TS

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
ANYCK BASTIEN

# LES RELATIONS D'ATTACHEMENT PARENT-ENFANT SELON LE POINT DE VUE DE L'ENFANT

JUIN 2008

Université du Québec
en Outaouais
27 NOV. 2008
Bibliothèque

*Sommaire*

La présente étude apporte des informations sur la relation d'attachement parent-enfant. Cette recherche visait, en premier lieu, à connaître le point de vue des enfants quant aux relations d'attachement entretenues avec le père et la mère. L'échantillon se compose de quatre (4) filles et de deux (2) garçons âgés entre trois (3) et cinq (5) ans. Cette étude avait pour but de répondre aux quatre (4) questions de recherche suivantes : 1) Quel est le style d'attachement de l'enfant ? 2) En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour son père ? 3) En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour sa mère ? 4) Existe-t-il des différences dans les descriptions d'attachement au père et à la mère ? Cherchant, dans un premier temps, à connaître le style d'attachement des enfants, notre choix d'outil de mesure s'est arrêté sur « Les histoires d'attachement à compléter » (« Story Completion Task ») de Bretherton et Ridgeway et al. Nous proposions aux enfants six (6) amorces d'histoires mettant en scène des figurines représentant la famille. Les répondants devaient alors compléter les trames lacunaires pour chacune des histoires. Les débuts d'histoires suggéraient à l'enfant la représentation d'émotions liées à sa figure d'attachement maternelle ou paternelle. Nous avons alors pu observer la façon dont les enfants envisageaient la réaction des personnages : Est-ce qu'ils faisaient intervenir les figures parentales? Si oui, de quelles façons? Entrevoyaient-ils leurs figures parentales de manière réconfortante ou au contraire les voyaient-ils d'après des facettes différentes et changeantes? (Miljkovitch et al, 1998). Ensuite, une analyse de contenu fût nécessaire afin de connaître le point de vue des enfants quant à leur relation avec leur père et leur mère, et ce, dans le but de déterminer si les enfants attribuaient des rôles et des sentiments différents à leur parent tout comme le propose la

thèse de Daniel Paquette (2004). En effet, ce dernier prétend que l'attachement de l'enfant dit « sécure » se développerait davantage, avec sa mère, dans un contexte de « soins » contrairement à l'attachement père-enfant qui se développerait surtout dans un contexte de jeux physiques.

Les données recueillis semblent manifestement démontrer l'existence de certaines différences dans les représentations d'attachement des participants envers leur père et leur mère. Avec au total six (6) participants, dont une majorité de quatre (4) participants appartenant à la catégorie « sécure », nous avons pu effectuer de possibles rapprochements dans cette catégorie. Au final, il semble

exister une tendance voulant que l'enfant aux stratégies d'attachement « sécure » grandissent dans un univers ou la mère jouera principalement un rôle de « soins » et le père davantage un rôle de « protecteur » et de « stimulateur par le jeu ».

*Table des matières*

Sommaire.....i

Table des matières.....iii

Liste des tableaux.....vi

Liste des figures.....vii

Remerciements.....viii

Introduction.....1

CHAPITRE I
Contexte théorique.....4
1.1 Problématique.....6

CHAPITRE II
État des connaissances.....8

2.1 Les différentes théories pertinentes.....9

2.2 Les modèles holistiques précurseurs.....10
2.2.1 Le point de vue de Wallon.....11
2.2.2 Le modèle écologique-systémique de Brofenbrenner (1979).....11
2.2.3 Le modèle écologique en six structures concentriques.....13

2.3 La part de l'enfant.....15

2.4 La théorie du lien d'attachement.....16
2.4.1 Définition.....18
2.4.2 Les pionniers de la théorie.....19
2.4.3 Les styles d'attachement.....20
2.4.4 Modèles opérant interne.....22
2.4.5 Transmission intergénérationnelle.....24

2.5 La qualité de l'attachement aux parents.....26
2.5.1 La relation d'attachement père-enfant et mère-enfant.....27

2.6 Les représentations d'attachement du jeune enfant.....30

CHAPITRE III
Cadre opératoire ..... 34
3.1 Définition des principaux concepts à l'étude ..... 35

CHAPITRE IV
Aspects méthodologiques ..... 37
4.1 Objectifs et questions de recherche ..... 39
4.1.1 Population cible, méthode de recrutement des répondants et taille de l'échantillon ..... 39

4.2 Instrument de mesure ..... 40
4.2.1 Procédure d'administration et d'analyse ..... 42

4.3 Prototypes d'attachement et échelles ..... 43
4.3.1 Les styles d'attachement ..... 43
4.3.1.1 Sécurité du système d'attachement ..... 44
4.3.1.2 Inhibition du système d'attachement ..... 45
4.3.1.3 Hyperactivation du système d'attachement ..... 46
4.3.1.4 Désorganisation du système d'attachement ..... 47

4.4 Caractéristiques de jeu et représentations spécifiques des participants ..... 48
4.4.1 Collaboration ..... 50
4.4.2 2Représentations de soutien parental ..... 51
4.4.3 Narratif positif ..... 51
4.4.4 Expression d'affects appropriée ..... 51
4.4.5 Réaction à la séparation ..... 51
4.4.6 Distance symbolique ..... 52
4.4.7 Faibles compétences narratives ..... 52

4.5 Considérations éthique ..... 53

CHAPITRE V
Présentation des résultats

5.1 Relation d'attachement des participants ..... 55
5.1.1 Relation d'attachement M1 ..... 56
5.1.2 Relation d'attachement M2 ..... 64
5.1.3 Relation d'attachement M3 ..... 69
5.1.4 Relation d'attachement M4 ..... 75
5.1.5 Relation d'attachement M5 ..... 81
5.1.6 Relation d'attachement M6 ..... 86

5.2 Représentations d'attachement père/mère ..... 91
5.2.1 Analyse de contenu ..... 92

5.3 Perception paternelle et maternelle des participants ..... 95
5.3.1 Perception paternelle et maternelle du participant M2 ..... 95
5.3.2 Perception paternelle et maternelle du participant M3 ..... 96
5.3.3 Perception paternelle et maternelle du participant M5 ..... 97
5.3.4 Perception paternelle et maternelle du participant M4 ..... 98
5.3.5 Perception paternelle et maternelle du participant M1 ..... 98
5.3.6 Perception paternelle et maternelle du participant ..... 99

CHAPITRE VI
Discussion des résultats ..... 103

6.1 Rappel des questions de recherche ..... 103
6.1.1 Quel est le style d'attachement de l'enfant ..... 103
6.1.2 En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour son père ..... 104
6.1.3 En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour sa mère ..... 107
6.1.4 Existe-t-il des différences dans les descriptions d'attachement au père et à la mère ..... 109

6.2. Apports, limites et recommandations ..... 110

6.3 Conclusion ..... 113

Références ..... 117

Appendice A Résumé de la situation étrangère d'Ainsworth ..... 127
Appendice B Résumé des modèles relationnels observés dans la situation Étrangère ..... 129
Appendice C Styles d'attachement et modèles de fonctionnement interne ..... 131
Appendice D La procédure d'administration et l'ordre de passation de la tâche des histoires à compléter ..... 133
Appendice E Système de codage systématique appelé CCH ..... 138
Appendice F Formulaire de consentement ..... 149
Appendice G Certificat d'approbation éthique ..... 152

*Liste des tableaux*

Tableau

1 Scores du participant M1 aux échelles du CCH .....57
2 Scores du participant M1 aux styles d'attachement .....62
3 Scores du participant M2 aux échelles du CCH .....64
4 Scores du participant M2 selon aux styles d'attachement .....68
5 Scores du participant M3 aux échelles du CCH ..... 70
6 Scores du participant M3 aux styles d'attachement .....74
7 Scores du participant M4 aux échelles du CCH .....76
8 Scores du participant M4 aux styles d'attachement .....80
9 Scores du participant M5 aux échelles du CCH ..... 82
10 Scores du participant M5 aux styles d'attachement .....85
11 Scores du participant M6 aux échelles du CCH ..... 87
12 Scores du participant M6 aux styles d'attachement .....90
13 Comparaison de la perception des rôles parentaux ..... 93

*Liste des figures*

Figure

1 Scores du participant M1 aux échelles du CCH en format T .....57
2 Scores du participant M1 aux styles d'attachement en format T .....62
3 Scores du participant M2 aux échelles du CCH en format T ..... 64
4 Scores du participant M2 aux styles d'attachement en format T .....68
5 Scores du participant M3 aux échelles du CCH en format T .....70
6 Scores du participant M3 aux d'attachement en format T .....74
7 Scores du participant M4 aux échelles du CCH en format T .....76
8 Scores du participant M4 aux styles d'attachement en format T ..... 80
9 Scores du participant M5 aux échelles du CCH en format T .....82
10 Scores du participant M5 aux styles d'attachement en format T .....85
11 Scores du participant M6 aux échelles du CCH en format T .....87
12 Scores du participant M6 aux styles d'attachement en format T .....90
13 Comparaison de la perception des rôles parentaux .....94

*Remerciements*

Plusieurs personnes ont contribuées à la réussite de ce projet de grande envergure. J'aimerais d'abord, souligner l'apport de ma directrice de recherche, Annie Devault. Il convient également de remercier Madame Denyse Côté, enseignante du séminaire de recherche au département de travail social et des sciences sociales pour ses judicieux conseils et sa vision des choses. Un merci spécial à ma grande sœur qui fut ma porte d'entrée au Centre de la Petite Enfance La Jonglerie pour le recrutement de mes participants. J'adresse mes remerciements à la direction de cet établissement ainsi qu'aux parents qui m'ont permis de poursuivre mon but. Je tiens également à exprimer toute ma gratitude aux enfants participant à mon étude pour leur énorme contribution.

Je désire exprimer ma reconnaissance d'une façon toute particulière à mon amoureux, Vincent Landry, pour son soutien inconditionnel. Du début à la fin, j'ai pu compter sur son appui. Il a su m'encourager, tant dans les moments de désespoir que dans les moments de productivité. Merci à ma famille pour leur fierté qui a été une grande source de motivation. Merci également à ma belle-famille ainsi qu'à tous mes ami(e)s qui m'ont écoutée, comprise et encouragée tout au long de ce parcours. Je cite d'une façon spéciale Isabelle Rossignol. Enfin, je fais un clin d'œil à mon filleul William qui fut une grande source d'inspiration pendant la rédaction de mon mémoire.

# *Introduction*

## *Introduction*

Cette recherche porte sur la relation d'attachement parent-enfant selon le point de vue de l'enfant. Elle cherche à étudier plus en profondeur la vision du jeune enfant quant à ses représentations d'attachement avec sa mère et son père. L'originalité de cette recherche réside dans la polarisation du sujet d'étude vers la vision de l'enfant. Ce mémoire vise, en premier lieu, à illustrer la relation d'objet de l'enfant aux parents, afin de comprendre sa signification et le lien d'attachement qui unit l'enfant à ses parents et non l'inverse. Le premier chapitre s'attarde au contexte théorique de la recherche en présentant les données relatives à la problématique évoquée. Le deuxième chapitre dresse une revue de littérature relatant, en premier lieu, les différentes théories soutenant le concept du lien d'attachement. Est ensuite présentée la relation parent-enfant, exploitant principalement la relation d'attachement de l'enfant au père et à la mère. Puis, les compétences narratives du jeune enfant viennent clore ce deuxième chapitre. Pour sa part, le troisième chapitre pose le cadre conceptuel de la recherche. À travers ce dernier, je défini les fondements conceptuels et empiriques pour ensuite expliquer leurs relations. Quant à lui, le quatrième chapitre fait état des différents aspects méthodologiques présents dans l'étude, je présente, tout d'abord, les objectifs et les questions de recherche, puis vient ensuite, la présentation de l'instrument de mesure. Le cinquième chapitre décrit les résultats de l'analyse des données alors que le dernier chapitre discute, à la fois, des résultats de l'étude ainsi que des forces et limites rencontrées. Enfin, la conclusion termine la présentation de cette étude.

# *Chapitre 1*

## *Contexte théorique*

## *Chapitre 1*

## *Contexte théorique*

*« Au cours des trente dernières années, peu de domaines de recherche ont éveillé l'attention et l'imagination des chercheurs et des intervenants comme l'a fait la théorie de l'attachement* » (Tarabulsy et collaborateurs, 2003).

Plusieurs recherches portant sur l'attachement prétendent que la force ou la faiblesse du premier lien humain peut entraîner des conséquences à long terme, en matière de développement des relations interpersonnelles chez les individus (Milijkovitch, 2001). En effet, les tenants de la théorie de l'attachement sous-tendent que le premier lien que connaît l'enfant est, par la force des choses, le premier modèle de ce qu'est une relation et de ce qu'il peut en attendre (Milijkovitch, 2001). Selon Bowlby (1980), précurseur de cette théorie, l'attachement jouit de propriétés motivationnelles (poussant à agir) comparables, mais indépendantes de la satisfaction des besoins de boire, de manger ou des besoins sexuels. En fait, ce serait l'attachement qui aurait, dans les faits, la fonction de fournir une base sécurisante à l'enfant. Cette façon de concevoir le lien unissant l'enfant à sa figure d'attachement a grandement modifié le sens et la perception du rôle de la première relation affectueuse dans la vie du nouveau-né (Cummings, 1990, cité dans Gaudreault, 2000).

Actuellement, la notion d'attachement n'est plus contestée mais on peut, par contre, diverger d'interprétation. En effet, les fondements de la théorie de l'attachement ne font pas l'unanimité dans le milieu de la recherche. Plusieurs spécialistes de l'enfance divergent d'opinions quant à la continuité de l'attachement ainsi que ses effets sur les différentes périodes de la vie (Tarabulsy et collaborateurs, 2000). D'ailleurs, la théorie de l'attachement paraît pour Jérôme Kagan (2000, p.167) plutôt discutable. Selon lui, « un enfant de deux ans renfermé, farouche, anxieux, élevé dans un environnement incertain reste malléable si certains changements bénéfiques se produisent tandis qu'un enfant de deux ans souriant, solidement attaché et éveillé n'est pas à l'abri de connaître l'angoisse si sa vie prend une mauvaise tournure ». Il précise toutefois que cela ne veut pas dire que les événements des deux premières années sont sans aucune influence sur le reste de la vie des individus. Selon Kagan il n'est pas difficile d'imaginer que le comportement du père et/ou de la mère puisse affecter leur enfant. Ainsi, devant les événements les plus évidents (des enfants qui pleurent après avoir été punis, voir un sourire après avoir été embrassés…) il en ressort « la tendance à attribuer une signification aux événements les mieux perceptibles » ce qui conduit souvent à confondre la cause et l'effet. Toujours selon Kagan c'est la façon dont les enfants interprètent ces échanges qui est le plus important et le plus difficilement interprétable. Kagan croit assurément que Bowlby, à travers sa théorie, est venu « objectiver » un jugement moral, production culturelle de cette époque, facilitant en retour, le succès de sa théorie.

## 1.1 Problématique

Pour le commun des mortels la théorie de l'attachement ne fait référence qu'à l'attachement mère-enfant alors que dans les faits, cette théorie est beaucoup plus complexe et riche en nuances. À travers ses écrits, Bowlby a utilisé le terme « figure d'attachement » pour désigner l'adulte qui donne des soins à l'enfant, le développement de ce lien n'est donc pas exclusif au contact avec la mère. Nous savons aujourd'hui sans équivoque que dès la naissance, le père est autant que la mère essentiel au développement affectif et psychologique de l'enfant (Kagan, 2000). À cet égard, l'attachement père-enfant diffère-t-il de l'attachement mère-enfant et si oui en quoi est-t-il différent?

Selon les recherches de Daniel Paquette (2004), il semblerait que l'attachement entre la mère et l'enfant se développerait principalement dans un contexte de « soins » contrairement à l'attachement père-enfant qui se développerait surtout dans un contexte de jeux physiques. Paquette affirme que le rôle du père s'inscrirait à l'intérieur de la fonction paternelle de l'ouverture au monde, laquelle encouragerait l'attachement au père orienté vers la stimulation de l'enfant, incitant ainsi ce dernier, à aller plus loin dans son exploration. Si, tout comme le prétend Daniel Paquette, le père et la mère répondent à des besoins complémentaires chez l'enfant, comment ce dernier entrevoit-il la place qu'occupe chacun d'eux dans sa vie? Ainsi, sachant que les parents représentent et restent une base de sécurité tout au long de l'enfance, qu'en est-il de la vision de l'enfant quant aux relations d'attachement qu'il entretient avec son père et sa mère? Quelles représentations l'enfant d'âge préscolaire se fait-il de la construction des modèles d'attachement avec ses parents?

Or, à partir des expériences quotidiennes de soins, d'exploration, de recherche de proximité ou, au contraire, d'absence de soins, l'enfant se bâtit un modèle opérationnel interne « internal working model » de son environnement, de sa figure d'attachement principale ainsi que de lui-même (Hallet et Beaufort, 2003). Sachant que ce modèle lui servira, par la suite, de référent pour établir ses croyances concernant le monde qui l'entoure, il importe grandement de considérer les représentations mentales que l'enfant élabore à partir de l'histoire d'attachement avec ses parents puisqu'elles influencent d'une part, la façon dont il perçoit les différentes situations sociales et d'autre part, les attentes qu'il maintient en regard de ses relations (Bowlby, 1982; Bretherton, 1985; Sroufe & Fleeson, 1986).

Il a été démontré que l'élaboration des stratégies d'attachement débute à l'âge de trois mois chez le nourrisson et qu'après la première ou la deuxième année de vie le modèle d'attachement s'organise de façon plus interne rendant ainsi son système comportemental plus autonome (Miljkovitch, Pierrehumbert, Turganti & Halfon, 1998). L'autonomie grandissante de l'enfant d'âge préscolaire ainsi que le développement de ses compétences langagières et cognitives nous ont amenés à vouloir considérer « la valeur » de son point de vue. Peu d'études ont examiné le point de vue de l'enfant. En effet, dans le cadre des études concernant la relation d'attachement parent-enfant, les données relatives à la psychologie du développement sont le plus souvent recueillies auprès des parents plutôt qu'observées directement auprès des jeunes enfants (Baudier, 1990). Le manque de données concernant le point de vue du jeune enfant nous a donc conduits vers le sujet de cette recherche.

# *Chapitre 2*

# *État des connaissances*

*Chapitre 2*

*État des connaissances*

En se basant sur la perspective théorique de la psychologie du développement, la présente recension des écrits retrace, tout d'abord, le modèle théorique écosystémique de Bronfenbrenner, centré sur l'enfant, en y exposant les différentes dimensions pertinentes dans l'étude de l'attachement. Elle expose ensuite le concept du lien d'attachement ainsi que les paramètres nécessaires au développement de la structure globale de cette théorie. Elle aborde ensuite la relation parent-enfant en exploitant principalement la relation d'attachement au père et à la mère. Finalement, elle fait état des compétences narratives du jeune enfant.

## 2.1 Les différentes théories pertinentes

*« Dès avant sa naissance, le bébé a déjà toute une histoire. Cette histoire est celle de son père et sa mère, de leur famille d'origine depuis des générations, de leur rencontre, de ses frères et sœurs éventuels à travers rêves, désirs, bonheurs, frustrations, souffrances. Elle s'inscrit dans les règles, les coutumes, les valeurs, les croyances, les peurs de la société et de la culture dans laquelle sa famille évolue. Et c'est à travers ce déroulement de la vie que vont se créer, progressivement, différemment d'une culture à l'autre, les liens entre les parents et leurs enfants »* (Mauroy, 1995).

Dans le cadre de cette présente recherche, nous avons choisi de faire l'exploration de l'étude du développement humain à travers la perspective théorique de la psychologie du développement. Cet univers permet, non seulement, de comprendre le lien parent-enfant sous l'angle de la théorie du lien d'attachement, mais il permet également de mettre en perspective l'étendue des représentations d'attachement du jeune enfant. L'une des premières volontés de la psychologie du développement consiste à promouvoir la compréhension des processus de base qui sous-tendent l'apparition des capacités humaines fondamentales et à en expliquer les différences entre individus sur le plan des formes de compétence, de la santé et du bien-être (Parrila, Ma, Fleming, Rinaldi, 2002). Ainsi, l'étude scientifique du développement humain qu'admet la psychologie du développement permet d'expliquer les mécanismes de transformations associés au développement du lien d'attachement à l'enfance afin de parvenir à comprendre son rôle dans le développement de multiples relations (Rondal et Esperet, 1999).

## 2.2 Les modèles holistiques précurseurs

Selon Sameroff (1987), la base des théories se différencie de par leur vision du rôle du milieu sur l'enfant, à savoir s'ils considèrent l'enfant et le milieu comme étant passifs ou actifs. Les théories de Wallon et Vygotsky ont insisté sur les rôles de l'adulte dans les processus d'apprentissage de l'enfant, en particulier dans l'aide à la compréhension. Il est question d'une théorie constructiviste à l'intérieur de laquelle les outils mentaux, représentations, concepts, langages ou procédures s'organisent de façon indissociable dans la relation aux autres et dans l'action sur le monde.

### 2.2.1 Le point de vue de Wallon

À l'intérieur de plusieurs articles, Wallon est décrit comme étant le précurseur des modèles actuels. Ainsi, René Zazzo a dit de Wallon qu'il était par excellence le psychologue de l'enfance. Ainsi, le modèle Wallonien s'appuie sur une conception de l'enfant sujet et acteur de son propre développement (Zaouche-Gaudron, 2002). Il suggère ainsi, une visée dynamique des transformations en cours et sollicite l'action réciproque de l'enfant avec, non seulement, sa famille mais également avec les différentes sphères qui l'entourent. Notons l'importance de certains contextes sociaux particuliers tel le contexte familial qui représente l'unité fondamentale du contexte social. L'enfant naît et construit ses premières relations à travers ce contexte (Wallon, 1970).

