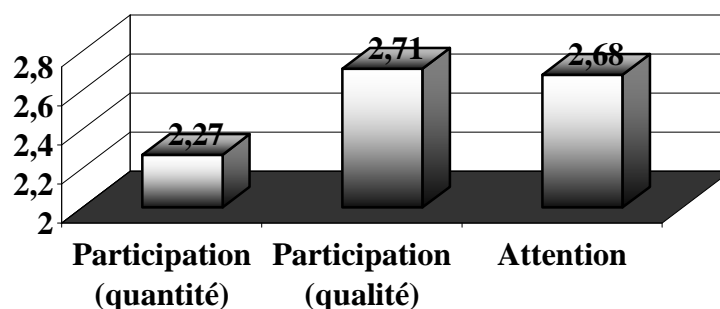
Les moyennes des notes obtenues aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe sont également élevées (cf. tableau 40). Elles sont respectivement de 2.27, 2.71 et 2.68 sur 3. Encore une fois, les écarts types sont faibles et, par conséquent, la variabilité interindividuelle réduite. D'après leurs enseignants, les enfants de notre population participent fréquemment à la conversation scolaire, leurs interventions sont de bonne qualité et ils sont particulièrement attentifs en classe.

Cependant, nous pouvons constater que la moyenne des notes obtenues à la question sur la quantité de participation verbale en classe est plus faible et l'écart type plus élevé comparativement aux deux autres questions. Des comparaisons de moyennes appariées ont été réalisées à l'aide du test de Student afin de savoir si ces différences sont significatives. Les résultats indiquent que la qualité est évaluée plus positivement que la quantité de participation verbale en classe ($t = 7.286, p < .0001$), tout comme les capacités d'attention des élèves ($t = -4.979, p < .0001$).

Tableau 40 : Moyennes des scores obtenus aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe

	Moyenne	Ecart type
Quantité de participation verbale en classe	2.27	0.78
Qualité de la participation verbale en classe	2.71	0.62
Capacités d'attention	2.68	0.57

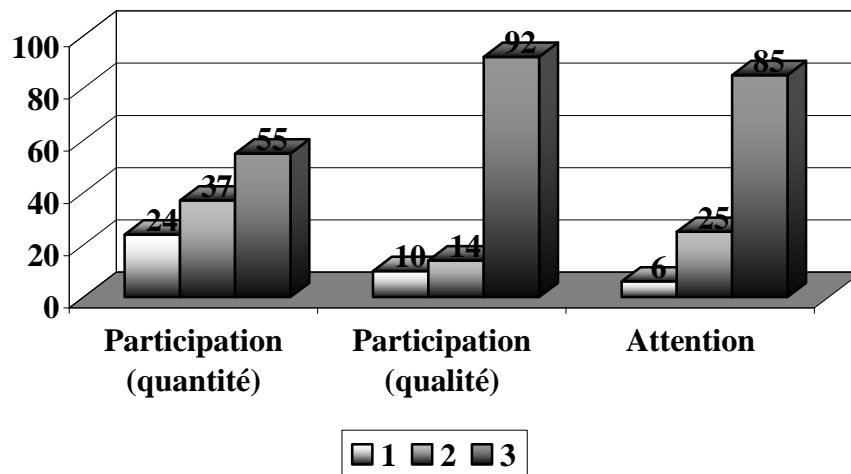
Figure 18 : Moyennes des notes obtenues aux questions sur la quantité, de qualité de la participation verbale et les capacités d'attention des élèves en classe



La répartition des enfants selon les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention est présentée dans le tableau 41. Quelle que soit la question, une majorité d'enfants a obtenu la note maximale, c'est-à-dire la note 3. Cependant, ils sont 2 à 4 fois plus nombreux à avoir obtenu la note 1, et donc à avoir été évalués négativement, au niveau de la quantité qu'au niveau de la qualité de la participation verbale ou des capacités d'attention en classe.

Tableau 41 : Répartition des enfants selon les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe

	Participation (quantité)	Participation (qualité)	Attention
1	24 (21%)	10 (9%)	6 (5%)
2	37 (32%)	14 (12%)	25 (22%)
3	55 (47%)	92 (79%)	85 (73%)

Figure 19 : Répartition des enfants selon les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et sur les capacités d'attention des élèves en classe

Ces résultats rejoignent ceux de Florin, Guimard & Nocus (2005) obtenus auprès d'un échantillon raisonné d'élèves de Grande section de Maternelle (GSM) constitué par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation Nationale. Ils constatent que 22% des élèves de GSM obtiennent la note 1, 36% la note 2 et 42% la note 3 à la question portant sur la quantité de participation verbale en classe. En revanche, les élèves de GSM sont plus nombreux à obtenir les notes 1 et 2 et moins nombreux à obtenir la note 3 que les élèves de petite et moyenne section de maternelle aux questions sur la qualité de la participation verbale (question n°2) et les capacités d'attention en classe (question n°7). En effet, 14% des élèves de GSM obtiennent la note 1 à la question 2, 19% la note 2 et 67% la note 3 (contre 9, 12 et 79% des élèves de petite et moyenne section de maternelle). 10% d'entre eux obtiennent la note 1, 27% la note 2 et 63 % la note 3 à la question portant sur les capacités d'attention en classe.

3. L'EFFET DES VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE DES ENFANTS DE 3 A 5 ANS

Cette partie sera consacrée à la présentation des résultats des comparaisons de moyennes et des analyses de variance visant à tester l'effet de l'âge, du sexe et de la catégorie socioprofessionnelle des parents sur l'adaptation scolaire. Nous testerons d'abord l'effet de ces variables sur les scores aux différentes échelles du questionnaire puis sur les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention des enfants de 3 à 5 ans.

3.1. L'effet de l'âge

Tout d'abord, nous avons testé l'effet de l'âge sur les scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sur les comportements scolaires. Les résultats indiquent que l'âge n'a pas d'effet sur l'adaptation générale aux exigences scolaires ($t = -1.255$, $p = \text{NS}$), sur le niveau de maîtrise des codes langagiers ($t = -1.540$, $p = \text{NS}$) et sur le niveau d'engagement dans les activités scolaires ($t = -1.271$, $p = \text{NS}$; cf. annexe 11, p. XLV). Par rapport aux attentes de leurs enseignants, les enfants de 4/5 ans ne s'adaptent pas mieux aux exigences scolaires, ils ne maîtrisent pas mieux le langage et les activités mettant en jeu l'approche du nombre et ils ne sont pas plus engagés dans les activités scolaires que les enfants de 3/4 ans. En revanche, les enfants de 4/5 ans obtiennent des scores d'adaptation au rythme et aux activités scolaires significativement supérieurs à ceux des enfants de 3/4 ans ($t = -2.259$, $p < .03$). D'après leurs enseignants, ces enfants se seraient donc mieux adaptés au rythme et aux activités de la classe.

Les comparaisons de moyennes réalisées afin de tester l'effet de l'âge sur les notes obtenues aux questions portant sur la quantité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe n'ont donné lieu à aucune différence significative (cf. annexe 11, p. XLV). En revanche, les enfants de 4/5 ans obtiennent des notes significativement plus élevées que les enfants de 3/4 ans à la question portant sur la qualité de la participation verbale ($t = -2.193$, $p < .04$). Par conséquent, il semble que les interventions des enfants plus âgés soient de meilleure qualité que celles des enfants plus jeunes.

3.2. L'effet du sexe

Cette variable ne semble avoir aucun effet sur l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans. Les comparaisons de moyennes non appariées réalisées à l'aide du test de Student indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les filles et les garçons au niveau de l'adaptation générale aux exigences scolaires ($t = 1.102$, $p = \text{NS}$), de la maîtrise des codes langagiers ($t = 0.629$, $p = \text{NS}$), de l'engagement dans les activités scolaires ($t = -0.094$, $p = \text{NS}$) et de l'adaptation au rythme et aux activités scolaires ($t = 1.216$, $p = \text{NS}$; cf. annexe 11, p. XLV). Par ailleurs, aucune différence significative entre les notes obtenues aux questions sur la quantité ($t = -1.481$, $p = \text{NS}$), la qualité de la participation verbale ($t = -1.799$, $p = \text{NS}$) et les capacités d'attention ($t = -1.104$, $p = \text{NS}$) des garçons et des filles n'a été mise en évidence (cf. annexe 11, p. XLVI).

3.3. L'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents

Cette variable ne semble pas avoir d'effet sur le niveau d'adaptation générale aux exigences scolaires ($F(3, 108) = 0.833$, $p = \text{NS}$), sur le niveau d'engagement dans les activités scolaires ($F(3, 108) = 0.463$, $p = \text{NS}$) et sur le niveau d'adaptation au rythme et aux activités scolaires ($F(3, 108) = 0.921$, $p = \text{NS}$). En revanche, le niveau de maîtrise des codes langagiers est lié à la catégorie socioprofessionnelle du père ($F(3, 108) = 3.220$, $p < .03$; cf. annexe 11, p. XLVI). Les enfants de pères ouvriers obtiennent des scores significativement plus faibles que les enfants de pères cadres supérieurs ($p < .01$). D'après leurs enseignants, ils maîtrisent moins bien le langage et les activités mettant en jeu l'approche du nombre. De la même manière, la catégorie socioprofessionnelle du père ne semble avoir aucun effet sur les notes obtenues aux questions portant sur la quantité ($F(3, 108) = 0.592$, $p = \text{NS}$), la qualité de la participation verbale ($F(3, 108) = 0.288$, $p = \text{NS}$) et les capacités d'attention des élèves ($F(3, 108) = 2.048$, $p = \text{NS}$; cf. annexe 11, p. XLVII).

Par ailleurs, les résultats des tests de Kruskal-Wallis effectués afin de tester les liens entre l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans et la catégorie socioprofessionnelle de la mère suggèrent que cette variable n'a pas d'effet sur les scores d'adaptation générale aux exigences scolaires ($H = 5.057$, $p = \text{NS}$), de maîtrise des codes langagiers ($H = 6.024$, $p = \text{NS}$), d'engagement dans les activités scolaires ($H = 1.890$, $p = \text{NS}$) et d'adaptation au rythme et aux activités scolaires ($H = 3.003$, $p = \text{NS}$; cf. annexe 11, p. XLVIII-XLIX). Enfin, des résultats similaires ont été obtenus avec les notes obtenues aux questions portant sur la quantité ($H =$

3.218, $p = \text{NS}$), la qualité de la participation verbale ($H = 0.803$, $p = \text{NS}$) et les capacités d'attention en classe ($H = 4.620$, $p = \text{NS}$; cf. annexe 11, p. XLIX-L). Ces trois aspects de l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans ne semblent pas liés à la catégorie socioprofessionnelle de la mère.

3.4. Synthèse des résultats

Parmi les variables sociodémographiques testées, l'âge et la catégorie socioprofessionnelle du père semblent avoir quelques effets relativement isolés sur l'adaptation scolaire des élèves de petite et moyenne section de maternelle. Ainsi, les enfants de 4/5 ans ne se distinguent des enfants de 3/4 ans qu'au niveau de leur adaptation au rythme et aux activités scolaires et de la qualité de leur participation à la conversation scolaire. Par ailleurs, seul le niveau de maîtrise des codes langagiers semble lié à la catégorie socioprofessionnelle des parents, et plus particulièrement à la catégorie socioprofessionnelle du père.

4. LES LIENS ENTRE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET LA QUALITE DE L'ATTACHEMENT AUX PARENTS DES ENFANTS DE 3 A 5 ANS

Dans cette partie, nous présenterons les résultats des analyses de corrélations, des comparaisons de moyennes et des analyses de régressions dont l'objectif est de tester notre quatrième hypothèse. Ainsi, nous nous attendons à ce que l'adaptation scolaire et les capacités d'attention telles qu'évaluées par les enseignants soient liées non seulement à la qualité de l'attachement à la mère mais également à la qualité de l'attachement au père. Par ailleurs, selon nous, la quantité et la qualité de la participation verbale seraient également liées à la qualité de l'attachement aux parents et plus spécifiquement à celle de l'attachement au père.

4.1. Corrélations

Pour commencer, nous avons réalisé des analyses de corrélations entre les différents scores d'adaptation scolaire et les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement aux parents. Les résultats, présentés dans le tableau 42, indiquent que l'adaptation générale aux exigences scolaires est significativement corrélée à la sécurité de l'attachement à la mère ($r = .20$, $p < .05$) et à la désorganisation de l'attachement aux deux parents ($r = -.24$, $p < .05$; $r =$

-0.21, $p < .05$; cf. tableau 42). Ainsi, plus les enfants sont sécurisés avec leur mère et moins ils sont désorganisés avec leurs deux parents, plus ils semblent s'adapter aux exigences des enseignants et aux contraintes liées à l'environnement scolaire.

Les résultats sont similaires en ce qui concerne la maîtrise des codes langagiers. En effet, les scores obtenus à cette échelle sont significativement corrélés à la sécurité de l'attachement à la mère ($r = .19$, $p < .05$) et à la désorganisation de l'attachement aux deux parents ($r = -.24$, $p < .01$; $r = -.20$, $p < .05$; cf. tableau 42). Plus les enfants sont sécurisés avec leur mère et moins ils sont désorganisés avec leurs deux parents, plus ils semblent maîtriser le langage et les activités mettant en jeu l'approche du nombre.

Tableau 42 : Analyses de corrélations entre les scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sur les comportements scolaires et les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère³⁵

	Adaptation générale aux exigences scolaires	Maîtrise des codes langagiers	Engagement dans les activités scolaires	Adaptation au rythme et aux tâches scolaires
Sécurité de l'attachement à la mère	.20*	.19*	.17	.15
Désorganisation de l'attachement à la mère	-.24*	-.24**	-.21*	-.25**
Sécurité de l'attachement au père	.16	.17	.22*	.16
Désorganisation de l'attachement au père	-.21*	-.20*	-.15	-.18

En revanche, l'engagement dans les activités scolaires est négativement corrélé à la désorganisation de l'attachement à la mère ($r = -.21$, $p < .05$) et positivement corrélé à la sécurité de l'attachement au père ($r = .22$, $p < .05$). Ainsi, moins les enfants sont désorganisés avec leur mère et plus ils sont sécurisés avec leur père, plus ils semblent s'engager dans les activités scolaires. Enfin, le niveau d'adaptation des enfants au rythme et aux activités scolaires est uniquement lié à la désorganisation de l'attachement à la mère ($r = -.25$, $p < .01$), ce qui signifie que moins les enfants sont désorganisés avec leur mère et mieux ils s'adaptent

³⁵ * $p < .05$, ** $p < .01$

au rythme et aux activités scolaires. Alors que les autres aspects de l'adaptation scolaire sont au moins liés à une des deux dimensions de la qualité de l'attachement au père, ce n'est pas le cas de l'adaptation au rythme et aux activités scolaires qui est spécifiquement liée à la qualité et plus particulièrement à la désorganisation de l'attachement à la mère.

Lorsqu'on s'intéresse plus spécifiquement aux aspects quantitatifs et qualitatifs de la participation verbale et aux capacités d'attention des enfants, on s'aperçoit qu'ils sont tous trois spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père (*cf.* tableau 43).

Tableau 43 : Analyses de corrélations entre les notes obtenus aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale, les capacités d'attention en classe et les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère³⁶

	Quantité de participation verbale	Qualité de la participation verbale	Capacités d'attention
Sécurité de l'attachement à la mère	.16	.17	.08
Désorganisation de l'attachement à la mère	-.11	-.12	-.13
Sécurité de l'attachement au père	.25**	.26**	.16
Désorganisation de l'attachement au père	-.09	-.16	-.30***

En effet, les notes obtenues aux questions portant sur la quantité et la qualité de la participation verbale sont significativement corrélées aux indices de sécurité de l'attachement au père ($r = .25, p < .01$ et $r = .26, p < .01$, respectivement) et à aucune des deux dimensions de la qualité de l'attachement à la mère. Par conséquent, d'après nos résultats plus un enfant est sécurisé avec son père, plus il participe à la conversation scolaire, et plus ses interventions sont de bonne qualité.

Pour leur part, les notes obtenues à la question portant sur les capacités d'attention des enfants sont significativement corrélées à la désorganisation de l'attachement au père ($r = -.30, p < .001$) mais, là encore, à aucune des deux dimensions de la qualité de l'attachement à la

³⁶ * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

mère. Ces résultats suggèrent que moins un enfant est désorganisé avec son père, plus il est décrit par ses enseignants comme étant attentif en classe.

4.2. Analyses de variance

Comme nous avons pu le voir précédemment, les notes obtenues aux différentes questions sur les comportements scolaires sont des variables ordinales. Cependant, ces notes correspondant à des niveaux hiérarchisés de compétence et leur distribution suivant la loi normale, nous avons choisi de réaliser des analyses paramétriques. Seules les analyses de variance ont été réalisées à l'aide d'un test non paramétrique, le test de Kruskal-Wallis, en raison des faibles effectifs d'enfants ayant obtenu la note 1 aux questions portant sur la qualité de la participation verbale et sur les capacités d'attention des enfants. Ces analyses ont pour but de vérifier les résultats des analyses de corrélations présentés ci-dessus (*cf.* tableau 43). Elles consistent à comparer les moyennes des indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère selon la note obtenue aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe.

Tableau 44 : Indices moyens de sécurité de l'attachement à la mère selon les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention³⁷

	Note	Effectif	Moy. des rangs	Moy.	Ecart Type	Valeur de H	Valeur de p
Quantité de participation verbale	1	24	50.38	46.87	11.55	1.801	NS
	2	37	59.82	49.76	11.10		
	3	55	61.16	51.17	8.38		
Qualité de la participation verbale	1	10	46.50	46.09	12.19	3.229	NS
	2	14	48.29	46.28	11.73		
	3	92	61.36	50.78	9.42		
Capacités d'attention	1	6	62.83	49.77	12.78	1.631	NS
	2	25	50.96	47.67	10.35		
	3	85	60.41	50.47	9.80		

Les résultats des analyses présentés dans le tableau 44 suggèrent que la sécurité de l'attachement à la mère ne varie pas en fonction de la quantité ($H = 1.801$, $p = NS$), de la

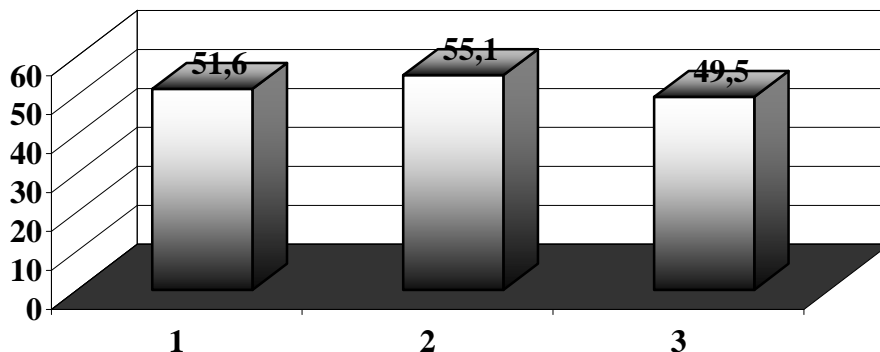
³⁷ Moy. = Moyenne

qualité de la participation verbale ($H = 3.229$, $p = NS$) et des capacités d'attention ($H = 1.631$, $p = NS$). Ces résultats confirment donc ceux des analyses de corrélations. La quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention des enfants de 3 à 5 ans ne semblent pas liées à la sécurité de l'attachement à la mère. Les résultats confirment également que les aspects quantitatifs de la participation à la conversation scolaire et les capacités d'attention ne sont pas liés à la désorganisation de l'attachement à la mère (*cf.* tableau 45).

Tableau 45 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement à la mère selon les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention³⁸

	Note	Effectif	Moy. des rangs	Moy.	Ecart Type	Valeur de H	Valeur de p
Quantité de participation verbale	1	24	67.48	52.57	9.95	2.539	NS
	2	37	58.80	50.21	9.98		
	3	55	54.38	49.48	10.79		
Qualité de la participation verbale	1	10	62.35	51.60	11.53	6.631	<.04
	2	14	79.46	55.10	7.81		
	3	92	54.89	49.50	10.44		
Capacités d'attention	1	6	62.42	52.93	13.35	0.793	NS
	2	25	63.26	52.68	13.18		
	3	85	56.82	49.49	9.14		

Figure 20 : Indices moyen de désorganisation de l'attachement à la mère selon la note obtenue à la question portant sur la qualité de la participation verbale en classe



³⁸ Moy. = Moyenne

En revanche, la désorganisation de l'attachement à la mère semble varier en fonction de la qualité de la participation verbale. Contrairement à ce que semblaient montrer les résultats des analyses de corrélation, les aspects qualitatifs de la participation à la conversation scolaire seraient donc liés à la désorganisation de l'attachement à la mère ($H = 6.631$, $p < .04$). Les enfants participant rarement à bon escient (note 2) sont significativement plus désorganisés avec leur mère que les enfants participant souvent à bon escient (note 3) ($z = -2.49$, $p < .02$).

Par ailleurs, la quantité et la qualité de la participation verbale des enfants de 3 à 5 ans semblent toutes deux liées à la sécurité de l'attachement au père ($H = 6.108$, $p < .05$ et $H = 6.044$, $p < .05$, respectivement ; cf. tableau 46), comme l'avaient déjà montré les résultats des analyses de corrélation (cf. tableau 43). Les résultats des analyses groupe à groupe montrent que les enfants participant beaucoup sont significativement plus sécurisés avec leur père que les enfants participant peu ou pas du tout ($z = -2.367$, $p < .02$). De plus, les enfants participant souvent à bon escient (note 3) sont significativement plus sécurisés avec leur père que les enfants dont le langage est incompréhensible ou qui ne parlent pas en groupe (note 1).

Tableau 46 : Indices moyens de sécurité de l'attachement au père selon les notes obtenues aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe³⁹

	Note	Effectif	Moy. des rangs	Moy.	Ecart Type	Valeur de H	Valeur de p
Quantité de participation verbale	1	24	43.56	44.47	12.62	6.108	<.05
	2	37	60.81	50.74	8.94		
	3	55	63.46	51.54	8.22		
Qualité de la participation verbale	1	10	34.05	39.80	15.32	6.044	<.05
	2	14	65.07	51.31	8.07		
	3	92	60.16	50.69	8.77		
Capacités d'attention	1	6	35.17	44.02	8.24	3.776	NS
	2	25	54.72	48.48	11.24		
	3	85	61.26	50.63	9.38		

³⁹ Moy. = Moyenne

Figure 21 : Indices moyens de sécurité de l'attachement au père selon la note obtenue à la question portant sur la quantité de participation verbale en classe

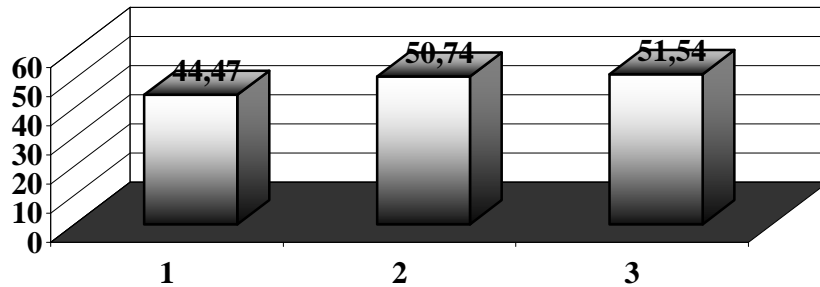
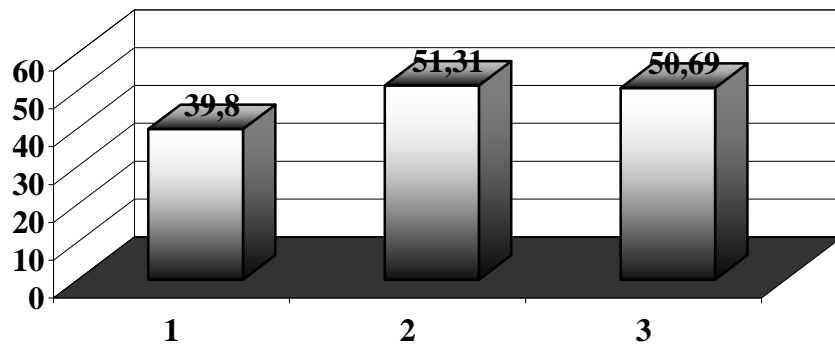


Figure 22 : Indices moyens de sécurité de l'attachement au père selon la note obtenue à la question portant sur la qualité de la participation verbale en classe

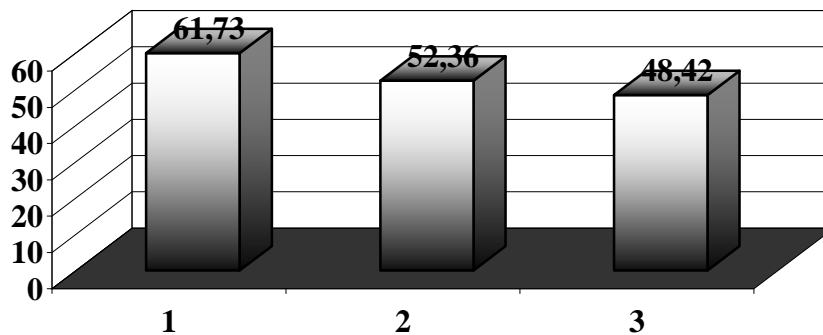


En revanche, les aspects quantitatifs et qualitatifs de la participation à la conversation scolaire ne semblent pas liés à la désorganisation de l'attachement au père ($H = 3.919$, $p = \text{NS}$; $H = 5.321$, $p = \text{NS}$; cf. tableau 47), comme l'avaient déjà montré les analyses de corrélation présentées précédemment. En effet, la désorganisation de l'attachement ne varie pas significativement en fonction des notes obtenues aux questions portant sur la quantité et la qualité de la participation verbale. Par ailleurs, la désorganisation de l'attachement au père semble bien liée aux notes obtenues à la question portant sur les capacités d'attention des élèves en classe ($H = 8,945$, $p < .02$). Ainsi, les enfants capables d'une attention régulière et durable sont significativement moins désorganisés que les enfants ayant généralement du mal à fixer leur attention ($z = -2.759$, $p < .01$).

Tableau 47 : Indices moyens désorganisation de l'attachement au père selon les notes obtenues aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe

	Note	Effectif	Moy. des rangs	Moy.	Ecart Type	Valeur de H	Valeur de p
Quantité de participation verbale	1	24	70.40	52.72	9.51	3.919	NS
	2	37	53.84	48.56	9.46		
	3	55	56.45	49.69	10.87		
Qualité de la participation verbale	1	10	81.95	56.61	10.05	5.321	NS
	2	14	56.29	48.60	9.53		
	3	92	56.29	49.44	10.14		
Capacités d'attention	1	6	92.33	61.73	10.65	8.945	<.02
	2	25	66.08	52.36	11.43		
	3	85	53.88	48.42	9.17		

Figure 23 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon la note obtenue à la question portant sur les capacités d'attention



4.3. Régressions multiples

Des analyses de régressions multiples ont également été réalisées en suivant une procédure ascendante afin de vérifier l'existence des liens entre les différents aspects de l'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement à l'un des parents en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement à l'autre parent. Les résultats des analyses de régressions des différents scores d'adaptation scolaire sur les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère sont présentés dans le tableau 48.

Tableau 48 : Analyses de régressions des scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sur les comportements scolaires sur les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère (coefficients β)⁴⁰

Variables explicatives	Adaptation générale aux exigences scolaires	Maîtrise des codes langagiers	Engagement dans les activités scolaires	Adaptation au rythme et aux tâches scolaires
Sécurité de l'attachement à la mère				
Désorganisation de l'attachement à la mère	-.22*	-.21*		-.22*
Sécurité de l'attachement au père			.20*	
Désorganisation de l'attachement au père				-.29***
Âge	.19*	.25**	.21*	
R²	0.092	0.121	0.090	0.145
R² ajusté	0.076	0.105	0.074	0.130

D'après ces résultats, le niveau d'adaptation générale serait lié à l'âge ($\beta = .19$, $p < .05$) et à la désorganisation de l'attachement à la mère ($\beta = .22$, $p < .05$). Ces deux variables permettent d'expliquer une part plutôt faible mais significative de la variance dans le score d'adaptation générale aux exigences scolaires (environ 9%).

En revanche, lorsqu'on contrôle statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement à la mère, le niveau de maîtrise des codes langagiers n'est lié à aucune des deux dimensions de la qualité de l'attachement au père mais seulement à l'âge ($\beta = .25$, $p < .01$) et à la désorganisation de l'attachement à la mère ($\beta = -.21$, $p < .05$). Le pourcentage de variance expliquée par ces deux variables est de l'ordre de 12%.

Par ailleurs, le niveau d'engagement dans les activités scolaires des enfants de 3 à 5 ans ne semble plus lié la désorganisation de l'attachement à la mère. En effet, cette variable est exclue du modèle. En revanche, à elles deux l'âge et la sécurité de l'attachement au père

⁴⁰ * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

permettent d'expliquer une part significative de la variance ($\beta = .20$, $p < .05$ et $\beta = .21$, $p < .05$, respectivement), part qui s'élève à 9% environ.

Enfin, d'après ces résultats, le niveau d'adaptation au rythme et aux activités scolaires, qui n'était significativement corrélé qu'à la désorganisation de l'attachement à la mère, semble lié à la fois à la désorganisation de l'attachement au père ($\beta = .29$, $p < .001$) et à la mère ($\beta = -.22$, $p < .05$). Ces deux variables permettent d'expliquer à peu près 15% de la variance dans le score d'adaptation au rythme et aux activités scolaires. En revanche, contrairement aux autres scores d'adaptation scolaire, ce dernier ne semble pas lié à l'âge des enfants.

Les analyses de variance ont permis de confirmer les liens entre la quantité, la qualité de la participation verbale, les capacités d'attention et la qualité de l'attachement au père, à la mère ou aux deux. Par conséquent, nous avons décidé de réaliser des analyses de régressions multiples ascendantes afin de tester ces liens en rentrant simultanément l'âge et les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement aux parents comme variables explicatives (cf. tableau 40).

Tableau 49 : Analyses de régressions des notes obtenues aux questions portant sur la quantité de participation, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe sur les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère (coefficients β)⁴¹

Variables explicatives	Quantité de participation verbale	Qualité de la participation verbale	Capacités d'attention
Sécurité de l'attachement à la mère			
Désorganisation de l'attachement à la mère			
Sécurité de l'attachement au père	.23*	.23*	
Désorganisation de l'attachement au père			-.28**
Âge	.19*	.28**	.19*
R ²	0.099	0.146	0.128
R ² ajusté	0.083	0.131	0.112

⁴¹ * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Les résultats confirment ceux des analyses de corrélations et indiquent que la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention évaluées par les enseignants sont non seulement liées à la qualité de l'attachement au père mais également à l'âge des enfants. Ainsi, la quantité de participation verbale est liée à l'âge ($\beta = .19, p < .05$) et à la sécurité de l'attachement au père ($\beta = .23, p < .05$), qui permettent tous deux d'expliquer environ 10% de la variance. De la même manière, la qualité de la participation verbale est liée à l'âge ($\beta = .28, p < .01$) et à la sécurité de l'attachement au père ($\beta = .23, p < .05$) mais ces deux variables permettent d'expliquer à peu près 15% de la variance dans la note obtenue à cette question. Enfin, les capacités d'attention sont significativement liées à l'âge ($\beta = .19, p < .05$) et à la désorganisation de l'attachement au père ($\beta = -.28, p < .01$).

4.3. Synthèse des résultats

Globalement, les résultats des analyses de corrélation, des analyses de variance et des analyses de régressions que nous venons de présenter sont cohérents. Malgré une variabilité interindividuelle relativement faible, les analyses de corrélations ont montré que l'adaptation générale aux exigences scolaires et la maîtrise des codes langagiers étaient liées aux deux dimensions de la qualité de l'attachement à la mère et à la désorganisation de l'attachement au père. Cependant, les résultats des analyses de régressions indiquent qu'en contrôlant l'âge et la qualité de l'attachement au père, seuls l'âge et la désorganisation de l'attachement à la mère permettent d'expliquer une part significative de la variance dans ces deux aspects de l'adaptation scolaire. De la même manière, les résultats de ces analyses suggèrent que l'engagement dans les activités scolaires est spécifiquement lié à la sécurité de l'attachement au père. Par ailleurs, les résultats des analyses de corrélations et de régressions semblent montrer que l'adaptation au rythme et aux activités scolaires est spécifiquement liée à la désorganisation de l'attachement à la mère.

Enfin, les analyses de régressions ont permis de confirmer les liens entre les aspects quantitatifs et qualitatifs de la participation verbale et la sécurité de l'attachement au père. De plus, les résultats des analyses de corrélations, des analyses de variance et de régressions indiquent clairement que les capacités d'attention des enfants évaluées par les enseignants sont spécifiquement liées à la désorganisation de l'attachement au père.

5. CONCLUSION

Les résultats des analyses que nous venons de présenter permettent de confirmer la plupart de nos hypothèses. En effet, comme nous l'avions supposé, l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans semble bien liée à la qualité de l'attachement aux parents. D'après les résultats des analyses de régressions, l'adaptation générale aux exigences scolaires et la maîtrise des codes langagiers sont spécifiquement liés à la qualité de l'attachement à la mère alors que l'engagement dans les activités scolaires serait spécifiquement lié à la qualité de l'attachement au père. L'adaptation au rythme et aux activités scolaires, elle, semble liée à la qualité de l'attachement aux deux parents simultanément.

Enfin, conformément à nos hypothèses, la quantité et la qualité de la participation verbale semblent spécifiquement liées à la qualité de l'attachement au père. En revanche, les capacités d'attention des enfants ne sont liées à aucune des deux dimensions de la qualité de l'attachement à la mère mais uniquement à la désorganisation de l'attachement au père.

QUATRIEME PARTIE
DISCUSSION-CONCLUSION

1. INTRODUCTION	204
2. LES LIMITES DE L'ETUDE.....	204
3. LES RELATIONS ET LES REPRESENTATIONS D'ATTACHEMENT AU PERE ET A LA MERE	214
4. LA SPECIFICITE DES LIENS ENTRE L'ADAPTATION SOCIOCOLAIRE ET LES QUALITES DES RELATIONS D'ATTACHEMENT AU PERE ET A LA MERE.....	221
5. CONCLUSION GENERALE	234

1. INTRODUCTION

Les résultats de notre étude ont non seulement permis de mettre en évidence des liens mais également des différences entre les qualités des relations et des représentations d'attachement à chacun des deux parents. Conformément à nos hypothèses, ces résultats suggèrent également que certains aspects de l'adaptation socioscolaire sont plus spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père ou à la mère.

Cette partie sera consacrée à l'interprétation et à la discussion des résultats au regard des connaissances dont nous disposons sur les relations d'attachement aux parents et sur le rôle qu'elles exercent dans le développement de l'enfant. Cependant, afin d'examiner les implications théoriques de nos résultats de la manière la plus objective possible, il convient tout d'abord de s'interroger sur les limites de notre étude.

2. LES LIMITES DE L'ETUDE

2.1. Introduction

Un certain nombre de limites doivent être signalées avant d'interpréter et de discuter nos résultats. Celles-ci sont essentiellement liées à des problèmes méthodologiques rencontrés au cours de la réalisation de cette recherche. Elles concernent plus particulièrement les caractéristiques de la population étudiée, sa représentativité et l'évaluation de l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans.

2.2. Les caractéristiques et la représentativité de la population étudiée

2.2.1. L'âge des enfants

Tout d'abord, il convient de souligner l'importance de la tranche d'âge de la population étudiée. En effet, les enfants de notre population étant âgés de 3 à 5 ans, un écart de 2 ans sépare les enfants les plus jeunes des enfants les plus âgés. Cette différence peut être considérée comme très importante au regard des nombreux changements survenant pendant cette période. Comme nous avons pu le voir précédemment, dans notre pays c'est à l'âge de 3 ans que la plupart des enfants entrent à l'école. En effet, environ 25% des enfants sont scolarisés dès l'âge de 2 ans et près de 100% des enfants de 3 ans sont accueillis à l'école maternelle. En ce qui concerne les relations paritaires, les interactions entre enfants sont de

plus en plus nombreuses et le langage devient progressivement le principal mode de communication entre pairs (Baudonnière, 1988). Par ailleurs, des comportements préférentiels apparaissent au cours des interactions paritaires. Les enfants commencent à manifester des rapports privilégiés avec certains pairs (Hartup, 1989), et notamment avec des pairs de même sexe. Ce phénomène de préférence pour les pairs de même sexe tend ensuite à s'accroître entre 18 et 70 mois avec une augmentation constante pour les garçons et une légère diminution suivie d'une stagnation pour les filles (Lafrénière & al., 1984).

Puisque c'est justement en raison de ces changements que nous nous sommes intéressés à cette tranche d'âge, nous avons choisi de tester l'effet de l'âge sur l'ensemble de nos variables dépendantes et le contrôler statistiquement si nécessaire. Il aurait sans doute été préférable de réaliser une étude longitudinale, ce qui n'a pas été possible en raison d'un manque de temps et de moyens lié à la lourdeur des passations et du codage des histoires à compléter. Nos résultats confirment que l'âge exerce une influence importante à la fois sur les caractéristiques des représentations d'attachement et sur les différents aspects de l'adaptation socioscolaire étudiés ici. C'est pourquoi, d'une part nous avons décidé de normaliser les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement en fonction de la catégorie d'âge à laquelle appartiennent les enfants (3/4 ans Vs 4/5 ans) et, d'autre part dès que possible l'âge a été contrôlé dans les analyses de variance et de régressions multiples que nous avons réalisées.

2.2.2. La représentativité de la population étudiée

Le deuxième élément lié à la population que nous devons rappeler est que celle-ci est exclusivement composée d'enfants vivant avec leurs deux parents. Les résultats ne pouvant pas être généralisés à l'ensemble de la population, ceux-ci doivent être interprétés avec précautions. En effet, notre population d'étude ne reflète pas la diversité des situations familiales d'aujourd'hui. Selon Vecho (2005, p.8), « la « famille » des sociétés occidentales prend des formes multiples ». Compte tenu de la difficulté de recruter des familles adoptives, recomposées, monoparentales ou encore homoparentales en nombre suffisant, et devant la nécessité de contrôler cette variable, nous avons donc préféré exclure ces familles de notre population d'étude.

Vecho (2005) s'est particulièrement intéressé au développement socio-affectif des enfants de familles homoparentales. Par exemple, Vecho a comparé, à l'aide d'un questionnaire, les qualités des relations d'enfants âgés de 6 à 16 ans avec le parent biologique et avec le parent non biologique au sein du couple homoparental. Malgré le petit nombre et la diversité des familles ayant participé à cette étude, les résultats semblent indiquer que les

enfants évaluent leur relation avec le parent non biologique comme étant de moins bonne qualité que leur relation avec le parent biologique. Cependant, Vecho (2005) n'a pas étudié les liens entre le développement socio-affectif des enfants et les qualités de leurs relations avec chacun des membres du couple homoparental. En effet, il serait particulièrement intéressant de savoir si des liens spécifiques peuvent également être mis en évidence entre certains aspects du développement de l'enfant et les qualités des relations avec chacun des membres du couple homoparental. Ce type d'étude nous permettrait peut-être de mieux comprendre quels sont, au-delà du sexe du parent, les facteurs permettant de rendre compte de la spécificité des liens entre certains aspects du développement et les qualités des relations avec chacun des membres du couple parental.

2.3. L'exploration des représentations spécifiques des relations d'attachement au père et à la mère

A notre connaissance, notre étude est l'une des seules, avec celle de Verschueren & Marcoen (1999), à avoir exploré les représentations d'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans séparément. Or, à l'heure actuelle la question de savoir s'ils établissent de véritables relations d'attachement et s'ils construisent des modèles spécifiques de la relation établie avec leur père est encore sujette à controverses.

2.3.1. L'évaluation des qualités des relations et des représentations d'attachement au père

A l'origine, la théorie de l'attachement a été élaborée afin de rendre compte de l'établissement de la relation mère-enfant. Pour Bowlby (1978), dans nos sociétés occidentales la mère constitue la principale figure d'attachement de l'enfant et, s'il semble que les enfants s'attachent à leur père au même moment qu'à leur mère (Lamb, 1997), cette dernière exercerait une influence plus forte dans le développement de l'enfant. Les autres relations, dont l'attachement au père, seraient secondaires et calquées sur l'attachement à la mère (Bowlby, 1978). Cette conception de l'organisation des relations de l'enfant, que Howes (1999) a qualifié de modèle hiérarchique en référence à la notion de hiérarchisation des figures d'attachement, a longtemps été et reste dominante encore aujourd'hui. Ainsi, la méthode des histoires à compléter (Bretherton & al., 1990) fait intervenir les deux parents mais ne permet d'évaluer que la qualité d'une seule et unique représentation d'attachement. Cette méthode repose sur l'hypothèse de Bretherton (1985) selon laquelle les modèles des

relations d'attachement au père et à la mère fusionnent en une seule et unique représentation d'attachement au cours du développement de l'enfant. De plus, le système de codage des histoires à compléter mis au point par Miljkovitch & al. (2003) repose sur les résultats d'études sur l'attachement à la mère, ce qui constitue ce qu'on pourrait appeler un « biais de maternalité » dans l'exploration des représentations d'attachement aux parents.

D'autres auteurs, comme Grossmann & Grossmann (1998) considèrent que la relation père-enfant se distingue de la relation d'attachement à la mère. Selon eux, les deux parents se situeraient sur des sections différentes du continuum attachement-exploration. Pour Paquette (2004), les enfants établissent une relation d'activation et non une véritable relation d'attachement avec leur père. Cette relation d'activation permettrait de répondre à un besoin de dépassement et d'apprendre à prendre des risques dans des situations non stressantes, contrairement à l'attachement à la mère dont le rôle est de protéger l'enfant des dangers extérieurs.

Cependant, de nombreux auteurs considèrent que les enfants construisent une représentation spécifique de leur relation d'attachement au père (Lamb, 1977 ; Main & Weston, 1981 ; Miljkovitch, 2001 ; Pietromonaco & Barrett, 2000 ; Van Ijzendoorn & De Wolff, 1997). En effet, si l'on adopte une perspective socio-cognitive plus large, il semble évident que les enfants construisent au moins ce que Baldwin (1992) appelle des schémas relationnels. Selon lui, ces schémas relationnels résultent d'expériences répétées avec des patterns d'interactions similaires. Ces schémas sont constitués à la fois d'un ensemble de scripts interpersonnels et d'un schéma de soi en référence à un contexte relationnel particulier. De plus, Bretherton & al. (1990) suggèrent eux-mêmes la possibilité d'utiliser la méthode des histoires à compléter pour explorer les représentations d'attachement au père et à la mère séparément.

2.3.2. L'adaptation des histoires à compléter

Nous avons entrepris d'adapter les histoires à compléter ainsi que la procédure de codage systématique mise au point par Miljkovitch & al. (2003) afin d'évaluer les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère séparément. Les résultats obtenus au moyen de cette méthode ont soulevé un certain nombre de problèmes méthodologiques. Tout d'abord, bien que Miljkovitch & al. (2003) n'indiquent pas comment catégoriser les enfants selon la qualité de leurs relations d'attachement à partir des indices de sécurité, de désactivation, d'hyperactivation et de désorganisation, cette procédure est fréquemment utilisée à cette fin (voir par exemple Troupel-Cremel, 2006). La catégorisation

des enfants selon les qualités des relations d'attachement au père et à la mère nous aurait permis de réaliser davantage d'analyses et notamment d'analyses de variance afin de conforter un peu plus nos résultats. Cependant, nous avons préféré ne pas catégoriser les enfants. Comme nous l'avons expliqué lors de la présentation de cette recherche (cf. 2^{ème} partie, chapitre 2, 4.1.2.1), cette catégorisation est basée sur les indices de sécurité, de désactivation, d'hyperactivation et de désorganisation de l'attachement qui correspondent à des coefficients de corrélation entre les scores obtenus par les enfants et les scores théoriques d'enfants sécurisés, insécurisés évitants, insécurisés ambivalents-résistants et insécurisés désorganisés-désorientés. La qualité de l'attachement est alors déterminée en fonction du coefficient de corrélation le plus élevé, quelque soit sa valeur et que la corrélation soit significative ou non. Or, si nous avons appliqué cette procédure, certains enfants auraient été catégorisés comme étant sécurisés, insécurisés évitants, résistants-ambivalents ou désorganisés avec un indice de sécurité, de désactivation, d'hyperactivation ou de désorganisation de l'attachement le plus élevé étant pourtant proche de 0.

Par ailleurs, les analyses statistiques ont révélé que le coefficient de fidélité inter-juges des indices de désorganisation de l'attachement au père était relativement faible (0.74) comparativement à ceux des indices de sécurité de l'attachement au père (0.88) et des indices de sécurité (0.85) et de désorganisation de l'attachement à la mère (0.83). Une des principales caractéristiques de l'enfant théoriquement désorganisé, d'après Miljkovitch & al. (2003, p.155) est que « les mesures de discipline évoquées par l'enfant sont décrites comme exagérées et violentes, et des thèmes d'agression ou de destruction seraient souvent abordés ». Par conséquent, ce coefficient de fidélité inter-juges peut probablement s'expliquer par les représentations des expérimentateurs sur le rôle du père dans le développement de l'enfant.

En effet, dans la procédure de codage des histoires à compléter, plusieurs items concernent les représentations des parents en tant que figure d'autorité. Certains juges ont probablement eu tendance à sous estimer les conflits père-enfant en considérant que les réponses d'autorité font partie du répertoire de comportements pouvant être adoptés par une figure d'attachement non seulement sensible, sécurisante mais également autoritaire. D'autres, en revanche, ont probablement exagéré ces conflits en considérant plutôt que les comportements punitifs (donner une fessée, envoyer l'enfant au coin, etc.) ne faisaient pas partie des comportements adoptés par une figure d'attachement à la fois sensible et sécurisante. Par exemple, les premiers auraient tendance à considérer l'item 15 « L'enfant attribue au parent des comportements de contrôle et/ou de pression parentale (p.ex., évoque

plusieurs fois des réponses de discipline, d'autorité, etc. de la part des parents) » comme plutôt vrai et les seconds comme plutôt faux.

En ce qui concerne les caractéristiques des représentations d'attachement, les résultats de l'analyse factorielle en composantes principales que nous avons réalisée sur les 276 codages des histoires à compléter nous a permis de n'en distinguer que 4 alors que Miljkovitch & al. (2003) en avaient distingué 7. En effet, nous n'avons pas retrouvé les facteurs de narratif positif, de réaction à la séparation, de distance symbolique et de faible compétence narrative. En revanche, nous avons distingué un autre facteur, interprété en termes de « distance parentale », et qui renvoie à la représentation de la disponibilité du parent, c'est-à-dire au fait que le parent soit perçu comme étant présent et accessible. Ces résultats ne sont probablement pas dus à l'exploration spécifique des représentations d'attachement au père et à la mère puisque les facteurs que nous n'avons pas retrouvés concernent davantage des caractéristiques du jeu que des représentations d'attachement en tant que telles. Selon nous, ces différences s'expliqueraient plutôt par l'âge et par le développement des compétences narratives des enfants. En effet, contrairement à nous, Miljkovitch & al. (2003) n'ont réalisé leur analyse factorielle que sur les codages des enfants de 3 ans et non sur ceux des enfants de 4 et 5 ans. Or, comme nous avons pu le voir, nos résultats indiquent que l'âge exerce une influence importante sur les indices de sécurité et de désorganisation ainsi que sur les scores aux différentes échelles de la procédure de codage des histoires à compléter. Par conséquent, nous pouvons émettre l'hypothèse que la tonalité positive des narratifs, la réaction à la séparation, la distance symbolique et les compétences narratives correspondent à des caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement étant plus saillantes à l'âge de 3 qu'à 4 ou 5 ans. D'après les résultats de Miljkovitch & al. (2003), les scores aux échelles « narratif positif », « réaction à la séparation » et « distance symbolique » sont justement influencés par l'âge des enfants.

Comme nous venons de l'évoquer, nos résultats indiquent que les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement, les scores de collaboration, d'expression appropriée des affects, de faible soutien et de distance parentale sont influencés par l'âge des enfants. Afin de remédier à ce problème méthodologique, l'âge a été statistiquement contrôlé dans les analyses portant sur les différences dans le contenu des représentations d'attachement au père et à la mère. De plus, les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement, comme on l'a vu, ont été normalisés en fonction de l'âge des enfants.

Par ailleurs, nos résultats indiquent que la désorganisation, la représentation du soutien et l'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement à

la mère sont liées à la catégorie socioprofessionnelle des parents. Ces résultats rejoignent ceux d'une méta-analyse réalisée par Van Ijzendoorn, Schunegel et Bakermans-Kranenburg (1999) portant sur 586 enfants issus de familles défavorisées. En effet, ces auteurs ont trouvé que, dans les familles défavorisées, la proportion d'enfants sécurisés était plus faible alors que celle des enfants insécurisés désorganisés-désorientés était nettement plus importante.

Nos résultats indiquent également que les garçons se représentent leur mère comme étant moins sensible et sécurisante que les filles. Miljkovitch & al. (2003) ont obtenu les mêmes résultats. Selon eux, ces derniers vont dans le même sens que ceux de nombreuses études indiquant que les filles sont plus portées à évoquer des thèmes pro-sociaux. Ainsi, les filles seraient « plus orientées vers ce qui touche aux relations interpersonnelles, à l'expérience émotionnelle et à la résolution de conflits » (Miljkovitch & al., 2003, p. 161).

2.4. L'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans

Trois aspects de l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans ont été appréhendés dans cette étude : les interactions avec les pairs de même sexe, les problèmes de comportement et l'adaptation scolaire. Leur évaluation a nécessité l'utilisation de différentes méthodes d'observation, directes (avec la grille d'observation) ou indirectes (à l'aide de questionnaires) qui présentent chacune des avantages et des inconvénients.

2.4.1. Les interactions avec les pairs de même sexe

Les interactions paritaires ont été observées à l'aide de l'adaptation d'une grille d'observation initialement conçue par Macé (2006) pour observer les interactions des enfants âgés de 2 à 3 ans en période de jeu libre à l'école maternelle et à la crèche. Nous l'avons adaptée aux enfants de 3 à 5 ans en référence aux travaux de Hartup (1983) et de Baudonnière (1988). Or, compte tenu de la configuration spatiale des cours de récréations, les interactions entre enfants n'ont pas pu être filmées. De plus, nous ne souhaitons pas regrouper les enfants dans une salle spécialement aménagée pour réaliser nos observations, et ce afin d'en maximiser la représentativité écologique. Par conséquent, les séances d'observation n'ont pas pu être codées à deux reprises et nous n'avons pas pu tester la fidélité inter-juges. Par ailleurs, l'élaboration de cette grille aurait nécessité une phase d'observation exploratoire afin de relever de manière plus précise les différents comportements susceptibles d'apparaître au cours des interactions paritaires et plus particulièrement pendant les périodes de récréation.

Par ailleurs, l'âge semble exercer une influence sur la quantité, la qualité des interactions avec des pairs de même sexe et les préférences sexuées au cours des interactions paritaires. Comme nous l'avons vu précédemment, la période qui va de 3 à 5 ans se caractérise par l'apparition de comportements préférentiels au cours des interactions paritaires, et plus particulièrement du phénomène de préférence pour les pairs de même sexe. Ce dernier, selon Lafrénière & al. (1984), peut s'observer dès 2 ans pour les filles et à partir de 3 ans pour les garçons, et tendrait à s'accroître entre 18 et 70 mois avec une augmentation constante pour les garçons et une légère diminution suivie d'une stagnation pour les filles. Par conséquent, dès que possible, l'âge a systématiquement été contrôlé dans les analyses portant sur les interactions avec les pairs de même sexe.

2.4.2. Les problèmes de comportement

Pour évaluer les problèmes de comportement, nous avons utilisé les versions 2/3 et 4/16 ans du Child Behavior Checklist (CBCL), un questionnaire qui a été rempli par la mère. Comme tout questionnaire, le CBCL fait intervenir la subjectivité des mères dans l'évaluation des problèmes de comportement de leurs enfants et il est soumis à un biais de désirabilité sociale. Néanmoins, la validité du CBCL a été démontrée à de nombreuses reprises et dans de nombreux pays. Ce questionnaire permet d'évaluer la quantité de problèmes de comportement des enfants en distinguant différents types de problèmes. Plusieurs échelles ont été construites par Achenbach (1991) suite aux analyses factorielles qu'il a réalisées sur les données recueillies à l'aide de ce questionnaire. L'étalonnage américain permet de situer les enfants selon leur position par rapport à une zone dite de pathologie pour chacune de ces échelles.

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas réalisé d'analyse factorielle sur les réponses des mères à ce questionnaire, ce qui nous aurait permis de savoir si nous retrouvions les mêmes facteurs et donc les mêmes catégories de problèmes qu'Achenbach (1991). Nous avons estimé que notre échantillon de population était trop restreint pour réaliser de telles analyses compte tenu du nombre important d'items dans les deux versions du questionnaire. De plus, quelle que soit l'approche adoptée, la plupart des chercheurs sont d'accord pour affirmer que les problèmes de comportement se répartissent en deux grandes catégories, à savoir les problèmes externalisants, qui regroupent tous les comportements causant des dommages ou du tort à autrui ou à ses biens, et les problèmes internalisants, qui regroupent tous les comportements qui causent du tort non pas aux autres mais à l'enfant lui-même (Coutu & al., 2004).

Cependant, les résultats de nos analyses suggèrent que l'âge exerce une influence sur les problèmes de psychopathologie générale, les problèmes externalisants et les problèmes internalisants, et ce malgré la normalisation des scores en fonction de l'âge et du sexe à partir de l'étalonnage américain. Or, les mères des enfants de chacune de nos deux catégories d'âge (3/4 ans et 4/5 ans) ont justement répondu à des versions différentes du questionnaire. Par conséquent, il aurait sans doute été préférable de n'utiliser qu'une seule et même version du questionnaire.

L'âge n'est pas la seule variable sociodémographique exerçant une influence sur la quantité de problèmes de comportement. En effet, d'après nos résultats, cette dernière serait également liée à la catégorie socioprofessionnelle des parents. De nombreux autres travaux, comme par exemple l'étude de Duncan, Brooks-Gunn et Klebanov (1994), citée par Zaouche-Gaudron, Rouyer & Troupel (2004), suggèrent que le niveau socio-économique a des effets importants sur les problèmes de comportement, et plus particulièrement les problèmes externalisants. Ainsi, les résultats d'une étude réalisée par Duncan & Brooks-Gunn (2000) indiquent que les enfants de familles défavorisées ont 1,3 fois plus de chances de développer des problèmes de comportement et des problèmes émotionnels que les enfants de familles favorisées (Zaouche-Gaudron & *al.*, 2004).

2.4.3. L'adaptation scolaire

L'adaptation scolaire a été évaluée à l'aide du questionnaire sur les comportements scolaires mis au point par Florin, Guimard & Nocus (2002) et renseigné par les enseignants. Ce type de questionnaire laisse donc une place importante à la subjectivité des enseignants. Cependant, d'après Florin, Guimard & Nocus (2002, p.176), en étant quotidiennement au contact des élèves, les enseignants se trouvent dans une « situation optimale » pour les évaluer. En effet, leur connaissance du fonctionnement des élèves leur permettrait de décrire « des savoir faire et des difficultés dans les différentes composantes de l'adaptation scolaire de leurs élèves, qu'il s'agisse des domaines enseignés ou des comportements des élèves en classe ».

Nous avons choisi d'utiliser ce questionnaire car il est le seul, à notre connaissance, permettant d'évaluer le niveau d'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans et parce qu'il a une bonne valeur prédictive. En effet, plusieurs dimensions du questionnaire permettent de prédire les compétences scolaires ultérieures, notamment au Cours Préparatoire (CP) et dans le domaine de la maîtrise de la langue (Florin & *al.*, 2002).

Cependant, comme nous avons pu le voir en présentant les résultats, les moyennes des scores d'adaptation générale aux exigences scolaires, de maîtrise des codes langagiers,

d'engagement dans les activités scolaires et d'adaptation au rythme et aux tâches scolaires sont élevées et la variabilité interindividuelle relativement faible. Ces résultats semblent indiquer que les enfants s'adaptent bien à leur environnement scolaire. D'après leurs enseignants, ils s'adaptent bien aux exigences, au rythme et aux tâches scolaires, ils maîtrisent relativement bien la langue et sont particulièrement engagés dans les activités de la classe. Par ailleurs, nous avons pu faire le même constat en ce qui concerne les notes obtenues aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention des élèves. En revanche, si les élèves semblent participer fréquemment à la conversation scolaire, la quantité est évaluée moins positivement par les enseignants que la qualité de la participation verbale et que les capacités d'attention des élèves. Ainsi, le questionnaire sur les comportements scolaires, s'il s'avère assez peu discriminant et donc peu sensible, a tout de même permis de mettre en évidence des différences interindividuelles, bien que sa vocation première soit de permettre aux enseignants de repérer les difficultés des élèves et non de situer les enfants les uns par rapport aux autres.

D'après nos résultats, deux des trois variables sociodémographiques testées, l'âge et la catégorie socioprofessionnelle du père semblent avoir des effets relativement isolés sur l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans. Ainsi, les enfants de 4/5 ans ne se distinguent des enfants de 3/4 ans qu'au niveau de leur adaptation au rythme et aux activités scolaires et de la qualité de leur participation à la conversation scolaire. Ces résultats peuvent s'expliquer par la plus grande expérience scolaire des enfants de 4/5 ans, qui ont déjà eu plus d'une année pour s'adapter au rythme et aux activités proposées à l'école. Leur participation à la conversation scolaire est probablement décrite par les enseignants comme étant de meilleure qualité en raison du développement des compétences langagières. Par ailleurs, seul le niveau de maîtrise des codes langagiers semble lié à la catégorie socioprofessionnelle des parents, et en particulier à la catégorie socioprofessionnelle du père. Ces résultats confirment ceux de nombreux travaux ayant montré que le développement des compétences langagières des enfants était lié au statut socio-économique des parents. Cependant, d'après Florin (1999), ce sont les modes de socialisation de l'enfant qui joueraient un rôle dans les différences interindividuelles de maîtrise de la langue. Ainsi, la catégorie socioprofessionnelle et le niveau d'instruction des mères auraient un impact sur les stimulations verbales, les vocalisations ou encore les réponses verbales adressées à l'enfant.