### 2.2.3 Le modèle écologique-systémique de Brofenbrenner (1979)

> « Le modèle écologique et transactionnel du développement humain, lequel considère l'individu comme un mécanisme à autoredressement s'adaptant de façon active et constante à son environnement est de plus en plus accepté dans le domaine de la psychologie du développement et d'autres domaines connexes. Les interactions entre l'individu et son environnement sont, en outre, considérées à la fois bidirectionnelles et synergiques Parrila et collaborateurs, 2002).

L'écologie du développement humain représente l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain actif et en évolution et les caractéristiques changeantes des environnements immédiats dans lesquels la personne évolue.

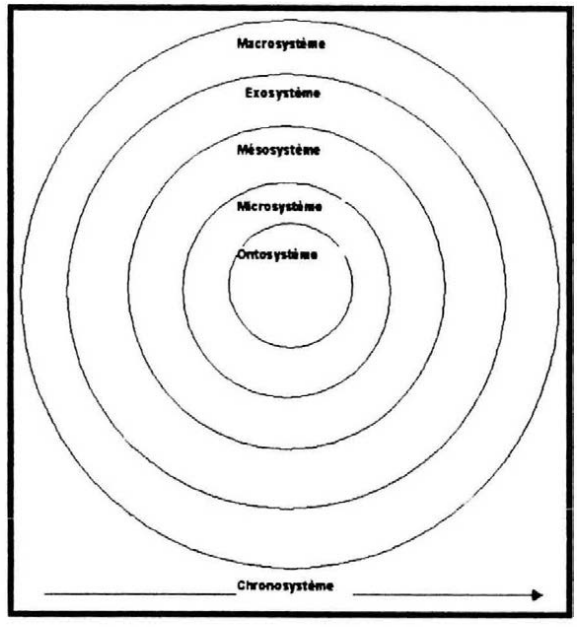
Ce même processus est affecté par les relations entre ces environnements et par le contexte plus large dans lequel les environnements sont imbriqués (Devault, 2005). L'approche écologique permet, entre autres, de mieux cerner les caractéristiques individuelles et environnementales qui influencent ou qui sont influencées par les jeunes enfants. Cette approche a surtout été tracée en regard du développement de la personne, en représentant l'enfant comme étant l'élément central du modèle (Dubeau, Clément, Chamberland, 2005).

Le modèle écologique, principalement développé par Urie Bronfenbrenner dans les années '70, propose une analyse multifactorielle et socio-environnementale du comportement humain. C'est suite à la publication de son livre « The ecology of human development » que le modèle écologique sera mieux connu et de plus en plus utilisé par les intervenants sociaux. (Pauzé, inédit). Selon Bronfenbrenner, le développement humain est défini comme étant un processus à travers lequel l'enfant acquiert une conception de son environnement, de ses relations avec cet environnement, de sa capacité à découvrir les propriétés de cet environnement et de sa capacité à maintenir ou, à l'inverse, modifier ses propriétés environnementales (LeBossé et Dufort cités dans Dufort et Guay, 2001). Toujours selon Bronfenbrenner, cet environnement est conçu comme un ensemble de structures concentriques, communément appelées systèmes, incluses les unes dans les autres et qui maintiennent entre elles et à l'intérieur d'elles, des relations fonctionnelles à différents degrés (Bouchard et Tessier cités dans Guay, 1987). De ce fait, l'environnement écologique sous-tend que la conduite d'un enfant ne se restreint pas à l'analyse de son environnement immédiat, mais bien à l'analyse de l'ensemble des différents environnements à l'intérieur desquels l'enfant évolue (garderie, quartier, voisinage, réseau social de soutien, etc.), les

interactions entre ces environnements, les divers événements auxquels il ou elle a, ou, a été, confronté ainsi que les influences externes que peuvent exercer les environnements avec lesquels l'enfant n'a pas d'interactions directes. (Pauzé, texte inédit). À travers cette perspective écologique, la famille est reconnue comme un des microsystèmes ayant le plus d'influence sur le développement non seulement des enfants, mais aussi des parents. (Bouchard et Tessier dans Guay, 1987).

### 2.2.4 Le modèle écologique en six structures concentriques

La plus petite des structures concentriques, placée au centre de la niche écologique illustrée plus bas, réfère à l'ontosystème et comprend l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés, des vulnérabilités ou des déficits innés ou acquis d'un individu. Pour ce qui est de la seconde structure concentrique, il s'agit du microsystème.




Celui-ci représente les différents systèmes et les différentes personnes avec qui l'enfant est en *interaction directe* et *constante*. Le système suivant est représenté par le mésosystème. Celui-ci correspond aux interrelations entre les microsystèmes et à la nature ainsi qu'à l'évolution des liens qui ont pu s'établir entre les différents systèmes fréquentés par l'enfant. L'exosystème englobe l'ensemble des environnements avec lesquels l'enfant *n'a*

*pas d'interactions directes*, mais dont les perturbations peuvent tout de même l'affecter. Finalement, le macrosystème rassemble l'ensemble des croyances, des valeurs et des idéologies prônées par la communauté de l'individu. Celui-ci représente le cadre de référence culturel qui dicte les lignes de conduites de l'enfant, les relations entre les personnes, les attitudes et les devoirs de tous et chacun. Il va s'en dire que ces cadres de référence diffèrent les uns des autres selon les contextes socioculturels, c'est-à-dire l'ethnie, la religion et le milieu socio-économique, dans lequel ils évoluent. L'environnement écologique de l'enfant est également considéré par le chronosystème qui réfère au temps et aux transitions de vie. Celui-ci tient compte de la chronologie des événements vécus par l'enfant ou sa famille ainsi que des tâches développementales auxquelles ils doivent faire face. Le chronosystème considère donc l'influence de l'ensemble de ces changements tels la naissance d'un enfant, un divorce, la mort d'un proche, etc., sur le développement de l'enfant et porte particulièrement attention aux effets cumulatifs pouvant affecter l'enfant lors d'une séquence d'événements stressants. L'attention accordée au chronosystème ouvre la porte à une analyse évolutive de la situation de l'enfant (Pauzé, Texte inédit). Dans la perspective du modèle écologique, le modèle transactionnel est largement reconnu pour préciser le processus du développement. Ainsi, nous croyons que la manière dont les enfants se développent, apprennent, raisonnent et réagissent, représente le résultat de l'interaction dynamique et continue entre leur patrimoine génétique et l'environnement dans lequel ils évoluent (Desjardins, Dumont, Laverdure, Poissant, 2005).

## 2.3 La part de l'enfant

Desjardins et ses collaboratrices (2005) notent que dès sa naissance le nourrisson dispose des compétences nécessaires pour jouer un rôle actif dans ses interactions avec les adultes et dans son propre développement. Ses dispositions ainsi que son système biologique lui donnent la possibilité d'interpréter le monde et d'être en relation avec celui-ci. Le nouveau-né est avide de stimulations et témoigne d'une remarquable habileté à repérer les aspects stables des expériences et à s'en rappeler. De par ses contacts avec l'environnement, il apprend peu à peu à assurer la régulation de ses fonctions internes, de ses comportements ainsi que de ses émotions. Cet apprentissage relève en grande partie du degré de prévisibilité, de cohérence et de chaleur des adultes qui en prennent soin. Tel que le rapporte Sulmoni (2002), il semble ainsi difficile de séparer l'inné de l'acquis puisque si nous héritons de spécificités fondamentales qui façonnent la personnalité de l'enfant, c'est malgré tout la façon de se servir de ce capital génétique, à travers des comportements découlant de l'environnement et des événements vécus, que l'enfant se construira.

D'ailleurs, les recherches actuelles démontrent que nous n'héritons pas de caractéristiques psychologiques déjà conçues, telles l'intelligence, la mémoire, l'humour etc., mais bien « des tendances » que chaque individu va nourrir à sa façon, selon son style de croissance, avec des perspectives qui lui sont propres et qui dépendront du décodage que va en faire son cerveau selon les stimulations qu'il aura reçues depuis sa conception (Sulmoni, 2002). Sulmoni (2002) prétend que ces ressources internes ne sont pas immuables puisqu'elles dépendront des expériences que l'enfant vivra à travers son développement.

En effet, les premières expériences dans la vie d'un nourrisson peuvent soit augmenter, soit entraver la concrétisation de son potentiel. Les expériences précoces, et particulièrement les premières relations sont cruciales car c'est alors que s'organisent des processus physiologiques, comportementaux et psychologiques, comme l'attachement, qui orienteront l'enfant toute sa vie durant (Desjardins et ses collaboratrices, 2005). Si l'enfant en développement joue un rôle actif, le parent lui aussi est en construction, l'attachement est un mouvement dynamique et interactif (Loeillet, 2000).

## 2.4 La théorie de l'attachement

Bien que la conception de cette théorie, engendrée il y a une cinquantaine d'années par John Bowlby et Mary Salter Ainsworth ait évolué au fil du temps, ses principales assises restent, quant à elles, inébranlables. En effet, cette théorie a donné lieu à une explosion de recherches incitant au moins sept grands instituts à se consacrer quasi exclusivement à des recherches portant sur la première année de vie (Guedeney, 2002). Au départ, la théorie de l'attachement proposait une nouvelle compréhension de la genèse du lien fondamental qui fait qu'un bébé s'attache à ceux qui « l'élèvent » (Guedeney, 2002).

Ainsi, les avancés de base de la théorie du lien d'attachement peuvent, selon Hallet et Beaufort (2003), se résumer à ces quatre (4) constats : 1) L'attachement contribue à la survie de l'espèce en favorisant la protection de l'enfant et l'exploration de son environnement. 2) L'attachement se manifeste à la fois par des tendances universelles, comme la recherche de

proximité et l'utilisation du congénère comme base de sécurité, et par des comportements spécifiques. 3) Les objets de l'attachement sont habituellement la mère, le père et un nombre limité de personnes familières. 4) L'attachement constitue essentiellement un lien affectif stable qui va tendre à s'intérioriser et à servir de modèle comportemental dans les relations sociales à venir de l'enfant.

John Bowlby (1907-1990), est sans contredit le concepteur-clé de cette théorie qui a vu le jour en 1958. Cette théorie appuyée par son premier livre, tiré de sa trilogie concernant « l'attachement et la perte », visait à reformuler certaines conceptions en ce qui a trait au rôle de la relation parent-enfant dans le développement. De ses travaux découlaient trois idées importantes servant, à l'époque, de guide en matière de travail d'intervention et de recherche; *l'enfant vu comme agent social, la pertinence de la relation parent-enfant* et *la continuité du développement de l'attachement.* Les idées de Bowlby résultaient essentiellement de ses études concernant les orphelins de la seconde guerre mondiale ainsi que de sa recension des travaux sur l'éthologie.

### 2.4.1 Sa définition

Dans la littérature, la définition la plus répandue de l'attachement réfère donc à celle de Bowlby (1978). Le lien à la figure d'attachement est déterminé par son concepteur comme un comportement instinctif biologiquement déterminé. L'attachement est l'un des processus apparus au cours de l'évolution des primates afin de permettre l'adaptation de l'individu à son environnement, plus précisément à son environnement social. Toujours selon Bowlby, cet attachement servirait de base de sécurité à l'enfant pour explorer

l'environnement. Sous ce rapport, ce système d'attachement se construit en interaction entre les besoins innés du bébé et les réactions de ce dernier envers son environnement. Ce premier système conduira ainsi l'enfant à un système de représentations actives qui, tout au long de sa vie, organisera sa perception du monde, et ce, dès qu'il se retrouvera en situation de vulnérabilité ou de détresse (Guedeney, 2002). De façon plus spécifique, la théorie de l'attachement s'appuie sur les principes suivants : l'attachement est universel chez les humains; il n'exclut aucune race ni culture; c'est un phénomène instinctif et biologique; l'attachement désigne une forme de «compréhension» tacite qui ne s'acquiert ni par raisonnement ni par apprentissage; il est donc intuitif.

Bien que le psychiatre pour enfants John Bowlby soit l'investigateur clé du développement de la théorie du lien d'attachement, laquelle sert de plus en plus de base aux théories générales sur le développement infantile et le système familial, il importe grandement, de tenir compte de la définition avancée par quelques élites de l'époque de la notion d'attachement proprement dite (Gailly, 2003).

### 2.4.2 Les pionniers de la théorie

Harry F. Harlow (1906-1981), un éthologiste américain dans les années 1930-40, a fait des expériences sur des singes rhésus. Il a démontré, dans un article écrit en 1958, que si les singes sont élevés seuls avec un vêtement de fourrure dans leur cage, ils se recroquevillent dedans. Lorsque la fourrure est enlevée, ils présentent alors des signes d'angoisse. Harlow prétend alors que le besoin de toucher (contact) devient tout aussi important que celui de subsistance. Afin de vérifier son hypothèse il effectue une expérience consistant à présenter deux effigies maternelles à des bébés singes, l'une en fil de fer avec un biberon et l'autre en fourrure. Le bébé singe passe alors la plus grande partie de son temps avec l'imitation en fourrure et se tourne vers la deuxième figure seulement pour s'alimenter tout en restant accroché à la fourrure. Harlow conclut que les jeunes singes ont un besoin primaire de proximité, de contact corporel, tout aussi vital que celui de s'alimenter.

L'expérience de Harlow a démontré que les bébés singes avaient besoin de réconfort auprès de la mère (substitut maternel) avant de se tourner vers l'exploration. Il en est de même pour l'être humain. En effet, le bébé humain adopte le même comportement lorsqu'il se retrouve dans une situation, avec une personne ou un objet avec lequel il n'est pas familier

(Miljkovitch, 2001). L'enfant vérifie ainsi s'il est en sécurité et si sa mère, ou la figure d'attachement, est toujours présente avant de poursuivre son exploration.

Ce contexte a amené Mary Salter Ainsworth (1913-1999), une psychologue canadienne, à créer le concept de « base sécurisante ». En 1950, Ainsworth participe sous la direction de Bowlby à une recherche concernant les effets sur le développement de la personnalité de la séparation d'avec la mère durant la jeune enfance. Plus tard elle fait l'observation d'interactions parent-enfant en Ouganda, une étude d'observation en milieu naturel de 28 bébés non sevrés (Tarabulsy et collaborateurs, 2000). Son observation confirme alors la pertinence de la thèse de Bowlby en ce qui a trait au caractère primaire de l'attachement. Ainsworth crée par la suite la méthode de recherche la plus répandue afin d'évaluer la qualité de l'attachement entre l'enfant et sa mère, « la situation étrangère » (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall (1978). Cette évaluation, soutenue par un protocole précis, a été reproduite à maintes reprises, permettant ainsi d'établir de nombreuses constantes (Pierrehumbert, 2003).

### 2.4.3 Styles d'attachement

La procédure d'Ainsworth, utilisée afin d'observer la façon dont les enfants de 12 à 18 mois utilisaient leur mère comme base de sécurité dans une situation anxiogène, a conduit cette dernière à identifier la présence de trois types d'attachements; l'attachement sécurisant, l'attachement détaché/évitant et l'attachement anxieux/ambivalent (Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meister, Miljkovitch & Halfon, (1996).

**1. Sécurisant (la sécurité d'attachement) :** Ce qui prédomine chez lui, c'est sa bonne humeur. L'enfant proteste lors de la séparation mais accueille le parent à son retour avec une expression de soulagement assortie d'un contact à distance ou d'un contact « proximal » : tendre les bras, mouler son corps sur celui de l'adulte. Ce contact lui permettra ensuite de repartir explorer en toute sécurité.

**2. Détaché/évitant (désactivation du système d'attachement) :** L'enfant n'implique pas la figure d'attachement (FA) dans ses jeux et ses explorations. Il évite activement la FA du regard. L'enfant est apparemment moins perturbé par la situation que l'enfant de type « sécure », il ne semble pas avoir besoin de réconfort, il ne semble même pas affecté par le départ du parent. Il donne ainsi une impression d'indépendance, explorant le nouvel environnement sans utiliser le parent comme base sécurisante et sans même s'assurer de sa présence; il ignore ou évite le parent à son retour.

**3. Anxieux/ambivalent (hyperactivation du système d'attachement) :** L'enfant fait peu d'effort pour interagir avec la FA qu'il soit proche d'elle ou à distance. L'enfant peut chercher à s'approcher de sa FA mais un conflit manifeste apparaît entre une tendance à s'approcher d'elle et celle de l'éviter. L'enfant se montre passablement perturbé par la situation, anxieux et parfois agité lors de la séparation, il va chercher le réconfort lors de la réunion mais d'une façon qui semble traduire son incertitude concernant la réaction du parent; cela confère à ses attitudes une tonalité colérique, immature ou encore dépendante. Il peut chercher le contact et même s'accrocher au parent, mais c'est pour s'en défaire immédiatement après, dans un

mouvement de colère; il refuse alors d'être consolé ou il s'abandonne dans une détresse passive.

La confirmation d'un quatrième type d'attachement surviendra dans les travaux de Main (St-Antoine, 1999). Il s'agit du type **« insécure désorganisé ou désorienté » (désorganisation du système d'attachement),** ces enfants se figent lors de la réunion dans une posture évoquant l'appréhension ou la confusion. La séquence temporelle de leurs comportements peut donner une impression de désorganisation. Plutôt que d'être alarmé par la situation, comme c'est fréquemment le cas chez les enfants de type « sécure » et « ambivalent », l'enfant se comporte comme s'il était effrayé par le parent lui-même.

Il est possible, par le biais de l'**annexe 3**, de consulter la définition des profils et des styles d'attachement ainsi que les modèles de fonctionnement interne propre à chacun des styles d'attachement.

### 2.4.4 Modèles internes opérants (Internal working models)

Un concept important de la théorie de l'attachement est la notion de « modèles internes opérants » (MIO), qui correspond aux modèles mentaux que l'enfant se construit, ces derniers servent en fait à « interpréter et [à] anticiper le comportement d'un partenaire tout en planifiant ou en guidant son propre comportement dans la relation » (Bertherton, 1999 : 239, cité dans Noël, 2003 :143). Ces modèles, découlant des idées préconçues de nous mêmes, des autres et des événements se modifient, s'adaptent et évoluent tout au long de la vie. Toutefois, certaines bases restent ancrées profondément dans l'individu.

De façon plus concrète, les modèles internes opérants établissent les croyances d'un enfant concernant le monde qui l'entoure. Il s'agit d'un système de croyances rigide, fixe et inconscient que l'enfant utilise pour interpréter toutes ses relations (Mawani, 2000). Toujours selon Mawani, les modèles internes opérants n'agissent pas dans le domaine du conscient, ils sont donc très difficiles à modifier. Ces modèles d'interactions sont intériorisés dès la petite enfance, opérant et agissant en affectant le traitement des informations relatives à l'attachement (Miljkovitch et al, 1998). Un modèle de représentations intériorisées efficace permet au jeune enfant d'anticiper divers phénomènes et le protège des dangers susceptibles d'apparaître tant dans son environnement que dans les environnements nouveaux (Bowlby, 1969). À l'inverse, si un jeune enfant se sent rejeté par sa figure d'attachement principale, il est possible qu'il se forme un modèle de représentations intériorisées lui suggérant qu'il n'est pas digne d'être aimé ou accepté (Gaudreau, 2000). Maurice Gaudreau (2000) a tenté de décrire concrètement l'étendue du modèle de représentations intériorisées « négatif ». Selon lui, ce modèle de représentations amènera l'enfant à considérer son parent comme étant insensible, contrôlant, ridiculisant ou ignorant ses besoins. Les systèmes comportementaux de l'enfant, qui se construisent avec le temps, cherchent perpétuellement à s'ajuster en fonction du fait qu'ils ne parviennent pas à obtenir la proximité ou la communication (avec la figure d'attachement) nécessaire à la sécurité recherchée. Par ailleurs, le système de comportements d'attachement d'un enfant qui se perçoit comme indigne d'être aimé est continuellement activé et cette utilisation répétée amène le développement d'un attachement anxieux. Selon Bowlby (1980), le sujet déformera par la suite le contenu de ses représentations ou de l'information qu'il reçoit afin de conserver le modèle de soi et des

autres construit durant l'enfance. Le modèle de représentations intériorisées des parents joue donc un rôle important au niveau du développement du modèle interne opérant de l'enfant puisqu'il s'agit de modèle transmissible.

### 2.4.5 Transmission intergénérationnelle

La transmission intergénérationnelle s'exerce entre des générations en contact, soit les parents et les enfants. Elle s'exerce dans les deux sens (ascendant et descendant), elle emprunte les voies de la communication verbale et non verbale et elle peut être observée directement. Elle a surtout été étudiée assez récemment par les psychiatres et les psychologues du développement et les psychanalystes d'enfants (Golse, 2001). Dans un numéro thématique de la revue *Enfance (1998)* consacré à l'attachement, Blaise Pierrehumbert fait ressortir la transmission intergénérationnelle du psychisme de la mère à celui de l'enfant comme l'un des apports les plus considérables de la théorie de l'attachement. Certes, la transmission intergénérationnelle des patrons d'attachement représente l'un des phénomènes les plus rigoureux à avoir été mis à jour par la recherche en attachement mais il est également le moins bien compris (Pierrehumbert et collaborateurs, 1998).