2.5. Conclusion

Parmi les limites que nous venons d'évoquer, l'une d'entre elles retiendra plus particulièrement notre attention et sera au cœur de la suite de notre discussion. Il s'agit du problème soulevé par l'exploration des représentations d'attachement au père. En effet, les histoires à compléter et la procédure de codage de Miljkovitch & al. (2003) ont été mises au point à partir de travaux ayant essentiellement porté sur l'attachement à la mère. Cette procédure a été adaptée afin d'explorer les représentations d'attachement au père et à la mère des enfants de notre population faute d'outils plus adaptés. Les résultats qui seront discutés par la suite devraient nous aider à mieux comprendre ce qui distingue les représentations d'attachement au père et à la mère, nous permettant peut-être d'avancer dans la mise au point d'une méthode d'exploration de ces deux types de représentations ou de schémas relationnels.

3. LES RELATIONS ET LES REPRESENTATIONS D'ATTACHEMENT AU PERE ET A LA MERE

3.1. Introduction

Les limites de notre étude ayant été exposées, cette partie sera consacrée à l'interprétation et à la discussion des résultats des analyses dont le but était de tester notre première hypothèse. Cette dernière postulait non seulement l'existence de liens entre les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère mais également des différences dans le contenu de ces représentations.

3.2. Les liens entre les qualités des relations et des représentations d'attachement à l'un et à l'autre parent

Pour appréhender les liens entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère, nous avons choisi d'évaluer la sécurité et la désorganisation de l'attachement aux parents à l'aide des histoires à compléter. Grâce à cette méthode nous avons également pu explorer différentes caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement aux parents : la collaboration de l'enfant au cours de la tâche, la représentation du soutien parental, l'expression appropriée des affects et la représentation de la disponibilité parentale.

3.2.1. Liens entre la qualité de l'attachement à l'un et à l'autre parent

Les résultats des analyses de corrélations entre les qualités des relations et des caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère sont représentés dans la figure 22. Comme nous l'avions supposé, des liens étroits entre les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère ont été mis en évidence.

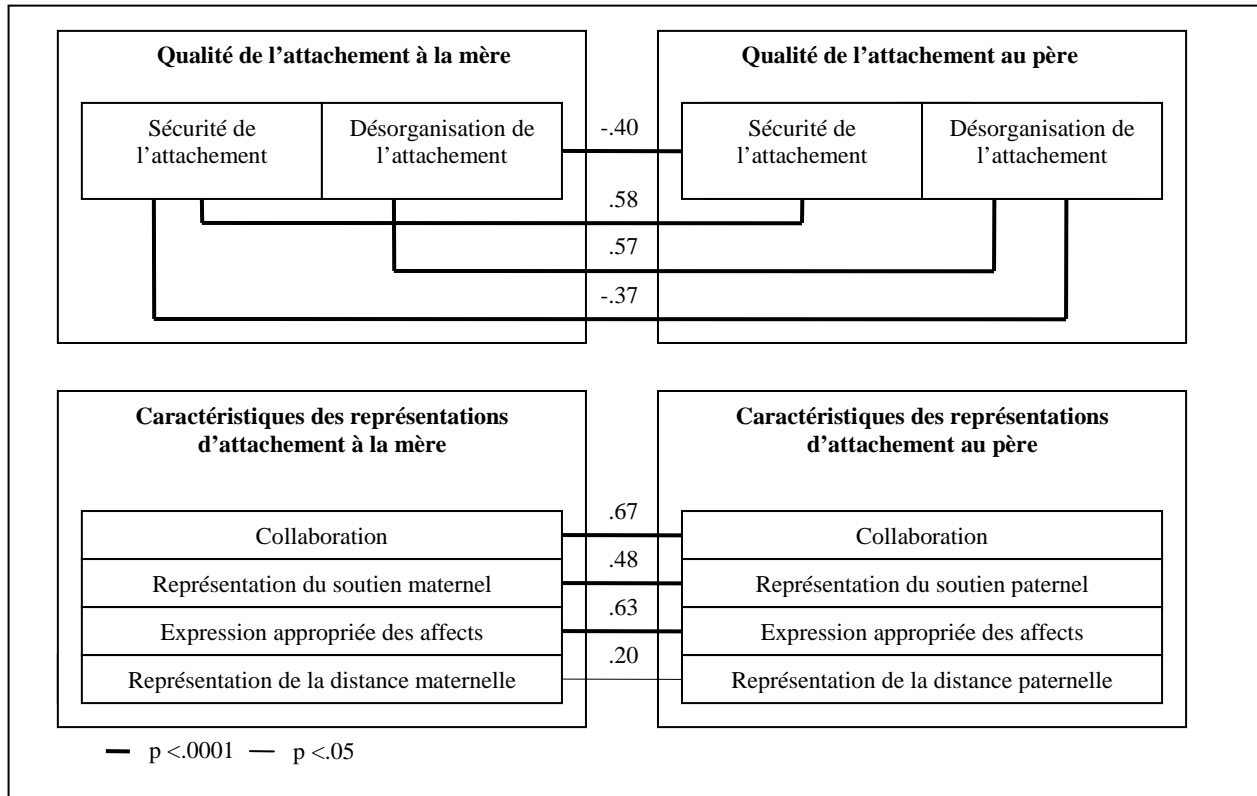
Tout d'abord, nos résultats montrent que la sécurité et la désorganisation des relations d'attachement à l'un et à l'autre des deux parents sont fortement corrélées, en tout cas telles qu'elles ont été évaluées à l'aide de notre adaptation des histoires à compléter. La sécurité et la désorganisation de l'attachement à l'un des parents permettent chacune d'expliquer une part identique et relativement importante de la variance (environ 33%) dans la sécurité et la désorganisation de l'attachement à l'autre parent.

Ces résultats semblent confirmer ceux des méta-analyses de Fox & al. et de Van Ijzendoorn & De Wolff (1997). En effet, ces chercheurs ont trouvé que la qualité de l'attachement au père était liée à la qualité de l'attachement à la mère. En revanche, leurs méta-analyses reposent uniquement sur des études ayant utilisé des méthodes catégorielles d'évaluation de la qualité de l'attachement, lesquelles ne leur ont pas permis d'explorer directement les représentations d'attachement. Par conséquent, nos résultats semblent indiquer que les qualités des relations d'attachement au père et à la mère sont liées, et ce d'autant plus lorsqu'on explore directement les représentations que les enfants ont construites de leurs relations avec les parents. En effet, à titre de comparaison, le coefficient de corrélation obtenu par Van Ijzendoorn & De Wolff (1997) entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère était seulement de .17, alors que les nôtres s'élèvent à .58 pour la sécurité et .57 pour la désorganisation de l'attachement (cf. figure 22).

A priori, nos résultats semblent également confirmer le modèle d'organisation hiérarchique des relations d'attachement. En effet, selon l'hypothèse formulée par Bowlby (1978), les qualités des autres relations de l'enfant dépendent de la qualité de la relation privilégiée qu'il entretient avec sa principale figure d'attachement. Cependant, nos résultats comme ceux des études que nous venons de citer, ne permettent pas de déterminer si c'est bien la qualité de l'attachement à la mère qui exerce une influence sur celle de l'attachement au père, ou inversement. D'après Fox & al. (1991), ce lien peut probablement s'expliquer par la concordance des soins prodigués par chacun des deux parents et par l'influence du tempérament de l'enfant sur la qualité de l'attachement telle qu'elle est évaluée à l'aide de la Situation Etrange. De la même manière, il est possible que la concordance des soins parentaux

et le tempérament des enfants de notre population expliquent l'importance des liens trouvés entre la qualité de l'attachement à l'un et à l'autre parent.

Figure 24 : Schéma récapitulatif des liens entre les relations et les représentations d'attachement au père et à la mère (coefficients de corrélations)



Par ailleurs, ces résultats semblent indiquer que les liens entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère sont plus forts chez les enfants de 3 à 5 ans que pendant la petite enfance. De prime abord, ces résultats semblent également confirmer l'hypothèse de Bretherton (1985) selon laquelle les représentations d'attachement au père et à la mère fusionnent en une seule et unique représentation au cours du développement. Cependant, comme nous le verrons, l'importance des liens entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère dépend des caractéristiques des représentations qui sont évaluées.

3.2.2. Liens entre les représentations d'attachement à l'un et à l'autre parent

Les résultats des analyses de corrélations représentés dans la figure 22 nous ont permis de savoir plus précisément dans quelle mesure les différentes caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère sont liées. Cependant, avant de nous intéresser à cette question, il est important de souligner que lorsqu'on s'intéresse aux

caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère séparément, seule la représentation du soutien parental semble liée à l'ensemble des autres caractéristiques. Cette dernière, déjà distinguée par Miljkovitch & al. (2003) dans leur étude de validation de la procédure de codage des histoires à compléter, renvoie à la perception des parents comme étant sensibles et sécurisants. Par conséquent, la sensibilité et la protection des parents semblent être les dimensions les plus importantes des représentations d'attachement aux parents. Ces résultats vont dans le sens des travaux d'Ainsworth ayant montré que la sensibilité maternelle était le principal facteur explicatif de la qualité de l'attachement à la mère (Ainsworth & al., 1971 ; Ainsworth & Wittig, 1969 ; Ainsworth, 1983).

Comme on peut le constater, toutes les caractéristiques des représentations d'attachement à l'un et à l'autre parent sont significativement corrélées (*cf.* figure 22). En revanche, des comparaisons réalisées entre ces différents coefficients de corrélations nous ont permis de montrer que les caractéristiques des représentations d'attachement à l'un et à l'autre parent n'étaient pas toutes aussi corrélées les unes que les autres. En effet, la collaboration et l'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement au père et à la mère sont significativement plus corrélées que les représentations des soutiens paternel et maternel, qui sont elles-mêmes significativement plus corrélées que les représentations des disponibilités paternelle et maternelle. Les niveaux de collaboration et d'expression appropriée des affects au cours de l'exploration des représentations d'attachement à l'un des parents expliquent chacun 40% de la variance du niveau de collaboration et d'expression appropriée des affects lors de l'évaluation de la qualité de l'attachement à l'autre parent, respectivement.

Main & al. (1985) ont cherché à savoir quelles étaient les caractéristiques des représentations d'attachement des enfants de 6 ans pouvant être prédites par les qualités des relations d'attachement au père et à la mère évaluées pendant la petite enfance. Leurs résultats ont montré que les enfants sécurisés avec leur mère à l'âge de 1 an coopéraient davantage et qu'ils exprimaient plus d'émotions que les enfants insécurisés lors de l'exploration des représentations d'attachement aux parents 5 ans plus tard. D'après leurs résultats, seule la qualité de l'attachement à la mère permet de prédire le fonctionnement de l'enfant dans ses interactions avec l'expérimentateur et sa capacité à exprimer des émotions. Il semblerait donc que ce soit la qualité de l'attachement à la mère qui exerce une influence sur le niveau de collaboration et d'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement au père. Par conséquent, si nous obtenons des corrélations aussi fortes entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère, c'est probablement parce que notre

méthode d'exploration des représentations d'attachement repose en partie sur des caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement liées à la sécurité de l'attachement à la mère et non la sécurité de l'attachement au père pendant la petite enfance. Nous verrons, dans la conclusion de cette discussion, quelles peuvent être les implications de ces découvertes au niveau de l'exploration spécifique des représentations d'attachement au père et à la mère. Par ailleurs, on peut également émettre l'hypothèse, comme Fox & al. (1991), que ce lien s'explique au moins en partie par l'influence du tempérament.

D'après nos résultats, les perceptions du soutien ou de la sensibilité de l'un et l'autre parent sont davantage liées que les représentations des distances ou de la disponibilité paternelle et maternelle. Alors que la représentation de la sensibilité de l'un des parents permet d'expliquer 23% de la variance dans celle de la sensibilité de l'autre parent, la perception de la disponibilité de l'un des parents permet d'expliquer seulement 4% de la variance dans celle de la disponibilité de l'autre parent. Ces caractéristiques étant plus spécifiques à la représentation d'attachement explorée, selon nous ces liens peuvent davantage s'expliquer par la concordance des soins prodigués par les deux parents que par le tempérament de l'enfant. En tout cas ces résultats indiquent que les représentations de la sensibilité et surtout de la disponibilité parentales sont des caractéristiques plus spécifiques aux représentations d'attachement au père et à la mère que la collaboration ou l'expression appropriée des affects.

3.3. Les différences dans le contenu des représentations d'attachement au père et à la mère

Conformément à notre hypothèse, les résultats de nos analyses nous ont non seulement permis de montrer que les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère étaient liées, mais également de mettre en évidence des différences dans le contenu de ces deux types de représentations. En revanche, contrairement à ce que nous avons supposé, les enfants ne se représentent pas leur père comme étant moins sensible et sécurisant que leur mère. Cette hypothèse a été formulée en référence aux travaux de Paquette (2004) et de Grossmann & Grossmann (1998), qui considèrent le père comme jouant davantage un rôle dans l'activation de l'exploration que dans la protection de l'enfant.

Malheureusement, nos résultats ne nous permettent pas de savoir si les enfants se représentent davantage leur père comme activant l'exploration que comme étant sensible et sécurisant. En revanche, ils indiquent que les enfants se représentent leurs deux parents

comme étant aussi sensibles et sécurisants l'un que l'autre. Ainsi, comme l'ont montré Schaffer & Emerson dès 1964, les enfants semblent établir de véritables relations d'attachement avec leurs pères. Ceux-ci jouent peut-être davantage un rôle d'activation de l'exploration dans le développement de leurs enfants, mais ils n'en semblent pas moins remplir eux aussi un rôle de protection et de sécurisation. C'est en tout cas comme cela que les enfants de notre population semblent se les représenter.

Aucune différence n'a été trouvée entre le niveau de collaboration des enfants lors de l'exploration des représentations d'attachement au père et à la mère. Encore une fois, ces résultats peuvent s'expliquer par l'influence plus forte de la qualité de l'attachement à la mère sur les capacités des enfants à coopérer lors de l'exploration des représentations d'attachement (Main & al., 1985).

En revanche, bien que les niveaux d'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement au père et à la mère soient fortement corrélés, ceux-ci semblent varier en fonction de la représentation explorée. En effet, les enfants expriment des affects plus appropriés lors de l'évaluation de la qualité de l'attachement à la mère que lorsqu'on explore les représentations d'attachement au père. Il semble que les enfants expriment davantage d'émotions ne correspondant pas aux situations décrites dans les histoires lors de l'exploration des représentations d'attachement au père. Selon nous, ces résultats pourraient s'expliquer par l'une des caractéristiques spécifiques des interactions père-enfant. En effet, de nombreuses études ont montré que celles-ci étaient majoritairement ludiques (Le Camus & al., 1997 ; Parke, 1995 ; Paquette, 2004), que les pères proposaient davantage de jeux non conventionnels et qu'ils faisaient plus de taquineries visant à déstabiliser l'enfant, cognitivement et émotionnellement (Labrell, 1996 ; 1997). Par conséquent, nous pouvons supposer que les enfants expriment davantage d'affects non appropriés au cours de l'exploration des représentations d'attachement au père en raison des tentatives de déstabilisation émotionnelle dont ils font régulièrement l'objet de la part de leur père.

Si les pères ne sont pas décrits comme étant moins sensibles et sécurisants, en revanche ils sont décrits comme étant plus disponibles que les mères, phénomène qui s'accroît avec l'âge. Ces résultats inattendus rejoignent ceux de plusieurs études rapportés par Pleck (1997). Dans sa revue de question sur le niveau, les déterminants et les effets de l'implication paternelle, Pleck (1997) affirme que si les pères sont moins impliqués que les mères, l'implication paternelle semble diminuer proportionnellement moins que celle des mères au fur et à mesure que l'enfant grandit. Ainsi, le niveau d'implication des pères dépasserait

progressivement celui des mères. En revanche, Turcotte, Dubeau, Bolté & Paquette (2001) rapportent des résultats contradictoires sur le niveau d'implication paternelle en fonction de l'âge des enfants. Si certaines études tendent à montrer que le niveau d'implication des pères augmente avec l'âge des enfants, d'autres, au contraire, semblent indiquer que celui-ci diminue au fur et à mesure que l'enfant grandit. En tout cas, nos résultats suggèrent que les enfants de 3 à 5 ans les perçoivent de plus en plus comme étant davantage disponibles que leurs mères.

3.4. Conclusion

Nos résultats semblent à la fois conforter le modèle hiérarchique (Bowlby, 1969) et l'hypothèse d'une fusion des modèles d'attachement au père et à la mère (Bretherton, 1985). Cependant, les résultats des analyses de corrélations entre les différentes caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement à l'un et à l'autre parent suggèrent que certaines d'entre elles sont davantage corrélées. Comme nous avons pu le constater, la collaboration de l'enfant au cours de la tâche et l'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement au père et à la mère sont significativement plus corrélées que les représentations du soutien et de la disponibilité parentale. Or, Main & al. (1985) ont montré que ces deux caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement étaient liées à la qualité de l'attachement à la mère pendant la petite enfance mais pas à la qualité de l'attachement au père. Par conséquent, il semble que l'importance des liens entre les qualités des relations d'attachement aux deux parents s'explique au moins en partie par l'importance accordée à ces deux aspects dans l'exploration des représentations d'attachement. Par conséquent, à l'avenir il conviendrait de mettre au point une procédure de codage systématique spécifique à l'exploration des représentations d'attachement au père reposant davantage sur les caractéristiques du jeu et des représentations étant liées à la qualité de l'attachement au père.

Par ailleurs, nos résultats suggèrent que les enfants décrivent leur père comme étant aussi sensible et sécurisant et même plus disponible que leur mère. En revanche, les enfants semblent exprimer davantage d'affects non appropriés lors de l'exploration des représentations d'attachement au père, phénomène qui, selon nous, peut s'expliquer par les tentatives de déstabilisation émotionnelle dont ils sont régulièrement l'objet de la part de leur père.

Enfin, malgré les limites liées à l'utilisation de la méthode des histoires à compléter pour explorer les représentations d'attachement au père, des liens spécifiques entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de la relation père-enfant ont pu être mis en évidence. Ces résultats nous encouragent à persévérer dans la mise au point d'une méthode permettant d'explorer les représentations d'attachement au père se centrant davantage sur les caractéristiques spécifiques des interactions père-enfant, du jeu et des modèles de relations étant spécifiquement liées à la qualité de l'attachement au père.

4. LA SPECIFICITE DES LIENS ENTRE L'ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE ET LES QUALITES DES RELATIONS D'ATTACHEMENT AU PERE ET A LA MERE DES ENFANTS DE 3 A 5 ANS

4.1. Introduction

De manière générale, nos résultats semblent confirmer l'hypothèse d'un lien entre l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans et la qualité de l'attachement aux parents. Cependant, certains aspects de cette adaptation semblent spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père ou à la mère. Après avoir discuté les résultats des analyses portant sur les liens entre les interactions avec les pairs de même sexe, les problèmes de comportement puis l'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement au père et à la mère, nous verrons en quoi ces résultats permettent de confirmer les connaissances actuelles sur le rôle des relations au père et à la mère dans le développement de l'enfant et de conforter les différents modèles d'organisation des relations d'attachement distingués par Howes (1999).

4.2. Les interactions paritaires, la préférence pour les pairs de même sexe et la qualité de l'attachement aux parents

Les résultats de nos analyses de corrélations ont permis de mettre en évidence des liens entre la quantité, la qualité des interactions avec les pairs de même sexe, les préférences sexuées au cours des interactions et la qualité de l'attachement à la mère. Cependant, si l'on contrôle statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement au père, seules la quantité d'interactions et la préférence pour les pairs de même sexe semblent liées à la qualité de l'attachement à la mère. De plus, alors que la quantité d'interactions avec des pairs de même sexe semble liée à la désorganisation de l'attachement, la préférence pour les pairs de même sexe est liée à la sécurité de l'attachement à la mère. Cependant, ces résultats sont à relativiser

compte tenu des faibles pourcentages de variance expliqués par la qualité de l'attachement à la mère (environ 3% de la variance dans la quantité de comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe et 9%, conjointement avec l'âge, de la variance dans l'indice de préférence pour les pairs de même sexe).

L'absence de liens entre la qualité des interactions avec les pairs de même sexe et la qualité de l'attachement aux parents peut s'expliquer par la diversité des comportements que nous avons regroupés sous le terme de comportements sociaux positifs afin d'appréhender la qualité des interactions avec les pairs de même sexe. En effet, ce regroupement comprend à la fois des comportements visant à engager une interaction et des comportements d'acceptation. En revanche, les réponses des pairs aux comportements leur étant adressés n'ont pas été observées. Or, d'après les résultats de Jacobson & Wille (1986), la qualité de l'attachement à la mère ne permet pas de prédire les changements développementaux dans les comportements sociaux adressés aux autres enfants mais dans les réponses des partenaires aux comportements sociaux qui leur sont adressés.

Cependant, la quantité des interactions avec des pairs de même sexe, elle, semble bien liée à la qualité plus particulièrement à la désorganisation de l'attachement à la mère. Ainsi, si la sécurité de l'attachement à la mère ne permet pas de prédire les changements développementaux dans les comportements sociaux adressés aux autres enfants (Jacobson & Wille, 1986), il semble que la désorganisation, elle, le permette. De plus, ces résultats vont dans le sens de ceux des nombreuses études ayant montré que la qualité de l'attachement à la mère exerçait une influence sur les relations paritaires. En effet, et malgré la diversité des méthodes utilisées, les résultats de ces travaux suggèrent que les enfants sécurisés avec leur mère ont un meilleur fonctionnement social à l'âge préscolaire que les enfants insécurisés. Ainsi, il semble que les enfants sécurisés entretiennent des relations plus harmonieuses avec leurs amis (Park & Waters, 1989 ; Youngblade & Belsky, 1992), qu'ils soient plus populaires (Bohlin & *al.*, 2000 ; Cohn, 1990 ; De Mulder & *al.*, 2000 ; Lafrénière & Sroufe, 1985) et qu'ils aient plus de facilité à établir et à maintenir des relations avec leurs pairs (Sroufe & Fleeson, 1986). Cependant, les enfants ayant participé à ces études étaient catégorisés soit dans les trois catégories d'attachement distinguées par Ainsworth (attachement sécurisé, insécurisé évitant et insécurisé ambivalent-résistant) soit comme étant sécurisés ou insécurisés, sans distinguer les différents types d'insécurité. De ce fait, aucun lien n'a pu être établi entre le fonctionnement social des enfants de 3 à 5 ans et la désorganisation de l'attachement à la mère. De plus, ces auteurs n'ont pas distingué les interactions avec des pairs de même sexe des interactions avec des pairs de sexe opposé. Or, c'est justement à partir de 3 ans que ce

phénomène de préférence pour les pairs de même sexe s'observe pour les garçons comme pour les filles (Lafrénière & *al.*, 1984).

Nos résultats, en montrant que la quantité d'interactions avec des pairs de même sexe est liée à la désorganisation et non à la sécurité de l'attachement à la mère, semblent aller dans le sens de l'hypothèse de Jacobvitz & Hazen (1999). Ces derniers supposent que les enfants insécurisés désorganisés-désorientés sont les moins compétents socialement. Ils deviendraient particulièrement agressifs, craintifs et manifesteraient des comportements étranges ou contradictoires au cours des interactions paritaires. Ces enfants auraient particulièrement du mal à mettre au point des stratégies d'interaction avec leurs pairs.

D'après nos résultats, la préférence pour les pairs de même sexe est liée à la sécurité et non à la désorganisation de l'attachement à la mère. Pour expliquer ces résultats, nous pouvons supposer que les choix préférentiels tels que les préférences dyadiques stables, dont dépendent la popularité, l'établissement de relations amicales et la préférence pour les pairs de même sexe, seraient plutôt liés à la sécurité qu'à la désorganisation de l'attachement à la mère. Ainsi, d'après les résultats d'une méta-analyse réalisée par Schneider & *al.* (2001), le lien entre les relations paritaires et la sécurité de l'attachement aux parents serait plus robuste lorsqu'on s'intéresse aux relations amicales qu'aux relations avec des pairs non familiaux. Ainsi, la quantité d'interactions, qui reflète davantage la capacité de l'enfant à s'engager dans des interactions paritaires et à mettre au point des stratégies d'interactions, serait plutôt liée à la désorganisation de l'attachement à la mère.

Contrairement à ce que nous avons supposé, la quantité, la qualité des interactions avec les pairs de même sexe et les préférences sexuées au cours des interactions ne semblent pas liées à la qualité de l'attachement au père. En effet, le seul résultat significatif obtenu indique que les enfants préférant interagir avec des pairs de même sexe sont davantage désorganisés avec leur père que les enfants n'ayant pas manifesté cette même préférence. Cependant, les résultats des analyses de corrélations et de régressions ne nous ont pas permis de vérifier l'existence de ce lien entre les préférences sexuées au cours des interactions et la désorganisation de l'attachement au père. Au contraire, il semble que la préférence pour les pairs de même sexe soit spécifiquement liée à la qualité de l'attachement à la mère. Ces résultats, s'ils devaient être confirmés, semblent indiquer que l'un des principaux comportements révélateurs de l'existence du schéma de genre, d'après Le Maner & Deleau (1995), n'est lié ni au niveau d'adhésion des pères aux rôles de genre (Serbin & *al.*, 1993, Turner & Gervai, 1995) ni à la qualité de l'attachement au père. Néanmoins, nous pouvons nous demander si ces résultats ne sont pas dus au biais de « maternalité » déjà signalé dans

l'évaluation des qualités des relations et des représentations d'attachement au père. En effet, une caractéristique importante de la relation père-enfant n'a pas été évaluée ici. Il s'agit de l'activation de l'exploration, une caractéristique des représentations d'attachement qui semble occuper une place importante dans la relation que l'enfant entretient avec son père (Paquette, 2004). Nous pouvons supposer que l'activation est davantage liée au développement de l'identité sexuée et plus particulièrement à la préférence pour les pairs de même sexe puisqu'elle correspond, selon Paquette (2004), à la principale fonction de l'attachement au père, lequel joue également un rôle important dans le développement de l'identité sexuée (Lamb, 1997).

Par ailleurs, des liens entre les interactions paritaires avec les pairs de même sexe et la qualité de l'attachement au père auraient probablement pu être mis en évidence en distinguant plus précisément les comportements typiques des interactions père-enfant. Ainsi, la qualité de l'attachement au père pourrait exercer son influence sur la quantité de jeux physiques, sur les jeux de lutte ou de compétition par exemple, notamment chez les garçons. Il conviendrait donc, à l'avenir, de distinguer ces différents types de jeux dans nos observations. De plus, pour Berlin & Cassidy (1999), les comportements de jeu paternels sont susceptibles de masquer ou d'interagir avec les effets de la qualité de l'attachement au père.

Les travaux sur l'attachement au père ont également montré que les enfants sécurisés avec leur père pendant la petite enfance étaient plus sociables à l'égard des étrangers, notamment au cours de la Situation Etrange (Lamb, 1977 ; Main & Weston, 1981) et qu'à l'âge scolaire la popularité dans de grands groupes était liée à la sécurité de l'attachement au père et non à la mère (Verschueren & Marcoen, 2005). Nos observations ayant été réalisées à l'école maternelle au cours des récréations, les enfants de notre population étaient essentiellement en présence de pairs familiers, ce qui peut expliquer qu'aucun lien significatif n'ait été trouvé entre les interactions paritaires et la qualité de l'attachement au père.

4.3. Les perturbations dans le comportement et la qualité de l'attachement aux parents

De manière générale, nos résultats confirment notre hypothèse et suggèrent que les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans sont liés à la qualité de l'attachement aux parents. Cependant, selon les analyses les différents types de problèmes ne sont liés ni aux mêmes dimensions ni aux qualités des mêmes relations. Celles-ci ayant été réalisées en contrôlant statistiquement l'âge et la qualité de l'attachement au père ou à la mère, nous nous intéresserons essentiellement aux résultats des analyses de régressions. D'après ces derniers,

les problèmes de psychopathologie générale seraient liés à la désorganisation de l'attachement à la mère, les problèmes externalisants à la désorganisation de l'attachement au père et les problèmes internalisants à la fois à la désorganisation de l'attachement à la mère et à la sécurité de l'attachement au père. Les différents types de problèmes des enfants de 3 à 5 ans semblent donc liés à la désorganisation de l'attachement à au moins l'un des deux parents. Seuls les problèmes internalisants sont également liés à la sécurité et plus particulièrement à la sécurité de l'attachement au père.

Ces résultats confirment ceux de nombreuses études réalisées depuis une quinzaine d'années montrant que les problèmes de psychopathologie sont davantage liés à la désorganisation qu'à l'insécurité de l'attachement. En effet, les enfants désorganisés semblent particulièrement enclins à développer des problèmes de comportement de type à la fois externalisant et internalisant (Lyons-Ruth & *al.*, 1997 ; Moss & *al.*, 1999). Dans une méta-analyse portant sur les précurseurs et les effets de la désorganisation de l'attachement aux parents, Van Ijzendoorn & *al.* (1999) ont montré que la désorganisation de l'attachement pendant la petite enfance permettait de prédire les problèmes externalisants et plus particulièrement les comportements agressifs des enfants d'âge scolaire. Ainsi, s'ils étaient confirmés, nos résultats semblent indiquer que c'est la désorganisation de l'attachement au père et non à la mère qui permettrait de prédire les problèmes externalisants des enfants de 3 à 5 ans.

D'après nos résultats, la quantité de problèmes internalisants est non seulement corrélée à la désorganisation de l'attachement à la mère mais également à la sécurité de l'attachement au père. Par conséquent, les problèmes d'anxiété et de retrait social des enfants de 3 à 5 ans seraient à la fois liés à l'impossibilité de mettre au point une stratégie d'attachement cohérente avec la mère et avec l'insécurité de l'attachement au père. Or, d'après les résultats de Pierrehumbert & *al.* (2000) et de Moss & *al.* (1999), seuls les enfants évitants avec leur mère sont décrits comme ayant plus de problèmes internalisants. Cependant, ces auteurs n'ont ni testé ni contrôlé l'effet de la qualité de l'attachement au père. Ce faisant, Verschueren & Marcoen (1999) ont trouvé que seule la sécurité de l'attachement au père permettait de prédire les problèmes internalisants des enfants de 5 ans. Nos résultats vont dans le même sens mais semblent également montrer que les problèmes internalisants ne sont pas spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père, contrairement à ce que nous avons supposé. En effet, ceux-ci semblent également liés à la désorganisation de l'attachement à la mère. Or, dans l'étude de Verschueren & Marcoen (1999), les enfants ont été catégorisés comme étant sécurisés, insécurisés évitants ou ambivalents-résistants mais pas désorganisés. Par

conséquent, les liens entre les problèmes de comportement et la désorganisation de l'attachement n'ont pas pu être testés, ce qui explique probablement que, d'après leurs résultats, les problèmes internalisants semblent spécifiquement liés à sécurité de l'attachement au père.

Par ailleurs, ces résultats corroborent ceux des travaux sur le rôle du père réalisés depuis un peu plus d'une trentaine d'années. En effet, les problèmes internalisants renvoient aux problèmes d'anxiété, de dépression et de retrait social. Or, les travaux sur le rôle du père tendent à montrer que le père remplit une fonction d'ouverture au monde dans le développement de l'enfant (Le Camus & al., 1997 ; Paquette, 2004). Pour Pierrehumbert (2003), un attachement insécurisé aurait pour conséquence une certaine limitation de l'ouverture au monde physique et social. Nos résultats, en accord avec les travaux sur le rôle du père, semblent indiquer que c'est plus précisément l'insécurité de l'attachement au père, de même que la désorganisation de l'attachement à la mère, qui entraînerait une certaine limitation de l'ouverture au monde.

Enfin, ces résultats sont à relativiser compte tenu des faibles pourcentages de variance des problèmes de comportement expliqués par la qualité de l'attachement aux parents. Ainsi, la désorganisation de l'attachement à la mère et l'âge des enfants permettent tous deux d'expliquer à peu près 9% de la variance dans le score global de psychopathologie, l'âge et la désorganisation de l'attachement au père à peu près 9 % également de la variance dans le score de problèmes externalisants, et l'âge, la désorganisation de l'attachement à la mère et la sécurité de l'attachement au père environ 13% de la variance dans le score de problèmes internalisants. Cependant, il semble que dans les échantillons à faibles risques comme le nôtre, les études ne soient que rarement parvenues à mettre en évidence des liens entre les problèmes de comportement et la qualité de l'attachement (Greenberg, 1999). D'après Pierrehumbert & al. (2000), c'est surtout dans des échantillons d'enfants présentant des risques environnementaux, sociaux ou médicaux que la relation entre la qualité de l'attachement et les problèmes de comportement a pu être mise en évidence. Par conséquent, selon Greenberg (1999), l'insécurité et la désorganisation de l'attachement constituent des facteurs de risque mais ne conduisent pas directement à l'apparition des problèmes de comportement. Cette hypothèse rejoint les conclusions du rapport de l'INSERM sur les « troubles des conduites » chez l'enfant et l'adolescent (INSERM, 2005) : l'attachement jouerait un rôle médiateur essentiel entre les facteurs tempéramentaux et les problèmes de comportement.

4.4. L'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement aux parents

Dans cette étude, quatre aspects de l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans ont été appréhendés après avoir été être distingués grâce à l'analyse factorielle réalisée sur les réponses des enseignants au questionnaire sur les comportements scolaires : l'adaptation générale aux exigences scolaires, la maîtrise des codes langagiers, l'engagement dans les activités scolaires et l'adaptation au rythme et aux tâches scolaires (*cf.* 2^{ème} partie, chap. 2, 4.4). Nous nous sommes également intéressés aux réponses des enseignants à 3 des 20 questions du questionnaire. Les deux premières portent sur la quantité et la qualité de la participation à la conversation scolaire et la troisième sur les capacités d'attention en classe.

Les analyses que nous avons réalisées nous ont permis de montrer que ces différents aspects de l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans sont liés à la qualité de l'attachement aux parents. Cependant, alors que l'adaptation générale aux exigences scolaires et la maîtrise des codes langagiers semblent plus spécifiquement liés à la qualité de la relation à la mère et l'engagement dans les activités scolaires à celle de la relation au père, l'adaptation au rythme et aux tâches scolaires serait liée à la qualité de l'attachement aux deux parents simultanément.

L'adaptation générale aux exigences scolaires renvoie aussi bien aux capacités d'attention, aux capacités à suivre le rythme de la classe, au respect des règles et au pronostic des enseignants concernant la réussite au niveau supérieur. Cet aspect renvoie donc à une appréciation générale, de la part des enseignants, de l'adaptation de leurs élèves aux exigences qui sont les leurs en vue du passage dans la classe supérieure. La maîtrise des codes langagiers renvoie non seulement à la maîtrise du langage mais également à la maîtrise du nombre telles qu'elles sont évaluées par les enseignants de petite et moyenne sections de maternelle.

Nos résultats semblent montrer que ces deux aspects de l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans sont liés à la qualité et plus particulièrement à la désorganisation de l'attachement à la mère. Jacobsen & Hoffmann (1997) ont montré que les enfants sécurisés avec leurs parents réussissaient mieux dans les matières académiques que les enfants insécurisés. Moss & St Laurent (2001), pour leur part, ont montré que les enfants désorganisés obtenaient des résultats scolaires inférieurs en maîtrise de la langue et en mathématiques comparativement aux autres enfants. Les liens entre l'adaptation générale aux exigences scolaires, la maîtrise des codes langagiers et la désorganisation de l'attachement à la mère peuvent probablement s'expliquer par l'influence que cette dernière exerce sur le développement à la fois social et cognitif de l'enfant. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, les enfants

désorganisés semblent éprouver des difficultés à mettre au point des stratégies d'interaction avec leurs partenaires sociaux, qu'il s'agisse de leurs parents ou de leurs pairs (Jacobvitz & Hazen, 1999). Par conséquent, nous pouvons supposer que ces enfants connaissent les mêmes difficultés pour établir des stratégies d'interaction avec leurs enseignants. De plus, comme semblent l'indiquer les résultats de nombreuses études (Cohn, 1990 ; Jacobsen & Hofmann, 1997 ; Lyons-Ruth & *al.*, 1997 ; Moss & *al.*, 1999 ; Van Ijzendoorn & *al.*, 1999), ces enfants sont décrits non seulement par leurs parents mais également par leurs enseignants comme présentant davantage de problèmes de comportement et notamment de problèmes externalisants que les autres enfants. Enfin, Jacobsen & *al.* (1994) ont montré que la qualité de l'attachement aux parents exerçait une influence sur le développement cognitif de l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence.

Nos résultats indiquent, en revanche, que l'engagement dans les activités scolaires est spécifiquement lié à la sécurité de l'attachement au père. L'engagement dans les activités scolaires renvoie à des aspects à la fois conatifs (confiance en soi), langagiers (participation à la conversation scolaire, compréhension) et cognitifs (capacités de mémorisation) des comportements scolaires. Par conséquent, nos résultats semblent aller dans le même sens que ceux de Moss & St Laurent (2001). En effet, ces auteurs ont montré que les enfants sécurisés avec leurs parents étaient plus motivés, communiquaient mieux et s'engageaient plus facilement dans les tâches cognitives que les enfants insécurisés. En revanche, lorsqu'on explore les représentations d'attachement au père et à la mère séparément, l'engagement dans les activités scolaires des enfants de 3 à 5 ans est lié à la sécurité de l'attachement au père et non à la mère. Or, on savait déjà, grâce aux travaux d'Easterbrooks & Goldberg (1984), qu'à l'âge de 2 ans et dans des situations de résolution de problèmes, les enfants sécurisés avec leur père étaient plus enthousiastes, plus persévérants et plus aptes à solliciter et à accepter l'aide d'autrui que les enfants insécurisés. Ils seraient également plus curieux, plus autonomes, plus sûrs d'eux-mêmes et ils obtiendraient de meilleurs résultats aux tests de développement et aux épreuves langagières. Cependant, des résultats identiques avaient déjà été obtenus en distinguant les enfants selon la qualité de l'attachement à la mère (Matas & *al.*, 1978).

Lorsqu'on s'intéresse plus précisément aux réponses des enseignants aux questions portant sur la quantité et la qualité de la participation verbale, ces dernières semblent spécifiquement liées à la sécurité de l'attachement au père. Jacobsen & Hoffmann (1997) ont obtenu des résultats similaires avec des enfants d'âge scolaire. En effet, ils ont montré que les enfants sécurisés avec leurs parents participaient davantage et qu'ils étaient plus attentifs en

classe que les enfants insécurisés. Cependant, d'après nos résultats, les capacités d'attention évaluées par les enseignants sont liées à la désorganisation et non à la sécurité de l'attachement au père. Ces résultats sont cohérents avec les travaux réalisés sur la désorganisation de l'attachement depuis un peu plus d'une quinzaine d'années. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, les résultats de ces recherches indiquent que les enfants désorganisés sont décrits par leurs parents et par leurs enseignants comme ayant davantage de problèmes de comportement que les autres enfants, et plus particulièrement de problèmes externalisants tels que l'agressivité, les problèmes d'hyperactivité et les phénomènes d'opposition à l'adulte (Cohn, 1990 ; Jacobsen & Hofmann, 1997 ; Lyons-Ruth & al., 1997 ; Moss & al., 1999 ; Van Ijzendoorn & al., 1999).

Par ailleurs, la mise en évidence de liens spécifiques entre l'engagement dans les activités scolaires, la quantité, la qualité de la participation verbale, les capacités d'attention en classe et la qualité de l'attachement au père vont dans le sens des travaux sur le rôle du père. En effet, le père est décrit par de nombreux chercheurs comme ayant un rôle d'ouverture au monde (Le Camus & al., 1997 ; Paquette, 2004) et comme exerçant une fonction de « pont linguistique » (Gleason, 1975) entre l'environnement familial et le monde extérieur. D'après les résultats de ces études le père serait un partenaire plus exigeant que la mère en présence d'objets (Labrell, 1994), en situation de tutelle (Labrell, 1996) et au cours des interactions langagières (Le Camus & al., 1997 ; Rowe & al., 2004 ; Tomasello & al., 1990). L'engagement dans les activités scolaires, la quantité et la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention des élèves en classe étant spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père, nous pouvons supposer que la cohérence dans l'organisation du système d'attachement et la sécurité de l'attachement au père favorisent l'exercice de sa fonction d'ouverture au monde et plus particulièrement de pont linguistique entre l'environnement familial et le monde extérieur.

Le quatrième aspect de l'adaptation scolaire que nous avons distingué est l'adaptation au rythme et aux tâches scolaires. Contrairement à l'adaptation générale aux exigences scolaires, celui-ci renvoie plus spécifiquement à la capacité de l'enfant à suivre le rythme des activités (rapidité dans l'exécution d'une tâche, fatigue, organisation, autonomie) et à réaliser les différentes tâches qui lui sont proposées (maîtrise des gestes, maîtrise des activités d'éducation physique et sportive, capacités de raisonnement). L'adaptation au rythme et aux tâches scolaires semble liée à la fois à la désorganisation de l'attachement au père et à la mère. Encore une fois ces résultats peuvent probablement s'expliquer par l'influence de la désorganisation de l'attachement sur le développement à la fois cognitif et social. Ainsi, les

enfants désorganisés étant particulièrement défavorisés du point de vue de leur développement cognitif et de la réussite scolaire (Jacobsen & *al.*, 1994 ; Moss & St Laurent, 2001), ils éprouveraient plus de difficultés à exécuter les tâches qui leur sont demandées. Les enfants insécurisés désorganisés étant également décrits comme ayant davantage de problèmes de comportement, et notamment de problèmes externalisants, ces derniers seraient susceptibles d'expliquer les difficultés de ces enfants à s'adapter au rythme des activités scolaires.

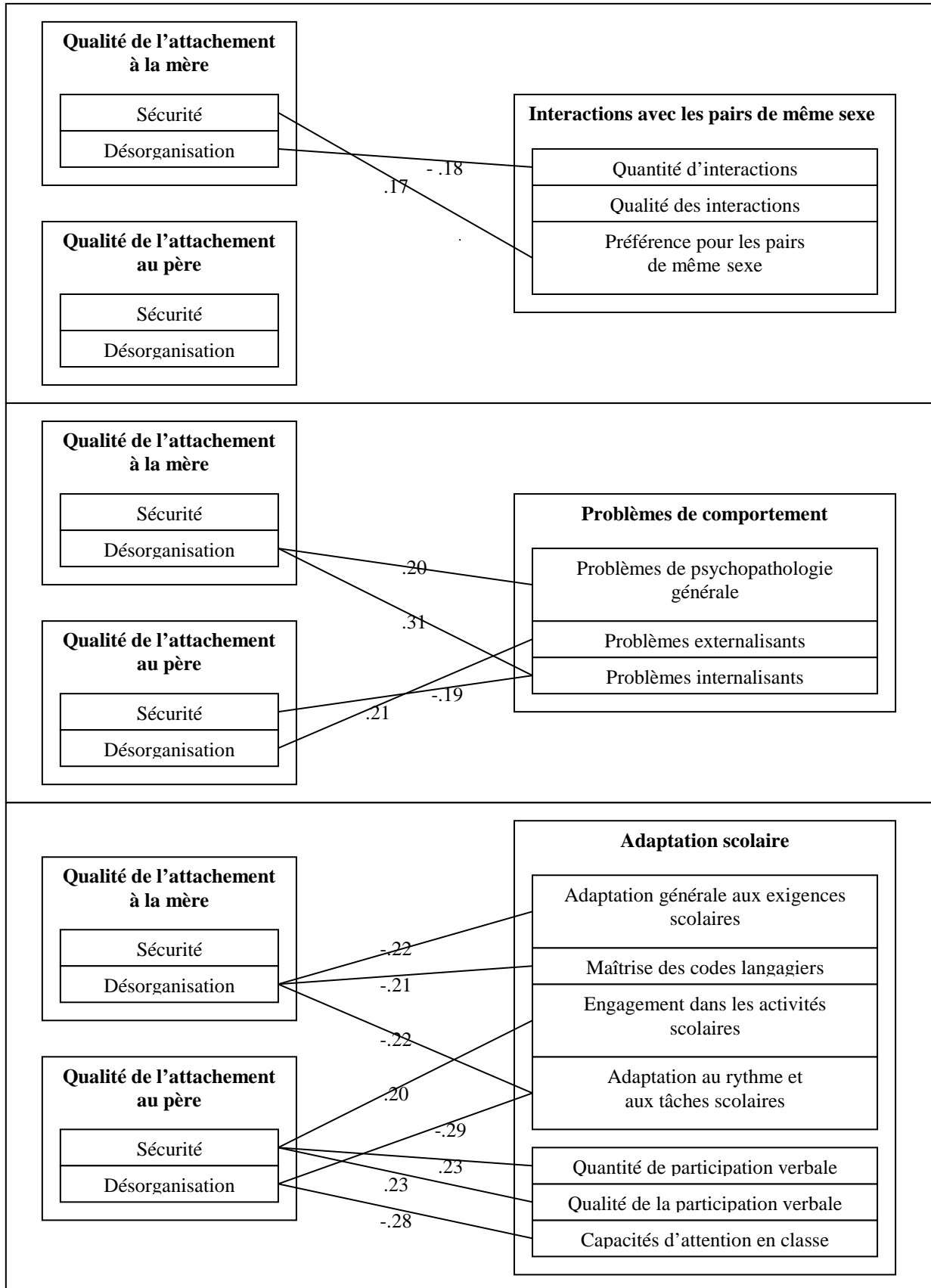
Encore une fois il convient de souligner que les pourcentages de variance de ces différents aspects de l'adaptation scolaire expliqués par les qualités des relations d'attachement au père, à la mère et l'âge des enfants sont relativement faibles (de 9% de l'engagement dans les activités scolaires à environ 15% de l'adaptation au rythme et aux tâches scolaires).

4.5. L'organisation des relations d'attachement de l'enfant

Nos résultats ont permis de mettre en évidence de nombreux liens entre les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère ainsi qu'entre l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans et la qualité de l'attachement aux parents. Par conséquent, nous pouvons nous demander dans quelle mesure ces résultats confortent chacun des trois modèles d'organisation des relations d'attachement de l'enfant définis par Howes (1999).

D'après le modèle d'organisation hiérarchique, non seulement c'est la qualité de l'attachement à la mère qui exerce l'influence la plus forte dans le développement de l'enfant mais elle est également supposée exercer une influence sur les qualités des autres relations de l'enfant. Comme nous avons pu le voir précédemment, certains de nos résultats semblent confirmer cette hypothèse. En effet, nous avons trouvé que les qualités des relations d'attachement à l'un et à l'autre parent étaient fortement corrélées, tout comme les caractéristiques de leurs représentations. Cependant, nos résultats indiquent également que certaines caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement aux parents sont plus corrélées que d'autres. En effet, la collaboration et l'expression appropriée des affects lors de l'exploration des représentations d'attachement au père et à la mère sont significativement plus corrélées que les perceptions du soutien parental, elles-mêmes plus corrélées que les représentations de la disponibilité des parents.

Figure 25: Schéma récapitulatif des liens entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans (valeurs β)⁴⁹



⁴⁹ Seuls les liens statistiquement significatifs au seuil de $p < .05$ sont représentés.

Ces résultats tendent à relativiser l'importance des corrélations observées entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère. En effet, la collaboration et l'expression appropriée des affects sont deux caractéristiques du jeu et des représentations d'attachement qui sont fortement influencées par la qualité de l'attachement à la mère pendant la petite enfance mais pas par la qualité de l'attachement au père (Main & al., 1985). Par conséquent, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'en utilisant une méthode reposant davantage sur les caractéristiques spécifiques des représentations explorées, les qualités des relations d'attachement au père et à la mère seraient beaucoup moins liées que nous n'avons pu le constater. De plus, la mise en évidence de liens spécifiques entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement au père des enfants de 3 à 5 ans (cf. figure 23) semble réfuter l'hypothèse d'une influence systématiquement plus forte de la qualité de l'attachement à la mère sur le développement de l'enfant.

Le modèle intégratif postule que les représentations des différentes relations d'attachement de l'enfant sont intégrées en une seule et unique représentation. D'après ce modèle, chaque relation d'attachement a des effets similaires comparativement aux autres mais l'ensemble de ces relations permet de mieux prédire le développement de l'enfant que chacune d'entre elles isolément. Certains de nos résultats semblent également confirmer l'hypothèse d'une organisation intégrative des relations d'attachement de l'enfant. En effet, les problèmes internalisants et l'adaptation au rythme et aux tâches scolaires des enfants de 3 à 5 ans semblent liés à la qualité de l'attachement au père et à la mère simultanément. Ainsi, ces deux aspects de l'adaptation socioscolaire semblent être mieux prédits par les qualités des relations d'attachement au père et à la mère simultanément que par chacune d'entre elles isolément.

Le modèle indépendant prédit que la qualité de chaque relation d'attachement est indépendante et qu'elle exerce son influence dans des domaines spécifiques du développement de l'enfant. Plusieurs de nos résultats semblent également conforter ce modèle. Ainsi, bien que les qualités des relations et les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère soient pour la plupart d'entre elles fortement corrélées, les représentations du soutien et de la disponibilité parentale constituent des caractéristiques plus spécifiques aux représentations d'attachement explorées que la collaboration ou l'expression appropriée des affects. De plus, des différences ont pu être relevées dans le contenu des représentations d'attachement au père et à la mère. Ainsi, si les enfants de 3 à 5 ans coopèrent tout autant lors de l'exploration des représentations d'attachement aux deux parents et s'ils se représentent leur père comme étant aussi sensible et sécurisant que leur mère, ils expriment

davantage d'affects inappropriés lorsqu'on évalue la qualité de l'attachement au père et ils se le représentent comme étant plus disponible. Selon nous, ces résultats tendent à montrer que les enfants construisent des représentations spécifiques et indépendantes des relations qu'ils entretiennent avec leurs pères. L'importance des liens entre les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère s'expliquerait par la méthode utilisée, celle-ci reposant en partie sur des caractéristiques liées à la qualité de l'attachement à la mère et non au père pendant la petite enfance.

De plus, et malgré ce biais lié à la vision monotropique de la théorie de l'attachement, les résultats des analyses sur les liens entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement au père et à la mère des enfants de 3 à 5 ans semblent confirmer l'hypothèse d'une organisation indépendante des relations de l'enfant. En effet, d'après nos résultats, la majeure partie des différents aspects de l'adaptation socioscolaire étudiés ici sont spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père ou à la mère (*cf.* figure 23). Ainsi, si la quantité d'interactions avec les pairs de même sexe et les préférences sexuées au cours des interactions ne sont pas liées à la qualité de l'attachement au père, en revanche elles semblent spécifiquement liées à la désorganisation et à la sécurité de l'attachement à la mère, respectivement. De la même manière, les problèmes de psychopathologie générale semblent spécifiquement liés à la désorganisation de l'attachement à la mère et les problèmes externalisants à celle de l'attachement au père. Enfin, des liens spécifiques ont pu être mis en évidence entre l'adaptation générale aux exigences scolaires, la maîtrise des codes langagiers et la désorganisation de l'attachement à la mère ainsi qu'entre l'engagement dans les activités scolaires, la quantité, la qualité de la participation verbale en classe et la sécurité de l'attachement au père. Enfin, les capacités d'attention des élèves évaluées par les enseignants semblent spécifiquement liées à la désorganisation de l'attachement au père. De plus, ces résultats semblent aller dans le même sens que ceux de nombreux autres travaux portant aussi bien sur le rôle des relations d'attachement que sur le rôle du père dans le développement de l'enfant.

4.5. Conclusion

Pour conclure, bien que de nombreux liens entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans aient pu être mis en évidence, les résultats de cette étude ne permettent pas de trancher entre les trois modèles d'organisation des relations d'attachement définis par Howes (1999). Au contraire, ils semblent confirmer à

la fois l'hypothèse d'une organisation hiérarchique, intégrative et indépendante des relations d'attachement de l'enfant. Par conséquent, comme le suggère Pierrehumbert (2003), ces modèles ne seraient pas exclusifs. En effet, comme le prédit le modèle hiérarchique, d'une part les qualités des relations établies avec les deux parents sont liées et, d'autre part, la qualité de l'attachement à la mère semble exercer une influence plus forte que la qualité de l'attachement au père dans certains domaines du développement, comme celui des relations paritaires. Cependant, à elles deux les qualités des relations d'attachement au père et à la mère permettraient de mieux prédire les problèmes internalisants et l'adaptation au rythme et aux tâches scolaires des enfants de 3 à 5 ans que chacune d'entre elles isolément. Ces résultats confirment l'hypothèse d'une organisation intégrative des relations d'attachement de l'enfant. Enfin, les problèmes externalisants et certains aspects de l'adaptation scolaire seraient spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père. Par conséquent, si les résultats de cette étude confirment également l'hypothèse d'une organisation indépendante des relations d'attachement de l'enfant, les qualités des relations d'attachement au père et à la mère semblent exercer leur influence dans des domaines à la fois similaires et spécifiques du développement de l'enfant.

5. CONCLUSION GENERALE

Le principal objectif de cette étude était de déterminer si les qualités des relations d'attachement au père et à la mère exerçaient leur influence dans des domaines spécifiques de l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans. Pour y parvenir, nous avons d'abord cherché à savoir dans quelle mesure les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère étaient liées et différaient du point de vue de leur contenu. Malgré les limites de cette étude, nous avons pu montrer que les qualités des relations d'attachement à l'un et à l'autre des parents étaient fortement liées entre elles.

Cependant, l'analyse détaillée des liens entre les différentes caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère suggère que celles-ci ne sont pas toutes aussi liées les unes que les autres. Par conséquent, il semble que les corrélations élevées entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère soient essentiellement dues à la méthode utilisée pour les évaluer. En effet, la procédure de codage des histoires à compléter repose en partie sur des caractéristiques des représentations d'attachement étant liées à la qualité de l'attachement à la mère.

Par conséquent, ces résultats ne permettent pas de valider le modèle d'organisation hiérarchique des représentations d'attachement de l'enfant. Au contraire, la mise en évidence de caractéristiques plus spécifiques que d'autres aux représentations d'attachement au père et à la mère ainsi que les différences observées dans le contenu des modèles de ces deux relations semblent indiquer que les enfants construisent des représentations spécifiques des relations qu'ils entretiennent avec chacun de leurs parents. Cependant, des études ultérieures devront chercher à déterminer précisément quelles sont les caractéristiques spécifiques des représentations d'attachement qui sont liées à la qualité de l'attachement au père. Pour ce faire, il est nécessaire, entre autres, de s'appuyer sur les travaux ayant d'ores et déjà mis en évidence des liens entre le comportement de l'enfant lors de la passation de tests standardisés et la qualité de l'attachement au père pendant la petite enfance. On sait, par exemple, que le comportement de l'enfant à l'égard de la personne étrangère lors de la Situation Etrange peut être prédit par la qualité de l'attachement au père et non par la qualité de l'attachement à la mère. Ces résultats nous laissent d'ailleurs penser, que la coopération de l'enfant lors de la tâche des histoires à compléter peut s'avérer être une des caractéristiques des représentations d'attachement pouvant finalement être liée à la qualité de l'attachement au père pendant la petite enfance.

Une autre caractéristique des représentations d'attachement serait susceptible d'être liée à la qualité de l'attachement au père pendant la petite enfance ; il s'agit de l'activation de l'exploration. En effet, père et mère se situent sur différentes sections du continuum attachement-exploration et la principale fonction du père serait d'activer l'exploration (Paquette, 2004). Cependant, nos résultats indiquent que les enfants perçoivent leur père comme étant aussi sensible et sécurisant et même plus disponible, plus présent que leur mère. Par ailleurs, les théoriciens de l'attachement considèrent les systèmes d'attachement et d'exploration de l'environnement comme étant étroitement liés. Ces deux systèmes seraient antagonistes : quand l'un d'eux est activé, l'autre est automatiquement inhibé (Bowlby, 1969).

Par conséquent, il semble que les enfants établissent de véritables relations d'attachement avec leur père mais que l'exploration soit une caractéristique plus importante de l'attachement au père que de la relation à la mère. Selon nous, l'activation pourrait constituer une caractéristique spécifique des modèles de relations de l'enfant étant davantage liée à la qualité de l'attachement au père qu'à la qualité de l'attachement à la mère pendant la petite enfance. Cependant, cela ne veut pas dire que cette caractéristique serait absente des relations d'attachement à la mère, bien au contraire. Tamis-Lemonda (2004), dans une revue critique de la théorie de Paquette (2004), affirme que les parents adoptent une multitude de

rôles à l'intérieur du système familial. Ainsi, les pères seraient bien plus que des « activateurs » et les mères bien plus que des « pourvoyeurs de soins » (Tamis-Lemonda, 2004, p. 224). Selon cet auteur, ce sont les théoriciens qui auraient tendance à mettre l'accent sur un rôle paternel en particulier, empêchant ainsi les spécialistes de mieux comprendre comment père et mère forment une famille et influencent le développement de l'enfant.

Ainsi, Pour Roggman (2004), parfois les pères réconfortent, les mères jouent, et la quantité de jeux et de soins prodigués par les deux parents varie selon le temps et les situations. Selon elle, si de nombreuses recherches ont montré qu'il existait des différences dans le comportement des deux parents à l'égard de leurs enfants, ces différences ne justifient pas une telle dichotomie des rôles parentaux. Roggmann (2004) propose de concevoir les relations parent-enfant comme étant constituées de différents systèmes ou de différentes dimensions non exclusives au père ou à la mère, chacune d'entre elles pouvant être plus importante dans une relation que dans une autre. Ainsi, nous pouvons supposer que l'activation constitue une troisième dimension des qualités des relations que l'enfant entretient avec ses parents, celle-ci venant s'ajouter à la sécurité et à la cohérence dans l'organisation du système d'attachement.