Main, Kaplan et Cassidy (1985) ont analysé les mécanismes en jeu dans cette transmission intergénérationnelle, selon eux, « ce qui détermine le comportement (des parents) à l'égard de leurs enfants, ce n'est pas tant leurs expériences passées, mais plutôt les représentations qu'ils en ont » (Miljkovitch, 2004, p. 135). Miljkovitch (2004) précise à ce

sujet que cet aspect indique l'importance de la construction de nouveaux modes d'échanges non déterminés par les traumatismes passés.

Une série de recherches portant sur la transmission intergénérationnelle des schémas d'attachement confirme que le type d'attachement inscrit chez un parent durant la grossesse influence de façon significative le schéma d'attachement du bébé au-delà de l'âge d'un an (Miljkovitch, 1998). Ainsi, l'étude de Fonagy et al. (1996), cités dans Tarabulsy et collaborateurs, (2000), met en lien le type d'attachement de la mère et du père tel que mesuré par l'Adult Attachment Interview durant le dernier trimestre de grossesse et celui de l'enfant tel que mesuré par la « situation étrangère » à douze mois avec la mère et à dix-huit mois avec le père. La conclusion de cette recherche assurerait l'exactitude des prédictions transgénérationnelles. En effet, lorsque les dialogues avec la mère indiquaient qu'elle était de type préoccupé ou détaché, les trois quarts des enfants, suite au bref épisode de séparation, ripostaient à leur mère de façon évitante ou inconsolable. À l'inverse, 80% des enfants de mères « dites » autonomes, répondaient au retour par une diminution notable de l'angoisse. Par contre, les résultats avec les pères se révèlent moins probants mais statistiquement tout aussi significatifs. À travers sa recherche « D'une génération à l'autre produire ou reproduire » Lahaye, (2004) associe la liberté à la construction des identités. Selon lui, l'individu trace ainsi son cheminement entre l'histoire dont il hérite et celle qui se construit et à laquelle il prend part. C'est en cela que « l'homme est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (De Gaulejac, 1999, p. 92). À cet effet, l'attachement aux parents serait-elle synonyme de représentations? Ce qui importerait avant tout serait-il, par conséquent, la façon dont l'enfant perçoit son histoire? Et la qualité de ce lien dans tout ça?

## 2.5 La qualité de l'attachement aux parents

Plusieurs études ont démontré l'importance du rôle que jouent les parents à travers le développement et le fonctionnement des enfants. La constance du cadre est essentielle afin que l'enfant puisse s'y retrouver. Ainsi, les échanges affectifs demeurent indispensables à la construction identitaire graduelle de l'enfant (L'Ecuyer, 1994). Selon les tenants de la théorie de l'attachement, la qualité des relations parent-enfant a un impact immuable sur l'adaptation de l'enfant. Moss, Saint-Laurent, Cyr et Humber (2000), relèvent que les modèles internes établis par l'enfant sont déterminants dans la perception des différentes situations sociales et les attentes des enfants face aux relations avec autrui. À travers les gestes constants et prévisibles du parent en regard des soins octroyés dans la routine quotidienne, l'enfant apprend à avoir confiance en ses capacités d'influence sur son environnement. Il devient par le fait même apte à exprimer ses besoins d'amour et de sécurité. Ce sentiment de sécurité encourage la structuration d'une image personnelle saine et une meilleure compréhension des enjeux moraux et émotifs (Thompson, 2001, cité dans Desjardins et collaboratrices, 2005). Parallèlement aux propos de Thompson (2001), Moss, Rousseau, Saint-Laurent et Saintonge, (1998), indiquent que la qualité de l'attachement parent-enfant a un impact spécifique sur les habiletés émotives et sociales de l'enfant. Selon des propos rapportés par Desjardins et collaboratrices (2005), les enfants avec un attachement sécurisant seraient plus compétents intellectuellement. Les travaux de Tarabulsy et collaborateurs (2000) rapportent, également, que le plus grand « facteur positif » du développement cognitif de l'enfant serait « la sensibilité dont aura fait preuve ses parents et l'attachement que l'enfant aura développé ».

### 2.5.1 La relation d'attachement père-enfant et mère-enfant

La littérature actuelle permet de constater une survalorisation de la relation mère-enfant, qui entraîne forcément une dévalorisation du lien père-enfant (Filion, 2005). Or, ce n'est que depuis quelques années que les chercheurs se penchent davantage sur la relation avec le père. Au point de vue théorique, plusieurs cadres tels que la théorie du développement de l'enfant et la théorie de l'âge adulte peuvent orienter la recherche menée auprès des pères. Bien qu'ayant pour la plupart souligné l'importance du père, les théories du développement de l'enfant, accordent une primauté à la mère, justifiant ainsi la place éminente qui leur est accordée et sur laquelle s'appuie leur théorie (Bowlby, 1969; Erikson, 1950; Freud, 1960) cités dans Dubeau et collaboratrices, 2005). Dans le cadre de cette présente recherche, il nous apparait opportun de mettre en lumière, non seulement, la vision de l'enfant quant à ses représentations d'attachement avec sa mère mais également avec son père. Dans le domaine de la psychologie du développement, depuis trois décennies, plusieurs études, d'autant plus variées que conséquentes, tendent à démontrer l'importance de la contribution paternelle dans le développement socio-affectif, socio-cognitif et sexué des jeunes enfants (Furstenberg, 1998; Labrell, 1997; Lamb, 1997; Le Camus & al, 1997; Pleck, 1997; cités dans Zaouche-Gaudron, 2001). D'ailleurs, ces études francophones et anglo-saxonnes contribuent à démontrer l'importance de l'implication du père auprès de l'enfant, et ce, dès son plus jeune âge. Bref, bien que l'importance du père dans le développement de l'enfant soit reconnue depuis vingt ans par le milieu scientifique, il existe encore trop peu de recherches explorant le rôle du père à travers l'évolution des enfants.

À travers une des premières études portant sur la sécurité de l'attachement à la mère et au père, Mary Main et Donna Weston (1981) ont observé 46 enfants à deux périodes distinctes de leur vie, soit à un an ainsi qu'à 18 mois, en utilisant le procédé de la situation étrangère. Les résultats ont démontré que les enfants se sentaient en sécurité autant avec leur père qu'avec leur mère. Pour sa part, Lamb (1996), a résumé l'état des connaissances portant sur le père et le développement de l'enfant. Son analyse a fait ressortir l'existence de preuves substantielles démontrant que les nourrissons forment « des attachements » aussi bien avec les mères qu'avec les pères, et à peu près au même point pendant la première année de vie. De nombreuses études comparatives ont cherché à valider auprès des pères, les résultats recueillis auprès des mères. Les études menées en regard de la théorie d'attachement sont particulièrement riches à cet effet (Easterbrooks & Goldberg, 1990; Fox, Kimmerly, & Schafer, 1991; Lamb, 1977a, 1977b; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985, cités dans Dubeau et collaboratrices, 2005). Daniel Paquette, professeur associé au département de psychologie à l'Université de Montréal suggère une conception bio-psycho-sociale de la relation père-enfant, énonçant l'hypothèse d'un lien possible entre les spécificités de jeux physiques du père et de l'enfant et de l'agressivité de ce dernier. Selon ses recherches (2004), il semblerait que l'attachement entre la mère et l'enfant se développerait principalement dans un contexte de « soins » contrairement à l'attachement père-enfant qui se développerait surtout dans un contexte de jeux physiques. Paquette affirme que le rôle du père s'inscrirait à l'intérieur de la fonction paternelle de l'ouverture au monde, laquelle encouragerait l'attachement au père orienté vers la stimulation de l'enfant, incitant ainsi ce dernier à aller plus loin dans son exploration. Parallèlement à ces données, Jean Le Camus (2000), l'un des pionniers en

Europe de la recherche sur les pères, a observé les échanges parents-enfants dans une situation de « bébés nageurs ». Le Camus a démontré comment dans ce milieu « à risques », l'enfant oscille entre le besoin de protection et le désir d'exploration. Dans la même lignée, à l'intérieur d'un article de Stéphanie Raymond (2005), Guadalupe Puentes-Neuman, professeure au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke a voulu découvrir en quoi le père jouait un rôle différent de la mère dans le développement précoce de son enfant en créant le projet d'atelier de stimulation précoce paternelle, *Avec papa c'est différent*, une première au Québec. Mme Puentes-Neuman croit que les enfants ont besoin d'un père et d'une mère. Selon elle, les pères doivent intervenir à leur façon auprès de leur enfant, et pas nécessairement comme les mères le voudraient. Mme Puentes-Neuman et ses collaborateurs croient que les pères jouent un grand rôle dans la régulation des émotions de l'enfant, comme par exemple au niveau de l'agressivité et de l'excitation. D'après eux, quand un père joue avec son enfant, il le stimulerait automatiquement physiquement, ainsi, l'établissement d'une limite aiderait l'enfant à contrôler son agressivité.

Hasting et Grusec (1998) spécifient que pères et mères poursuivraient des objectifs de socialisation différents. Étant davantage empathiques, les mères adoptent des buts orientés vers la qualité de la relation et la cohésion dans la famille. Parallèlement à ces données, Terrisse et ses collaborateurs (1998), croient que l'apport paternel serait davantage associé aux développements moteur et social de l'enfant alors que celui de la mère influencerait surtout son langage et son développement cognitif.

À travers une synthèse de recherches québécoises et canadiennes sur la paternité réalisée par Dubeau (2002, citée dans Dubeau, Clément, Chamberland, Poissant, 2005), les résultats nuancent les cadres théoriques élaborés à partir des caractéristiques maternelles. À la lumière de deux visions possibles des rôles parentaux (similaire et complémentaire), Mme Dubeau fait ressortir, à partir des principaux programmes d'intervention actuellement offerts aux pères à travers le Québec, que la majorité de ces programmes s'inspire d'une vision de similitude des rôles maternel et paternel. Selon elle, les programmes d'intervention qui témoignent d'une perspective de complémentarité des rôles parentaux sont essentiellement offerts aux pères. Rares sont les programmes qui se centrent sur un travail conjoint effectué auprès des deux parents et qui permettraient, à titre d'exemple, de clarifier les attentes respectives de chacun des parents à l'égard des rôles et des responsabilités assumés par chacun.

## 2.6 Les représentations d'attachement du jeune enfant

À partir du milieu des années 1980, l'exploration des modèles internes a pris un essor considérable dans le milieu de la recherche passant de l'étude des comportements à l'étude des représentations. Pierrehumbert et ses collaborateurs (1998), parlent d'un véritable tournant historique pour les nombreuses équipes impliquées dans le champ de l'attachement. Depuis, un grand nombre d'études ont été réalisées à ce sujet. La majorité des recherches dans ce champ d'activités ont essentiellement considéré des dyades mères-nourrissons et quelques dyades pères-nourrissons. De ce fait, la plupart de ces recherches portaient sur

l'influence des représentations parentales du comportement du jeune enfant, particulièrement pendant la Situation étrange (Miljkovitch et collaborateurs, 1998).

Depuis peu, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'étude des modèles internes développés par les enfants à partir de leurs relations quotidiennes avec leurs figures d'attachements par l'entremise du jeu narratif comme « fenêtre sur leur pensées et émotions en regard de leurs relations significatives» (Bureau et Moss, 2001, p.31). Garbarino et Stott ((1989) cités dans Bureau et Moss, 2001) soutiennent qu'à partir de la période préscolaire l'utilisation du jeu symbolique devient fort intéressant puisque c'est à ce moment que les enfants commencent à différencier la réalité et l'imaginaire. De plus, avec le développement du langage, l'information qui était accessible avec les tout-petits par des mesures comportementales telles que la situation étrangère, devient disponible à la période préscolaire par le jeu et par les représentations symboliques plus raffinées des enfants (Bureau et Moss, 2001).

Grossmann et Grossmann (1998) prétendent, que la recherche moderne sur l'attachement découle principalement du langage en tant que représentation des modèles internes opérants. À cet égard, Nelson (1996) croit que « le potentiel apporté par le langage pour le partage de représentations avec d'autres personnes et pour bénéficier des connaissances des autres, est de loin le plus significatif. Ce pouvoir peut s'observer à chaque étape du développement, des premiers mots jusqu'à la création d'une théorie scientifique » (Nelson, 1996, p.87 cité dans Pierrehumbert et collaborateurs, 1998). Cela dit, les théoriciens de l'attachement proposent tous un modèle établi sur des représentations intériorisées se

fondant sur l'expérience passée avec ses figures d'attachement (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978; Bowlby, 1969, 1973, 1980, cités dans Gaudreau, 2000).

Au début des années 2000, le « MacArthur Narrative Working Group », composé d'Inge Bretherton et David Oppenheim, a mis au point une procédure standardisée d'histoire à compléter principalement orientée vers les thématiques d'attachement (Bretherton, Prentiss et Ridgeway, 1990, cités dans Miljkovitch, 2001). Selon Blaise Pierrehumbert (2005) la question de l'investigation des modèles internes opérants de l'enfant serait directement liée à la tentative de Bretherton et al. (1990), basée sur la procédure du «complètement d'histoires».

Ainsi, Inge Bretherton propose que l'on puisse faire ressortir l'existence de tels modèles dès l'âge de trois ans. Selon lui, la forme du narratif créé par l'enfant ne découle pas seulement de ses facteurs cognitifs ou intellectuels (cf. Oppenheim, Nir, Warren et Emde, 1997; Miljkovitch, Pierrehumbert et Halfon, sous-presse, cités dans Miljkovitck, 2001), mais également de sa disponibilité psychique pour le jeu et, en l'occurrence, de la sécurité que lui assurent ses figures d'attachement (Miljkovitch, 2001). Considérant que l'attachement naît des interactions réciproques entre un enfant et sa figure d'attachement, un enfant qui voit qu'une ou des personnes lui apportent une «base sécuritaire» devient en mesure d'explorer son monde avec confiance en sachant qu'il est protégé de tout ce qui peut représenter un danger pour lui (Leiberman, 1991). Miljkovitch (2001) soutient que les soins dont bénéficie un enfant déterminent l'image qu'il se fait de lui-même et que cette image transparaît dans les narratifs imaginés.

En somme, bien qu'il soit maintenant possible de consulter les travaux de Bureau et Moss (2001), Miljkovitck, Pierrehumbert et Halfon (2001), Georges et Solomon (1998), Oppenheim, Nir, Warren et Emde (1997), Jeremy Holmes (1993,1996), Zahn-Waxler et al. (1996), concernant l'étude des représentations d'attachement de l'enfant à partir de leurs narratifs, la recherche sur le sujet en n'est qu'à ses débuts. Or, bien qu'il semble plus difficile d'accéder à des représentations mentales qu'à des comportements, la méthode des récits narratifs (Bretherton, 1993; George et Solomon, 1996) s'avère, selon Mlijkovitck, très prometteuse.

# *Chapitre 3*

# *Cadre opératoire*

*Chapitre 3*

*Cadre opératoire*

Les concepts de base de cette recherche sont l'attachement, le père, la mère, l'enfant, la famille, la relation d'attachement parent-enfant ainsi que le point de vue relationnel. Ces différents termes expliqués permettront une plus grande compréhension et une plus grande précision de l'angle selon lequel est traitée la problématique ici discutée.

## 3.1 Définition des principaux concepts à l'étude

Pour la population générale le terme ***«attachement»*** fait référence à des concepts différents selon les gens : engagement, amour, affection... Il en est de même dans la documentation scientifique, lorsqu'il est question d'attachement on dénote un chevauchement entre les notions d'attachement, de proximité affective et d'affiliation (Mawani, 2000). L'attachement, à ne pas confondre avec la co-dépendance, est le besoin instinctif, éprouvé par tous les êtres vivants d'être « proches ». Ce besoin fait ainsi naître un sentiment de réconfort, qui agit sur les plans physique et psychologique. L'attachement permet, entre autres, d'accéder à un échange d'énergie qui va au-delà du rationnel (Bowlby, 1978). La présente recherche concède au terme «attachement» sa signification la plus courante, soit « la construction des premiers liens entre l'enfant et sa figure d'attachement, l'attachement répond à un besoin biologique fondamental, il s'agit d'un besoin primaire, c'est-à-dire qui n'est dérivé d'aucun autre » (Bowlby, 1978).

Dans le cadre de cette recherche, la définition du ***« père »*** renvoie à la paternité génitale. La paternité est la reconnaissance sociale du lien de parenté biologique entre un père et son enfant (Wikipédia, 2006). Pour les besoins de cette étude, je reconnaîtrai au père sa fonction exclusivement reproductrice. Il en sera de même pour la ***« mère »*** qui correspond dans cette recherche au parent biologique de sexe féminin du jeune enfant (Wikipédia, 2006). Pour ce qui est du concept se rattachant à la ***« famille »*** il correspond ici au groupe parent(s)-enfant(s) unis par des liens multiples et variés pour se soutenir moralement, matériellement et réciproquement au cours d'une vie à travers les générations, favorisant ainsi leur développement social, physique et affectif. Compte tenu de la diversité des structures familiales, il apparaît nécessaire, afin de standardiser la population étudiée, de ne considérer qu'une seule structure familiale. Il sera ici question de la famille nucléaire qui comprend des adultes des deux sexes élevant leur(s) enfant(s) biologique(s) dans un même foyer (Wikipédia, 2006). Le concept de ***« l'attachement parent-enfant »*** implique une relation stable et permanente entre enfants et parents où ces derniers se sentent responsables et sont dans l'obligation de procurer le bien-être physique et émotionnel à leur enfant (Bourassa et al. 1986, cités par Goulet et collaborateurs, 1998). Le dernier concept à être illustré fait référence aux ***« représentations mentales »***. « Une représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forgent les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc. » (Garnier et Sauvé, 1999, p. 66).

# *Chapitre 4*

# *Aspects méthodologiques*

## *Chapitre 4*

## *Aspects méthodologiques*

Ce chapitre se divise en trois sections. On y retrouve des informations sur les objectifs et questions de recherche, la population étudiée ainsi que l'instrument de mesure utilisée. Cette recherche déductive va du général au particulier. De ce fait, la détermination de la théorie de l'attachement, en regard de la thèse émise par Daniel Paquette (2004), précède ici la vérification empirique destinée à vérifier la concordance entre nos sujets et la thèse de Paquette (2004). Il ne s'agit pas de savoir si l'enfant dit la vérité ou non, seul le sens donné à son discours et à ses perceptions sur sa situation importe ici. Cette recherche, à travers un devis compréhensif place l'enfant au centre de ses préoccupations. Ce devis de recherche permettra de comprendre le sens qu'attribue le jeune enfant à ses représentations d'attachement envers ses parents. Ainsi, l'accent est mis sur le point de vue de l'enfant. Cette recherche accorde une place centrale au sujet, à son expérience et au sens qu'il donne à son vécu. C'est à partir de la perception des sujets eux-mêmes que cette recherche fut menée. En effet, « *Le comportement humain ne peut se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions. La réalité des gens est étudiée de l'intérieur, à partir de ce que les personnes perçoivent au travers de leurs expériences vécues.* » (Delens-Ravier, 2001 : 30).

## 4.1 Objectifs

L'objectif central de cette recherche est d'étudier plus en profondeur la vision du jeune enfant quant à ses relations d'attachement avec sa mère et son père. Afin d'y parvenir, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1) Quel est le style d'attachement de l'enfant ?
2) En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour son père ?
3) En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour sa mère ?
4) Existe-t-il des différences dans les descriptions d'attachement au père et à la mère ?

### 4.1.1 Population

La population de cette étude est constituée de six enfants de sexe féminin et masculin, âgés de 3 à 5 ans, fréquentant le centre de la petite enfance (CPE) La jonglerie de la région de l'Outaouais. Une première approche « verbale » fut effectuée auprès des parents par une éducatrice du CPE travaillant avec le groupe des 3 à 5 ans. Au départ, sept (7) parents ont démontré de l'intérêt face à la recherche puis, au final, six (6) parents ont décidé d'y participer. Les enfants fut recrutés en fonction de leur âge et de leur structure familiale, ils évoluent tous à l'intérieur d'une famille nucléaire. Le sexe des enfants est aléatoire puisqu'il n'a aucune incidence en regard de la théorie de l'attachement pour ce qui est des modalités d'attachement des enfants. Les enfants ont tous été rencontrés au CPE à raison d'une fois chacun pour une durée d'environ 30 minutes. Afin de préserver la confidentialité de chaque participant, un nom de code leur a été attribué. Ainsi, le participant numéro 1 correspond au code M1, le participant numéro 2 correspond au code M2 et ainsi de suite jusqu'à M6 qui

représente le dernier participant. Le groupe d'âge des 3-5 ans a été retenu pour la représentation symbolique qui s'installe à cet âge. En effet, l'enfant peut penser à la voix de sa mère ou de son père, sans l'avoir entendue. La pensée de l'enfant dépasse l'ici et maintenant, elle peut donc évoquer un objet absent. De plus, sachant que les deux premières années de vie sont cruciales dans l'établissement du lien d'attachement aux parents, nous voulions exploiter une catégorie d'âge nous permettant d'observer ce lien une fois « cristallisé ». À titre de critère d'exclusion les enfants qui présentent des déficiences, des handicaps, des problèmes connus de santé physique et mentale, les enfants placés ou ayant connu des placements n'ont pu participer à cette recherche. Si les caractéristiques de l'enfant sont telles qu'elles modifient de façon importante les relations parents-enfants, il aurait été plus difficile de comprendre la vision de l'enfant à travers ses relations d'attachement avec ses parents (Zaouche-Gaudron, 2000).

### 4.2 Instrument de mesure

Afin d'évaluer les narratifs des enfants participants à l'étude, l'outil de mesure « Les histoires d'attachement à compléter » (« Story Completion Task ») de Bretherton et Ridgeway et al. a été privilégié. L'avantage de cet instrument est qu'il permet non seulement de mesurer les stratégies d'attachement des enfants, mais il permet également de faire ressortir leur point de vue relationnel. En effet, le système de codification fourni avec l'outil de mesure permet de déterminer le type d'attachement de l'enfant. Ce sera donc notre première étape. Dans un second temps, nous analyserons les narratifs des enfants, selon une méthode d'analyse de contenu, selon qu'il réfère à leur père ou à leur mère. Le regroupement

de ces narratifs, en fonction du sexe du parent, nous permettra de déterminer s'il existe des différences de représentations d'attachement au père et la mère.

Le but de cet outil est d'analyser les compétences narratives et les capacités empathiques, permettant aux enfants de compléter les trames lacunaires des récits, et de pouvoir évaluer le type de stratégie d'attachement, notamment la sécurité/insécurité des modèles internes opérants concernant les figures d'attachement. L'expérimentateur propose à l'enfant six amorces d'histoires en mettant en scène des figurines représentant la famille. Les débuts d'histoires suggèrent à l'enfant la représentation d'émotions liées à sa figure d'attachement maternelle ou paternelle lors de situations stressantes, de la séparation ou de la réunion. D'après Bretherton et al. (1990), chacune des histoires aborde un thème précis qui est supposé d'activer le système d'attachement des enfants.

> « Ces débuts d'histoires ont pour but d'inciter une variété de sentiments et d'émotions en rapport avec les figures d'attachement (c'est-à-dire les parents): réaction à la réprimande (l'enfant est à table et renverse son verre de sirop); réconfort (l'enfant grimpe sur un rocher, tombe et se fait mal); protection (l'enfant va se coucher et prétend qu'il y a un monstre dans la chambre). Trois dernières histoires mettent en scène la problématique de la séparation, susceptible d'engendrer des émotions telles que l'anxiété de séparation, le sentiment d'abandon, la rancune ou encore le désir de réparation (les parents partent en week-end et laissent les enfants avec la grand-mère; ils rentrent; le chien de la famille disparaît) » (Pierrehumbert, 2005).

### 4.2.1 Procédure d'administration et d'analyse

Les consignes de la procédure définie par Bretherton, Ridgeway et Cassidy (1990) ont, en totalité, été respectées. Ces dernières suggèrent que l'expérimentateur et le sujet soient placés l'un en face de l'autre. Avec l'approbation des sujets (tuteurs), l'expérimentation a été enregistrée à l'aide d'un magnétophone. Tout au long de la séance, il fut important que je nomme chacun des nouveaux accessoires que je faisais intervenir dans l'histoire. Tel que conseillé, j'ai utilisé une figurine enfant du même sexe que l'enfant participant à la tâche. La procédure et l'ordre de passation des « histoires à compléter » est **illustré en annexe 4**.

Bretherton, Ridgeway et Cassidy (1990) ont développé un système de codage systématique appelé CCH (« Cartes pour le Complètement d'Histoires »). Pour faciliter la compréhension de la procédure d'analyse, les différentes étapes sont **illustrées à l'annexe 5.** Il s'agit d'un questionnaire (en format Q-Sort en 65 items), présentés sur des cartes. L'expérimentateur répartit ces cartes en 7 piles, en les ordonnant du plus vrai au plus faux pour chaque enfant, c'est-à-dire selon son degré d'accord avec chacune des propositions décrites. Chaque item reçoit ainsi un score entre 1 et 7 points, plus le pointage est élevé, plus l'item est caractéristique du sujet. Ensuite, l'expérimentateur doit utiliser la feuille de calcul, mise au point par Miljkovitch et al. (2003). Dans les colonnes prévues à cet effet, il doit insérer les notes après le premier tri en 7 piles, puis celles après le tri « forcé » pour la standardisation. On procède alors au calcul de distances, par la corrélation de Pearson, entre les réponses du sujet et celles de plusieurs prototypes. Des scores à 4 dimensions

d'attachement (sécurité, désactivation, hyperactivation et désorganisation) peuvent ainsi être obtenus.

### 4.3 Prototypes d'attachement et échelles

Dans cette section, nous nous proposons de décrire les quatre prototypes d'attachement selon les concepts théoriques retenus par Miljkovitch et ses collaborateurs (2003). Nous donnerons ensuite la description des sept (7) différentes échelles élaborées à partir du questionnaire sous forme de Q-sort, qui consiste à classer les différents items recueillis.

#### 4.3.1 Les styles d'attachement

Pour mesurer les représentations d'attachement, Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), se sont basés sur différentes observations obtenues dans plusieurs autres recherches. Ces diverses observations leur ont permis de mieux comprendre comment les stratégies d'attachement influencent le contenu et l'organisation des représentations. Ils ont donc pu définir, d'après de nombreux concepts théoriques, quatres types d'attachement, *la sécurité d'attachement, la désactivation du système d'attachement, l'hyperactivation du système d'attachement et la désorganisation du système d'attachement.* Examinons maintenant la façon dont ces prototypes ont été élaborés.

#### 4.3.1.1 Sécurité

D'après Miljkovitch et ses collaboarteurs (2003), il apparaît que les enfants sécures ne se sentent pas menacés par les thèmes évoqués lors de la passation des histoires à compléter. Miljkovitch et ses collaborateurs (2003) croient ainsi que les enfants sécures sont en majorité à l'aise pendant le jeu, qu'ils ne démontrent aucune détresse, qu'ils sont bien disposés à jouer et qu'ils ont un accès libre et sans restriction à l'ensemble des représentations. À cet effet, nous pouvons prévoir qu'ils arrivent à produire un narratif avec facilité et spontanéité et que, n'ayant pas peur de s'impliquer personnellement, ils arrivent à décrire des histoires vivantes plutôt que de rapporter des relations stéréotypées et vides d'affects. Leur acceptation des défauts des autres et des leurs, les amènent à décrire les personnages selon des facettes multiples, plutôt qu'en termes positifs uniquement. Également, ils devraient être en mesure de représenter un vaste étendu d'états émotionnels, en incluant les émotions négatives telles que la tristesse ou la colère. Nous pouvons également nous attendre à ce qu'ils illustrent des relations sensibles, marqués par le partage des émotions, (comme ce qu'ils connaissent dans leur propre famille). Miljkovitch et ses collaborateurs (2003) suggèrent également que les enfants sécures possèdent une attitude constructive face aux problèmes. De la même façon, nous pouvons présumer que les thèmes évoquant la séparation les font fortement réagir et amènent ces enfants, par le biais de leur narratif, à rétablir le lien d'attachement.

#### 4.3.1.2 Inhibition du système d'attachement

Bien que les enfants évitants dévient leur regard et leur attention de tout ce qui se rattache à l'attachement puisque cela fait naître en eux un sentiment de détresse important, Miljkovitch et ses collaborateurs croient que pendant la passation des histoires à compléter, ces enfants sont anxieux, mal à l'aise et bien évidemment évitants. Ce sentiment de détresse est démontré par une réticence à participer ou à compléter les histoires. Même s'ils acceptent de s'impliquer dans la tâche des histoires à compléter, cette implication serait superficielle. Ils raconteraient des histoires selon des stéréotypes familiaux, sans présenter d'émotions ni de véritables échanges entre les personnages. Étant donné leurs difficultés à anticiper les facettes négatives de leur personne et des relations d'attachement, ils seraient incabables de mettre en relief des événements ou des émotions négatives. Toutefois, en tenant compte du peu d'assistance qu'ils « espèrent » pendant les situations de séparation, Miljkovitch et ses collaborateurs (2003) croient qu'ils ne se représentent pas des rapports d'aide et de protection au sein de la famille. De plus, lorsque le début d'histoire est accompagné d'une « menace » pour le lien d'attachement, ces enfants ne feraient rien pour rétablir la proximité ou la sécurité. Aussi, lorsque le retour des parents est introduit, on peut s'attendre à ce qu'ils évitent la scène ou empêchent les retrouvailles d'avoir lieu au lieu d'exprimer de la joie.

#### 4.3.1.3 Hyperactivation du système d'attachement

Contrairement à l'évitement, l'ambivalence résulte d'une hyperactivation du sytème d'attachement conduisant à une focalisation de l'attention sur ses émotions négatives avec une grande difficulté à recouvrer un sentiment de quiétude. Sur le plan des représentations, l'enfant ambivalent semble incapable de réagir de façon constructive à des situations qui mettent en jeu leurs liens d'attachement. Ainsi, un sentiment de colère peut être déclenché en lui par une simple allusion à ses « problématiques d'attachement ». Miljkovitch et ses collaborateurs (2003) sont partis de l'idée que l'enfant ambivalent n'a pas une attitude évitante vis-à-vis du jeu, qu'il peut facilement se « laisser » prendre dans les débuts d'histoires, mais qu'il n'arrive pas pour autant à contrôler les émotions qu'elles suscitent. Dans ces conditions, l'enfant peut rapidement éprouver un sentiment de désarroi susceptible de limiter sa capacité à jouer. Une difficulté à construire des narratifs (résultant davantage d'une immersion émotionnelle que d'un refus d'entrer en matière, comme ce serait le cas de l'enfant évitant) est observée chez ces enfants. Quand l'enfant ambivalent essaie de poursuivre, il n'arrive pas à continuer les histoires de façon constructive et à former une suite heureuse, il restera plutôt bloqué sur les aspects négatifs des histoires. En dépit de cette abscence de résolution, il y a des chances que l'enfant ambivalent saisisse aussitôt les émotions négatives générées par les événements qui sont présentés. Du point de vue de ce qu'on constate dans la situation étrange, on peut anticiper la réaction de l'enfant au thème de la séparation, en ce sens ou, il cherchera à mettre un terme à l'éloignement, sans pour autant mettre en scène des retrouvailles heureuses (mais plutôt marquées par la colère).

#### 4.3.1.4 Désorganisation du système d'attachement

L'enfant désorganisé présenterait, dans son discours, une progression marquée par une perte de contrôle de la situation, avec des dénouements catastrophiques et/ou des personnages décrits comme totalement impuissants et seuls. Les mesures de discipline exprimés par l'enfant seraient présentées comme étant exagérées et violentes, et des thèmes d'agression ou de destruction seraient souvent mis en avant plan. Les personnages enfants peuvent être représentés comme jouant le rôle d'un parent. Les narratifs seraient désorganisés et incohérents. L'enfant pourrait également rester totalement muet, inhibé et anxieux .

> « Pour procéder à l'élaboration des prototypes, deux experts ont été chargés de faire un codage de chaque style d'attachement, en se basant sur les construits présenté ci-dessus. Lorsque les scores attribués par chacun des codeurs ne différaient pas de plus d'un point, la moyenne de leur deux scores a été conservée comme score prototypique. Autrement, les codeurs se mettaient d'accord sur un score après s'être concertés. À partir des scores issus des codages des deux experts, les cartes ont à nouveau été triées des moins caractéristiques aux plus caractéristiques de chaque prototype. La répartition normale des items s'est ensuite faite après accord entre les deux experts. D'après les codages de six codeurs différents, l'accord inter-juges (sur 68 cas) était respectivement de .94, .94,.85, et .90 pour les prototypes de sécurité, de désactivation, d'hyperactivation et de désorganisation ».(Miljkovitch et ses collaborateurs, 2003 :p. 7)

### 4.4 Caractéristiques de jeu et représentations spécifiques des participants

Dans le développement de leur système de codage, Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), se sont tout d'abord inspirés des manuels existants tels Robinson, Mantz-Simmons, Macfie et al.,(1995); Warren, Mantz-Simmons et Emde, (1993), tous destinés à coder les narratifs d'enfants. À travers ces manuels et en visionnant des cassettes d'enfants passant « l'Attachement Story Completion Task » (ASCT), c'est-à-dire le test de complément d'histoires sur l'attachement, ils ont essayé de faire ressortir tous les comportements et/ou éléments enclin à se manifester pendant la période de jeu. Suite à quoi, 325 items ont été regroupé. Au terme d'un tri final, 65 items ont été conservés pour la version finale du Q-sort.

> « Chaque item correspond à une description de narratifs ou de comportements d'enfants et doit être placé en fonction de son degré de ressemblance avec le sujet, en veillant à ce que la répartition des items suive une distribution normale. Plus l'item est caractéristique du sujet, plus le score est élevé (il va de 1 à 7). Le fait de coder certains items comme n'étant pas caractéristiques de l'enfant permet de relever l'absence de certains comportements, ce qui est susceptible de nous renseigner sur la présence de restriction au niveau des représentations » Miljkovitch et ses collaborateurs, 2003 :p.6)

Même si les items reflètent seulement certains aspects spécifiques du jeu de l'enfant, des indices globaux, équivalent à l'ensemble de ses comportements, peuvent être calculés par un calcul de distances effectué par la corrélation de Pearson (Miljkovitch et ses collaborateurs, 2003).

On appelle le coefficient de corrélation, le coefficient de Pearson, et on le dénote par la lettre « r ». Selon Martin (2005),

1. Le coefficient de Pearson indique la force d'une association entre deux variables dont on suppose qu'elles sont mesurées au niveau intervalle ou ratio;

2. Les valeurs du « r » de Pearson s'étendent entre -1,0 et +1,0; le signe indique si la relation entre les deux variables est directe (+) ou inverse (-);

3. Aux extrêmes, les valeurs de +1,0 et -1,0 indiquent une relation parfaite positive ou négative entre deux variables; une valeur de 0 indique l'absence d'association entre deux variables.

Une fois le calcul de distances effectué, les scores des items sont ensuite regroupés en 7 échelles correspondant chacune à un aspect spécifique du jeu (Miljkovitch et ses collaborateurs, (2003). Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), ont construit des échelles en réalisant « une analyse en composante principale sur les codages de 142 narratifs (dont 69 produits par des garçons) », recueillies auprès d'enfants venant tous de la région lausannoise et âgés de 3 ans (de 36 à 41 mois, M=37,58).

1. Collaboration;
2. Représentations de soutien parental;
3. Narratif positif;
4. Expression d'affects appropriée;
5. Réaction à la séparation ;
6. Distance symbolique;
7. Faibles compétences narratives.

« Les coefficients de fidélité inter-juges étaient respectivement de .91, .84, .88, .79,.87,.84 et .89 et les coefficients alpha de Cronbach (mesurant la consistance interne) étaient de .93, .92, .82,.81,.70,.62, et .80. Pour obtenir un score à chaque échelle, on calcule la moyenne des scores correspondant aux items la composant ». (Miljkovitch et ses collaborateurs, 2003)

### 4.4.1 Collaboration

Cette échelle renvoie principalement à l'attitude de l'enfant pendant l'expérimentation. Elle nous renseigne également sur sa volonté de se prêter au jeu et de participer. Elle mesure l'intérêt de l'enfant quant à la tâche proposée ainsi qu'à sa disposition à porter son attention sur les différents thèmes évoqués par l'expérimentateur. L'enfant qui collabore complète avec facilité les débuts d'histoires et essaie de rendre son récit vivant. Au contraire, l'enfant qui collabore peu se montre anxieux, inhibé ou évitant. L'échelle de collaboration est susceptible de nous renseigner sur les restrictions au niveau des représentations de l'enfant de sorte que s'il ne collabore pas, cela peut représenter un refus ou une incapacité à porter son attention sur des questions d'attachement.

### 4.4.2 Représentations de soutien parental

Lorsqu'un score élevé est obtenu les contenus de représentations laissent à penser que l'enfant a intériorisé un modèle de relation dans lequel les parents sont perçus comme sensibles et sécurisants. Les parents sont ainsi présentés comme étant disponibles, protecteurs et source de soutien. Par contre, l'obtention d'un faible score à cette échelle

suppose une absence de soutien parental, les parents étant présentés comme rejetants, contrôlants, indisponibles ou attendant que les enfants s'occupent d'eux.

### 4.4.3 Narratif positif

Cette échelle mesure la tendance à raconter des histoires d'un point de vue positif. Un score élevé à cette échelle dénote une tonalité positive. Les figures parentales y sont donc présentées comme étant affectueuses et les enfants comme étant heureux. Peu, voire aucune situation ou événement n'est présenté de façon négative.

### 4.4.4 Expression d'affects appropriée

D'après cette échelle, l'enfant évoque de façon spontanée des états émotionnels appropriés qui sont médiatisée par le jeu. L'obtention d'un faible score à cette échelle suggère une tendance à exprimer les émotions d'une façon directe et inappropriée (ex. passage à l'acte sur le matériel) et non pas par la symbolique du jeu. Cette échelle informe sur la capacité de l'enfant à évoquer et à contenir les affects. Une tendance au débordement peut indiquer que le fait de se représenter des scènes d'attachement mobilise fortement ses émotions voire même le déstabilise.

### 4.4.5 Réaction à la séparation

L'obtention d'un score élevé à cette échelle nous renseigne sur la disposition de l'enfant à ne pas accepter le départ des parents et à employer des stratégies pour les empêcher de partir. À travers le narratif les personnages ne sont pas soumis à la séparation et l'enfant peut être amené à précipiter les retrouvailles. Au contraire, lorsque l'enfant représente les personnages comme acceptant la situation et y faisant face, il devrait obtenir un faible score.

### 4.4.6 Distance symbolique

Cette échelle renvoie à la tendance de l'enfant à conserver une distance quant aux actes et aux émotions qui sont évoqués lors du jeu. Tel que Piaget l'a démontré, la fonction symbolique permet à l'enfant de réagir indépendamment des éléments présents c'est-à-dire qu'il est capable de revenir sur des éléments passés ou d'anticiper des éléments futurs (Legendre-Bergeron, 1980).

### 4.4.7 Faibles compétences narratives

La faible compétence narrative se traduit par une incapacité à construire des narratifs cohérents et structurés. L'enfant est incapable de trouver des solutions aux débuts d'histoires et il n'évoque que des comportements passifs de la part des personnages. Des incohérences ou une mauvaise verbalisation rendent le narratif difficile à comprendre. Les enfants qui obtiennent un faible score à cette échelle complètent les histoires avec facilité. Ils s'expriment de façon cohérente et intelligible et sont faciles à suivre. Lorsqu'un thème négatif est introduit, ils y réagissent activement.

## 4.5 Considérations éthique

Dans le cadre de cette étude, les considérations éthiques visaient à s'assurer de la protection des données récoltées et à favoriser une pratique professionnelle consciencieuse et responsable.

La dimension éthique étant au cœur de la recherche sur le développement humain, le consentement éclairé des sujets, la considération des droits individuels et l'évaluation des risques et des avantages ont été judicieusement considérés et respectés. Du fait que les sujets de recherche sont des enfants et qu'ils proviennent de milieux socio-économiques divers, une attention particulière a été portée au vocabulaire utilisé afin que la communication se fasse dans un langage compréhensible de tous et adapté à leur groupe d'âge. De plus, les sujets de l'étude étant des enfants, le questionnaire de consentement fût signé par les parents de chacun d'eux. De plus, la confidentialité de toutes les données recueillies durant le processus de recherche fût garantie et respecté. Les réponses obtenues par le biais de cette recherche ont uniquement servit aux fins de cette dernière.

*Chapitre 5*
*Présentation des résultats*

# *Chapitre 5*

## *Présentation des résultats*

Cette section met en évidence les représentations d'attachement de chaque participant en présentant tout d'abord, le déroulement de l'entrevue accompagné de mes commentaires. L'application de la procédure des histoires à compléter a permis de déterminer le style d'attachement de chaque participant. Ainsi, est présenté en second lieu, l'état des analyses de chi-carré qui ont été effectuées en fonction de la moyenne obtenue à partir des scores à 4 dimensions d'attachement (sécurité, désactivation, hyperactivation et désorganisation). Enfin, nous terminons avec une analyse de contenu visant à confirmer ou infirmer la thèse de Daniel Paquette (2004) quant à la distinction des rôles parentaux en matière d'attachement chez l'enfant.

## 5.1 Relation d'attachement des participants

### 5.1.1 Relation d'attachement M1

► Déroulement :

Lorsque je suis arrivée au centre de la petite enfance (CPE), j'ai rejoint le groupe des 4-5 ans dans leur local. Les éducatrices, qui m'attendaient et qui connaissaient le but de ma visite, m'ont accueillie et m'ont demandé la façon dont je voulais procéder. J'ai décidé de rester environ cinq minutes en compagnie du groupe afin que les enfants puissent se familiariser à moi. Par la suite, j'ai suggéré à M1 que l'on traverse dans le local adjacent pour aller compléter notre activité. Sans broncher il s'est levé et m'a suivie dans le dit local. Tous les enfants que je devais rencontrer savaient, de façon approximative, pourquoi je venais les voir. Ainsi, j'ai expliqué à nouveau à M1 le but de ma visite, je lui ai expliqué ce qui allait se passer et je lui ai montré les jouets. Pendant tout ce temps, M1 posait beaucoup de questions.