Malgré les limites dans l'évaluation de la qualité de l'attachement au père qui viennent d'être mises en évidence, les résultats ont également permis de montrer que de nombreux aspects de l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans sont liés à la qualité de l'attachement aux parents. En effet, de par son caractère à la fois transversal et corrélationnel et en raison des nombreux facteurs n'ayant pas pu être contrôlés, cette étude n'a pas permis de montrer des relations causales entre les qualités des relations d'attachement au père et à la mère et le développement de l'enfant. En revanche, des liens spécifiques ont pu être mis en évidence entre certains aspects de l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement au père et à la mère. De plus, ces liens vont dans le sens des résultats de dizaines d'années de travaux sur le rôle des relations d'attachement et sur le rôle du père dans le développement de l'enfant.

Ces résultats indiquent également que les relations d'attachement au père et à la mère sont indépendantes et qu'elles exercent leur influence dans des domaines à la fois similaires et spécifiques. Ainsi, il semble que les qualités des relations d'attachement aux deux parents permettent de mieux prédire les problèmes internalisants et l'adaptation au rythme et aux tâches scolaires que chacune d'entre elles isolément. Ces résultats, comme on l'a vu, confortent l'hypothèse d'une organisation intégrative des relations d'attachement de l'enfant. Cependant, nos résultats indiquent également que la quantité d'interactions avec des pairs de

même sexe, les préférences sexuées au cours des interactions, les problèmes de psychopathologie générale, l'adaptation générale aux exigences scolaires et la maîtrise des codes langagiers sont spécifiquement liés à la qualité de l'attachement à la mère. En revanche, les problèmes externalisants, l'engagement dans les activités scolaires, la quantité, la qualité de participation verbale en classe et les capacités d'attention des élèves seraient spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père. Ces résultats penchent en faveur du modèle indépendant. Ainsi, si nos résultats ne permettent pas réellement de trancher entre les trois modèles d'organisation des relations d'attachement distingués par Howes (1999), les relations d'attachement au père et à la mère semblent être indépendantes, et ce malgré l'importance des liens entre les qualités des relations et des représentations d'attachement aux parents. En effet, celle-ci semble essentiellement due, on l'a vu, à la méthodologie employée. Ces résultats nécessitent donc d'être vérifiés avec une méthode d'exploration des représentations d'attachement au père plus adaptée.

Par ailleurs, les nombreux liens trouvés entre l'adaptation socioscolaire et la désorganisation de l'attachement semblent indiquer que cette dimension a des effets importants dans le développement de l'enfant, comme l'ont montré de nombreuses autres études depuis une quinzaine d'années. Cependant, à l'heure actuelle très peu de travaux se sont intéressés aux effets distincts de la désorganisation de l'attachement au père et à la mère. Cette voie, que nous avons ouverte dans notre étude, mérite d'être davantage explorée.

La désorganisation devra également être étudiée dans ses relations avec les autres dimensions des relations d'attachement de l'enfant, à savoir la sécurité et l'activation de l'exploration. En effet, nos résultats semblent indiquer que la cohérence dans l'organisation des systèmes d'attachement et la sécurité de celui-ci favorisent l'exercice de la fonction d'activation des relations d'attachement de l'enfant. Ainsi, la désorganisation et la sécurité de l'attachement au père semblent liées à des domaines du développement dans lesquels le père joue un rôle important de par sa fonction d'ouverture au monde (Paquette, 2004) et de pont linguistique (Gleason, 1975), par exemple. D'autres travaux devront donc être réalisés afin de mettre au point de nouvelles méthodes d'évaluation de la qualité de l'attachement intégrant la dimension d'activation de l'exploration des relations d'attachement aux parents. De telles études devraient nous permettre de mieux comprendre comment les différentes dimensions des relations d'attachement sont liées et comment elles s'organisent pour influencer le développement de l'enfant.

Enfin, comme nous l'avons vu par ailleurs, les résultats de cette étude ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population puisque notre population est uniquement

composée d'enfants vivant avec leurs deux parents. Des recherches devront également être menées sur l'organisation des relations d'attachement des enfants vivant dans des familles adoptives, des familles d'accueil ou encore des familles recomposées, monoparentales et homoparentales. Ainsi, en relativisant l'importance du sexe d'appartenance des parents dans la nature des relations qu'ils entretiennent avec leurs parents, un modèle tridimensionnel de l'attachement permettrait de rendre compte de l'organisation des relations d'attachement avec les parents au sein des familles homoparentales. Pour conclure, l'avancée des connaissances sur les relations parent-enfant permettrait de mieux comprendre les effets de l'évolution des familles sur le développement et de mieux prendre en compte les besoins de l'enfant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: Vermont, University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. (1992). *Manual for the child behavior checklist/2-3*. Burlington: Vermont, University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., & Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: Vermont, University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ainsworth, M.D.S. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, (1-2), 7-18.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S. M., & Stayton, D. (1971). Individual differences in Strange Situation behavior of one-year-olds. In H.R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social Relations* (pp. 17-57). London : Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S., & Wittig, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one year-olds in a strange situation. In B.M. Foss (Ed.), *Determinants of Infant Behavior, vol.4* (pp. 111-136). London: Methuen.
- Alain, M.(1996). La mesure des rôles sexuels. *Bulletin de Psychologie*, 424, 397-404.
- American Psychiatric Association (1994). *DSM IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition*. Washington DC.
- Anxo, D., Flood, L., & Kocoglu, Y. (2001). Allocation du temps et partage des tâches en France et en Suède. *Premières synthèses*, 11 (2), mars.
- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information, *Psychological Bulletin*, 112 (3), 461-484.

- Balleyguier, G. (1998). Attachement et tempérament chez le jeune enfant. *Enfance*, (3), 69-81.
- Barrere-Maurisson, M.A. (2003). *Travail, famille : le nouveau contrat*. Paris: Gallimard.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I, Camaioni, L., & Volterra, V. (Eds.) (1979), *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baudier, A., & Celeste, B. (2002). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris: Nathan.
- Baudonnière, P.M. (1988). *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Paris: PUF.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 249-264). New York: Guilford Press.
- Berlin, L., & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships. Contribution from attachment theory and research. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (688-712). New York: Guilford Press.
- Block, J.H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A.M. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9 (1), 24-39.
- Bornstein, M.H. (Ed.) (1995). *Handbook of Parenting, vol. 3: Status and Social Conditions of Parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte, vol.1: L'attachement*. Paris: PUF.

- Bowlby, J. (1973). *Attachement et perte, vol.2: Séparation, anxiété et peur*. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte, vol.3: La perte. Tristesse et dépression*. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350–373.
- Braconnier, A., & Sipos, J. (1998). *Le bébé et les interaction précoces*. Paris: PUF.
- Brazelton, T.B., & Yogman, M.W. (Eds.) (1988). *Affective development in infancy*. Norwood: NJ.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Mongraphs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), Sérial No 209, 3-35.
- Bretherton, I. (1998). Internal working models and communication in attachment relationships: A commentary of the review by Raphaële Miljkovitch. In A. Braconnier, & J. Sipos (Eds.), *Le bébé et les interaction précoces* (pp. 79-88). Paris: PUF.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28 (5), 759-775.
- Bretherton, I., Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Relationship between cognition, communication and quality of attachment. In E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, & V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy* (pp. 223-269). San Diego, CA: Academic Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationships: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.

- Bretherton, I, & Waters, E. (1985). Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), Sérial No 209.
- Brougère, G. (2002). L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7, 9-19.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bus, A.G., & Van IJzendoorn, M.H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 228-283.
- Cassidy, J., & Shaver, P.R. (Eds.) (1999). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Chapman, M. (1977). Father absence, stepfathers, and the cognitive performance of college students. *Child Development*, 48 (3), 1155-1158.
- Clarke-Stewart, K.A., Goosens, F.A., & Allhusen, V.D. (2001). Measuring infant-mother attachment: Is the Strange Situation enough? *Social Development*, 10 (2), 143-170.
- Cohn, D. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Contreras, J.M., Kerns, K.A., Weimer, B.L., Gentzler, A.L., & Tomich, P.L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14 (1), 111-124.
- Coutu, S., Tardif, G., Pelletier, D. (2004). Les problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire: quelques pistes pour l'évaluation, la prévention et l'intervention. In N. Royer (Éd.), *Le monde du préscolaire* (pp. 143-175). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.

- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Crittenden, P.M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11 (3), 259-277.
- De Mulder, E.K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: links from home to school. *Developmental Psychology*, 36 (2), 274-282.
- 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.
- Dubeau, D., & Moss, E. (1998). La théorie de l'attachement résiste t-elle au charme des pères ? Approche comparative des caractéristiques maternelles et paternelles durant la période préscolaire. *Enfance*, (3), 82-102.
- Duncan, G.J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Easterbrooks, M.A., & Goldberg, W.A. (1984). Toddler development in the family: Impact of father involvement and parenting characteristics. *Child Development*, 55, 740-752.
- Espinoza, O., & Le Camus, J. (1991). Les relations interpersonnelles précoces. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 75-100). Paris: PUF.
- Fagot, B.I., Leinbach, M.D., & O'Boyle, C. (1992). Gender labeling, gender stereotyping and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 28 (2), 225-230.
- Florin, A. (Ed.) (1999a). *Modes d'accueil et développement du jeune enfant*. Recherche sur contrat pour la Caisse Nationale d'Allocations Familiales. Rapport terminal de recherche. Université de Nantes, LabECD.

Florin, A. (1999b). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.

Florin (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: PUF.

Florin, A., Guimard, P., & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves: études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, 175-190.

Florin, A., Guimard, P., & Nocus, I. (2005). *Construction d'outils d'évaluation : Elaboration d'un outil d'observation des élèves en Grande Section de Maternelle, élément du dispositif d'évaluation du cycle 2*. Recherche sur contrat pour le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Rapport terminal de recherche. Université de Nantes, LabECD.

Fombonne, E., Chehdan, F., Carradec, A. (1988). Le Child Behavior Checklist: un instrument pour la recherche en psychiatrie de l'enfant. *Psychiatrie et Psychobiologie*, 3, 409-418.

Foss, B.M. (Ed.) (1969). *Determinants of Infant Behavior, Vol.4*. London: Methuen.

Fox, N.A. (1994). The development of emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), Serial No. 240.

Fox, N.A., Kimmerly, N.L., & Schafer, W.D. (1991). Attachment to Mother/Attachment to Father: A Meta-Analysis. *Child Development*, 62 (1), 210-225.

Gilly, M., Roux, J.P., & Trognon, A. (Eds.) (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Gilly, M., Roux J.P., & Trognon A. (1999). Interactions sociales et changements cognitifs: fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J.P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 9-39). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

- Gleason, J.B. (1975). Fathers and other strangers: men's speech to young children. In D.P. Dato (Ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Goldberg, S., Blokland, K., & Myhal, N. (2000). Le récit de deux histoires: l'attachement, le tempérament et la régulation des émotions. In G.M. Tarabulsky, S. Larose, D.R. Pederson., & G. Moran (2000), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp. 57-90). PUQ.
- Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy, & P. H. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 469-496). New York: Guildford Press.
- Greenberg, M.T., D. Cicchetti, D., & Cummings, E.M. (Eds.) (1990). *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (1998). Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau. *Enfance*, (3), 44-68.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as the pivotal variable in a 16-years longitudinal study. *Social Development*, 11, 307-331.
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2002). *L'attachement. Concepts et applications*. Paris: Masson.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In E.M Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, vol.4: Socialisation, personality and social development* (pp. 275-385). New York: Wiley & Sons.

- Hetherington, E.M. (Ed.) (1983). *Handbook of child psychology, vol.4: Socialisation, personality and social development*. New York: Wiley & Sons.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. H. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp.671-687). New York: Guildford Press.
- Hurtig, M.C., & Pichevin, M.F. (Eds.) (1986). *La différence des sexes*. Paris: Tierce.
- Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Editions INSERM.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hoffman, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112-124.
- Jacobsen, T., & Hoffman, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 703-710.
- Jacobson, J.L., & Wille, D. E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development*, 57 (2), 338-347.
- Jacobvitz, D., & Hazen, N. (1999). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment Disorganization* (pp. 127-159). New York: Guilford Press.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- Kerns, K.A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32, 457-466.

- Kerns, K.A, & Richardson, R. (Eds.) (2005). *Attachment in middle childhood*. New York: Guilford Press.
- Kotelchuck, M. (1976). The infant's relationship to the father: Experimental evidence. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 329-344). New York: Wiley.
- Kohlberg, L.A. (1966). A cognitive-developmental analysis of children sex-role concepts and attitudes. In E.E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Labrell, F. (1994). A typical interaction behavior between fathers and toddlers: teasing. *Early Development and Parenting*, 3 (2), 125-130.
- Labrell, F., (1996). Interactions de tutelle paternelle et maternelle avec le jeune enfant: la sollicitation de l'autonomie dans la deuxième année, *Enfance*, (4), 447-467.
- Lafrénière, P.J., & Sroufe, A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 58-68.
- Lafrénière, P.J., Strayer, F.F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55 (5), 1958-1965.
- Lamb, M.E. (1997a). L'influence du père sur le développement de l'enfant. *Enfance*, (3), 337-350.
- Lamb, M.E. (1977). The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. *Developmental Psychology*, 13, 631-648.
- Lamb, M.E. (Ed.) (1976). *The role of the father in child development*. New York: John Wiley & Sons.

- Lamb (Ed.) (1997b), *The role of the father in child development*, 3rd ed. New York: John Wiley & Sons.
- Lamb, M.E., Pleck, J.H., Charnov, E.L., & Levine, J.A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J. Lancaster, J. Altmann, A. Rossi, & L. Sherrod (Eds.), *Parenting across the lifespan: biosocial dimensions* (pp. 111-142). New York: Aldine de Gruyter.
- Lancaster, J. Altmann, J., Rossi, A., & Sherrod, L. (Eds.) (1987). *Parenting across the lifespan: Biosocial dimensions*. New York: Aldine de Gruyter.
- Le Camus, J. (1992). Attachement et détachement. Examen critique de la théorie de Bowlby (1907-1990). *Enfance*, (4), 201-212.
- Le Camus, J., Labrell, F., & Zaouche-Gaudron, C. (1997). *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris: Nathan Université.
- Le Maner, G., & Deleau, M. (1995). Choix d'objet et interactions entre pairs: comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ? *Enfance*, (4), 417-434.
- Le Maner, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.
- Lemel, Y., & Roudet, B. (Eds.) (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris: L'Harmattan.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M.A., & Cibelli, C.E. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Lytton, H., & Romney, D.M. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109 (2), 267-296.
- Maccoby, E.E. (1988). Gender as social category. *Developmental Psychology*, 24 (6), 755-765.

- Maccoby, E.E. (Ed.) (1966). *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Macé, S. (2006). *Les attachements multiples et les relations amicales des jeunes enfants*. Thèse de Doctorat en Psychologie, sous la direction de A. Florin. Université de Nantes.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33 (1), 48-61.
- Main, M. (1998). Discours, prédictions et études récentes sur l'attachement: implications pour la psychanalyse. In A. Braconnier & J. Sipos, *Le bébé et les interaction précoces* (pp. 79-88). Paris: PUF.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: predictable from infant attachment classifications and stable over a 1 month period. *Developmental Psychology*, 24 (3), 415-426.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.
- Main, M., & Solomon, J. (1988). Discovery of an insecure disorganized-disoriented attachment pattern. In T.B. Brazelton & M.W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood: NJ.
- Main, M., & Weston, D. (1981). Security of attachment to mother and father: Related to conflict behavior and readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Malewska-Peyre, H., & Tap, P. (Eds.) (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: PUF.

- Martin, C.L., & Halverson, C.F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development, 52*, 1119-1134.
- Matas, L., Arend, R., & Sroufe, L. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development, 49* (3), 547-556.
- Mc Hale, S.M., Crouter, A.C., & Whiteman, S.D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development, 12* (1), 125-145.
- Meins E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press.
- Mikulincer, M.; Shaver, P.R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion, 27* (2), 77-102.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie. Modèles internes opérants et narratifs*. Paris: PUF.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A. & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir, 15* (2), 143-177.
- Ministère de l'éducation nationale (2005). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? 2005-2006 : les programmes*. Paris: XO Editions.
- Montagner, H. (1988). *L'attachement, les débuts de la tendresse*. Paris: Odile Jacob.
- Moss, E., & Saint-Laurent, D. (2001). Attachment at school-age and school performance. *Developmental Psychology, 37*, 107-119.

- Moss, E., Saint-Laurent, D., & Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school-age. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment Disorganization* (pp. 160-186). New York: Guilford Press.
- Moss, E., Saint-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, 107-118.
- Mueller, E., & Lucas, T. (1975). A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In: M. Lewis and L.A. Roseblum (Eds.), *Friendship and peer relations* (pp. 223-257). New York: John Wiley.
- Murray, A.D., & Yingling, J.L. (2000). Competence in language at 24 months: relations with attachment security and home stimulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 161 (2), 133-140.
- Park, K.A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60, 1076-1081.
- Parke, R.D. (1995). Fathers and Families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, vol. 3: Status and social conditions of parenting* (pp. 27-64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, (2), 205-225.
- Pedersen, F.A., Rubenstein, J.L., & Yarrow, L.J. (1979). Infant development in father-absent families. *Journal of Genetic Psychology*, 135 (1), 51-61.
- Perlmutter, M. (Ed.) (1983). *Minnesota symposium in child psychology, vol. 16*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petit, G.S., Dodge, K.A., & Brown, M.M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien*. Paris: Odile Jacob.

Pierrehumbert, B., Miljkovitch, R., Plancherel, B., Halfon, O., & Ansermet, F. (2000). Attachment and temperament in early childhood: implications for later behavior problems. *Infant and Child Development*, 9, 17-32.

Pierrehumbert, B., Muhlemann, I., Antonietti, J.P., Sieye, A. & Halfon, O. (1995). Etude de validation d'une version francophone du Q-Sort d'attachement de Waters & Deane, *Enfance*, (3), 293-315.

Pierrehumbert, B., Sieye, A., Zaltzman, V. & Halfon, O. (1995). Entre salon et laboratoire: L'utilisation du Q-Sort de Waters & Deane pour décrire la qualité de la relation d'attachement parent-enfant, *Enfance*, (3), 277-291.

Pietromonaco, P.R., & Barrett, L.F. (2000). The internal working models concept: What do we know about the self in relation to others? *Review of general psychology*, 4 (2), 155-175.

Pleck, J.H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*, 3rd ed. (pp. 66-103). New York: John Wiley & Sons.

Provost, M., & Royer, N. (2004). Les influences familiales dans le développement socio-affectif de l'enfant. In N. Royer (Ed.), *Le monde du préscolaire* (pp. 41-64). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Roggman, L.A. (2004). Do Fathers Just Want to Have Fun? Commentary on Theorizing the Father-Child Relationship. *Human Development*, 47 (4), 228-236.

Rose, A.J., & Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132 (1), 98-131.

- Rowe, M.L., Coker, D., & Pan, B.A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development, 13* (2), 278-291.
- Royer, N. (Ed.) (2004). *Le monde du préscolaire*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Schaffer, H.R. (Ed.) (1971). *The origins of human social Relations*. London: Academic Press.
- Schaffer, H.R., & Emerson, P.E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs for the Society for Research in Child Development, 29* (3), Serial No. 94.
- Schneider, B.H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: a quantitative review. *Developmental Psychology, 37* (1), 86-100.
- Schneider, B.H., Rouillard, L., & de Kimpe, V. (1993). Interaction sociale des garçons et des filles de 5 ans en fonction du contexte du jeu. *Enfance, 47* (3), 229-240.
- Serbin, L.A., Powlishta, K.K., & Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs for the Society for Research in Child Development, 58* (2), serial No. 232.
- Slade, A. (1987). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology, 23*, 78-85.
- Solomon, J., & George, C. (1999). *Attachment Disorganization*. New York: Guilford Press.
- Spangler, G., & Grossmann, K. (1999). Individual and physiological correlates of attachment disorganization in infancy. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment Disorganization* (pp. 95-124). New York: Guilford Press.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology, vol. 16* (pp. 41-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stern, D.N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF.

- Stevenson, M.R., & Black, K.N. (1988). Paternal absence and sex-role development: A meta-analysis. *Child Development, 59* (3), 793-814.
- Suess, G.J., Grossmann, K.E., & Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in prechool: From dyadic to individual organization of the self. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 43-65.
- Svanum, S., Bringle, R.G., & McLaughlin, J.E. (1982). Father absence and cognitive performance in a large sample of six- to eleven-year-old children. *Child Development, 53* (1), 136-143.
- Tamis-LeMonda, C.S. (2004). Conceptualizing fathers'role: Playmates and more. *Human Development, 47* (4), 220-227.
- Tamis-LeMonda, C.S. & Cabrera, N. (1999). Perspectives on father involvement: research and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development, XIII* (2), 1-32.
- Tap, P., & Zaouche-Gaudron, C. (1999). Identités sexuées, socialisation et développement de la personne. In Y. Lemel & B. Roudet (Eds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles* (pp. 25-56). Paris: L'Harmattan.
- Tarabulsky, G.M., Larose, S., Pederson, D.R., & Moran, G. (2000). *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain*. PUQ.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology, 34*, 285-306.
- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). New York, NY: The Guilford Press.

- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation* (pp.25-32). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), Serial No. 240.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.
- Troupel-Cremel, O. (2006). *Attachement fraternel, styles des relations et des interactions de tutelle au sein des fratries de jeunes enfants: Effet modulateur de la représentation des relations fraternelles de l'aîné*. Thèse de Doctorat en Psychologie, sous la direction de C. Zaouche-Gaudron. Université de Toulouse II.
- Troupel-Cremel, O., & Zaouche-Gaudron, C. (2006). De l'attachement mère-enfant à l'attachement fraternel: évolution des paradigmes de recherche. *Psychologie Française*, 51 (2), 205-215.
- Tulving E., & Donaldson, W. (Eds.) (1972). *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Turcotte, G., Dubeau, D., Bolté, C. & Paquette, D. (2001). Pourquoi certains pères sont-ils plus engagés que d'autres auprès de leurs enfants? Une revue des déterminants de l'engagement paternel. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 30, 65-91.
- Turner, P.J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.
- Turner, P.J., & Gervai, J. (1995). A multidimensionnal study of gender typing in preschool children and their parents: Personality, attitudes, preferences, behavior, and cultural differences. *Developmental Psychology*, 31 (5), 759-772.
- Van Ijzendoorn, M.H., & De Wolff, M.S. (1997). In search of absent father-Meta-analyses of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68 (4), 604-609.

- Van Ijzendoorn, M.H., Dijkstra, J., & Bus, A.G. (1995). Attachment, intelligence, and language: a meta-analysis. *Social Development, 4* (2), 115-128.
- Van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A. & Lambermon, M.W. (1992). The multiple caretaker paradox: some data from Holland and Israel. *New Directions in Child Development, 57*, 5-24.
- Van Ijzendoorn, M.H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and psychopathology, 11*, 225-250.
- Van Ijzendoorn, M.H., & Van Vliet-Visser, S. (1988). The relationship between quality of attachment in infancy and IQ in kindergarten. *The Journal of Genetic Psychology, 149* (1), 23-28.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development, 50*, 971-975.
- Vecho, O. (2005). *Développement socio-affectif des enfants de familles homoparentales: une approche écologique. Etude exploratoire auprès de 20 enfants de familles homoparentales âgés de 6 à 16 ans et nés dans un contexte hétéroparental*. Thèse de doctorat en Psychologie, sous la direction de C. Zaouche-Gaudron et de B. Schneider. Université de Toulouse II.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father: Developmental differences and relations to self-worth and peer relationships at school. In K. Kerns & R. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 212-230). New York: Guilford Press.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology, 40*, 501-522.

- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development, 70*, 183-201.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor.
- 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. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 41-103), *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2), Sérial No 209.
- Waters, E., Weinfield, N.S., & Hamilton, C.E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: Introduction and general discussion. *Child Development, 71* (3), 703-706.
- Weinraub, M., Clemens, L.P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender labeling, gender identity, sex-typed toy preference, and family characteristics. *Child Development, 55*, 1493-1503.
- Winnikamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: PUF.
- Youngblade, L.M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology, 28*, 700-713.
- Zaouche-Gaudron, C. (1997). Influence de la différenciation paternelle sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant de 20 mois. *Enfance, (3)*, 425-434.
- Zaouche-Gaudron, C. (2002). *Le développement social (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*. Paris: Dunod.
- Zaouche-Gaudron, C., Rouyer, V., & Troupel, O. (2004). *Conditions de vie défavorisées et développement du jeune enfant*. Communication présentée au colloque « le devenir des

familles défavorisées en France ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 1^{er} avril.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des enfants selon la taille de leur fratrie	119
Tableau 2 : Répartition des enfants selon la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents.....	119
Tableau 3 : Récapitulatif des coefficients de fidélité inter-juges obtenus pour les Q-scores de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère (Q-scores en format T).....	126
Tableau 4 : Récapitulatif des items des 5 échelles du CCH adapté à l'évaluation spécifique des qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère	127
Tableau 5 : Récapitulatif des coefficients de fidélité inter-juges obtenus pour les différentes échelles du CCH adapté à l'évaluation spécifique des qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère	128
Tableau 6 : Récapitulatif des items constitutifs des différents regroupements effectués	131
Tableau 7 : Récapitulatif des items des échelles du CBCL 2/3.....	133
Tableau 8 : Récapitulatif des items des échelles du CBCL 4/18 ans.....	133
Tableau 9 : Récapitulatif des items des échelles du questionnaire sur les comportements scolaires	136
Tableau 10 : Scores moyens de sécurité et de désorganisation de l'attachement en fonction de la représentation d'attachement explorée	140
Tableau 11 : Scores moyens obtenus aux quatre échelles du CCH adapté à l'évaluation spécifique de la qualité de l'attachement au père et à la mère	142
Tableau 12 : Matrice de corrélations entre les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère	146
Tableau 13 : Analyse de régression de l'indice de sécurité de l'attachement à l'un des parents sur l'indice de sécurité de l'attachement à l'autre parent.....	147
Tableau 14 : Analyse de régression de l'indice de désorganisation de l'attachement à l'un des parents sur l'indice de désorganisation de l'attachement à l'autre parent	147
Tableau 15 : Matrice de corrélations entre les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère	148
Tableau 16 : Analyse de régression du score de « collaboration » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sur le score de « collaboration » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent.	150
Tableau 17 : Analyse de régression du score d'« expression appropriée des affects » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sur le score d'« expression appropriée des affects » obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent	150
Tableau 18 : Analyse de régression du score de faible soutien parental obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sur le score de faible soutien parental obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent.....	151

Tableau 19 : Analyse de régression du score de distance parentale obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'un des parents sur le score de distance parentale obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à l'autre parent.....	151
Tableau 20 : Scores moyens de « collaboration » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée.....	153
Tableau 21 : Scores moyens de « faible soutien parental » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée	154
Tableau 22 : Scores moyens d'« expression appropriée des affects » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée	155
Tableau 23 : Scores moyens de représentation de la distance parentale en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée	155
Tableau 24 : Nombres moyens d'occurrences des comportements sociaux et des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe	159
Tableau 25 : Analyses de corrélations entre le nombre total d'occurrences des comportements sociaux, le nombre total d'occurrences des comportements sociaux positifs, l'IPPMS, la sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère.....	163
Tableau 26 : Lien entre les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la sécurité de l'attachement à la mère	164
Tableau 27 : Lien entre les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la désorganisation de l'attachement à la mère	165
Tableau 28 : lien entre les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la sécurité de l'attachement au père.....	166
Tableau 29 : Lien entre les préférences sexuées au cours des interactions paritaires et la désorganisation de l'attachement au père	166
Tableau 30 : Analyses de régressions du nombre d'occurrences des comportements sociaux, des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe et de l'IPPMS sur la sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère (coefficients β).....	168
Tableau 31 : Scores moyens de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants (scores T)	171
Tableau 32 : Répartition des enfants dans les zones non pathologique, limite et pathologique des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants du CBCL	172
Tableau 33 : Analyses de corrélations entre les scores de problèmes de comportement, la sécurité et la désorganisation de l'attachement au père et à la mère	176
Tableau 34 : Indices moyens de sécurité de l'attachement à la mère selon la position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants	177
Tableau 35 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement à la mère selon la position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants	177
Tableau 36 : Indices moyens de sécurité de l'attachement au père selon la position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants	178
Tableau 37 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon la position par rapport aux zones de pathologie des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et internalisants.....	179