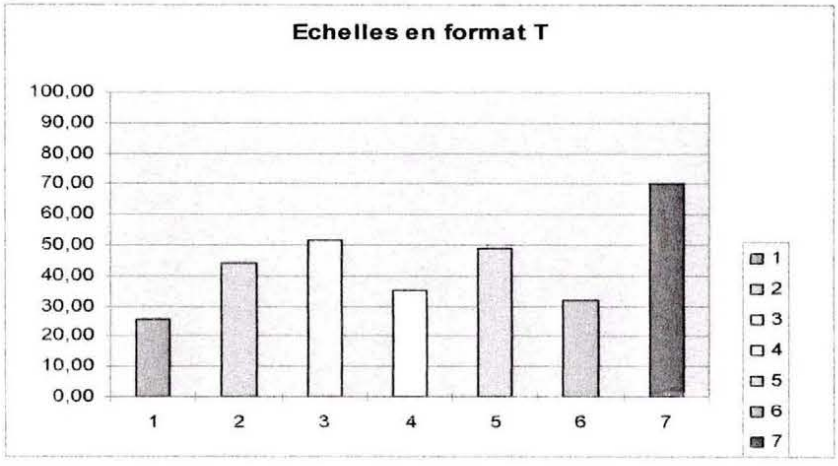
► Commentaires :

- Petit garçon très agréable qui est venu facilement vers moi quand je lui ai demandé ;
- M1 semblait plus ou moins à l'aise d'être seul en ma compagnie, il démontrait des signes évidents de timidité; il regardait par terre, jouait avec ses mains…;
- Il semblait difficile pour M1 d'élaborer un discours, ses réponses se limitaient souvent par « oui », « non », « je ne sais pas » ou par un seul mot (p.ex. fête, grand-maman, une roche…)
- De façon globale la verbalisation de M1 semble plutôt laborieuse, son élocution est hésitante et saccadée.

**Tableau 1**
**Scores du participant M1 aux échelles du CCH**

| Échelles | Scores échelles du sujet | 4 études N=187 Moy | s.d. | Scores T sujet |
|---|---|---|---|---|
| 1. Collaboration | 2,50 | 4,98 | 1,02 | 25,75 |
| 2. Représentations de soutien parental | 4,53 | 5,11 | 0,97 | 44,03 |
| 3. Narratif positif | 5,00 | 4,82 | 1,06 | 51,69 |
| 4. Expression d'affects appropriée | 3,40 | 4,84 | 0,97 | 35,11 |
| 5. Réaction à la séparation | 3,60 | 3,69 | 0,97 | 49,05 |
| 6. Distance symbolique | 3,00 | 4,87 | 1,04 | 32,01 |
| 7. Faible compétence narrative | 5,00 | 2,95 | 1,03 | |

**Figure 1**
**Scores du participant M1 aux échelles du CCH en format T**




En se référant au tableau ci-dessus, sur les sept (7) échelles du CCH (cartes pour le complètement d'histoires) M1 a obtenu deux (2) scores supérieurs à la moyenne (deuxième colonne du tableau 1). Il s'agit de l'échelle 3 *« narratif positif »* avec un score de (+0.18) et de l'échelle 7 *« faible compétence narrative »* avec un score de (+2.05). Par contre, M1 a également obtenu cinq (5) scores inférieurs à la moyenne, il s'agit de l'échelle 1 *« collaboration »* (-2.48), l'échelle 2 *« représentation du soutien parental »* (-0.58), l'échelle 4 *« expression d'affects appropriée »* (-1.44), l'échelle 5 *« réaction à la séparation »* (-0.09) et l'échelle 6 *« distance symbolique »* (-1.87).

*Le très faible score obtenu à l'échelle 1 (-2.48) « collaboration »* indique clairement que l'enfant a éprouvé de grandes difficultés à compléter les histoires. Ces difficultés se sont traduites par une insuffisance à se prêter au jeu donc à y participer. Tel que suggéré par Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), un manque de collaboration peut équivaloir à « un refus ou à une incapacité de porter son attention sur des questions d'attachement ». M1 semblait contrarié et son implication dans le jeu fut, dans de nombreux moments, nébuleuse, il semblait présenter une indisposition à porter son attention sur les thèmes évoqués dans le jeu.

*Le faible score à l'échelle 2 (-0.58) « représentation du soutien parental »* sous-entend un sentiment d'absence de soutien parental chez l'enfant. De ce fait, cela stipule, selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), que l'enfant a intériorisé un pattern relationnel à l'intérieur duquel il perçoit ses parents comme étant rejetants, contrôlants, indisponibles ou attendant qu'il s'occupe de lui-même. Lors de situations suscitant le réconfort du/des parent(s), M1 tentait soit de faire abstraction de la dite blessure (lorsque l'enfant tombe sur le rocher), soit de passer à autre chose ou soit le commentaire des parents était toujours amené en riant, p.ex : « Arrête de pleurer », en riant, ou « Dodo » en riant.

*Le score obtenu à l'échelle 3 (+0.18) « narratif positif »* est légèrement supérieur à la moyenne et indique, toujours selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), que l'enfant a « tendance à présenter des histoires sous un jour positif ». En effet, tel que démontré au point précédent, M1 prenait toujours un certain moment avant de répondre et/ou d'engendrer une histoire, et devant mon insistance M1 finissait par répondre quelques mots mais toujours en

riant, pas aux éclats, mais un petit rire et sourire. Aucun élément négatif ne fut introduit dans les histoires de M1.

*Le faible score à l'échelle 4 (-1.44) « expression d'affects appropriée »* indique que M1 a démontré une certaine tendance à exprimer ses émotions d'une manière directe et inappropriée. Ainsi, cela nous informe, selon Mlijkovitch et ses collaborateurs (2003), sur l'incapacité de M1 à évoquer et à contenir ses affects. Or, le fait d'évoquer des scénarios d'attachement peut grandement mobiliser ses émotions et même le déstabiliser. À cet effet, pendant la tâche des histoires à compléter M1 répondait, la plupart de temps, par un seul mot mais avec une grande intonation, alors s'il disait oui, il le disait de façon soutenue « ouui », de même pour le non, « noon » ou pour tout autre mot. Cet aspect de son jeu tend à démontrer que M1 semblait mal à l'aise de répondre aux questions. Lorsque je le sollicitais pour poursuivre une histoire, il regardait par terre, ou il jouait avec ses mains. À plusieurs reprises M1 semblait tenté d'éviter de compléter les histoires proposées, il répondait souvent « je ne sais pas ». Le malaise était palpable.

*À l'échelle 5 (-0.09) « réaction à la séparation »* le score est légèrement plus faible que la moyenne ce qui signifie que M1 a représenté les personnages comme acceptant la situation et y faisant face. En conséquence, à travers la procédure des histoires à compléter M1 n'a utilisé aucune stratégie pour empêcher ses parents de partir en voyage ni pour précipiter leur retrouvaille comme le ferait par exemple l'enfant « dit » sécure. Cependant, le (-0.09) de différence démontre qu'une légère retenue s'est glissée dans son jeu. En effet, lors du départ pour le voyage, lorsque j'ai mentionné à M1 qu'il resterait avec sa grand-mère et que ses

parents embarquaient dans la voiture pour partir en voyage, sa réponse fût, « c'est moi qui veut les conduire » donc on constate qu'il a tenté d'étirer le moment du départ en restant près d'eux pour les conduire. Toutefois, lorsque ses parents furent de retour il ne semblait pas y accorder une grande importance, j'ai dû lui demander à quelques reprises s'il était content de les voir et s'il s'était ennuyé d'eux.

*Le score relativement faible à l'échelle 6 (-1.87) « distance symbolique »* devrait sous-entendre qu'au cours de la tâche des histoires à compléter, que M1, fut en mesure de se transposer de façon « réelle » dans son jeu de sorte à créer des histoires ne créant pas de distance quant aux actes et aux différentes émotions évoqués. Toutefois, la difficulté de M1 à « participer » à la narration des histoires a rendu son « jeu » plus difficile à analyser. Ainsi, à l'inverse du résultat obtenu, j'ai l'impression que le score obtenu par M1 ne concorde pas avec l'explication proposée par Miljkovitch et ses collaborateurs (2003) dans l'évaluation de cette échelle. En effet, à plusieurs moments dans son discours, il nommait les personnages comme des personnages sans aucune représentation symbolique, c'est-à-dire, « la maman », « « moi je joue avec lui, toi tu joue avec lui ».

*Le score très élevé à l'échelle 7 (+2.05) « faible compétence narrative »* révèle que le narratif de M1 n'était pas très structuré et paraissait à certains moments, incohérent. Lors de la tâche à compléter, M1 a eu besoin de beaucoup de stimulation; il complétait les histoires seulement lorsque je l'encourageais à le faire. Lorsque M1 s'exprimait, il démontrait des expressions de timidité ainsi qu'une certaine retenue dans ses gestes lorsqu'il manipulait le matériel. Dans la plupart des histoires à compléter, M1 répondait seulement par « oui » et « non » à mes

questions, il ne s'engageait pas dans une narration. Tel que le suggère Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), l'enfant avec un faible score, tel qu'il en est le cas pour M1, n'arrive pas à trouver des solutions aux débuts d'histoires et évoque que des comportements passifs de la part des personnages.

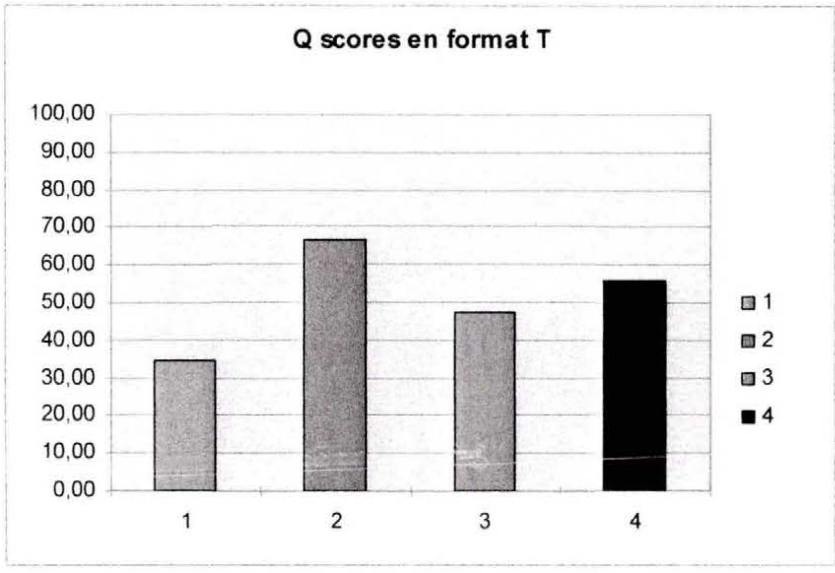
**Tableau 2**

**Score du participant M1 aux styles d'attachement**

| | Secure | Deactiv. | Hyperactiv. | Désorg. |
|---|---|---|---|---|
| Q Scores du sujet | -0,14 | 0,28 | -0,07 | -0,17 |
| 4 études N=187, moy. | 0,25 | -0,18 | -0,04 | -0,32 |
| s.d. | 0,26 | 0,28 | 0,15 | 0,26 |
| Q scores du sujet en format T | 34,65 | 66,64 | 47,53 | 55,92 |

**Figure 2**

**Score du participant M1 aux styles d'attachement en format T**




Par rapport à la moyenne des scores obtenue dans d'autres études utilisant le même instrument de mesure, M1 a obtenu un **score « désactivé » plus élevé** que la moyenne (+0.28) (deuxième colonne du tableau 2). Quant à eux, les scores « sécure » (-0.14), « hyperactivé » (-0.07) et « désorganisé » (-0.17) sont inférieurs à la moyenne. On peut ainsi conclure que sur le continuum des représentations d'attachement aux parents, l'enfant M1 utilise des stratégies d'attachement de **type désactivé**.

### 5.1.2 Relation d'attachement M2

► Déroulement :

Lorsque j'ai rejoint le groupe des 4-5 ans dans leur local, M2 est aussitôt venue vers moi sachant que c'était maintenant « à son tour de venir raconter des histoires ». En lui répondant par l'affirmative, je lui ai tendu la main, elle ma donné la sienne et nous nous sommes rendues dans le local qui m'était alloué. M2 semblait très à l'aise de quitter avec moi. Ainsi, en arrivant au local en question j'ai expliqué à M2, de façon plus détaillée, le but de ma visite. Je lui ai expliqué ce qui allait se passer et je lui ai montré les jouets. M2 semblait très emballée par ma suggestion d'activité.

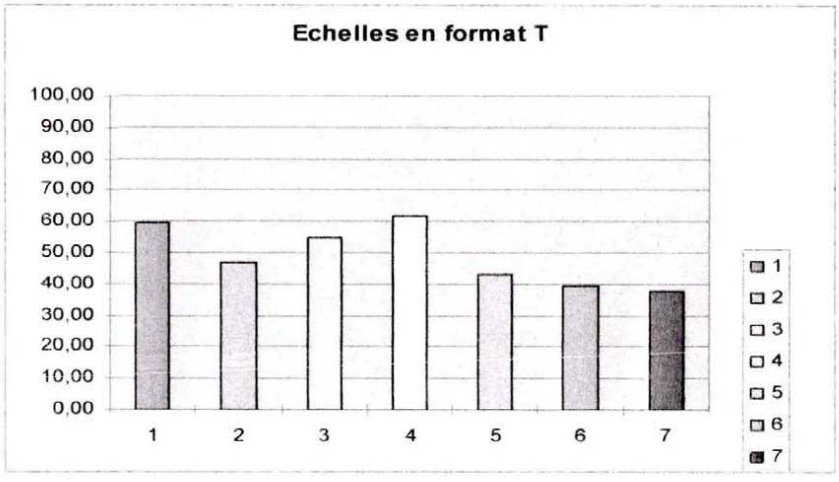
► Commentaires :

- Petite fille très agréable qui entre très facilement en communication;
- Dès le début de l'entrevue M2 démontre une grande facilité à communiquer, facilité qui est soutenue tout au long de la rencontre;
- Enfant qui semble accorder une grande importance à sa sœur, elle la fait intervenir souvent dans ses histoires ;
- De façon globale la verbalisation de M2 est excellente, son élocution est claire et très fluide.

**Tableau 3**
**Scores du participant M2 aux échelles du CCH**

| Échelles | Scores échelles du sujet | 4 études N=187 Moy | s.d. | Scores T sujet |
|---|---|---|---|---|
| 1. Collaboration | 5,95 | 4,98 | 1,02 | 59,49 |
| 2. Représentations de soutien parental | 4,80 | 5,11 | 0,97 | 46,80 |
| 3. Narratif positif | 5,33 | 4,82 | 1,06 | 54,85 |
| 4. Expression d'affects appropriée | 6,00 | 4,84 | 0,97 | 61,94 |
| 5. Réaction à la séparation | 3,00 | 3,69 | 0,97 | 42,86 |
| 6. Distance symbolique | 3,75 | 4,87 | 1,04 | 39,21 |
| 7. Faible compétence narrative | 1,67 | 2,95 | 1,03 | |

**Figure 3**
**Scores du participant M2 aux échelles du CCH en format T**




Sur les 7 échelles du CCH, M2 a obtenu trois (3) scores supérieurs à la moyenne. Il s'agit de l'échelle1 « collaboration » avec un score de (+0.97), l'échelle 3 *« narratif positif »* avec un score de (+0.51) et de l'échelle 4 *« expression d'affects appropriée »* avec un score de (+1.16). Par contre, M2 a également obtenu quatre (4) scores inférieurs à la moyenne, il s'agit de l'échelle 2 *« représentation du soutien parental »* (-0.31), l'échelle 5 *« réaction à la séparation »* (-0.69) de l'échelle 6 *« distance symbolique »* (-1.12) et de l'échelle 7 *« faible compétence narrative »* (-1.28).

L'interprétation des résultats de M2 est la suivante. *Le score plus élevé que la moyenne à l'échelle 1 (+0.97) « collaboration »* indique, selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), que M2 a complété avec aisance ses histoires et a essayé de rendre vivant son récit. En effet, M2 a démontré un grand intérêt pour la tâche des histoires à compléter ainsi qu'une disposition à porter son attention sur les thèmes proposés. À cet effet, tout au long de l'application de la procédure, M2 s'investissait beaucoup dans les différentes situations (elle adaptait les mouvements des personnages à l'histoire et elle changeait le ton de sa voix selon les personnages et la narration). Chacune des histoires fut complétée avec facilité, fluidité ainsi qu'une grande cohérence. M2 a collaboré du début à la fin.

*Le score légèrement plus faible que la moyenne à l'échelle 2 (-0.31) « représentation du soutien parental »* sous-entend un certain sentiment d'absence de soutien parental chez l'enfant. Toutefois, la faible différence de (-0.31) dans son score démontre que dans l'ensemble, lors des histoires nécessitant un soutien parental elle n'hésitait pas à recourir à la présence de ses parents. Par exemple, lors de l'histoire du monstre dans la chambre, elle prétendait avoir peur alors elle a fait revenir ses parents dans sa chambre, son père a « tué » le monstre avec un kleenex puis elle « n'avait plus peur ».

De plus, dans le cas de M2, à plusieurs reprises, j'ai eu l'impression qu'elle avait l'habitude de se débrouiller seule. En fait, dans ses histoires, elle a fait preuve de beaucoup d'initiative, elle dirigeait facilement les personnages, elle était très prévoyante et très directive dans ses actions. Elle semblait très en contrôle. Par exemple, lors de l'histoire du rocher, en voulant retourner jouer au parc avec sa sœur elle mentionne : « On va jouer en quelque part d'autre.

J'y vais la première, pas sur le rocher, mais là maintenant on sait que le gros rocher peut te faire tomber».

*Le score obtenu à l'échelle 3 (+0.51) « narratif positif »* est supérieur à la moyenne et indique, que M2 a raconté ses histoires de façon positive. En effet, la tonalité dans le discours de M2 fut positive, aucun élément négatif ne fut inséré dans les histoires racontées par l'enfant. Tout au long de la tâche des histoires à compléter, M2, tant à travers son discours qu'à travers sa gestuelle, dégageait une gaieté enfantine débordante qui m'a semblée très naturelle. Elle manipulait le matériel avec enthousiasme et énergie.

*Le score plutôt élevé à l'échelle 4 (+1.16) « expression d'affects appropriée »* indique que M2 est capable d'évoquer et de contenir ses affects. À travers ses histoires, M2 attribuait aux personnages des états émotionnels appropriés, c'est-à-dire, les personnages jouaient ensemble, ils se donnaient des bisous. Lorsqu'il eu un monstre dans sa chambre elle eu peur. En somme, pendant le complément des histoires, M2 réagissait de façon adéquate aux différents thèmes qui lui étaient proposés.

*À l'échelle 5 « réaction à la séparation »* le score est relativement plus faible que la moyenne (-0.69) ce qui signifie que M2 a employé des stratégies pour empêcher ses parents de partir. En effet, au départ, M2 a mentionné que papa et maman n'avaient pas beaucoup de sous pour aller en voyage. Ensuite, lorsqu'il est question du départ, elle répond « o.k., il faut qu'on joue un petit peu ». Puis, lorsque j'ai pris la voix du père qui disait « c'est Mamie qui vous garde, papa et maman s'en vont en voyage », M2 a répondu « Non! Ma sœur elle peut me

garder! » Sa réaction en semblait une « d'étirement », comme si elle étirait le moment du départ de ses parents.

*Le faible score à l'échelle 6 (-1.12) « distance symbolique »* indique que M2 a démontré, à travers son discours, une capacité à se mettre à la place de son personnage. En effet, elle fut en mesure, à travers le jeu symbolique, de représenter l'absence de ses parents par l'évocation de différentes situations impliquant les thèmes qui lui ont été proposés.

*Le faible score à l'échelle 7 (-1.28) « faible compétence narrative »* révèle que le narratif a été complété avec facilité. Selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), l'obtention d'un faible score à cette échelle permet de constater que l'enfant s'exprime de façon cohérente et intelligible et qu'il est facile à suivre. Tout au long de la tâche des histoires à compléter, M2 a fait preuve d'une grande cohérence à travers son discours. M2 semblait à l'affût et à l'écoute des histoires, aucun détail ne semblait lui échapper (p.ex. elle remarque qu'il manque une chandelle sur le gâteau, elle me fait remarquer qu'il manque une chaise pour sa sœur, elle me fait également remarquer qu'il manque une place dans la voiture pour sa mamie). De plus, M2 a été, tout au long de l'activité, en mesure de reconnaître le thème négatif de l'histoire (p.ex., le rocher) et y proposait une résolution.

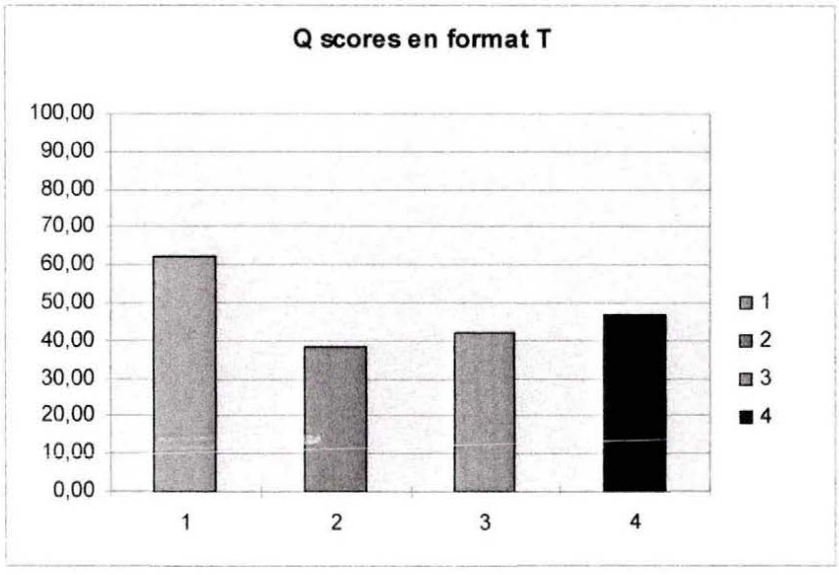
**Tableau 4**

**Score du participant M2 aux styles d'attachement**

| | Secure | Deactiv. | Hyperactiv. | Désorg. |
|---|---|---|---|---|
| Scores du sujet | 0,56 | -0,51 | -0,16 | -0,40 |
| 4 études N=187, moy. | 0,25 | -0,18 | -0,04 | -0,32 |
| s.d. | 0,26 | 0,28 | 0,15 | 0,26 |
| Q scores du sujet en format T | 62,1 | 38,14 | 41,76 | 46,70 |

**Figure 4**

**Score du participant M2 aux styles d'attachement en format T**




Par rapport à la moyenne des scores, M2 a un score **« sécure » plus élevé** que la moyenne (+0.56). Les scores « désactivé » (-0.51), « hyperactivé » (-0.16) et « désorganisé » (-0.40) sont, pour leur part, inférieurs à la moyenne. On peut donc conclure que sur le continuum des représentations d'attachement aux parents, l'enfant M2 utilise des stratégies d'attachement de **type sécure**.

### 5.1.3 Relation d'attachement M3

► Déroulement :

En arrivant j'ai demandé à M3 si elle voulait m'accompagner. Elle s'est levée et s'est dirigée vers moi. M3 semblait plutôt mal à l'aise de quitter avec moi. Alors, en nous dirigeant vers le local j'ai expliqué à M3, de façon plus détaillée, le but de ma visite. Je lui ai expliqué ce qui allait se passer. M3 semblait très gênée. Toutefois, elle démontrait un désir de collaboration qui fut maintenue tout au long de l'activité.

► Commentaires :

- Petite fille qui semble très timide au départ, son regard oscille entre mon regard et le plancher, c'est-à-dire qu'elle semble avoir de la difficulté à me regarder de façon soutenue. Elle me regarde pendant trois secondes puis regarde le plancher puis elle revient vers moi;
- Cependant, plus l'activité avance, plus M3 semble prendre de l'assurance, elle verbalise davantage et fait preuve de plus d'aisance ;
- Bonne verbalisation dans l'ensemble; l'élocution de M3 fut au départ laborieuse et hésitante pour finalement devenir claire.

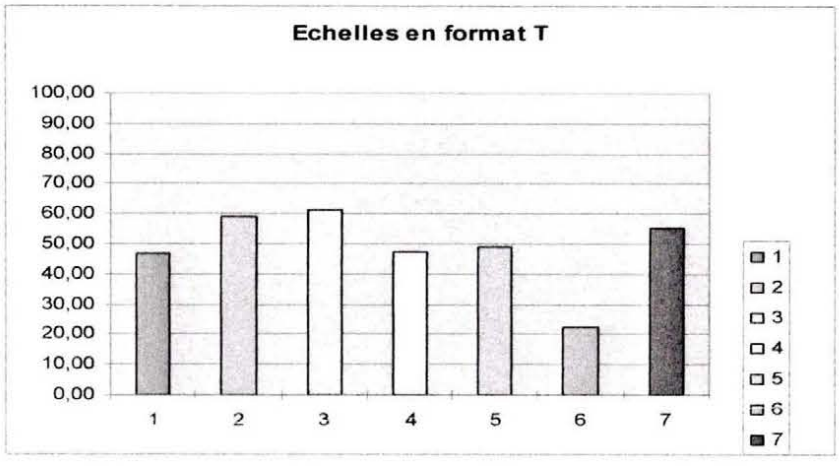
**Tableau 5**

**Scores du participant M3 aux échelles du CCH**

| Échelles | Scores échelles du sujet | 4 études N=187 Moy | s.d. | Scores T sujet |
|---|---|---|---|---|
| 1. Collaboration | 4,68 | 4,98 | 1,02 | 47,06 |
| 2. Représentations de soutien parental | 6,00 | 5,11 | 0,97 | 59,23 |
| 3. Narratif positif | 6,00 | 4,82 | 1,06 | 61,15 |
| 4. Expression d'affects appropriée | 4,60 | 4,84 | 0,97 | 47,49 |
| 5. Réaction à la séparation | 3,60 | 3,69 | 0,97 | 49,05 |
| 6. Distance symbolique | 2,00 | 4,87 | 1,04 | 22,40 |
| 7. Faible compétence narrative | 3,50 | 2,95 | 1,03 | |

**Figure 5**

**Scores du participant M3 aux échelles du CCH en format T**




Sur les 7 échelles du CCH, M3 a obtenu trois (3) scores supérieurs à la moyenne. Il s'agit de l'échelle 2 *« représentation du soutien parental »* avec un score de (+0.89), de l'échelle 3 *« narratif positif »* avec un score de (+1.18) et de l'échelle 7 *« faible compétence narrative »* (+0.55). Par contre, M3 a également obtenu quatre (4) scores inférieurs à la moyenne, il s'agit de l'échelle 1 « collaboration » (-0.30), de l'échelle 4 *« expression d'affects appropriée »* ((-0.24), de l'échelle 5 *« réaction à la séparation »* (-0.09) et de l'échelle 6 *« distance symbolique »* (-2.87).

L'obtention d'un score proportionnellement plus faible que la moyenne à l'échelle 1 (-0.30) *« collaboration »* indique que M3 a éprouvé quelques difficultés à compléter les histoires proposées. En effet, au départ, lorsque M3 verbalisait ses pensées, elle le faisait avec beaucoup de retenue laissant transparaître des expressions de timidité ainsi qu'une certaine retenue dans ses gestes lorsqu'elle manipulait le matériel. Toutefois, bien que le début de la tâche des histoires à compléter semble avoir été pour M3, difficile, la suite fut grandement améliorée. Cela dit, la différence de score obtenu étant de (-0.30) traduit facilement cette oscillation entre le malaise du départ et l'aisance acquise à travers les histoires à compléter. En somme, plus la tâche avançait, plus M3 collaborait avec spontanéité.

*Le score élevé obtenu à l'échelle 2* (+0.89) *« représentation du soutien parental »* indique, que M3, à travers son discours, a présenté ses parents comme étant disponibles, protecteurs et source de soutien. À cet effet, à plusieurs reprises, M3 mentionne la présence de bisous de la part de ses parents. Aussi, elle mentionne que son père va les protéger (elle et sa mère) du danger, le danger étant le bruit dans le parc.

*Le score élevé à l'échelle 3 (+1.18)* « narratif positif » indique que M3 a représenté, à travers ses histoires, un modèle favorisant des parents affectueux et des enfants heureux. Ainsi, tel qu'il a déjà été mentionné précédemment, M3 évoque plusieurs fois les bisous donnés par ses parents et elle leur rend la pareille. De plus, dans ses histoires, M3 semble avoir beaucoup de plaisir avec ses parents. Par exemple, au moment du jeu libre à la fin de la tâche, elle envoie toute la famille à Walt Disney, elle semble beaucoup s'amuser.

*Le faible score à l'échelle 4* (-0.24) *« expression d'affects appropriée »* indique, selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), que M3 a éprouvé une certaine tendance à exprimer ses émotions d'une manière directe et inappropriée. À cet effet, au début de l'activité les réponses de M3 étaient très courtes p.ex. (elle répondait seulement par « oui », « non », « je ne sais pas » ou par un très court narratif (p.ex. des chaises, en face de moi, oups, verte…) et sa manipulation des figurines semblait plutôt contenue et modérée (p.ex. elle ne semblait pas certaine dans le choix de ses figurines, lorsqu'elle en choisissait une elle l'a prenait délicatement). Toutefois, la faible différence de (-0.24) m'amène à attribuer davantage cette tendance à la gêne plutôt qu'à une incapacité de M3 à évoquer et à contenir ses affects, tel que le suggère Miljkovitch et ses collaborateurs, (2003).

*À l'échelle 5 (-0.09) « réaction à la séparation »* le score est très légèrement plus faible que la moyenne, ce qui signifie que M3 a employé une stratégie pour empêcher ses parents de partir. En effet, lors du départ, M3 a mentionné son désir d'aller avec ses parents « Bien je veux aller avec eux ». Par contre, suite à une brève explication de ma part prenant la voix du père : « Cette fois-ci c'est papa et maman seulement, toi tu vas rester avec mamie à la maison, elle va te garder et on va revenir demain, d'accord »? Aussitôt elle fut d'accord pour rester à la maison avec sa mamie.

*Le très faible score obtenu à l'échelle 6 (-2.87) « distance symbolique »* indique que M3 a démontrer une très grande présence symbolique, c'est-à-dire qu'elle est parvenue à s'immiscer de façon réelle à travers son personnage tout en manipulant les figurines de sorte à imiter ses parents. En effet, lors de l'activité au parc avant de quitter, elle

mentionne : « Bien moi je veux aller manger à la maison, j'ai faim », puis lorsque ses parents quittent pour le voyage elle dit : « Bien moi je veux aller avec eux autres ». De plus, tout au long de la tâche, lorsqu' elle prend la figurine la représentant elle nomme son nom, par exemple : « M3 est tombée », « Là c'est grand-maman et M3 qui sont allés en voyage ».

*Le score légèrement élevé à l'échelle 7 (+0.55) « faible compétence narrative »* révèle que M3 a éprouvée une certaine difficulté à créer des narratifs cohérents et structurés. En effet, au départ la verbalisation « laborieuse » de M3 rendait le narratif très difficile à comprendre. Toutefois, tel qu'il a déjà été mentionné, plus l'activité avançait, plus M3 semblait prendre de l'assurance, elle verbalisait davantage et arrivait à créer des narratifs cohérents et structurés.

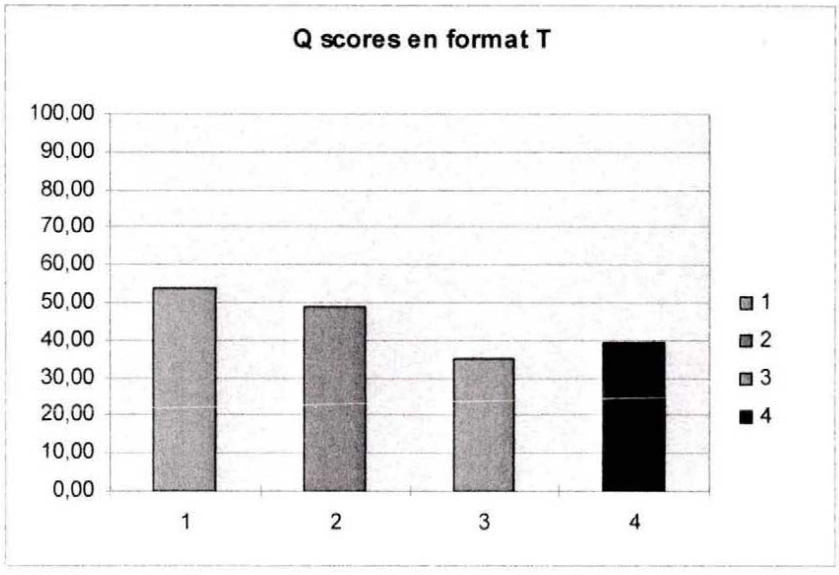
**Tableau 6**

**Score du participant M3 aux styles d'attachement**

| | Secure | Deactiv. | Hyperactiv. | Désorg. |
|---|---|---|---|---|
| Scores du sujet | 0,35 | -0,21 | -0,25 | -0,59 |
| 4 études N=187, moy. | 0,25 | -0,18 | -0,04 | -0,32 |
| s.d. | 0,26 | 0,28 | 0,15 | 0,26 |
| Q scores du sujet en format T | 53,86 | 48,93 | 35,22 | 39,46 |

**Figure 6**

**Score du participant M3 aux styles d'attachement en format T**




Par rapport à la moyenne des scores, M3 a obtenu **un score « sécure »** plus élevé que la moyenne (+0.35). Les scores « désactivé » (-0.21), « hyperactivé » (-0.25) et « désorganisé » (-0.59) sont inférieurs à la moyenne. On peut donc conclure que sur le continuum des représentations d'attachement aux parents, l'enfant M3 utilise des stratégies d'attachement de **type sécure**.

### 5.1.4 Relation d'attachement M4

► Déroulement :

Lorsque j'ai demandé à M4 de me suivre pour aller dans l'autre local, il s'est aussitôt levé et est venu me retrouver. Nous nous sommes donc aussitôt dirigés vers le dit local. M4 marchait d'un pas décidé à mes côtés. En arrivant au local je lui ai présenté les personnages et je lui ai expliqué la façon dont nous allions procéder. M4 semblait très concentré, il était attentif et ne posait aucune question.

► Commentaires :

- Petit garçon très agréable qui est venu facilement vers moi quand je lui ai demandé ;
- Sa verbalisation est bonne, il parle avec aisance en y mettant beaucoup de contenu ;
- Enfant qui semble être très calme et posé (p.ex. ses mains sont entrelacé et placées sur la table, il pose sur moi un regard franc);
- M4 semble faire une nette différence entre le rôle des enfants et des adultes, en s'exprimant il nomme souvent « les adultes » ou « les enfants » : il différencie adéquatement les générations ;
- M4 parle beaucoup de son frère, par exemple « mais moi j'ai un frère, il manque une figurine pour mon frère »;
- La verbalisation de M4 est excellente, son élocution est très claire.

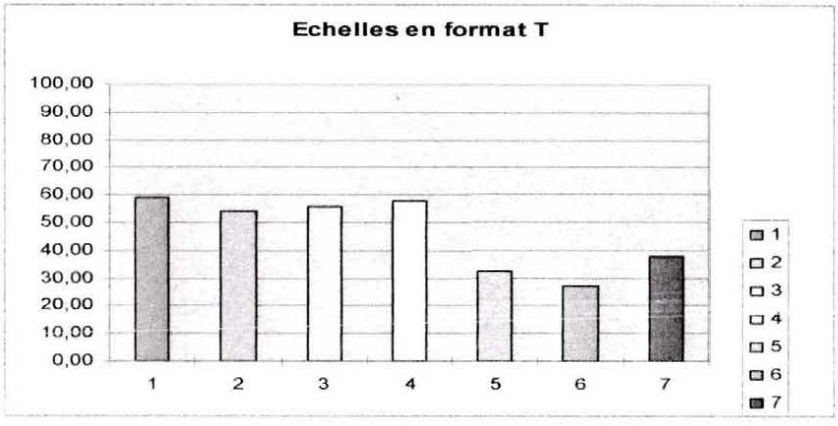
**Tableau 7**

**Scores du participant M4 aux échelles du CCH**

| Échelles | Scores échelles du sujet | 4 études N=187 Moy | s.d. | Scores T sujet |
|---|---|---|---|---|
| 1. Collaboration | 5,91 | 4,98 | 1,02 | 59,04 |
| 2. Représentations de soutien parental | 5,53 | 5,11 | 0,97 | 54,40 |
| 3. Narratif positif | 5,44 | 4,82 | 1,06 | 55,90 |
| 4. Expression d'affects appropriée | 5,60 | 4,84 | 0,97 | 57,81 |
| 5. Réaction à la séparation | 2,00 | 3,69 | 0,97 | 32,54 |
| 6. Distance symbolique | 2,50 | 4,87 | 1,04 | 27,20 |
| 7. Faible compétence narrative | 1,67 | 2,95 | 1,03 | |

**Figure 7**

**Scores du participant M4 aux échelles du CCH en format T**




En se référant au tableau ci-dessus, sur les 7 échelles du CCH M4 a obtenu quatre (4) scores supérieurs à la moyenne. Il s'agit de l'échelle 1 « collaboration » avec un score de (+0.93), de l'échelle 2 *« représentation du soutien parental »* avec un score de (+0.42), de l'échelle 3 *« narratif positif »* avec un score de (+0.62) et de l'échelle 4 *« expression d'affects appropriée »* (+0.76). Par contre, M4 a également obtenu quatre (4) scores inférieurs à la moyenne, il s'agit de l'échelle 5 *« réaction à la séparation »* (-1.69), de l'échelle 6 *« distance symbolique »* (-2.37) et de l'échelle 7 *« faible compétence narrative »* (-1.28).

*Le score plus élevé que la moyenne obtenu à l'échelle 1 (+0.93) « collaboration »* démontre un grand intérêt de la part de M4 pour la tâche des histoires à compléter ainsi qu'une disposition à porter son attention sur les thèmes proposés. M4 collabore très bien à toutes les histoires. Il s'exprime de façon très articulé et son raisonnement semble très réfléchi pour un enfant de cet âge. Par exemple : En parlant de sa famille se rendant au restaurant M4 dit « Là ils se lèvent, ils marchent, ils marchent, ils marchent puis ils va s'asseoir. Puis papa est allé chercher le souper. Là il a pris le souper puis là il s'en vient. Là il le met sur la table. Puis là tout le monde mange ». Son discours fut, à plusieurs reprises, très structuré.

*Le score élevé à l'échelle 2 (+0.42) « représentation du soutien parental »* indique que M4 perçoit ses parents comme étant sensibles et rassurants. À travers les récits de M2, tous les adultes sont représentés en termes de soutien, c'est-à-dire maman, papa et grand-maman donnent des soins. Aucun adulte ne semble prescrit à un rôle précis, toutefois, chacun d'eux est clairement symbolisé par la notion de soutien. À cet effet, M4 semble attribuer à sa grand-mère des sentiments très positifs.

*Le score élevé à l'échelle 3 (+0.62)* « narratif positif » démontre, tel qu'il a déjà été nommé, une tendance chez le participant M4 à présenter des histoires en termes positifs. En effet, à travers son discours, le contenu de M4 est agréable, les personnages s'entraident et partagent. Par exemple, lors de l'histoire du gâteau d'anniversaire, M4 me dit « ils mettent les choses dans le lave-vaisselle », je lui demande alors qui met les choses dans le lave-vaisselle, il me répond : « C'est des fois les enfants puis les adultes ». Puis à un certain moment il me dit que

ses parents mangent de tout, en ce sens ou ils ne sont pas difficiles, et il s'empresse de me dire : « moi aussi, j'aime tout »! Il semblait heureux de me dire qu'il aimait vraiment TOUT!

*Le score élevé à l'échelle 4 (+0.76) « expression d'affects appropriée »* indique, selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), une certaine disposition chez M4 à évoquer de façon spontanée des états émotionnels appropriés qui sont médiatisés par le jeu. Par exemple, pendant l'histoire du monstre dans la chambre, je prends la voix de M4 pour appeler ses parents dans la chambre : « Maman, papa, j'ai peur, il y a un monstre dans ma chambre ». Je demande à M4 ce qui se passe ensuite. Il me répond que ses parents reviennent le voir dans sa chambre parce qu'il a peur et qu'ensuite il n'a plus peur parce que ses parents sont venus le voir et qu'il a arrêté de pleurer parce qu'il n'y a plus de méchant !

*À l'échelle 5 (-1.69) « réaction à la séparation »* le score est beaucoup plus faible que la moyenne ce qui signifie que M4, à travers la situation de séparation, fait agir les personnages de l'histoire comme acceptant la situation. Ainsi, M4 accepte le départ de ses parents et il ne précipite pas les retrouvailles. Lorsque les parents de M4 doivent quitter pour leur voyage et qu'il apprend qu'il devra rester avec sa grand-mère il ajoute : « Je dis bye-bye! Puis là eux autres ils s'en vont ». De ce fait, M4 semble visiblement très à l'aise de rester avec sa grand-mère et ne semble aucunement indisposé par le départ de ses parents.

*Le très faible score de M4 obtenu à l'échelle 6* (-2.37) « distance symbolique » devrait sous-entendre, qu'au cours de la tâche des histoires à compléter ce dernier fut en mesure de se transposer de façon réelle dans son jeu en ne créant pas de distance quant aux actes et aux

différentes émotions évoqués. Toutefois, le jeu de M4 fut varié, à certains moments, il se nommait à travers son personnage, c'est-à-dire : « Je me suis fait mal », « Papa, maman, je ne suis plus fatigué ». Puis à d'autres moments, il parlait des personnages en termes de personnages. « Quand lui ce personnage il va venir»? Alors, comme il en a été le cas pour le participant M1, j'ai l'impression que le score obtenu par M4 ne concorde pas avec l'explication proposée par Miljkovitch et ses collaborateurs (2003).

*Le faible score à l'échelle 7 (-1.28) « faible compétence narrative »* révèle une capacité à produire des narratifs ordonnés et organisés. M4 a, à travers ses récits, construit des histoires très cohérentes. En effet, tout au long de l'entrevue, M4 a semblé m'écouter de façon très attentive, ses réponses étaient claires et précises (p.ex. je lui demande ce que font les membres de sa famille une fois le goûter d'anniversaire terminé, il me répond tout bonnement : « ils sortent de la table, ils mettent les choses dans le lave-vaisselle après ils poussent la chaise, puis après il va brosser ses dents puis enlever la bavette). Ainsi, chacune des histoires est complétée avec détails, facilité, fluidité ainsi qu'une grande cohérence.