Tableau 38 : Analyses de régressions du score global de psychopathologie et des scores de problèmes externalisants et internalisants sur les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère (coefficients β)	181
Tableau 39 : Moyennes des scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sur les comportements scolaires.....	186
Tableau 40 : Moyennes des scores obtenus aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe.....	187
Tableau 41 : Répartition des enfants selon les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe.....	188
Tableau 42 : Analyses de corrélations entre les scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sur les comportements scolaires et les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère	192
Tableau 43 : Analyses de corrélations entre les notes obtenus aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale, les capacités d'attention en classe et les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère.....	193
Tableau 44 : Indices moyens de sécurité de l'attachement à la mère selon les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention.....	194
Tableau 45 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement à la mère selon les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention	195
Tableau 46 : Indices moyens de sécurité de l'attachement au père selon les notes obtenues aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe.....	196
Tableau 47 : Indices moyens désorganisation de l'attachement au père selon les notes obtenues aux questions portant sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe.....	198
Tableau 48 : Analyses de régressions des scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire sur les comportements scolaires sur les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère (coefficients β)	199
Tableau 49 : Analyses de régressions des notes obtenues aux questions portant sur la quantité de participation, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe sur les indices de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère (coefficients β)	200

FIGURES

Figure 1 : Scores moyens de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère	141
Figure 2 : Scores moyens aux échelles du CCH adapté à l'évaluation spécifique des représentations d'attachement au père et à la mère	142
Figure 3 : Scores moyens de « collaboration » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée	153
Figure 4 : Scores moyens de « faible soutien parental » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée.....	154
Figure 5 : Scores moyens d'« expression appropriée des affects » en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée	155

Figure 6 : Scores moyens de «représentation de la distance parentale» en fonction de l'âge et de la représentation d'attachement explorée.....	156
Figure 7 : Nombres moyens d'occurrences des comportements sociaux et des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe	160
Figure 8 : Répartition des enfants selon leurs préférences sexuées au cours des interactions paritaires.....	160
Figure 9 : Indices moyens de sécurité de l'attachement à la mère selon les préférences sexuées au cours des interactions paritaires	165
Figure 10 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement à la mère selon les préférences sexuées au cours des interactions paritaires	165
Figure 11 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon les préférences sexuées au cours des interactions paritaires.....	167
Figure 12 : Scores moyens de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants	172
Figure 13 : Répartition des enfants dans les zones non pathologiques, limites et pathologiques des échelles de psychopathologie générale, de problèmes externalisants et de problèmes internalisants du CBCL	173
Figure 14 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement à la mère selon la position par rapport à la zone de pathologie de l'échelle des problèmes internalisants.....	178
Figure 15 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon la position par rapport à la zone de pathologie de l'échelle des problèmes externalisants.....	179
Figure 16 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon la position par rapport à la zone de pathologie de l'échelle des problèmes internalisants	180
Figure 17 : Moyennes des scores obtenus aux différentes échelles du questionnaires sur les comportements scolaires.....	186
Figure 18 : Moyennes des notes obtenues aux questions sur la quantité, de qualité de la participation verbale et les capacités d'attention des élèves en classe.....	187
Figure 19 : Répartition des enfants selon les notes obtenues aux questions sur la quantité , la qualité de la participation verbale et sur les capacités d'attention des élèves en classe	188
Figure 20 : Indices moyen de désorganisation de l'attachement à la mère selon la note obtenue à la question portant sur la qualité de la participation verbale en classe	195
Figure 21 : Indices moyens de sécurité de l'attachement au père selon la note obtenue à la question portant sur la quantité de participation verbale en classe	197
Figure 22 : Indices moyens de sécurité de l'attachement au père selon la note obtenue à la question portant sur la qualité de la participation verbale en classe	197
Figure 23 : Indices moyens de désorganisation de l'attachement au père selon la note obtenue à la question portant sur les capacités d'attention.....	198
Figure 24 : Schéma récapitulatif des liens entre les relations et les représentations d'attachement au père et à la mère (coefficients de corrélations).....	216
Figure 25: Schéma récapitulatif des liens entre l'adaptation socioscolaire et la qualité de l'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans (valeurs β)	231

INDEX DES AUTEURS

A

Achenbach 45, 131, 132, 134, 138, 171, 211
Ainsworth 6, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 29, 51, 73,
81, 92, 104, 107, 121, 217
Alain 97
Allhusen 20
American Psychiatric Association 45
Ansermet 48
Antonietti 22
Antonucci 68
Anxo 82
Arend 75
Atkinson 41

B

Bakermans-Kranenburg 210
Baldwin 53, 54, 106, 207
Balleyguier 15
Barrere-Maurisson 82, 102
Barrett 27, 207
Bates 69
Baudier 37
Baudonnière 33, 34, 35, 129, 137, 205, 210
Bell 6, 68
Belsky 13, 14, 39, 106, 111, 222
Benigni 69
Berlin 42, 224
Black 99, 100
Block 100
Blokland 50
Bohlin 40, 106, 111, 222
Bolté 220
Bombik 85
Bowlby 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 22,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 38, 39, 42, 51, 53,
58, 67, 68, 71, 75, 81, 83, 84, 104, 105, 106, 107,
109, 118, 206, 215, 220, 236
Bretherton 16, 18, 19, 23, 27, 49, 69, 72, 74, 85,
105, 121, 124, 206, 207, 216, 220
Brangle 90
Brooks 95
Brooks-Gunn 212
Brougère 59
Brown 54
Bruner 65, 66, 67, 70, 107
Bus 67, 78

C

Cabrera 91
Camaioni 69
Carlson 77
Cassidy 18, 23, 42, 51, 224
Celeste 37
Chapman 90, 91
Cibelli 49
Clark 68

Clarke-Stewart 20, 21, 22
Clemens 95
Cohn 40, 48, 76 ; 106, 111, 222, 228, 229
Coker 88
Cole 42
Conti-Ramsden 88
Contreras 52
Coutu 45, 46, 81, 132, 211
Crick 54, 106
Crittenden 27
Crouter 96

D

De Kimpe 37
De Mulder 40, 106, 111, 222
De Wolff 14, 26, 28, 85, 102, 108, 110, 207, 215
Deane 21, 38, 121, 124
Deleau 16, 92, 95, 96, 108, 111, 223
Denham 40
Dijkstra 67
Dodge 54, 106
Donaldson 18
Dubeau 2, 22, 42, 81, 85, 220
Duncan 212

E

Easterbrooks 29, 49, 91, 92, 113, 228
Edelbrock 45, 131, 132
Edelstein 69
Egeland 15, 17, 77
Emerson 1, 25, 81, 84, 219
English 85
Espinoza 34, 35, 106
Ethridge 95
Ewert 88

F

Fagot 95, 99
Flood 82
Florin 3, 74, 120, 129, 134, 138, 188, 212, 213
Fombonne 3, 120, 131, 137
Fox 26, 28, 85, 108, 110, 215, 218
Fremmer 85

G

Gauthier 36
Gentzler 52
George
Gervai 97, 130, 137, 223
Gilly 63
Gleason 89, 108, 229, 238
Goldberg,
S. 50
W. 29, 91, 92, 113, 228
Goosens 20

Gosselin 48
 Gracely 95
 Greenberg 47, 48, 107, 112, 226
 Grossmann,
 K. 2, 85, 86, 89, 106, 111, 125, 137, 207, 218
 K.E. 2, 29, 85, 89, 207, 218
 Guedeney, A 7, 13
 Guedeney, N 7, 13
 Guimard 3, 188
 Gulko 99

H

Hagekull 40
 Halfon 3, 22, 48
 Halverson 92, 93, 94, 96
 Hamilton 15, 17
 Hartup 32, 34, 35, 36, 37, 106, 118, 129, 137, 205,
 210
 Hazen 223, 228
 Hoffman 69, 76, 77, 107, 109, 112, 227, 228, 229
 Howes 2, 3, 26, 28, 29, 30, 42, 43, 44, 49, 79, 84,
 85, 102, 105, 206, 221, 230, 233, 237
 Hurtig 97

I

Inhelder 62, 107
 Institut National de la Santé Et de la Recherche
 Médicale 46, 47, 226

J

Jacobsen 69, 71, 76, 77, 107, 109, 112, 227, 228,
 229, 230
 Jacobson 39, 222
 Jacobvitz 223, 228

K

Kagan 14
 Kaplan 18
 Karmaniola 3
 Kerns 42, 52
 Kimmerly 26
 Kindler 85
 Klepac 42
 Kocoglu 82
 Kohlberg 93
 Kotelchuck 1, 85

L

Labrell 2, 87, 88, 108, 113, 219, 229
 Lafrénière 36, 40, 41, 106, 111, 205, 211, 222,
 223
 Lamb 1, 26, 27, 42, 82, 83, 87, 89, 91, 92, 99, 102,
 108, 109, 110, 111, 206, 207, 224
 Lambermon 43
 Le Camus 2, 34, 35, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 106,
 108, 109, 112, 219, 226, 229
 Le Maner 36, 92, 93, 95, 96, 108, 111, 223
 Leinbach 99

Levitt 68
 Lewis 95
 Lucas 34
 Lyons-Ruth 49, 76, 107, 112, 225, 228, 229
 Lytton 100

M

Maccoby 36, 56, 102
 Macé 3, 129, 137, 210
 Main 11, 12, 14, 17, 18, 19, 23, 24, 26, 27, 29, 42,
 51, 85, 105, 108, 109, 110, 124, 207, 217, 219,
 220, 224, 232
 Marcoen 42, 43, 49, 102, 106, 107, 109, 112, 206,
 224, 225
 Martin 92, 93, 94, 96
 Masur 88
 Matas 75, 228
 Mathieu 77
 Mc Hale 96, 100
 McLaughlin 90
 Meins 68, 69, 70, 71, 73, 107, 112
 Mikulincer 51, 52
 Miljkovitch 3, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 27, 48,
 51, 105, 110, 120, 124, 125, 126, 127, 137, 141,
 156, 207, 208, 209, 210, 214, 217
 Miller 95
 Ministère de l'Éducation Nationale 58, 59, 60, 61,
 72
 Mitchell 40
 Montagner 9, 32, 33, 129, 137
 Moss 2, 16, 22, 42, 48, 77, 81, 85, 107, 109, 112,
 225, 227, 228, 229, 230
 Mueller 33
 Muhlemann 22
 Muller 74
 Murray 72, 74, 107, 112
 Myers 95
 Myhal 50

N

Nelson 73
 Nocus 3, 188

O

O'Boyle 99

P

Pan 88
 Paquette 2, 86, 108, 109, 111, 112, 207, 218, 219,
 220, 224, 226, 229, 235, 238
 Parent 48
 Park 38, 106, 111, 222
 Parke 82, 83, 87, 108, 219
 Pedersen 89, 91
 Pelletier 45
 Pereg 51
 Petit 54
 Piaget 62, 63, 67, 75, 107
 Pichevin 97

Pierrehumbert 3, 8, 22, 26, 29, 44, 48, 49, 107, 112,
225, 226, 234
Pietromonaco 27, 207
 Plancherel 48
Pleck 92, 112, 219
Powlishta 99
Provost 45, 61

R

Ridgeway 23
Roggman 86, 236
Romney 100
Rondal 88
Rose 37
Rouillard 37
Rousseau 48
Roux 63
Rouyer 211
Rowe 88, 108, 112, 229
Royer 45, 61
Rubenstein 89
Rudolph 37
Rydell 40

S

Sagi 43
Saint Laurent 48, 77, 107, 109, 112, 227, 228, 230
Saintonge 48
Schafer 26
Schaffer 1, 25, 81, 84, 219
Scheuerer 85
Schmidt 40
Schneider 37, 41, 106, 111, 223
Schuengel 210
Serbin 99, 223
Shaver 51
Sieye 22
Slade 24
Sockloff 95
Solomon 11, 12, 105
Spangler 105, 125, 137
Sroufe 15, 17, 29, 40, 41, 75, 77, 106, 111, 222
Stayton 6
Stern 38
Stevenson 99, 100
 Strayer 36
 Suess 29
Svanum 90, 91

T

Tamis-LeMonda 91, 235, 236
Tap 93, 95, 100, 111
Tardif 41, 45
Téo 77, 107, 109
Thompson,
 R. 38, 44, 50
 S. 95
Tomasello 88, 108, 112, 229
Tomich 52

Trognon 63
Troupel-Cremel 9, 207, 212
Tulving 18
Turcotte 220
Turner 41, 97, 130, 137, 223

V

Van Ijzendoorn 14, 26, 28, 43, 67, 69, 71, 72, 78,
85, 102, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 207, 210,
215, 225, 228, 229
Van Vliet-Visser 69, 107, 112
Vaughn 15, 17
Vecho 204, 205
Verschueren 42, 43, 49, 102, 106, 107, 109, 112,
206, 224, 225
Volterra 69
Vygotski 61, 62, 64, 65, 67, 70, 71, 75, 107

W

Waters 15, 17, 21, 38, 106, 111, 121, 124, 222
Weimer 52
Weinfield 15, 17
Weinraub 95, 98
Weston 26, 27, 29, 42, 85, 108, 109, 110, 207, 224
Whiteman 96
Wille 39, 222
Winykamen 88
Wittig 20, 92, 104, 121, 217

Y

Yarrow 89
Yingling 72, 74, 107, 112
Youngblade 39, 106, 111, 222

Z

Zaltzman 22
Zaouche-Gaudron 2, 9, 34, 93, 95, 100, 101, 111,
212
Zimmermann 85

ANNEXES

ANNEXE 1 : Demande d'autorisation parentale	I
ANNEXE 2 : Questionnaire socio-familial.....	II
ANNEXE 3 : Matériel utilisé pour la passation des histoires à compléter	IV
ANNEXE 4 : Protocole méthodologique des histoires à compléter	V
ANNEXE 5 : Consignes de codage des histoires à compléter	XII
ANNEXE 6 : Liste des items de la procédure de codage des histoires à compléter	XV
ANNEXE 7 : Grille d'observation	XX
ANNEXE 8 : Liste des items du CBCL 2/3 ans.....	XXI
ANNEXE 9 : Liste des items du CBCL 4/18 ans.....	XXIV
ANNEXE 10 : Questionnaire sur les comportements scolaires	XXVIII
ANNEXE 11 : Tableaux de résultats	XXX



Fabien Bacro
 Laboratoire de Psychologie
 « Education, Cognition, Développement »
 BP 81227, 44312 Nantes Cedex 3
 Tél : 02.40.14.14.01

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma thèse, je réalise une étude sous la direction de Mme Agnès Florin, professeur en psychologie de l'enfant et de l'éducation. Cette recherche a pour objectif d'étudier le développement des relations de l'enfant. Pour cela, il nous faut rencontrer et filmer un certain nombre d'enfants âgés de trois à cinq ans pendant qu'ils complètent et miment de petites histoires de la vie quotidienne à l'aide de petites figurines. Par ailleurs, nous observerons les relations de ces enfants avec leurs camarades de jeu au cours de la récréation et, enfin, il sera demandé à leurs parents de remplir quelques brefs questionnaires. L'école de votre enfant a donné son accord pour participer à cette étude et j'espère que vous en ferez de même. C'est pourquoi je vous demande de bien vouloir me retourner le coupon ci-joint par l'intermédiaire de l'instituteur ou de l'institutrice de votre enfant. Par ailleurs, l'anonymat de vos réponses et de celles de vos enfants sera préservé et les films seront immédiatement effacés après avoir été visionnés.

D'avance, je vous remercie pour votre coopération. Veuillez agréer Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Fabien BACRO

Je soussigné,, responsable légal de
 l'enfant scolarisé à
 l'école,

- accepte de participer à cette recherche (n° de téléphone :).
- n'accepte pas de participer à cette recherche.

A....., le

Signature :



Fabien Bacro
Laboratoire de Psychologie
« Education, Cognition, Développement »
BP 81227
44312 Nantes Cedex 3

QUESTIONNAIRE SOCIO-FAMILIAL

Questionnaire adressé aux parents

L'étude que je réalise vise à mieux comprendre le développement des relations de l'enfant. Pour mener à bien ce travail, il me faut recueillir un certain nombre d'informations qui vous seront demandées dans ce questionnaire. Si jamais vous hésitez entre plusieurs réponses, veuillez à ne cocher qu'une seule case en considérant la réponse qui se rapproche le plus de votre situation. Je vous demande donc de bien vouloir le remplir en faisant attention de bien répondre à toutes les questions. Merci beaucoup pour votre coopération.

- Prénom de l'enfant :
- Sexe de l'enfant :
 - Masculin
 - Féminin
- Date de naissance de l'enfant :
- Frères (préciser la date de naissance):
.....
- Sœurs (préciser la date de naissance):
.....
- Ecole fréquentée par l'enfant :
- Depuis quand fréquente-t-il cette école ?

- Vie familiale :

-Vie maritale

-Vie séparée

- Profession des parents :

	Père	Mère
1. Cadre supérieur ou profession libérale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cadre moyen ou commerçant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. employé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ouvrier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. au chômage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. sans profession	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



PROTOCOLE METHODOLOGIQUE DES HISTOIRES A COMPLETER

1. METHODOLOGIE

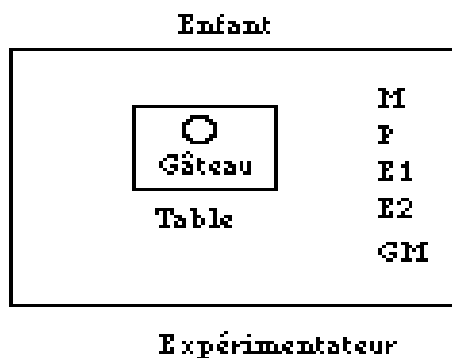
- Durée variable selon les enfants, compter environ 3mn par histoire.
- Le but de la méthode est de *favoriser la production de narratifs* de la part de l'enfant.
- Les figurines de la famille sont présentées à l'enfant qui doit ensuite les nommer individuellement.
- Chaque narratif comprend la présentation à l'enfant d'une histoire concernant une famille de personnages (figurines père ou mère et deux enfants du même sexe que celui de l'enfant) qui comporte la survenue d'un évènement. Pour expliquer l'absence du père ou de la mère, dire que celui-ci est parti en voyage pour le travail.
- l'expérimentateur (trice) demande à l'enfant de raconter la suite de l'histoire.
- la méthode des histoires à compléter sous la forme de descriptions verbales et/ou de jeux des figurines représente un mélange de représentations d'évènements relationnels réels et de fantaisies de l'enfant relatives à ces relations.
- l'expérimentateur (trice) s'efforce de mettre en scène les narratifs sur un mode démonstratif, en amplifiant et en soulignant les composantes émotionnelles des situations.

2. LES HISTOIRES A COMPLETER

2.1. Familiarisation avec la tâche: Anniversaire d'Elise/de Pierre

Matériel : Table, chaises, gâteau, (assiettes)

Personnages : Maman/papa, enfant E1, enfant E2, grand-mère.



Exp : Tu sais, c'est l'anniversaire d'Elise/Pierre. Sa maman/son papa a acheté **un magnifique gâteau** (sortir et poser le gâteau). C'est le moment de fêter son anniversaire.

M/P : Viens mamie, venez les enfants, c'est le moment de fêter l'anniversaire d'Elise/de Pierre !

Exp : Peux-tu mettre la famille autour de la table pour l'anniversaire ?

Exp : Montre-moi et dis-moi ce qui se passe maintenant !

(Laissez l'enfant jouer avec les figurines ou lui dire vous-même une histoire pour l'aider si nécessaire. Montrez à l'enfant comment les figurines peuvent se déplacer et parler : beaucoup de verbalisations et d'actions)

Notes :

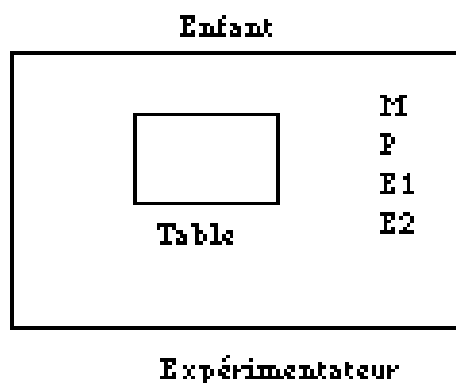
- Si l'enfant veut chanter "**Joyeux anniversaire !**", chanter avec lui.
- Si l'enfant ne dit rien ou très peu de choses :
- **Montre-moi comment ils mangent le gâteau. Qu'est ce que Elise ou Pierre dit sur son magnifique gâteau d'anniversaire ?**
- **Comment Elise ou Pierre trouve son gâteau d'anniversaire ?**
- **Est-ce qu'il est bon ou mauvais, joli ou pas trop?**

2.2. Le sirop renversé

Thème : La réponse des parents à la transgression.

Matériel : Table, chaises, verres.

Personnages : Maman/papa, enfant E1, enfant E2.



Exp : Tout le monde a soif et veut boire du sirop. Place la famille autour de la table pour qu'ils puissent avoir du sirop.

(Attendre que les personnages soient placés)

Exp : Maintenant, la famille boit du sirop. Elise / Pierre se lève pour prendre quelque chose et **Oh ! elle / il renverse son sirop sur le sol.**

(Faire tomber le verre de la table de manière visible pour l'enfant).

Exp : Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite !

Notes :

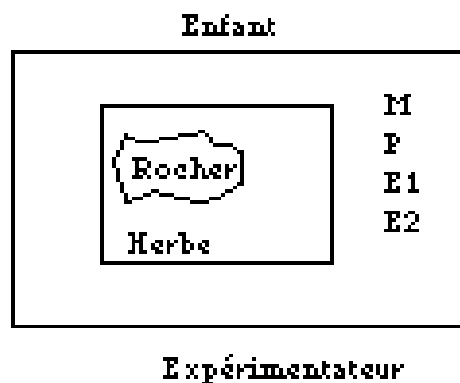
- Si l'enfant ne mentionne rien à propos du sirop, l'expérimentateur doit solliciter des réactions : ***Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui va arriver à Elise/Pierre à cause du sirop renversé ?***
- Si l'enfant ne donne qu'une seule réponse, l'expérimentateur peut lui suggérer : ***Tu vois quelque chose d'autre ? Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Et alors ?***
- Si l'enfant fait des actions peu élaborées ou peu claires avec les figurines, demander : ***Qu'est-ce qu'ils font ? Qui faisait cela ?***
- L'expérimentateur peut répéter une phrase de l'enfant sous la forme négative pour en vérifier le sens ou solliciter des productions plus riches : ***La maman/le papa a nettoyé le sirop ? Et puis alors ? Qu'est-ce que la maman/le papa dit à Elise/Pierre ?***

2.3. La sortie dans le parc

Thème : Maîtrise / Orgueil (fierté)

Matériel : Rocher, tapis-vert,

Personnages : Maman/papa, enfant E1, enfant E2



Exp : La famille va dans le parc. Quand ils arrivent au parc, Elise/Pierre voit le grand rocher.
(Elise/Pierre se déplace vers le rocher)

E1 : "Oh regardez ! Regardez ce grand rocher, je vais grimper dessus jusqu'en haut!"

M/P : "**Oh vraiment ? Fais très attention !** (voix légèrement inquiète)

Exp : Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite !

Notes :

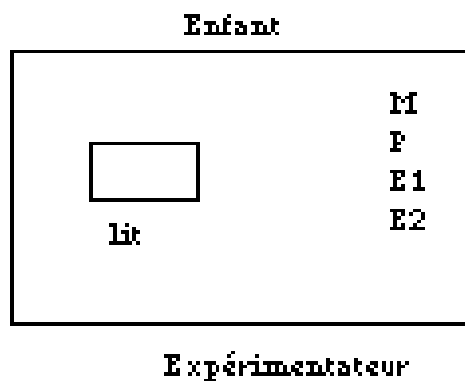
- Si les jeux et les commentaires de l'enfant sont insuffisamment élaborés, il faut le solliciter pour obtenir des narratifs plus riches : *Tu vois quelque chose d'autre ? Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Et alors ?*
- Lorsque l'enfant semble avoir terminé ou devient répétitif, lui demander : *C'est fini ?*

2.4. Le monstre dans dans la chambre

Thème : La peur et la protection du père/de la mère

Matériel : Lit avec couverture.

Personnages : Maman/papa, enfant E1, enfant E2.



Exp : C'est le soir. Papa/maman et les enfants sont dans le salon. Le (la) petit(e) frère (sœur) monte d'abord se coucher. Elise/Pierre monte un peu plus tard et joue seul(e) dans sa chambre. Soudain la lumière s'éteint et Elise/Pierre entend un bruit. (gratter la surface de la table).

E1 : Elise/Pierre fait quelques pas (avoir le souffle coupé par la surprise et faire une pause). **Il y a un monstre !** (voix douce et inquiétante)

Exp : Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite !

Notes :

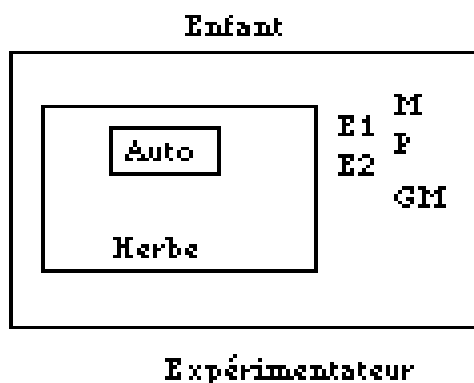
- Après la fin de l'histoire, si nécessaire préciser : *Comment est le monstre ? Qu'est ce qui s'est passé avec le monstre ? pour le monstre ?*
- Si l'enfant ne le mentionne pas, l'expérimentateur suggère : *"Qu'est-ce que Papa/Maman fait avec le monstre ?"*
- Comme précédemment, demander d'expliciter les actions ambiguës, de dire ce que font les poupées si ce n'est pas fait spontanément, ou réciproquement, de demander de montrer en jouant les actions simplement décrites. Suggérer davantage d'élaboration par une remarque telle que : *"Tu vois quelque chose d'autre ? Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Et alors ?"*
- Lorsque l'enfant semble avoir terminé ou devient répétitif, dire : *"Prêt pour une nouvelle histoire ?"*

2.5. Le départ

Thème : La séparation avec le père/la mère.

Matériel : Voiture, tapis-herbe.

Personnages : Maman/papa, mamie, enfant E1, enfant E2.



Exp : Elise/Pierre et sa sœur/son frère vont jouer dehors. (Placer les figurines sur la table)

Exp : Le papa/la maman a décidé de partir en voyage. La voiture est garée devant la maison. (Poser la voiture devant la maison)

M/P : "Bien les enfants (les filles/les garçons ?). Il faut que je parte en voyage. Nous nous revoyons demain. Mamie va rester avec vous." (Placer la mamie)

E2 : Mais, je ne veux pas que tu partes !

M/P : Mais, je dois vraiment partir.

Exp : Montre-moi et dis-moi ce qui se passe ensuite !

Notes :

- L'expérimentateur doit amener l'enfant à mettre la figurine dans la voiture et la faire partir. Seulement intervenir si l'enfant n'arrive pas à jouer le départ de la voiture.
- Si l'enfant met les enfants dans la voiture, il faut lui dire : "***Non, seulement la maman/le papa doit partir.***"
- Après que l'enfant ait joué le départ de la voiture (ou si nécessaire, l'expérimentateur), celui-ci met la voiture sous la table, hors de vue. Si l'enfant veut récupérer la voiture, l'expérimentateur doit lui dire : "***Non, il/elle ne rentre pas maintenant et il/elle va plus loin !*** (comme si la voiture se déplace sous la table)
- Si l'enfant ne le mentionne pas spontanément, E l'incite : "***Qu'est-ce que les enfants font pendant que les parents sont loin ?***"

2.6. Le retour

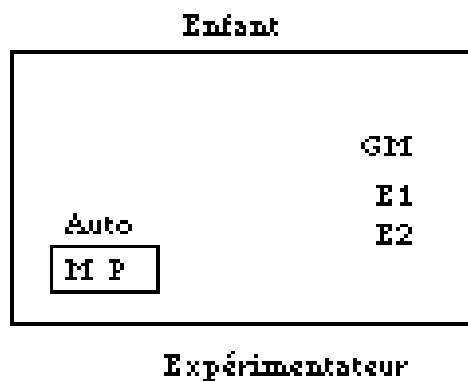
Thème : La réunion

Matériel : Voiture

Personnages : Mamie, enfant E1, enfant E2, maman/papa.

Reprendre la voiture avec le papa ou la maman de dessous la table et le/la placer à distance de la famille, près de l'expérimentateur (enfants et mamie placés près de l'enfant, pour suggérer une distance du papa/de la maman et les stimuler à conduire le papa/la maman à la maison).

Si l'enfant a mis les figurines des enfants et de la mamie au milieu de la table durant l'histoire précédente, il faut les remettre près de lui pour créer une distance entre les figurines et le retour de la voiture.



Exp : (d'une voix neutre) Tu sais quoi ? C'est le jour suivant. La Mamie regarde par la fenêtre et elle dit : « Regardez les filles/les garçons ! Je crois que votre maman/votre papa revient. Il/elle rentre de voyage. Je peux voir la voiture ».

Exp : (ne pas déplacer la voiture vers le sujet) Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite !

Notes :

- Si l'enfant ne prend pas spontanément la figurine de la voiture, il faut l'inciter : "*Qu'est-ce qu'on fait maintenant que la maman/le papa est à la maison ?*"
- Comme précédemment, faire des interventions pour clarifier les actions si nécessaire.