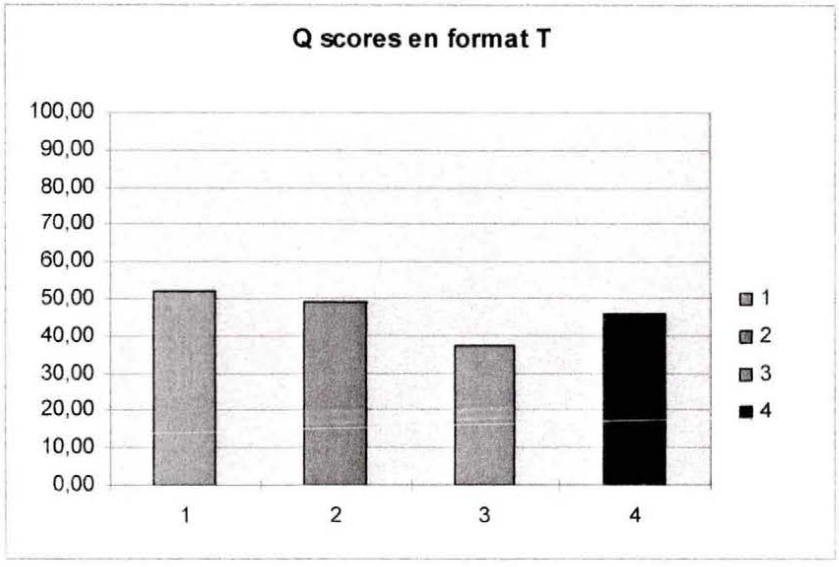
**Tableau 8**

**Scores du participant M4 aux styles d'attachement**

| | Secure | Deactiv. | Hyperactiv. | Désorg. |
|---|---|---|---|---|
| Scores du sujet | 0,30 | -0,22 | -0,22 | -0,43 |
| 4 études N=187, moy. | 0,25 | -0,18 | -0,04 | -0,32 |
| s.d. | 0,26 | 0,28 | 0,15 | 0,26 |
| Q scores du sujet en format T | 51,87 | 48,73 | 37,14 | 45,82 |

**Figure 8**

**Scores du participant M4 aux styles d'attachement en format T**




Par rapport à la moyenne des scores, M4 a obtenu un score **« sécure » plus élevé** que la moyenne (+0.30). Quant à eux, les scores « désactivé » (-0.22), « hyperactivé » (-0.22) et « désorganisé » (-0.43) sont inférieurs à la moyenne. On peut donc conclure que sur le continuum des représentations d'attachement aux parents, l'enfant M4 utilise des stratégies d'attachement **de type sécure**.

### 5.1.5 Relation d'attachement M5

► Déroulement :

Lorsque je suis allée chercher M5 dans son local, elle m'attendait déjà, elle semblait avoir très hâte de venir «raconter des histoires», elle est donc venue vers moi avant même que je me dirige vers elle. En nous rendant au local destiné à notre tâche, nous discutons de sa journée à la garderie. M5 semble être de très bonne humeur, elle est énergique.

► Commentaires :

- Enfant qui semble être très éveillé;
- Lorsque nous avons débuté l'activité avec les personnages, M5 répondait avec une certaine retenue et une certaine timidité qui se sont rapidement et totalement estompés au cours de l'activité ;
- Le discours de M5 est clair et structuré (p.ex. elle décrit l'activité goûter comme suit, ils mangent le gâteau, ils vont développer les cadeaux, sa grand-mère lui a offert une robe).
- La verbalisation de M5 est claire et soutenue.
- M5 attribue des rôles et des sentiments différents à son père et à sa mère (M5 semble accorder à la mère un rôle de soin, par exemple, mettre des « plasters » tandis que le père se voit davantage confier les tâches liées au jeu »).

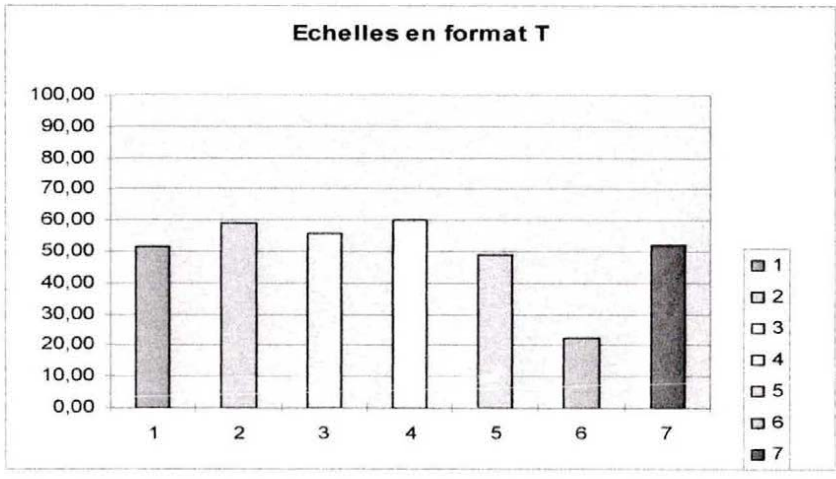
**Tableau 9**

**Scores du participant M5 aux échelles du CCH**

| Échelles | Scores échelles du sujet | 4 études N=187 Moy | s.d. | Scores T sujet |
|---|---|---|---|---|
| 1. Collaboration | 5,14 | 4,98 | 1,02 | 51,50 |
| 2. Représentations de soutien parental | 6,00 | 5,11 | 0,97 | 59,23 |
| 3. Narratif positif | 5,44 | 4,82 | 1,06 | 55,90 |
| 4. Expression d'affects appropriée | 5,80 | 4,84 | 0,97 | 59,88 |
| 5. Réaction à la séparation | 3,60 | 3,69 | 0,97 | 49,05 |
| 6. Distance symbolique | 2,00 | 4,87 | 1,04 | 22,40 |
| 7. Faible compétence narrative | 3,17 | 2,95 | 1,03 | |

**Figure 9**

**Scores du participant M5 aux échelles du CCH en format T**




Sur les 7 échelles du CCH, M5 a obtenu cinq (5) scores supérieurs à la moyenne. Il s'agit de l'échelle 1 « collaboration » avec un score de (+0.16), de l'échelle 2 *« représentation du soutien parental »* avec un score de (+0.89), de l'échelle 3 *« narratif positif »* avec un score de (+0.62), de l'échelle 4 *« expression d'affects appropriée »* (+0.96) et de l'échelle 7 *« faible compétence narrative »* (+0.22). Par contre, M5 a également obtenu deux (2) scores inférieurs à la moyenne, il s'agit de l'échelle 5 *« réaction à la séparation »* (-0.09), et de l'échelle 6 *« distance symbolique »* (-2.87).

*Le score plus élevé que la moyenne à l'échelle 1 (+0.16) « collaboration »* tend à démontrer que M5 a complété les histoires avec aisance. En effet, à plusieurs reprises M5 a modifié le ton de sa voix afin de représenter les différents personnages de ses histoires. Plus la tâche avançait, plus M5 insérerait du contenu dans son discours.

*Le score élevé à l'échelle 2 (+0.89) « représentation du soutien parental »* vise à démontrer que la participante M5 perçoit en ses parents une source de soutien. Tout comme M3, à plusieurs reprises, M5 mentionne la présence de bisous de la part de ses parents. De plus, lors des différentes histoires ou l'intervention des parents est souhaitée, M5 fait, à chaque fois, intervenir ses parents. Par exemple, lors de l'histoire du rocher elle indique que maman lui met un diachylon et que par la suite « c'est correct » et qu'elles vont aller s'asseoir.

*Le score élevé à l'échelle 3 (+0.62) « narratif positif »* nous permet de croire que M5 est une enfant heureuse qui entrevoit ses parents comme étant affectueux. En effet, M5 présente, dans ses histoires, des personnages heureux aux relations harmonieuses. Au cours de la rencontre elle me raconte qu'elle va parfois au parc avec ses parents et son frère, qu'elle se balance et qu'elle glisse et que ce qu'elle aime le plus c'est de se balancer haut, haut! Lorsque M5 raconte ses histoires il lui est arrivé à plusieurs reprises de rire de façon franche.

*Le score élevé à l'échelle 4 (+0.96) « expression d'affects appropriée »* indique que M5 est en mesure d'exprimer et de contenir ses émotions. Ainsi, les scènes d'attachement sont représentées de façon appropriées. Par exemple, lorsqu'elle se blesse (rocher) elle demande de l'aide. Puis lorsque ses parents quittent pour le voyage elle dit avoir « un petit peu de peine », elle leur donne un bisou et une caresse et elle les laisse partir.

*À l'échelle 5 (-0.09) « réaction à la séparation »* le score obtenu par M5 est légèrement plus faible que la moyenne. Ce faible écart (-0.09) représente une petite marge entre le fait d'employer des stratégies pour empêcher les parents de partir et faire face à la situation. Alors, tel que mentionné dans le point précédent, lorsque les parents de M5 doivent quitter pour leur voyage, elle mentionne qu'elle aurait aimé y aller avec eux, que ça lui fait un petit peu de peine parce qu'ils s'en vont loin, loin, loin puis que la peine dans son cœur s'en va quand ses parents sont là-bas. Elle émet donc le sentiment qu'elle n'a pas envie de voir ses parents partir mais elle les laisse tout de même quitter en faisant face à la situation.

*Le très faible score obtenu à l'échelle 6 (-2.87)* « distance symbolique » indique que M5 à travers son discours, a démontrée une capacité à se mettre à la place de son personnage. En effet, M5 fut en mesure, à travers le jeu symbolique, de représenter des personnes absentes. Par exemple, je lui demande qui lui a donné un cadeau (histoire du gâteau d'anniversaire), elle répond : « ma grand-maman ». À un autre moment elle me montre la chambre de ses parents qui est en haut dans la maison.

*Le score légèrement plus élevé à l'échelle 7 (+0.22) « faible compétence narrative »* devrait se traduire par de petites difficultés pour M5 à construire des narratifs cohérents et structurés. Bien qu'au départ M5 répondait avec une certaine retenue et une certaine timidité qui se sont rapidement et totalement estompés au cours de l'activité, les narratifs de M5 étaient cohérents et structurés.

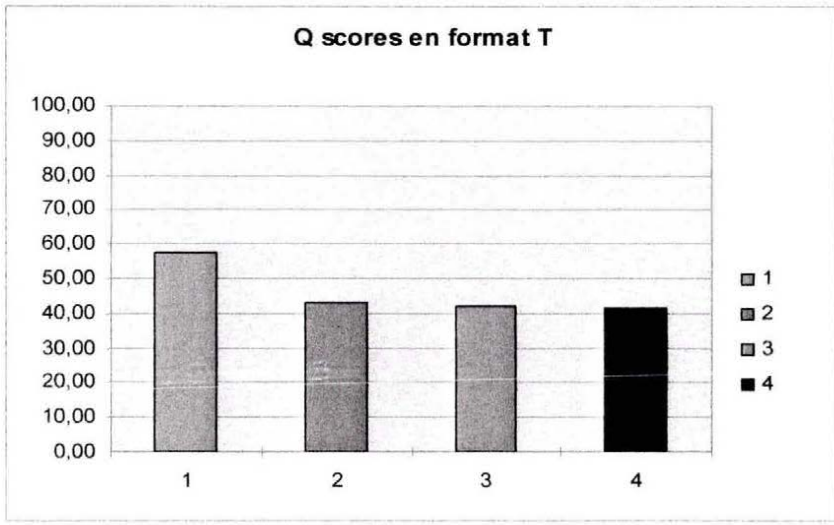
**Tableau 10**

**Scores du participant M5 aux styles d'attachement**

| | Secure | Deactiv. | Hyperactiv. | Désorg. |
|---|---|---|---|---|
| Scores du sujet | 0,44 | -0,37 | -0,15 | -0,53 |
| 4 études N=187, moy. | 0,25 | -0,18 | -0,04 | -0,32 |
| s.d. | 0,26 | 0,28 | 0,15 | 0,26 |
| Q scores du sujet en format T | 57,38 | 43,23 | 42,14 | 41,65 |

**Figure 10**

**Scores du participant M5 aux styles d'attachement en format T**




Par rapport à la moyenne des scores, M5 a obtenu un score **« sécure » plus élevé** que la moyenne (+0.44). Les scores « désactivé » (-0.37), « hyperactivé » (-0.15) et « désorganisé » (-0.53) sont inférieurs à la moyenne. On peut donc conclure que sur le continuum des représentations d'attachement aux parents, l'enfant M5 utilise des stratégies d'attachement **de type sécure**.

### 5.1.6 Relation d'attachement M6

► Déroulement :

Lorsque je vais reconduire M5 à son local, je demande à M6 si elle a envie de venir avec moi. Elle me répond par l'affirmative. Nous quittons en direction du dit local. Elle semble plutôt calme, elle me suit et je lui explique le but de ma visite et ce qui va se passer avec les figurines.

► Commentaires :

- Petite fille qui est venue facilement vers moi quand je lui ai demandé ;
- Enfant qui semble être très expressive ;
- Son élocution peut également être claire et facile puis rapidement devenir laborieuse, hésitante et saccadée (p.ex. en début d'entrevue elle répond avec un ton de voix TRÈS élevé : « j'en ai deux grand-maman », ensuite elle nomme leur nom avec le même ton de voix, puis ensuite, elle hésite à répondre à ma question, elle parle tout bas pour finalement reprendre un ton de voix élevé et vice versa).
- En termes de jeu « imaginaire », M6 a maintenu son intérêt tout au long de la session.
- Sa verbalisation est ambigüe, elle utilise parfois un ton de voix très élevé et à d'autres moments son expression semble en être une de timidité.

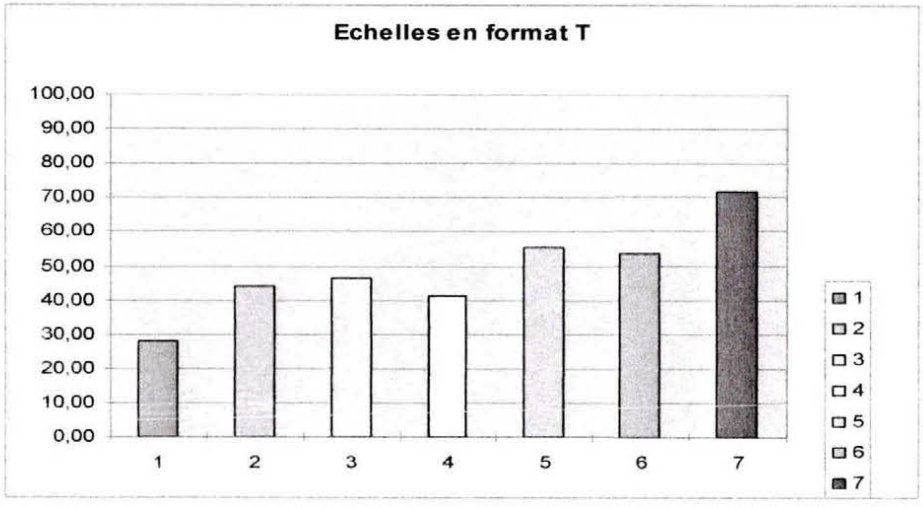
**Tableau 11**

**Scores du participant M6 aux échelles du CCH**

| Échelles | Scores échelles du sujet | 4 études N=187 Moy | s.d. | Scores T sujet |
|---|---|---|---|---|
| 1. Collaboration | 2,73 | 4,98 | 1,02 | 27,97 |
| 2. Représentations de soutien parental | 4,53 | 5,11 | 0,97 | 44,03 |
| 3. Narratif positif | 4,44 | 4,82 | 1,06 | 46,44 |
| 4. Expression d'affects appropriée | 4,00 | 4,84 | 0,97 | 41,30 |
| 5. Réaction à la séparation | 4,20 | 3,69 | 0,97 | 55,24 |
| 6. Distance symbolique | 5,25 | 4,87 | 1,04 | 53,62 |
| 7. Faible compétence narrative | 5,17 | 2,95 | 1,03 | |

**Figure 11**

**Scores du participant M6 aux échelles du CCH en format T**




Sur les 7 échelles du CCH, M6 a obtenu trois (3) scores supérieurs à la moyenne. Il s'agit de l'échelle 5 *« réaction à la séparation »* (+0.51), de l'échelle 6 *« distance symbolique »* (+0.38) et de l'échelle 7 *« faible compétence narrative »* avec un score de (+2.22). Par contre, M6 a également obtenu quatre (4) scores inférieurs à la moyenne, il s'agit de l'échelle 1 *« collaboration »* (-2.25), de l'échelle 2 *« représentation du soutien parental »* (-0.58), de l'échelle 3 *« narratif positif »* (-0.38) et de l'échelle 4 *« expression d'affects appropriée »* (-0.84).

*Le très faible score obtenu à l'échelle 1 (-2.25) « collaboration »* indique que M6 a éprouvé de grandes difficultés à compléter les histoires. Bien que M6 ne semble pas avoir de difficulté à transposer les figurines dans un discours imaginaire (p.ex., faire semblant de jouer avec la voiture pour partir en voyage), elle présente toutefois de grandes difficultés voire une incapacité à élaborer un narratif sur les mises en situation proposées. M6 évite de compléter les histoires proposées (p.ex., elle change de sujet de discussion ou elle répond « Je ne sais pas »), elle ne s'engage pas dans une narration.

*Le faible score à l'échelle 2 (-0.58) « représentation du soutien parental »* indique, selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), que M6 a intériorisé un modèle de relation dans lequel les parents sont perçus comme rejetants, contrôlants, indisponibles ou attendant que les enfants s'occupent d'eux. Dans ses réponses, M6 semble attribuer à ses deux figures parentales « un rôle de jeu » : « elle joue » à se maquiller (lion et baleine dans le visage) avec son père et « elle joue » à danser avec sa mère, (toutefois aucun des deux parents ne semble représenter un rôle de soutien et/ou de réconfort pour elle).

*Le score à l'échelle 3 (-0.38) « narratif positif »* est inférieur à la moyenne et indique, selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), la tendance de M6 à présenter des histoires sous un jour plutôt négatif. M6 semble dresser un portrait plutôt négatif de sa mère (« ma mère me chicane tout le temps », « maman ne veut pas avoir d'autre enfant », « maman elle joue juste à danser c'est tout! » Les parents de M6 ne semblent pas être perçus par M5 comme étant affectueux.

*Le faible score à l'échelle 4 (-0.84) « expression d'affects appropriée »* indique, toujours selon Miljkovitch et ses collaborateurs (2003), que M6 exprime de façon inappropriée ses émotions. À cet effet, lorsqu'une situation lui est proposée et qu'une narration est sollicitée de sa part, M6 prétend ne jamais avoir de peine ou avoir peur, par exemple : « Moi je ne tombe jamais sur les rochers » ou encore, lorsqu'il est question du monstre dans la chambre, je lui demande ce qu'elle fait lorsqu'elle a peur, elle me répond : « Je ne dis rien, je n'ai jamais peur » !

*À l'échelle 5 (+0.51) « réaction à la séparation »* le score est plus élevé que la moyenne, ce qui indique que M6 en n'acceptant pas le départ de ses parents, a employé des stratégies pour les empêcher de partir. Dans les faits, lorsque j'ai amené la notion du départ des parents, M6 ne répondait pas du tout, j'ai dû reformuler à quelques reprises pour finalement seulement lui demander si elle préférait aller en voyage avec maman et papa ou rester avec Mamie. Sa réponse : « Avec Mamie ». Si à l'inverse, l'enfant représente les personnages comme acceptant la situation et en y faisant face, il devrait avoir un faible score à cette échelle. Le score de M6 étant plus élevé elle aurait dû, en principe, ne pas accepter le départ de ses parents. Toutefois, le fait qu'elle refuse de répondre pourrait aussi correspondre à un refus de simplement envisager le départ de ses parents.

*Le score plus élevé à l'échelle 6 (+0.38) « distance symbolique »* indique que M6 est, tout au long de la tâche des histoires à compléter, soit restée muette soit elle manipulait le matériel sans symbolisation.

*Le score très élevé à l'échelle 7 (+2.22) « faible compétence narrative »* révèle que le narratif de M6 ne fut pas très structuré et fut également, à certains moments, incohérent. De plus, M6 a eut besoin d'aide pour compléter les amorces.

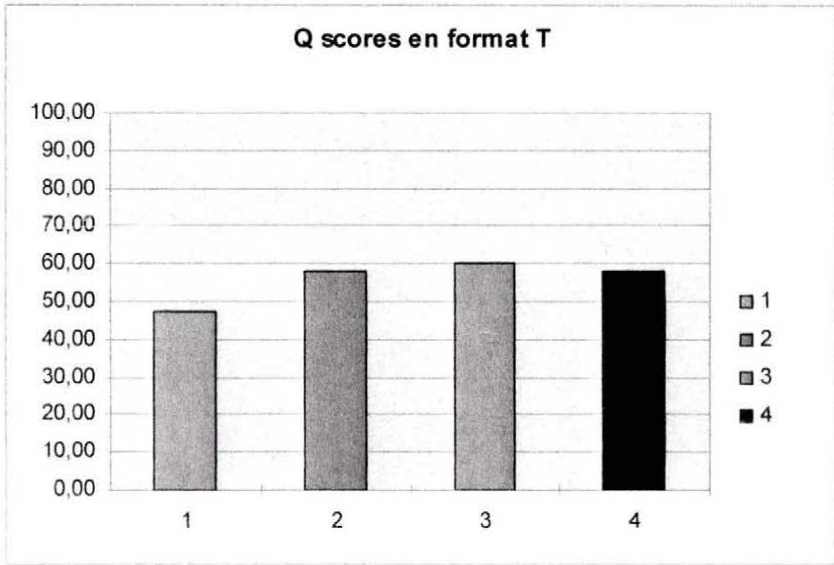
**Tableau 12**

**Scores du participant M6 aux styles d'attachement**

| | Secure | Deactiv. | Hyperactiv. | Désorg. |
|---|---|---|---|---|
| Scores du sujet | 0,18 | 0,04 | 0,11 | -0,12 |
| 4 études N=187, moy. | 0,25 | -0,18 | -0,04 | -0,32 |
| s.d. | 0,26 | 0,28 | 0,15 | 0,26 |
| Q scores du sujet en format T | 47,19 | 58,08 | 60,17 | 57,93 |

**Figure 12**

**Scores du participant M6 aux styles d'attachement en format T**



Par rapport à la moyenne des scores, M6 a obtenu un score « sécure » de (47.19), un score « désactivé » de (58.08), un score « hyperactivé » de (60.17) et un score « désorganisé » de (57.93). On peut donc conclure que sur le continuum des représentations d'attachement aux parents, l'enfant M6 utilise des stratégies d'attachement **de type hyperactivé.**

Au final, l'application de l'outil de mesure qu'est le complément d'histoires a pu nous informer sur les représentations d'attachement de nos participants. Ainsi, les résultats obtenus suite à l'interprétation de nos données suggèrent que sur les six (6) participants rencontrés, quatre (4) d'entre eux utilisent des stratégies d'attachement « sécure », les deux autres participants correspondent respectivement à la catégorie « désactivé » et « hyperactivé ».