2.7. (a) Recherche de Toby (chien)

Thème : La perte

Matériel : Le chien

Personnages : Enfant E1 (même sexe que le sujet), la maman/le papa se tient de côté, à l'écart.

Exp : Depuis son réveil ce matin, Elise/Pierre ne pense qu'à jouer avec son chien Toby.

E1 : "Maman/Papa, je vais dehors dans le jardin jouer avec Toby !"

M/P : "D'accord, Elise/Pierre"

E1 : Elise/Pierre va dans le jardin.

E1 : **Oh non ! Toby a disparu !** (voix angoissée)

Exp : Montre-moi et dis-moi ce qui se passe ensuite !

Note :

- Les enfants courent souvent vers la boîte de matériel et demandent à avoir Toby. Si c'est le cas, dire : *Tu auras Toby plus tard, mais maintenant, montre-moi ce qu'Elise/Pierre fait dans l'histoire !*
-

2.7. (b) Retour de Toby (chien)

Thème : La réunion

Matériel : Le chien

Personnages : Enfant E1, la maman/le papa se tient de côté, à l'écart.

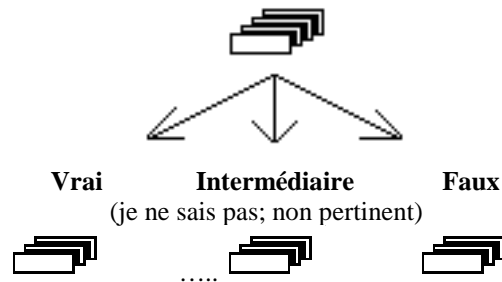
Exp : (apporter Toby et le placer au coin de la table). **Regarde qui est de retour !** (ton excité)

Exp : Montre-moi et dis-moi ce qui va se passer maintenant !

CONSIGNES DE CODAGE DES HISTOIRES A COMPLETER

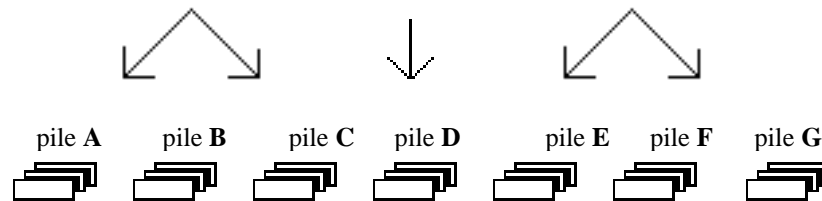
Après avoir visionné une première fois l'enregistrement de la passation des histoires à compléter, procéder au codage, en suivant les 3 étapes suivantes:

ETAPE 1 : 65 cartes

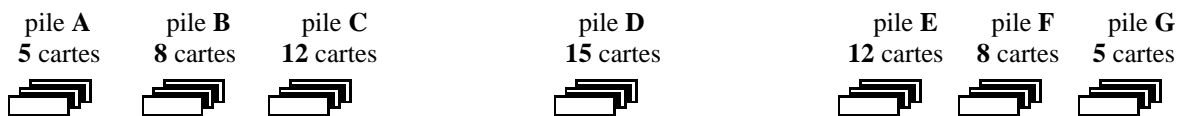


(Visionnez l'enregistrement une deuxième fois)

ETAPE 2



ETAPE 3



Notes :

7 6 5 4 3 2 1

ETAPE 1 : 3 PILES

Disposez les 3 étiquettes de cette manière :

VRAI	INTERMEDIAIRE (Je ne sais pas; non pertinent)	FAUX
------	--	------

Distribuez les 65 cartes dans les trois piles "vrai", "intermédiaire", "faux" en vous référant à la proposition principale (premier item, en gras sur la carte). Les deuxième (au milieu sur la carte) et troisième item (le dernier sur la carte) correspondent respectivement aux items intermédiaire et opposé par rapport à la proposition principale. Ces items permettront de faciliter le premier tri des cartes en trois piles. La pile centrale est réservée (en plus de ce qui indiqué sur la carte) aux propositions intermédiaires, ni "vrai" ni "faux" ou pour lesquelles vous ne savez pas ou vous ne pouvez pas répondre. Par ailleurs, si la proposition décrite sur la carte est observée de manière intermittente ou peu fréquente, placez la carte en conséquence. Une fois le premier tri terminé, visionnez l'enregistrement une deuxième fois et passez ensuite à l'étape 2 du codage.

ETAPE 2 : 7 PILES

Disposez les 7 étiquettes (indiquant les piles A à G). Reprenez les cartes qui se trouvent sous l'étiquette "vrai" et les redistribuer en 3 nouvelles piles, en ne conservant aux extrémités que les cartes les plus caractéristiques; faites de même avec celles qui se trouvent sous l'étiquette "faux". A la fin de cette étape, inscrivez sur la feuille de codage (première colonne) les notes (correspondant aux piles A à G) pour chaque item, selon la pile dans laquelle il se trouve.

ETAPE 3 : "NORMALISATION" DES PILES

Placez les 7 étiquettes (piles A à G, portant chacune l'indication du nombre de cartes correspondantes). Vous commencerez par le côté gauche (pile A): reprenez toutes les cartes de cette pile et n'en laisser que les 5 les plus caractéristiques. Il faudra alors repousser les cartes supplémentaires sur la pile adjacente (pile B). S'il y a moins de 5 cartes dans la pile A, il faudra les mélanger avec celles de la pile B et choisir parmi toutes celles-ci les 5 cartes les plus caractéristiques. Suivez la même procédure pour la pile B (8 cartes) et la pile C (12 cartes). Procédez alors de la même manière du côté droit (de la pile G à la pile E). Enfin, on ajustera les piles du centre, en repoussant les cartes des piles C et E vers la pile centrale D. Vérifiez alors que la pile centrale D contienne bien 15 cartes. Finalement, inscrivez les notes (correspondant aux piles A à G) pour chaque item dans la deuxième colonne de la feuille de codage.

**LISTE DES ITEMS DE LA PROCEDURE DE CODAGE
DES HISTOIRES A COMPLETER**

N°	Item	Prototypes			
		<i>Sécurisé</i>	<i>Inhibé</i>	<i>Hyperactif</i>	<i>Désorganisé</i>
1	Absence de narratif; l'enfant reste inhibé face au matériel, à la situation; refus	2	6	3	6
2	Dans le jeu ou la manipulation, l'enfant évite le père/la mère, joue avec les personnages enfants à la place de jouer avec les personnages adultes	3	5	4	5
3	Dans ses réponses, l'enfant évoque les deux figures parentales	4	4	5	4
4	(Départ) Face à la séparation, l'enfant reste inactif (p.ex., l'enfant pleure ou reste dans son lit, il dort quand le père/la mère part)	2	6	1	4
5	(Départ) L'enfant évoque un sentiment lié à la séparation (perte, anxiété, tristesse, désir du retour)	6	2	7	4
6	(Départ) L'enfant fait face à l'absence du père/de la mère et ne tente pas d'empêcher la séparation (p.ex., joue avec la grand-mère, demande quand le père/la mère revient, etc.)	1	7	1	4
7	(Départ) Les personnages restent ensemble dans l'attente du retour	5	4	7	3
8	(Départ) Sentiments liés à la séparation entièrement évoqués dans le narratif-jeu scénique	4	2	3	3
9	Distance symbolique claire entre l'enfant et le personnage du jeu (p.ex., ne dit pas « je » au lieu de « il » ou « elle » lorsqu'il parle des personnages)	5	5	4	2
10	Face aux sentiments négatifs évoqués dans l'histoire, l'enfant fait intervenir le père/la mère (sentiment de peur, de douleur, etc.) quel que soit son rôle: protecteur ou non	4	2	4	2
11	L'enfant attribue à la grand-mère des sentiments positifs (réparateurs/protecteurs)	4	4	5	3
12	Les personnages réagissent de façon appropriée aux émotions des autres personnages, ne les ignorent pas	7	2	3	4

13	L'enfant attribue à un personnage-enfant le rôle de "réparateur" (réponses de réconfort, aide, etc.) plutôt qu'au père/à la mère (au moins une fois)	4	4	5	6
14	L'enfant attribue au père/à la mère des comportements de surprotection ou d'intrusion	3	3	5	5
15	L'enfant attribue au père/à la mère des comportements de contrôle et/ou de pression parentale (p.ex., évoque plusieurs fois des réponses de discipline, d'autorité, etc. de la part du père/de la mère)	5	2	5	7
16	L'enfant attribue au père/à la mère le rôle d'autorité	5	4	2	2
17	L'enfant attribue des rôles et des sentiments différents au père/à la mère et aux enfants	5	3	3	4
18	L'enfant cherche la proximité de son père/sa mère	4	3	5	4
19	L'enfant commence souvent des phrases sans les terminer	4	5	4	5
20	L'enfant complète les histoires seulement après avoir été encouragé par l'expérimentateur (il peut mettre en scène mais a besoin de stimulation)	3	6	5	4
21	L'enfant comprend rapidement la tâche proposée	4	4	6	3
22	L'enfant décrit ou commente l'état émotionnel des personnages ou le rend explicite par la manipulation	6	1	5	5
23	L'enfant décrit verbalement ses actions, les commente, les justifie	5	3	3	4
24	L'enfant différencie adéquatement les générations (rôles du père/de la mère et des enfants)	5	5	2	2
25	Le père/la mère est présenté(e) d'après des facettes différentes et changeantes	7	3	3	4
26	L'enfant propose des résolutions originales plutôt que des suites conventionnelles et attendues	6	3	4	5
27	L'enfant donne une image du père/de la mère comme étant disponible (accessible, sensible, prévisible, adéquat(e))	6	3	2	3
28	L'enfant entre aisément en relation avec l'expérimentateur	7	1	1	3
29	L'enfant établit des liens entre les personnages (liens de proximité, etc.) ou interaction entre les personnages	6	2	6	4
30	L'enfant évite de compléter les histoires proposées (p.ex., il change de sujet de discussion, il demande l'histoire suivante, il répond "Je ne sais pas", que "rien" va se passer, etc.)	2	6	3	4

31	L'enfant évoque des affects (colère, excitation, peur, etc.) qui sont médiatisés par le jeu (ne jette pas par exemple le matériel par terre ou ne tape pas les figurines contre la table)	5	3	4	2
32	L'enfant évoque des comportements d'agression et/ou de destruction (p.ex., punition sévères)	3	4	5	7
33	L'enfant évoque des sentiments de peur, de crainte ou d'anxiété à l'égard du père/de la mère (p.ex.: l'enfant part se cacher lorsque le père le réprime, etc.)	3	4	6	6
34	L'enfant maintient l'intérêt pour la tâche proposée tout au long de la session	5	3	7	3
35	L'enfant met en scène ou verbalise des résolutions aux situations présentées (il y a un narratif)	4	4	1	1
36	L'enfant montre des comportements d'anxiété: gestes, actions indiquant une appréhension ou une crainte (p.ex., comportements auto-calmands comme se balancer, se sucer le pouce); actions compulsives	1	7	7	6
37	L'enfant montre des expressions de timidité lorsqu'il parle; retenu dans ses gestes lorsqu'il manipule le matériel	1	7	6	6
38	L'enfant prête clairement des émotions aux personnages (p.ex., projection d'émotions trahie par l'expression faciale, le ton de la voix, etc.); éventuellement les personnages réagissent aux émotions des autres personnages	7	1	6	5
39	L'enfant provoque des événements négatifs (p.ex., frappe les personnages) au lieu de résoudre l'histoire	3	3	5	7
40	L'enfant réagit au thème négatif contenu dans l'histoire par une expression positive inadéquate (rire, sadisme, persécution, etc.)	3	5	4	6
41	L'enfant reconnaît le thème négatif de l'histoire (p.ex., rocher) qu'il propose ou non une résolution	3	5	2	6
42	L'enfant répond avec plaisir (plaisir explicite, gai, affable, etc.)	7	1	3	3
43	L'enfant répond principalement par "oui" et "non" aux questions de l'expérimentateur, ne s'engage pas dans une narration	2	6	7	5
44	L'enfant restitue une image globalement positive du père/de la mère (p.ex., il lui attribue des comportements d'affection, de chaleur, de soins, d'attention)	4	5	2	1
45	L'enfant s'implique dans la tâche par le jeu scénique avec le matériel uniquement	4	4	4	4

46	L'enfant s'investit beaucoup dans la situation (p.ex., il adapte les mouvements des personnages à l'histoire, il change le ton de la voix selon les personnages et la narration; les réponses sont médiatisées par le jeu mais vivantes)	6	1	4	5
47	L'expression émotionnelle et/ou la mimique du visage sont en désaccord avec le contenu de l'histoire	2	6	5	6
48	La tonalité globale des émotions est positive (dominance de plaisir, joie, etc.)	4	5	3	1
49	Le langage de l'enfant est peu compréhensible (p.ex., il vocalise sans articuler, onomatopées etc.)	3	5	5	5
50	Le narratif est verbal plutôt que scénique	4	4	4	4
51	Les actions restent symbolisées. L'enfant fait jouer les personnages plutôt que de se comporter comme s'il était lui-même un des personnages	4	4	4	2
52	Les attitudes paternelles/maternelles coercitives (punitions, discipline, colère, etc.) sont exprimées de façon ni violente ni extrême	3	5	3	1
53	Les différentes histoires sont complétées avec facilité, fluidité et cohérence	5	3	3	2
54	Les rôles parent-enfant sont inversés (p.ex., l'enfant prend soin du père/de la mère; il s'attribue un rôle parental; le père/la mère est infantilisé(e), recherche le réconfort, etc.)	3	4	6	7
55	Lorsqu'un thème négatif est introduit, l'enfant décrit les personnages comme étant inactifs (p.ex., il dit que le personnage-enfant va se coucher, etc.)	2	6	2	3
56	Lorsqu'un thème négatif est introduit, l'enfant évoque un comportement de soutien de la part du père/de la mère	5	3	2	2
57	Lorsque des conflits sont évoqués (p.ex., un conflit entre le père/la mère et les enfants), la résolution est bloquée, perturbée (excitation, etc.)	2	5	6	7
58	Lorsque l'enfant évoque des comportements de protection/réconfort de la part du père/de la mère, il montre des comportements d'excitation, des expressions exagérément positives, des transformations en thème négatif	3	5	4	5
59	Malgré les encouragements de l'expérimentateur pour continuer, l'enfant persiste à répondre "Je ne sais pas", à résister, à éviter (p.ex., détourner son attention sur les objets)	2	6	3	5

60	L'enfant élabore un narratif (verbal et/ou scénique) plutôt que de rester muet ou de manipuler le matériel sans symbolisation	4	4	4	4
61	Père/mère décrit(e) comme normalement protecteur(trice)/réparateur(trice)/autoritaire	6	2	4	3
62	(Réunion) Le comportement de l'enfant ne devient pas désorganisé ou incohérent (p.ex., ne frappe pas le père/la mère)	5	4	4	1
63	(Réunion) L'enfant évite la scène, pense à autre chose, digresse	1	7	1	3
64	(Réunion) L'enfant exprime la joie (ou autre affect positif) des personnages-enfants	6	2	6	3
65	(Réunion) L'enfant fait repartir le père/la mère; le père/la mère rejette l'enfant; rejoue le départ du père/de la mère	1	7	2	5

GRILLE D'OBSERVATION

Prénom de l'enfant :

Sexe :

Début de l'observation à :

Fin à :

ITEM	PAIR DE MÊME SEXE	PAIR DE SEXE OPPOSE
<i>Joue avec un enfant</i>		
<i>Joue avec plusieurs enfants</i>		
Refuse de jouer avec un enfant		
<i>Discute avec un enfant</i>		
<i>Discute avec plusieurs enfants</i>		
<i>Sollicite verbalement un enfant</i>		
<i>Répond aux sollicitations verbales d'un enfant</i>		
Refuse de répondre aux sollicitations verbales d'un enfant		
<i>Imite verbalement un enfant</i>		
<i>Imite physiquement un enfant</i>		
<i>Prend un enfant par la main</i>		
Refuse qu'un enfant le prenne par la main		
<i>Câline un enfant</i>		
Refuse qu'un enfant le câline		
<i>Offre un objet à un enfant</i>		
Refuse l'objet qu'un enfant lui offre		
Prend l'objet de la main d'un enfant		
Menace un enfant		
Agresse physiquement un enfant		
Agresse verbalement un enfant		
Agresse un enfant après avoir été rejeté par lui		
S'isole après avoir été rejeté par un enfant		
Joue seul		
Ne manifeste aucune activité		
Pleure		

LISTE DES ITEMS DU CBCL 2/3 ANS

- 1 Douleurs diverses (sans cause médicale connue)
- 2 A des comportements trop jeunes pour son âge
- 3 A peur d'essayer de nouvelles choses
- 4 Evite de regarder les autres dans les yeux
- 5 Ne peut pas se concentrer ou maintenir son attention longtemps
- 6 Ne peut pas rester assis(e) tranquille, remue beaucoup, toujours en train de bouger
- 7 Ne supporte pas que les choses ne soient pas à leur place
- 8 Ne supporte pas d'attendre : veut tout tout de suite
- 9 Mâchonne des choses non comestibles
- 10 S'accroche aux adultes ou est trop dépendant(e)
- 11 Demande constamment de l'aide
- 12 Constipé(e), ne va pas à la selle
- 13 Pleure souvent
- 14 Cruel (le) avec les animaux
- 15 Opposant(e), provoquant(e)
- 16 Ses exigences doivent être satisfaites immédiatement
- 17 Détruit ses affaires personnelles
- 18 Détruit des choses appartenant à sa famille ou à d'autres enfants
- 19 A de la diarrhée ou des selles liquides en l'absence de maladie
- 20 Désobéissant(e)
- 21 Perturbé(e) par tout changement de routine
- 22 Ne veut pas dormir seul(e)
- 23 Ne répond pas quand on lui parle
- 24 Ne mange pas bien (décrivez)
- 25 Ne s'entend pas bien avec les autres enfants
- 26 Ne sait pas s'amuser, se conduit en petit adulte
- 27 Ne semble pas se sentir coupable après s'être mal conduit(e)
- 28 Ne veut pas sortir de la maison
- 29 Facilement frustré(e)
- 30 Facilement jaloux (se)
- 31 Mange ou boit des choses non comestibles (décrivez)
- 32 A peur de certains animaux, situations ou endroits (décrivez)
- 33 Se sent facilement blessé(e)

-
- 34 Se fait souvent mal, a tendance à avoir des accidents
 - 35 Se bagarre souvent
 - 36 Se mêle de tout
 - 37 Trop perturbé(e) quand est séparé(e) de ses parents
 - 38 A du mal à s'endormir
 - 39 Maux de tête (sans cause médicale connue)
 - 40 Tape les autres
 - 41 Retient sa respiration
 - 42 Fait mal aux animaux ou aux gens sans le faire exprès
 - 43 A l'air malheureux (se) sans raison évidente
 - 44 De mauvaise humeur, désagréable, hargneux (se)
 - 45 Nausées, envie de vomir (sans cause médicale connue)
 - 46 A des mouvements nerveux ou des tics (décrivez)
 - 47 Nerveux (se) ou tendu(e)
 - 48 Fait des cauchemars
 - 49 Mange trop
 - 50 Surexcité(e) de fatigue
 - 51 Est trop gros (se)
 - 52 A mal quand il ou elle va à la selle
 - 53 Frappe ou agresse physiquement les autres
 - 54 Se met les doigts dans le nez, s'arrache les peaux ou se gratte d'autres parties du corps (décrivez)
 - 55 Joue trop avec ses parties sexuelles
 - 56 Est maladroit(e) ou a des mouvements mal coordonnés
 - 57 Problème avec ses yeux sans cause médicale connue (décrivez)
 - 58 Les punitions ne lui font pas d'effet
 - 59 Passe rapidement d'une activité à une autre
 - 60 Eruptions ou autres problèmes de peau (sans cause médicale connue)
 - 61 Refuse de manger
 - 62 Refuse de participer à des jeux organisés
 - 63 Balancements répétés de la tête ou du corps
 - 64 Ne veut pas aller au lit le soir
 - 65 Refuse l'apprentissage de la propreté
 - 66 Crie beaucoup
 - 67 Semble indifférent(e) aux marques d'affection

-
- 68 Manque de naturel ou facilement mal à l'aise
 - 69 Egoïste ou ne veut pas partager
 - 70 Peu affectueux (se) envers les gens
 - 71 Montre peu d'intérêt pour les objets qui l'entourent
 - 72 Ne craint pas suffisamment de se faire mal
 - 73 Timide ou réservé(e)
 - 74 Dort moins que la plupart des enfants le jour et/ou la nuit (décrivez)
 - 75 Se barbouille ou joue avec ses selles
 - 76 Problèmes d'élocution ou de prononciation (décrivez)
 - 77 Regarde dans le vide ou a l'air préoccupé(e)
 - 78 Maux de ventre ou crampes (sans cause médicale connue)
 - 79 Accumule des choses dont il (elle) n'a pas besoin (décrivez)
 - 80 A un comportement étrange (décrivez) :
 - 81 Est but(é), désagréable ou irritable
 - 82 A des sautes d'humeur, est lunatique
 - 83 Boude beaucoup
 - 84 Parle ou crie pendant son sommeil (décrivez) :
 - 85 Fait des colères ou s'emporte facilement
 - 86 Trop préoccupé(e) par l'ordre ou la propreté
 - 87 Trop peureux (se) ou anxieux (se)
 - 88 Peu coopérant(e)
 - 89 Est lent(e), manque d'énergie ou de tonus
 - 90 Malheureux (se), triste ou déprimé(e)
 - 91 Fait beaucoup de bruit
 - 92 Perturbé(e) par de nouvelles personnes ou de nouvelles situations (décrivez)
 - 93 Vomissements (sans cause médicale connue)
 - 94 Se réveille souvent la nuit
 - 95 Vagabonde, s'éloigne de la maison
 - 96 Demande beaucoup d'attention
 - 97 Pleurnichard(e)
 - 98 Replié(e) sur soi, ne se mêle pas aux autres
 - 99 S'inquiète, se fait du souci
 - 100 S'il vous plaît, précisez ici tout problème de votre enfant qui n'a été évoqué ci-dessus

LISTE DES ITEMS DU CBCL 4/18 ANS

- 1 A des comportements trop jeunes pour son âge
- 2 Allergie (décrivez)
- 3 Conteste ou contredit souvent
- 4 Asthme
- 5 Se comporte comme quelqu'un du sexe opposé
- 6 Fait caca dans sa culotte
- 7 Se vante, est prétentieux (se)
- 8 Ne peut pas se concentrer ou maintenir son attention longtemps
- 9 Ne peut pas se débarrasser de certaines pensées, est obsédé par certaines idées (décrivez)
- 10 Ne peut pas rester assis(e) tranquille, remue beaucoup, toujours en train de bouger
- 11 S'accroche aux adultes ou est trop dépendant(e)
- 12 Se plaint de se sentir seul(e)
- 13 Embrouillé(e), confus(e)
- 14 Pleure souvent
- 15 Cruel (le) avec les animaux
- 16 Cruel (le), dominateur (trice), méchant(e) envers les autres
- 17 Rêvasse ou semble perdu(e) dans ses pensées
- 18 Se fait mal délibérément ou a fait des tentatives de suicide
- 19 Demande qu'on s'occupe de lui (d'elle)
- 20 Détruit ses propres affaires
- 21 Détruit des choses appartenant à sa famille ou à d'autres enfants
- 22 Désobéissant(e) à la maison
- 23 Désobéissant(e) à l'école
- 24 Ne mange pas bien
- 25 Ne s'entend pas bien avec les autres enfants
- 26 Ne semble pas se sentir coupable après s'être mal conduit(e)
- 27 Facilement jaloux (se)
- 28 Mange ou boit des choses non comestibles (décrivez)
- 29 A peur de certains animaux, de situations ou d'endroits autres que l'école (décrivez)
- 30 A peur d'aller à l'école
- 31 Craint de penser ou faire quelque chose de mal
- 32 Pense qu'il (elle) devrait être parfait(e)

- 33 Pense ou se plaint que personne ne l'aime
- 34 Pense que les autres veulent lui faire du mal
- 35 Se trouve bon (ne) à rien ou inférieur(e)
- 36 Se fait souvent mal, a tendance à avoir des accidents
- 37 Se bagarre souvent
- 38 Se fait souvent taquiner, est l'objet de moqueries
- 39 A de mauvaises fréquentations
- 40 Entend des choses qui n'existent pas (décrivez)
- 41 Est impulsif (ve) ou agit sans réfléchir
- 42 Aime être seul(e)
- 43 Ment ou triche
- 44 Se ronge les ongles
- 45 Nerveux (se) ou tendu(e)
- 46 A des mouvements nerveux ou des tics (décrivez)
- 47 Fait des cauchemars
- 48 N'est pas aimé(e) par les autres enfants
- 49 Est constipé(e), ne va pas à la selle
- 50 Trop peureux (se) ou anxieux (se)
- 51 A des vertiges
- 52 Se sent coupable, s'accuse facilement
- 53 Mange trop
- 54 Surexcité(e) de fatigue
- 55 Est trop gros (se)
- 56 Problèmes physiques sans cause médicale connue :
 - a. Douleurs diverses
 - b. Maux de tête
 - c. Nausées, envies de vomir
 - d. Problèmes avec les yeux (décrivez)
 - e. Problèmes de peau
 - f. Mal au ventre ou crampes
 - g. Vomissements
 - h. Autres (décrivez)
- 57 Frappe ou attaque physiquement les autres
- 58 Se met les doigts dans le nez, s'arrache les peaux ou se gratte d'autres parties du corps (décrivez)
- 59 Joue avec son sexe en public

- 60 Joue trop avec ses parties sexuelles
- 61 A de mauvais résultats scolaires
- 62 Est maladroit(e) ou a des gestes mal coordonnés
- 63 Préfère jouer avec des enfants plus âgés
- 64 Préfère jouer avec des enfants plus jeunes
- 65 Refuse de parler
- 66 Répète sans cesse certains actes ; a des « manies », des compulsions (décrivez)
- 67 Fugue de la maison
- 68 Crie beaucoup
- 69 Secret(e), garde les choses pour soi
- 70 Voit des choses qui n'existent pas (décrivez)
- 71 Gêné(e) ou facilement mal à l'aise
- 72 Met le feu
- 73 Problèmes sexuels (décrivez)
- 74 Se montre, fait l'intéressant(e)
- 75 Timide ou réservé(e)
- 76 Dort moins que la plupart des enfants
- 77 Dort plus que la plupart des enfants durant le jour et/ou la nuit
- 78 Se barbouille ou joue avec ses selles
- 79 Problèmes d'élocution ou de prononciation (décrivez)
- 80 A le regard vide, sans expression
- 81 Vole à la maison
- 82 Vole en dehors de la maison
- 83 Accumule des choses dont il (elle) n'a pas besoin (décrivez)
- 84 A un comportement étrange (décrivez)
- 85 A des idées bizarres (décrivez)
- 86 Est buté(e), désagréable ou irritable
- 87 A des sautes d'humeur ou change rapidement de sentiments
- 88 Boude beaucoup^
- 89 Méfiant(e)
- 90 Dit des gros mots ou des obscénités
- 91 Parle de se tuer
- 92 Parle ou marche durant son sommeil (décrivez)
- 93 Parle trop

- 94 Asticote les autres, souvent en train de les agacer
- 95 Fait des colères ou s'emporte facilement
- 96 Pense trop aux questions sexuelles
- 97 Menace les gens
- 98 Suce son pouce ou ses doigts
- 99 Trop préoccupé(e) par l'ordre ou la propreté
- 100 Difficultés pour dormir (décrivez)
- 101 Fait l'école buissonnière, manque l'école
- 102 Pau actif (ve), mouvements lents ou manque d'énergie
- 103 Malheureux (se), triste ou déprimé
- 104 Fait beaucoup de bruit
- 105 Prend de l'alcool ou des drogues (décrivez)
- 106 Actes de vandalisme
- 107 Fait pipi dans sa culotte
- 108 Fait pipi au lit la nuit
- 109 Pleurnichard(e)
- 110 Voudrait être de l'autre sexe
- 111 Replié(e) sur soi, ne se mêle pas aux autres
- 112 S'inquiète, se fait du souci
- 113 S'il vous plaît, préciser ici tout problème de votre enfant qui n'a pas été évoqué ci-dessus

QUESTIONNAIRE SUR LES COMPORTEMENTS SCOLAIRES
--

(Labécd, EA 3259, Université de Nantes)

Nom et prénom:	Sexe:
Date de naissance:	Age:
Date de réponse au questionnaire:	Classe:

Il est important de répondre à toutes les questions, sans en omettre. Indiquez, pour chaque question, le comportement actuel de l'enfant ou le comportement le plus fréquent en entourant le chiffre correspondant.

1. Pour la conversation scolaire, peut-on dire qu'il (elle) participe:
 - beaucoup..... 3
 - moyennement..... 2
 - peu ou pas du tout..... 1

2. Pour la conversation scolaire, peut-on dire qu'il participe:
 - souvent à bon escient..... 3
 - rarement à bon escient (s'intègre peu dans le fil de la discussion)..... 2
 - impossible de se prononcer (incompréhensible ou ne parle pas en groupe)..... 1

3. Pour le langage (vocabulaire), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1

4. Pour le langage (syntaxe), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1

5. Pour le langage (prononciation), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1

6. Si vous vous adressez individuellement à lui par son prénom, et sans le regarder, pour lui donner une consigne simple ou l'interroger sur ce qu'il est en train de faire, pouvez-vous dire que:
 - il montre qu'il vous a compris..... 3
 - vous doutez qu'il ait compris 2
 - il ne manifeste pas de réaction, verbale ou autre 1

7. Est-il capable d'une attention:
 - régulière, durable..... 3
 - irrégulière, peu durable..... 2
 - a généralement du mal à fixer son attention 1

8. Devant une tâche, fait-il preuve d'une certaine autonomie:
 - se débrouille tout seul 3
 - cherche à se faire aider..... 2
 - ne cherche pas à se faire aider, mais est vite "dépassé" 1

9. Dans l'exécution d'une tâche, est-il plutôt :
 - rapide 3
 - ni rapide, ni lent 2
 - lent 1

10. Dans les activités mettant en jeu la mémoire (comptines, histoires, ...) peut-on dire qu'il a :			
• une bonne mémorisation.....			3
• de légères difficultés.....			2
• de sérieuses difficultés			1
11. Pendant les activités scolaires, présente-t-il des signes de fatigue :			
• rarement.....			3
• de temps en temps ou pour certaines activités.....			2
• souvent			1
12. A votre avis, pour suivre le rythme de la classe, peut-on dire qu'il :			
• n'a aucun problème (suit naturellement le rythme).....			3
• a besoin d'être soutenu, encouragé.....			2
• a besoin d'être contraint, rappelé à l'ordre.....			1
13. Dans l'exécution d'une tâche, peut-on dire qu'il :			
• sait organiser son travail (prévoit à l'avance les étapes).....			3
• organise au fur et à mesure des consignes.....			2
• ne sait pas organiser (exécute sur ordre).....			1
14.: Dans les activités scolaires, montre-t-il :			
• une confiance en soi justifiée (se sent capable et se débrouille bien).....			3
• une trop grande confiance en soi (évalue mal les difficultés et ses possibilités).....			2
• un manque de confiance en soi (éventuellement renonce).....			1
15. Dans la vie de la classe, peut-on dire qu'il :			
• respecte sans difficulté les règles de vie collective			3
• a quelques difficultés à respecter les règles fixées.....			2
• ne respecte les règles de vie que sous la contrainte			1
16. Dans les activités mettant en jeu la maîtrise des gestes (graphisme, travaux manuels), il a :			
• une bonne maîtrise.....			3
• quelques difficultés pour certaines activités.....			2
• de sérieuses difficultés			1
17. Participe-t-il aux activités d'éducation physique et sportive avec :			
• une bonne maîtrise.....			3
• quelques difficultés pour certaines activités			2
• de sérieuses difficultés			1
18. Dans les activités de raisonnement (résolution de problème, activités logiques,...), il :			
• sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, sans aide extérieure.....			3
• sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, avec une aide extérieure.....			2
• a des difficultés à mettre en oeuvre des stratégies.....			1
19. Dans les activités mettant en jeu l'approche du nombre (comparer, trier, ordonner des objets), il a :			
• une bonne maîtrise.....			3
• quelques difficultés pour certaines activités			2
• de sérieuses difficultés			1
20. Compte tenu de ce qu'il est actuellement, pensez-vous que dans le niveau scolaire supérieur, il aura :			
• aucune difficulté d'adaptation.....			3
• de légères difficultés d'adaptation.....			2
• de sérieuses difficultés d'adaptation.....			1
Vision:		Audition:	
rien à signaler corrigée, rien à signaler		rien à signaler	Total : /60
corrigée, mais à examiner			
pas de correction, mais à examiner		à examiner	

TABLEAUX DE RESULTATS

✓ **Effet des variables sociodémographiques sur les qualités des relations et des représentations d'attachement aux parents des enfants de 3 à 5 ans**

Effet de l'âge sur les scores Q de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère

	Catégorie d'âge	Moyenne	Ecart-type	Valeur de t	Valeur de p
Score Q de sécurité de l'attachement à la mère	3 à 4 ans	0.11	0.28	-4.431	<.0001
	4 à 5 ans	0.30	0.21		
Score Q de désorganisation de l'attachement à la mère	3 à 4 ans	-0.28	0.28	4.431	<.0001
	4 à 5 ans	-0.46	0.21		
Score Q de sécurité de l'attachement au père	3 à 4 ans	0.11	0.31	-4.114	<.0001
	4 à 5 ans	0.30	0.19		
Score Q de désorganisation de l'attachement au père	3 à 4 ans	-0.24	0.28	4.583	<.0001
	4 à 5 ans	-0.44	0.23		

Effet de l'âge sur les caractéristiques des représentations d'attachement à la mère

	Catégorie d'âge	Moyenne	Ecart-type	Valeur de t	Valeur de p
Collaboration	3 à 4 ans	4.43	1.18	-3.227	<.01
	4 à 5 ans	4.98	0.79		
Faible soutien maternel	3 à 4 ans	3.80	1.33	3.548	<.001
	4 à 5 ans	3.01	1.30		
Expression appropriée des affects	3 à 4 ans	5.10	0.93	-2.826	<.01
	4 à 5 ans	5.50	0.78		
Distance maternelle	3 à 4 ans	4.15	1.16	1.160	NS
	4 à 5 ans	3.93	1.04		

Effet de l'âge sur les caractéristiques des représentations d'attachement au père

	Catégorie d'âge	Moyenne	Ecart-type	Valeur de t	Valeur de p
Collaboration	3 à 4 ans	4.41	1.11	-3.345	<.01
	4 à 5 ans	4.96	0.83		
Faible soutien paternel	3 à 4 ans	3.99	1.27	3.448	<.001
	4 à 5 ans	3.25	1.27		
Expression appropriée des affects	3 à 4 ans	4.89	01.21	-2.868	<.01
	4 à 5 ans	5.40	0.86		
Distance paternelle	3 à 4 ans	3.86	1.32	4.005	<.0001
	4 à 5 ans	2.87	1.06		

Effet du sexe sur les scores Q de sécurité et de désorganisation de l'attachement au père et à la mère

	Sexe	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Score Q de sécurité de l'attachement à la mère	F	72	0.21	0.27	-0.046	NS
	M	66	0.21	0.26		
Score Q de désorganisation de l'attachement à la mère	F	72	-0.392	0.27	-0.777	NS
	M	66	-0.357	0.26		
Score Q de sécurité de l'attachement au père	F	72	0.21	0.26	0.153	NS
	M	66	0.21	0.28		
Score Q de désorganisation de l'attachement au père	F	72	-0.39	0.26	-1.892	NS
	M	66	-0.30	0.281		

Effet du sexe sur les caractéristiques des représentations d'attachement à la mère

	Sexe	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Collaboration	F	72	4.65	0.99	-0.848	NS
	M	66	4.80	1.07		
Représentation du soutien maternel	F	72	3.172	1.37	-1.989	<.05
	M	66	3.629	1.33		
Expression appropriée des affects	F	72	5.32	0.96	0.036	NS
	M	66	5.31	0.78		
Distance maternelle	F	72	3.89	1.12	-1.713	NS
	M	66	4.21	1.06		

Effet du sexe sur les caractéristiques des représentations d'attachement au père

	Sexe	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Collaboration	F	72	4.67	0.99	-0.315	NS
	M	66	4.73	1.05		
Représentation du soutien paternel	F	72	3.42	1.76	-1.780	<.08
	M	66	3.81	1.66		
Expression appropriée des affects	F	72	5.27	0.96	1.366	NS
	M	66	5.02	0.78		
Distance paternelle	F	72	3.15	1.29	-1.035	NS
	M	66	3.37	1.22		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score Q de sécurité de l'attachement à la mère

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	0.25	0.18	2.026	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	0.22	0.22		
Employé	42	0.24	0.28		
Ouvrier	38	0.12	0.31		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score Q de sécurité de l'attachement au père

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	0.22	0.30	1.238	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	0.13	0.21		
Employé	42	0.26	0.27		
Ouvrier	38	0.19	0.27		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score Q de désorganisation de l'attachement à la mère

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	-0.45	0.24	3.033	<.04
Cadre moyen ou commerçant	23	-0.41	0.26		
Employé	42	-0.39	0.28		
Ouvrier	38	-0.27	0.26		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score Q de désorganisation de l'attachement au père

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	-0.42	0.21	2.347	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	-0.40	0.23		
Employé	42	-0.35	0.27		
Ouvrier	38	-0.26	0.32		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de collaboration obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à la mère

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	4.88	0.87	1.32	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	4.78	0.86		
Employé	42	4.76	0.98		
Ouvrier	38	4.42	1.27		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de représentation du soutien maternel

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	2.97	1.32	2.83	<.05
Cadre moyen ou commerçant	23	3.33	1.39		
Employé	42	3.26	1.44		
Ouvrier	38	3.88	1.18		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score d'expression appropriée des affects obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à la mère

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	5.41	0.75	0.66	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	5.52	0.81		
Employé	42	5.25	1.10		
Ouvrier	38	5.24	0.76		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de représentation de la distance maternelle

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	3.93	0.92	0.78	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	3.77	0.92		
Employé	42	4.01	1.19		
Ouvrier	38	4.20	1.26		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de collaboration obtenu en évaluant la qualité de l'attachement au père

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	4.72	1.03	0.42	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	4.66	0.68		
Employé	42	4.82	0.98		
Ouvrier	38	4.57	1.20		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de représentation du soutien paternel

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	3.53	1.31	0.77	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	3.54	1.29		
Employé	42	3.44	1.40		
Ouvrier	38	3.87	1.25		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score d'expression appropriée des affects obtenu en évaluant la qualité de l'attachement au père

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	5.42	0.92	2.10	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	5.48	0.91		
Employé	42	5.10	1.12		
Ouvrier	38	4.91	1.10		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de représentation de la distance paternelle

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	3.44	1.18	0.30	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	3.17	1.38		
Employé	42	3.32	1.23		
Ouvrier	38	3.18	1.24		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score Q de sécurité de l'attachement à la mère

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	76.58	0.30	0.12		
Cadre moyen ou commerçant	23	56.15	0.15	0.25		
Employé	68	62.72	0.19	0.27	8.53	NS
Ouvrier	8	58.00	0.12	0.36		
Sans profession	20	85.33	0.34	0.18		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score Q de sécurité de l'attachement au père

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	70	0.26	0.21		
Cadre moyen ou commerçant	23	58.35	0.12	0.35		
Employé	68	64.13	0.20	0.26	8.44	NS
Ouvrier	8	48.31	0.10	0.27		
Sans profession	20	85.85	0.35	0.18		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score Q de désorganisation de l'attachement à la mère

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	38.33	-0.54	0.13		
Cadre moyen ou commerçant	23	65.63	-0.38	0.30		
Employé	68	72.69	-0.33	0.28	11.03	<.03
Ouvrier	8	78.81	-0.30	0.29		
Sans profession	20	55.15	-0.46	0.18		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score Q de désorganisation de l'attachement au père

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	52.96	-0.46	0.15		
Cadre moyen ou commerçant	23	61.72	-0.37	0.27		
Employé	68	69.78	-0.31	0.29	5.32	NS
Ouvrier	8	85.38	-0.20	0.31		
Sans profession	20	58.15	-0.43	0.17		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de collaboration obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à la mère

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	69.46	4.91	0.61		
Cadre moyen ou commerçant	23	49.30	4.30	1.07		
Employé	68	68.34	4.77	1.02	6.94	NS
Ouvrier	8	59.63	4.29	1.56		
Sans profession	20	77.72	5.08	0.60		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de représentation du soutien maternel

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	49.54	2.82	1.23		
Cadre moyen ou commerçant	23	62.78	3.30	1.43		
Employé	68	72.07	3.63	1.46	5.65	NS
Ouvrier	8	72.25	3.54	1.03		
Sans profession	20	56.42	3.02	1.06		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score d'expression appropriée des affects obtenu en évaluant la qualité de l'attachement à la mère

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	94.63	5.90	0.51		
Cadre moyen ou commerçant	23	69.89	5.43	0.78		
Employé	68	57.86	5.13	0.97	10.69	<.04
Ouvrier	8	66.13	5.22	1.24		
Sans profession	20	71.97	5.47	0.57		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de représentation de la distance maternelle

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	64.88	3.98	0.75		
Cadre moyen ou commerçant	23	59.41	3.82	0.91		
Employé	68	72.45	4.23	1.12	4.53	NS
Ouvrier	8	57.56	3.75	1.32		
Sans profession	20	55.70	3.71	1.19		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de collaboration obtenu en évaluant la qualité de l'attachement au père

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	70.00	4.88	0.81		
Cadre moyen ou commerçant	23	57.04	4.46	1.03		
Employé	68	65.95	4.68	1.06	4.93	NS
Ouvrier	8	52.56	4.26	1.27		
Sans profession	20	79.45	5.13	1.63		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de représentation du soutien paternel

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	67.38	3.64	1.15		
Cadre moyen ou commerçant	23	60.61	3.49	1.55		
Employé	68	67.63	3.67	1.34	2.50	NS
Ouvrier	8	81.50	4.16	1.15		
Sans profession	20	59.63	3.34	1.07		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score d'expression appropriée des affects obtenu en évaluant la qualité de l'attachement au père

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	79.21	5.58	0.72		
Cadre moyen ou commerçant	23	70.70	5.29	0.95		
Employé	68	59.65	4.97	1.17	4.53	NS
Ouvrier	8	67.63	5.16	1.19		
Sans profession	20	73.63	5.36	1.01		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de représentation de la distance paternelle

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	73.13	3.53	1.32		
Cadre moyen ou commerçant	23	70.46	3.46	1.45		
Employé	68	67.82	3.32	1.17	6.54	NS
Ouvrier	8	75.25	3.58	1.26		
Sans profession	20	46.70	2.65	1.06		

✓ **Effet des variables sociodémographiques sur les interactions avec les pairs de même sexe et les préférences sexuées au cours des interactions des enfants de 3 à 5 ans**

Effet de l'âge sur les comportements sociaux, les comportements sociaux positifs et l'indice de préférence pour les pairs de même sexe

	Catégorie d'âge	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe	3 à 4 ans	66	9.33	7.11	-2.817	<.01
	4 à 5 ans	71	13.01	8.10		
Comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe	3 à 4 ans	66	8.23	6.78	-2.783	<.01
	4 à 5 ans	71	11.62	7.44		
Indice de Préférence pour les Pairs de Même Sexe	3 à 4 ans	66	0.16	0.62	-3.483	<.001
	4 à 5 ans	71	0.49	0.46		

Effet du sexe sur les comportements sociaux, les comportements sociaux positifs et l'indice de préférence pour les pairs de même sexe

	Sexe	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Comportements socialement adressés à des pairs de même sexe	F	72	11.72	7.96	0.767	NS
	M	65	10.69	7.72		
Comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe	F	72	10.88	7.75	1.507	NS
	M	65	9.00	6.70		
Indice de Préférence pour les Pairs de Même Sexe	F	72	0.39	0.55	1.349	NS
	M	65	0.26	0.58		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le nombre d'occurrences des comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	10.55	7.07	0.070	NS
Cadre moyen ou commerçant	22	11.36	7.26		
Employé	42	11.30	7.39		
Ouvrier	38	11.26	9.03		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le nombre d'occurrences des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	9.60	6.20	0.101	NS
Cadre moyen ou commerçant	22	10.23	7.20		
Employé	42	10.19	6.92		
Ouvrier	38	9.45	8.29		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur l'indice de préférence pour les pairs de même sexe

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	0.32	0.58	0.070	NS
Cadre moyen ou commerçant	23	0.29	0.65		
Employé	42	0.35	0.54		
Ouvrier	38	0.1	0.56		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le nombre d'occurrences des comportements sociaux adressés à des pairs de même sexe

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	65.08	11.04	6.79	3.051	NS
Cadre moyen ou commerçant	22	65.48	12.52	10.76		
Employé	68	69.67	11.99	7.45		
Ouvrier	8	61.44	10.25	6.71		
Sans profession	20	53.23	8.95	6.93		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le nombre d'occurrences des comportements sociaux positifs adressés à des pairs de même sexe

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	67.92	10.29	6.94		
Cadre moyen ou commerçant	22	67.30	11.68	10.26		
Employé	68	68.67	10.59	6.99	2.862	NS
Ouvrier	8	61.00	8.94	6.10		
Sans profession	20	53.10	7.60	5.02		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur l'indice de préférence pour les pairs de même sexe

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	12	70.79	0.41	0.56		
Cadre moyen ou commerçant	22	67.77	0.31	0.74		
Employé	68	66.46	0.36	0.55	1.801	NS
Ouvrier	8	68.06	0.43	0.49		
Sans profession	20	55.53	0.24	0.50		

✓ **Effet des variables sociodémographiques sur les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans**

Effet de l'âge sur les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans

	Catégorie d'âge	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Score global de psychopathologie	3 à 4 ans	62	50.17	8.87	-2.893	<.01
	4 à 5 ans	65	54.72	8.73		
Problèmes externalisants	3 à 4 ans	62	49.79	8.41	-2.944	<.01
	4 à 5 ans	65	54.32	8.92		
Problèmes internalisants	3 à 4 ans	62	48.36	8.46	-2.636	<.01
	4 à 5 ans	65	52.52	9.42		

Effet du sexe sur les problèmes de comportement des enfants de 3 à 5 ans

	Sexe	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Score global de psychopathologie	F	66	52.06	8.61	-0.608	NS
	M	61	53.05	9.57		
Problèmes externalisants	F	66	51.50	8.82	-0.800	NS
	M	61	52.77	9.08		
Problèmes internalisants	F	66	50	8.21	-0.677	NS
	M	61	51.10	10.18		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score global de psychopathologie

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	26	50.15	9.74	2.949	<.04
Cadre moyen ou commerçant	19	49.32	8.98		
Employé	39	54.97	8.66		
Ouvrier	36	54.25	7.84		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de problèmes externalisants

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	26	51.35	10.79		
Cadre moyen ou commerçant	19	50.00	8.18	0.849	NS
Employé	39	53.39	8.47		
Ouvrier	36	53.25	8.21		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de problèmes internalisants

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	29	49.35	9.49		
Cadre moyen ou commerçant	23	45.90	9.33	3.283	<.03
Employé	42	53.08	8.66		
Ouvrier	38	52.19	8.56		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score global de psychopathologie

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	32.96	45.18	10.64		
Cadre moyen ou commerçant	18	62.89	53.50	6.84		
Employé	64	65.19	54.00	9.91	10.278	<.04
Ouvrier	8	44.13	49.25	4.89		
Sans profession	19	65.29	54.32	9.51		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de problèmes externalisants

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	32.96	45.91	9.89		
Cadre moyen ou commerçant	18	62.89	54.50	8.91		
Employé	64	65.19	52.95	8.37	10.984	<.02
Ouvrier	8	44.13	47.13	3.64		
Sans profession	19	65.29	54.84	9.53		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de problèmes internalisants

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	37.46	44.36	11.68		
Cadre moyen ou commerçant	18	64.36	52.28	7.12		
Employé	64	63.38	51.53	9.60	5.491	NS
Ouvrier	8	60.88	50.88	6.01		
Sans profession	19	60.32	51.21	8.50		

✓ **Effet des variables sociodémographiques sur l'adaptation scolaire des enfants de 3 à 5 ans**

Effet de l'âge sur les différents scores d'adaptation scolaire

	Catégorie d'âge	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Adaptation générale aux exigences scolaires	3 à 4 ans	54	10.41	1.80	-1.255	NS
	4 à 5 ans	62	10.81	1.63		
Maîtrise des codes langagiers	3 à 4 ans	54	10.35	2.06	-1.540	NS
	4 à 5 ans	62	10.90	1.80		
Engagement dans les activités scolaires	3 à 4 ans	54	12.61	2.76	-1.271	NS
	4 à 5 ans	62	13.23	2.45		
Adaptation au rythme et aux tâches scolaires	3 à 4 ans	54	17	3.17	-2.259	<.03
	4 à 5 ans	62	18.32	3.12		

Effet de l'âge sur les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe

	Catégorie d'âge	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Quantité de participation verbale	3 à 4 ans	54	2.15	0.79	-1.536	NS
	4 à 5 ans	62	2.37	0.77		
Qualité de la participation verbale	3 à 4 ans	54	2.57	0.69	-2.193	<.04
	4 à 5 ans	62	2.82	0.53		
Capacités d'attention	3 à 4 ans	54	2.61	0.60	-1.239	NS
	4 à 5 ans	62	2.15	0.79		

Effet du sexe sur les différents scores d'adaptation scolaire

	Sexe	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Adaptation générale aux exigences scolaires	F	61	10.79	1.67	1.102	NS
	M	55	10.44	1.75		
Maîtrise des codes langagiers	F	61	10.75	2.04	0.629	NS
	M	55	10.53	1.82		
Engagement dans les activités scolaires	F	61	12.92	2.45	-0.094	NS
	M	55	12.96	2.79		
Adaptation au rythme et aux tâches scolaires	F	61	18.05	3.21	1.216	NS
	M	55	17.33	3.18		

Effet du sexe sur les notes obtenues aux questions sur la quantité, la qualité de la participation verbale et les capacités d'attention en classe

	Sexe	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de t	Valeur de p
Quantité de participation verbale	F	61	2.25	0.59	-0.307	NS
	M	55	2.30	0.66		
Qualité de la participation verbale	F	61	2.69	0.65	-0.335	NS
	M	55	2.73	0.59		
Capacités d'attention	F	61	2.72	0.55	0.802	NS
	M	55	2.64	0.59		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score d'adaptation générale aux exigences scolaires

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	27	10.85	1.73	0.883	NS
Cadre moyen ou commerçant	20	11.05	1.23		
Employé	32	10.77	1.93		
Ouvrier	33	10.39	1.62		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score de maîtrise des codes langagiers

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	27	11.37	1.31	3.220	<.03
Cadre moyen ou commerçant	20	10.95	1.36		
Employé	32	10.66	2.21		
Ouvrier	33	9.10	2.16		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score d'engagement dans les activités scolaires

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	27	13.37	2.48	0.463	NS
Cadre moyen ou commerçant	20	13.25	2.31		
Employé	32	12.88	2.60		
Ouvrier	33	12.67	2.72		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur le score d'adaptation au rythme et aux tâches scolaires

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	27	18.56	3.11	0.921	NS
Cadre moyen ou commerçant	20	17.70	2.92		
Employé	32	17.72	3.30		
Ouvrier	33	17.18	3.32		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur la note obtenue à la question sur la quantité de participation verbale

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	27	2.26	0.81	0.592	NS
Cadre moyen ou commerçant	20	2.20	0.70		
Employé	32	2.44	0.80		
Ouvrier	33	2.21	0.78		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur la note obtenue à la question sur la qualité de la participation verbale

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	27	2.67	0.73	0.288	NS
Cadre moyen ou commerçant	20	2.80	0.62		
Employé	32	2.75	0.57		
Ouvrier	33	2.67	0.54		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur la note obtenue à la question sur les capacités d'attention

Catégorie socioprofessionnelle du père	Effectif	Moyenne	Ecart type	Valeur de F	Valeur de p
Cadre supérieur	27	2.82	0.40	2.048	NS
Cadre moyen ou commerçant	20	2.85	0.37		
Employé	32	2.53	0.72		
Ouvrier	33	2.64	0.55		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score d'adaptation générale aux exigences scolaires

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	68.32	11.27	1.49		
Cadre moyen ou commerçant	20	65.93	11.20	1.32		
Employé	56	51.24	10.41	1.70	5.057	NS
Ouvrier	8	56.63	10.63	1.85		
Sans profession	16	51.47	10.25	2.11		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score de maîtrise des codes langagiers

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	71.27	11.46	1.51		
Cadre moyen ou commerçant	20	64.95	11.30	1.22		
Employé	56	50.13	10.21	2.12	6.024	NS
Ouvrier	8	58.50	10.38	2.93		
Sans profession	16	53.63	10.75	1.65		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score d'engagement dans les activités scolaires

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	57.50	13.36	2.58		
Cadre moyen ou commerçant	20	53.10	13.00	2.29		
Employé	56	57.29	12.84	2.86	1.890	NS
Ouvrier	8	43.06	12.75	1.67		
Sans profession	16	60.56	13.38	2.47		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur le score d'adaptation au rythme et aux tâches scolaires

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	68.36	19.18	0.57		
Cadre moyen ou commerçant	20	59.78	18.20	0.71		
Employé	56	52.55	17.50	0.44	3.003	NS
Ouvrier	8	49.00	16.75	1.41		
Sans profession	16	58.34	18.00	0.79		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur la note obtenue à la question sur la quantité de participation verbale

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	49.55	2.18	0.60		
Cadre moyen ou commerçant	20	48.45	2.10	0.79		
Employé	56	60.12	2.38	0.82	3.218	NS
Ouvrier	8	47.56	2.13	0.64		
Sans profession	16	59.69	2.38	0.81		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur la note obtenue à la question sur la qualité de la participation verbale

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	61.41	2.82	0.60		
Cadre moyen ou commerçant	20	57.78	2.70	0.73		
Employé	56	54.49	2.70	0.60	0.803	NS
Ouvrier	8	60.69	2.88	0.35		
Sans profession	16	53.00	2.63	0.72		

Effet de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur la note obtenue à la question sur les capacités d'attention

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Effectif	Moyenne des rangs	Moyenne	Ecart type	Valeur de H	Valeur de p
Cadre supérieur	11	66.73	2.91	0.30		
Cadre moyen ou commerçant	20	66.25	2.90	0.31		
Employé	56	51.64	2.57	0.63	4.620	NS
Ouvrier	8	49.88	2.50	0.76		
Sans profession	16	54.13	2.63	0.62		

**SPECIFICITE DES LIENS ENTRE L'ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE, LA QUALITE DE
L'ATTACHEMENT AU PERE ET LA QUALITE DE L'ATTACHEMENT
A LA MERE DES ENFANTS DE 3 A 5 ANS**

L'objectif de cette étude est de déterminer si certains aspects de l'adaptation socioscolaire des enfants de 3 à 5 ans sont spécifiquement liés à la qualité de l'attachement à la mère et plus particulièrement à la qualité de l'attachement au père. Pour cela, les représentations d'attachement au père et à la mère de 138 enfants ont été explorées à l'aide d'une adaptation de la procédure des histoires à compléter (Miljkovitch & al., 2003). Les interactions entre enfants ont été observées à l'école maternelle, en période de jeu libre, les problèmes de comportement des enfants ont été évalués par leurs mères à l'aide d'une adaptation française du Child Behavior Check List (Fombonne, 1988) et leur adaptation scolaire à l'aide d'un questionnaire sur les comportements scolaires rempli par les enseignants (Florin, Guimard & Nocus, 2002). Les résultats indiquent que si certains aspects de l'adaptation socioscolaire sont spécifiquement liés à la qualité de l'attachement au père et à la mère, d'autres semblent liés à la qualité de l'attachement aux deux parents simultanément. Enfin, bien que des liens importants aient été mis en évidence entre les qualités des relations et des représentations d'attachement aux deux parents, de manière générale les résultats de cette étude suggèrent que les enfants construisent des représentations spécifiques des relations d'attachement qu'ils entretiennent avec leur père et avec leur mère. De plus, ces résultats nous conduisent à reconsidérer la façon d'évaluer les qualités des relations et d'explorer les différentes représentations d'attachement de l'enfant.

MOTS-CLES : Attachement, représentations, père, mère, adaptation socioscolaire

**SPECIFICITY OF THE LINKS BETWEEN 3- TO 5-YEAR-OLD CHILDREN'S SOCIAL AND SCHOOL
ADJUSTMENT, ATTACHMENT TO MOTHER AND ATTACHMENT TO FATHER**

The aim of this study is to know if some aspects of social and school adjustment of 3 to 5 year old children are specifically linked with attachment to mother and more particularly with attachment to father. In this way, specific attachment representations to mother and to father of 138 children were explored with a french adaptation of the Attachment Story Completion Task (Miljkovitch & al., 2003), peer interactions were observed during free play sessions at school, behaviour problems were evaluated with a french adaptation of the Child Behavior Check List (Fombonne, 1988) filled out by mothers and children's school adjustment was evaluated with a teacher questionnaire (Florin, Guimard & Nocus, 2002). Results show that whether some aspects of social and school adjustment are specifically linked with attachment to mother and to father, some others seem to be simultaneously linked with attachment to both parents. Finally, whereas very strong links between quality of attachment relations and representations to both parents were found, taken together our results suggest that children develop independent relationships and specific attachment representations to mother and to father. Moreover, these results lead us to reconsider the way to evaluate quality of attachment relationships and to explore children's specific attachment representations.

KEYWORDS: Attachment, representations, father, mother, social and school adjustment

PSYCHOLOGIE, SPECIALITE DEVELOPPEMENT

UNIVERSITE DE NANTES
U.F.R. de Psychologie
Laboratoire « Education, Cognition, Développement »
BP 81227
44312 NANTES Cedex 3