### 5.2 Représentations d'attachement père/mère

À travers la présente recherche, nous avons tenté, tel que défini précédemment, d'évaluer l'attachement au père et à la mère des enfants d'âge préscolaire non pas à partir des comportements, comme dans le cas de la situation étrangère, mais bien à partir des représentations mentales des enfants à partir de la méthode des récits narratifs. L'exercice des récits narratifs nous a permis, dans un premier temps, de dégager les stratégies d'attachement que l'enfant déploie dans la régulation de ses relations avec ses parents (Miljkovitch, 2001). Puis, dans un deuxième temps, cela nous a permis de générer des données empiriques visant à valider les thèses de nombreux chercheurs notamment celle de Daniel Paquette. Ainsi, nous avons cherché à comparer les dires de Paquette en matière de rôles parentaux aux représentations d'attachement de l'échantillon de cette recherche. En guise de rafraichissement, Paquette (2004) propose ici d'utiliser la « relation d'activation » père-enfant pour qualifier le lien affectif qui s'établit entre le père et l'enfant.

*« Contrairement à la relation d'attachement mère-enfant, qui permettrait d'apaiser l'enfant, la relation d'activation père-enfant permettrait, pour sa part, de répondre au besoin de l'enfant d'être activé et de se surpasser. Dans une relation d'activation de qualité, l'enfant apprendrait à avoir confiance en ses propres capacités ainsi qu'à faire face aux menaces et à l'étrangeté de son environnement physique et social, puisque son père l'aurait incité à oser aller plus loin dans son exploration, et ce dans un contexte serein » p.1.*

Mais qu'en est-il exactement de l'applicabilité de la thèse de Paquette (2004) à travers l'exploration de l'échantillon de cette présente recherche? Peut-on prétendre que le lien avec le père se caractérise par une relation d'activation et celui de la mère par une relation de réconfort?

### 5.2.1 Analyse de contenu

En complément au système de codification existant, un autre traitement des données à été utilisé afin de tenter de valider la thèse de Paquette (2004) en guise de comparaison pères/mères puisque le système de codification actuel vise à identifier le style d'attachement et non pas à distinguer pères et mères. À la lumière des résultats obtenus, le type d'attachement de l'enfant semble avoir un impact important sur les représentations d'attachement qu'a ce dernier de ses parents. Les données recueillies dans cette recherche tendent à démontrer qu'il existerait, chez l'échantillon rencontré, des différences de perception des rôles seulement chez les enfants dits « sécures ». En effet, tel que le démontre le tableau ci-dessous, les rôles spécifiques attribués aux parents proviennent tous des enfants aux stratégies d'attachement sécure.

Ainsi, bien que deux (2) des quatre (4) participants de la catégorie « sécure » n'abondent pas dans le même sens que la majorité, la tendance voulant que les rôles spécifiques attribués aux

parents relève davantage du groupe d'enfants dits « sécures » semble bien être représenté à travers le tableau ci-dessous.

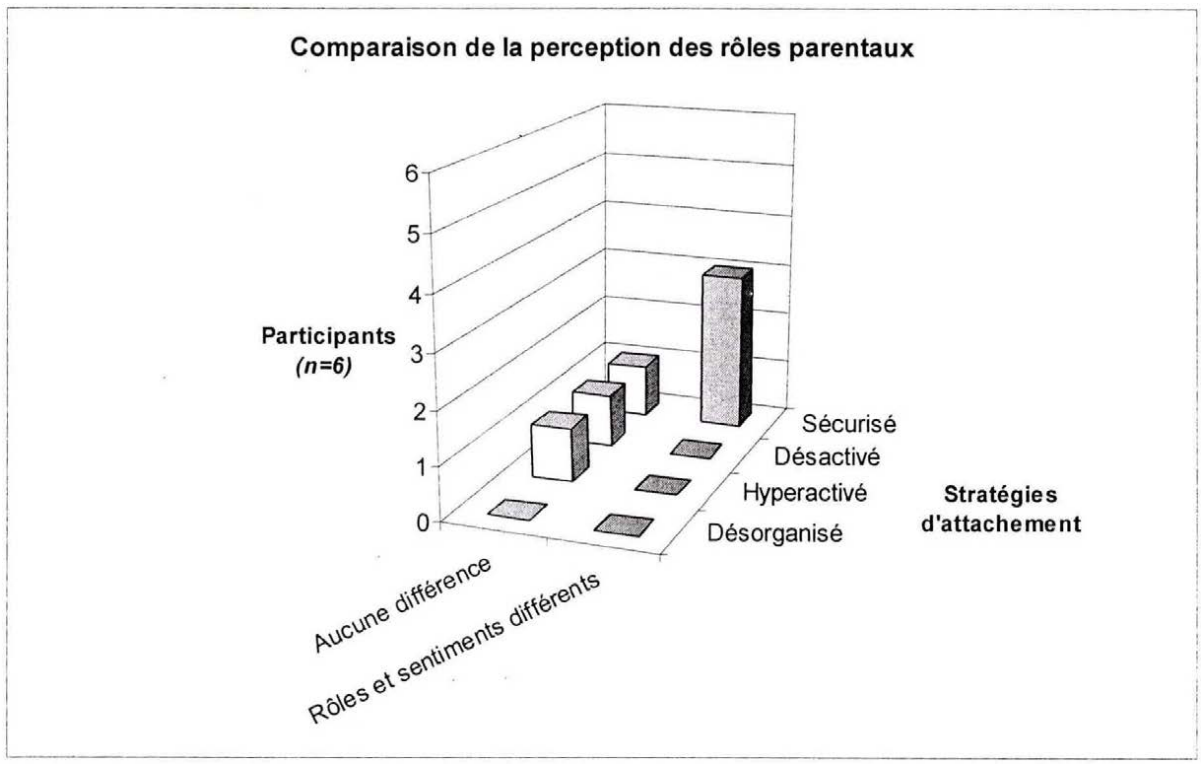
Tableau 13

Comparaison de la perception des rôles parentaux

| **Participants** | **Stratégie d'attachement** | **Rôle du père** | **Rôle de la mère** |
|---|---|---|---|
| M1 | Désactivé | Absence de discours lié au rôle distinct du père | Absence de discours lié au rôle distinct de la mère |
| M2 | Sécurisé | Protection du danger/ Rôle autoritaire | Soins |
| M3 | Sécurisé | Protection du danger/ Jeux | Soins |
| M4 | Sécurisé | Équivalent (Maman, papa et grand-maman donnent des soins, jouent, protègent...) | Équivalent |
| M5 | Sécurisé | Protection du danger/ Jeux | Soins/ Jeux |
| M6 | Hyperactivé | Absence de différence spécifique dans le discours : Rôle de jeu; aucun rôle de soutien et/ou de soin. | Absence de différence spécifique dans le discours : Rôle de jeu; aucun rôle de soutien et/ou de soin. |

Figure 13

Comparaison de la perception des rôles parentaux




Sur les quatre enfants correspondant au profil d'attachement « sécure », trois d'entre eux semblent attribuer des rôles et des sentiments différents à leur père et à leur mère. En effet, les participants M2, M3 et M5 semblent clairement attribuer à leur père un rôle de « protecteur » face au danger. En plus, les participants M3 et M5 semblent également percevoir en leur père une présence accrue en matière de « jeux ». Pour ce qui est du/des rôle(s) attribué(s) à la mère, les participants M2 et M3 semblent abonder dans le même sens en octroyant à leur mère un rôle de « soins ». Bien que le participant M5 attribue également à sa mère un rôle de « soin » il semble aussi lui allouer un rôle de « jeux ». Voyons maintenant de façon plus détaillée la perception paternelle et maternelle des quatre (4) participants au profil d'attachement « sécure ».

## 5.3 Perception paternelle et maternelle des participants

### 5.3.1 Perception paternelle et maternelle du participant M2

**Perception paternelle**

Par exemple pour ce qui est de M2, à plusieurs reprises lors de la tâche, lorsque qu'elle imitait son père, elle prenait toujours une grosse voix qui semblait imposante. Ainsi, lors de l'histoire du monstre dans la chambre, je lui demande ce que font papa et maman lorsqu'elle leur mentionne qu'elle a peur. Elle me répond « ils le tuent avec un kleenex », je lui demande alors de me montrer ce qui se passe. Elle prend alors la figurine « papa » et entame le dialogue : « Il prend un kleenex! Pfiout! Crrrrr! Tchhhh! Pout! Dans la poubelle! (M2 prenant une grosse voix d'adulte) « Bon c'est correct, c'est correct là ». Je lui demande ensuite si c'est juste papa qui a pris le monstre avec un kleenex ou si c'est papa et maman. Elle me répond « c'est juste papa (...) et je n'avais plus peur ». Lors de la scène du gâteau d'anniversaire, j'amène M2 à nommer les membres de sa famille en lui montrant les différentes figurines, pour finalement lui demander à quel endroit elle va asseoir ces derniers. J'ai à peine le temps de terminer ma phrase qu'elle prend la figurine « papa » et dit « Papa (...) Papa s'assoit toujours au bout, grand-maman s'assoit toujours là, et maman s'assoit en avant de papa ». Encore une fois, cela m'a donné l'impression que son père représente pour elle une figure imposante plutôt « patriarcale », j'entends par patriarcale un rôle de chef de famille. De plus, lorsque ses parents reviennent de voyage, M2 prend la figurine « papa » et avec une grosse voix d'adulte elle demande à la figurine « grand-mère » « Est-ce que les enfants ont bien écouté? ». Laissant sous-entendre un certain rôle de protection et d'autorité en son père.

**Perception maternelle**

Maintenant, concernant la perception maternelle de M2, elle semble en être une de « soins ». Par exemple, en tombant sur le rocher, je demande à M2 ce qui se passe maintenant, automatiquement elle prend la figurine « maman » et elle l'approche d'elle. Je lui demande ensuite ce qu'elle fait et elle me répond « elle met juste de la glace ». Elle reprend ensuite le jeu avec la figurine « sœur ». Elle refait alors exactement le même scénario, c'est-à-dire, que c'est maintenant sa sœur qui se blesse en voulant grimper sur le rocher « parce qu'elle ne le savait pas que ... que moi je me suis fait mal! Putch! (elle prend une autre voix) « Hein, hein, hein! Maman je me suis fait mal ». Elle prend la figurine « maman » qui répond « je vais mettre de la glace ».

### 5.3.2 Perception paternelle et maternelle du participant M3

**Perception paternelle**

Pour sa part, le participant M3 fait valoir la participation de son père lors de la blessure au parc. En effet, une fois la situation prise en main par la mère (application d'un diachylon sur la blessure), c'est papa qui prend la relève en allant balancer M3, s'en suit des cris de joie de la part de M3 pendant que son père la « pousse » à la balançoire. En somme, pour M3 son père semble jouer avec elle, lui changer les idées en plus d'être protecteur.

**Perception maternelle**

Très tôt dans le déroulement de la tâche, je constate que le jeu de M3 semble fortement appuyé par l'affection qu'elle porte à sa mère. Par exemple, lorsqu'elle manipulait les figurines, elle avait quasi en totalité la figurine mère dans ses mains, à qui elle donnait une panoplie de « bisous ». Lors de l'histoire du monstre dans la chambre, à un certain moment je lui demande pourquoi elle n'a plus peur, elle me répond « parce qu'elle voulait un bisou ». Ensuite lors de la blessure au parc, elle prend la figurine « maman » et demande à la figurine « grand-maman » « As-tu des plasters? » Puis, la maman met un plaster sur le genou de M3. M3 fait ressortir, à travers sa perception maternelle, un rôle de soin et de provision d'affection.

### 5.3.3 Perception paternelle et maternelle du participant M5

Pour ce qui est du participant M5, il précise qu'il va des fois jouer au parc avec maman, des fois c'est avec papa. « Des fois je vais avec maman ou papa (...) Moi je me balance puis je glisse (...) J'aime le plus me balancer haut, haut! ». Donc, dans ce cas M5 semble allouer un « rôle de jeux » aux deux parents.

Par contre, seulement la mère semble se voir attribuer « un rôle de soins». En effet, lors de la blessure au parc, lorsque M5 se blesse, je lui demande de me dire ce qui se passe. Elle prend alors la figurine « maman », elle l'approche vers elle et dit « elle met un plaster » puis « elles vont aller s'asseoir ».

### 5.3.4 Perception paternelle et maternelle du participant M4

Quant à lui, le dernier participant de la catégorie « sécure » attribue à tous les adultes inclus dans les différents récits, un rôle identique, c'est-à-dire que pour M4, maman, papa et grand-maman donnent des soins, jouent avec les enfants, les protègent, coupent le gâteau… En effet, au début de la tâche M4 donne le ton à ses histoires en faisant une nette différence entre les enfants et les adultes. Lors de l'histoire du gâteau, je lui demande qui coupe le gâteau pour le mettre dans les assiettes, il répond « les papas… les adultes ». Plus tard lorsqu'il me dit « ils mettent les choses dans le lave-vaisselle, je lui demande alors qui met la vaisselle dans le lave-vaisselle. Il répond alors « c'est des fois les enfants puis les adultes ». Et lors de la blessure au genou dans le parc, lorsque je lui demande ce qui se passe, il me répond « ils viennent le voir », et lorsque j'insiste à savoir qui vient le voir, il poursuit avec « des fois maman, papa ou grand-maman ». Même scénario pour le monstre dans la chambre lorsqu'il appelle ses parents parce qu'il a peur, les deux viennent le rassurer.

Pour leur part, les deux participants correspondant respectivement à la catégorie désactivé et hyperactivé ne semblent pas attribuer de rôles et de sentiments différents à leur père et à leur mère. Débutons par les représentations du participant M1.

### 5.3.5 Perception paternelle et maternelle du participant M1

Tel que je l'ai déjà mentionné précédemment dans mes commentaires il fut difficile pour M1 d'élaborer un discours, ses réponses se limitaient souvent par « oui », « non », « je ne sais pas » ou par un seul mot (p.ex. fête, grand-maman, une roche…). Devant mon insistance il finissait par dire quelque chose mais sans plus. Alors, au départ lorsque je lui présente les

figurines et lui demande de me nommer le nom de ses parents, il hésite en nommant sa mère, il nomme un autre prénom puis il se rétracte en nommant le nom exact. Puis, pour ce qui est de son père, lorsque je lui demande « c'est quoi le nom de ton papa »? Il répond « papa, eeee! Je ne le sais plus ». Alors, lors de la blessure au parc, au moment où il devrait choisir une figurine pour venir le réconforter, il joue avec ses mains sur la table et garde le silence. J'insiste, je restructure mon discours et lui demande qu'est-ce qu'elle dit maman? Il répond « arrête de pleurer! » (En riant). Et lors de l'histoire du monstre dans la chambre, il prend les deux figurines « père et mère », il les place chaque côté du lit et dit « dodo » (encore une fois en riant). Puis, lors du retour de voyage de ses parents, je lui demande s'il est content de les voir et avec une petite voix claire il me répond « bien oui ». J'investigue davantage en lui demandant s'il s'est ennuyé, et je n'arrive pas entendre ce qu'il dit, ce ne sont que des balbutiements. Alors pour une dernière fois je lui demande « non? ou oui? », il répond alors, « oui, oui! ». Il fut très difficile pour moi de saisir les propos de M1.

### 5.3.6 Perception paternelle et maternelle du participant M6

Pour ce qui est de M6, j'ai ressenti tout au long de la tâche, qu'elle semblait éprouver de grandes difficultés à visualiser les mises en situation proposées. Elle ne semblait pas s'intéresser aux thèmes présentés, elle semblait préférer jouer avec le matériel sans lien avec les mises en situation. Par exemple, lors de la blessure au parc, lorsqu'elle se blesse je lui demande ce qui se passe, elle répond « de jouer » (en ce sens où elle veut continuer à jouer). Je poursuis en lui demandant à quoi elle joue lorsqu'elle va au parc? « Moi je ne tombe jamais sur les rochers ». À ce moment je trouve étrange qu'elle revienne sur le rocher alors je poursuis en ce sens. « Ah! Tu ne tombes jamais sur les rochers hen toi! Elle me répond « Hen!Hen! » (en

acquiesçant). Finalement, je lui demande d'imaginer qu'elle court dans le parc pour aller se balancer, qu'elle tombe par terre, qu'elle se fait vraiment mal, et qu'elle pleure, alors à ce moment là qu'est-ce qu'elle ferait! Elle répond « je vais voir ma mère ». Ensuite je lui demande ce que dit sa mère. Elle répond qu'elle ne sait pas. Je lui donne alors trois choix, est-ce que maman va becquer bobo, est-ce qu'elle va s'occuper de toi ou est-ce qu'elle va dire « non, non, non M6 ». Elle répond « Elle dit non ». Puis lors de l'histoire du monstre dans la chambre, je lui demande ce qui se passe, elle répond « il va voir ». Je poursuis « Qui va voir »? Elle répond « Maman ». Ensuite, je n'arrive pas à lui faire dire ce que sa maman dit ou fait. Je lui demande alors « Toi quand tu as peur ou que tu as de la peine, est-ce que tu vas voir Maman »? M6 répond alors « Je ne dis rien, je n'ai jamais peur »! Puis lors de la période de jeux libre à la fin de la tâche, elle tient sa figurine et celle de son père, je lui demande à quoi ils jouent, elle me répond « Eeeeee...à danser... ». Je lui demande alors quels autres jeux elle joue avec son père. « Bien... on se maquille!(...) Bien il a un lion puis moi une baleine (...) Maman elle ne veut jamais jouer avec nous à se maquiller! (...) Elle joue rien qu'à danser puis c'est tout ». Je lui demande si elle passe plus de temps avec papa ou avec maman, elle répond « avec papa puis maman ». Soudainement, elle me dit, « Maman elle me chicane toujours »! J'essaie alors de savoir de quoi il s'agit, ce que sa mère lui dit quand elle la chicane, mais elle n'arrive pas à répondre, elle dit simplement « je ne sais pas ».

En somme, il demeure utopique de croire que nous pouvons, à travers cette recherche, tirer des conclusions déterminantes quant aux représentations d'attachement des enfants d'âge préscolaires compte tenu de notre échantillon plutôt restreint. Toutefois, les données recueillis et

analysées nous aurons permis de croire qu'un attachement dit « sécure » entraîne forcément des représentations d'attachement positives.

En résumé, trois (3) enfants sur quatre (4) ayant un attachement sécurisé attribuent des rôles différenciés à leur père et à leur mère. Le quatrième attribue des rôles indifférenciés à son père, sa mère et sa grand-mère. Étant donné le nombre restreint de participants, nous ne sommes pas en mesure de conclure que les enfants sécurisés sur le plan de leur attachement vont obligatoirement attribuer des rôles différenciés à leurs parents. Nous constatons toutefois une certaine tendance dans ce sens. Cependant, ils font tous preuve dans leurs discours de sentiments positifs vis-à-vis leurs parents. Pour ce qui est des deux autres participants qui ont obtenu des types d'attachement différents, il s'avère très difficile de tirer des conclusions spécifiques. Ces deux (2) enfants semblent éprouver davantage de difficultés à élaborer un jeu symbolique, à verbaliser ce qu'ils font et sont moins explicites sur le plan du rôle de leurs parents dans les situations présentées.

*Chapitre 6*
*Discussion des résultats*

*Chapitre 6*

*Discussion des résultats*

Ce chapitre comprend trois parties principales. On y retrouve un bref rappel des objectifs de l'étude ainsi que l'analyse des résultats obtenus conformément aux questions de recherche. La troisième section se termine par la description des forces et des limites de l'étude et par des recommandations concernant des recherches futures.

## 6.1 Rappel des questions de recherche

Dans le but d'obtenir une compréhension claire et nuancée des représentations d'attachement du jeune enfant, je reprendrai brièvement les résultats présentés préalablement en fonction des questions de recherche. D'abord voici en guise de rappel les dites questions :

1) Quel est le style d'attachement de l'enfant ?
2) En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour son père ?
3) En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour sa mère ?
4) Existe-t-il des différences dans les descriptions d'attachement au père et à la mère ?

### 6.1.1 Quel est le style d'attachement de l'enfant ?

Selon Miljkovitch (2001), les soins dont bénéficie un enfant détermineraient l'image qu'il se fait de lui-même et cette image transparaîtrait dans les narratifs imaginés. Dans le but d'accéder aux représentations relationnelles des enfants, l'utilisation de l'approche par le complément d'histoires s'avère une technique capable de mettre en lumière le champ des régulations des émotions (Robinson et Kelsay, 2002). Par conséquent, l'objectif premier du

complément d'histoire est d'inférer les stratégies d'attachement du jeune enfant, selon la façon dont ce dernier intègre et traite les diverses informations générées par les débuts d'histoires et d'après sa capacité à trouver des solutions appropriées à un niveau symbolique (Miljikovitch et ses collaborateurs, 2003). De ce fait, l'application de l'outil de mesure qu'est le complément d'histoires dans cette présente recherche a pu nous informer sur les représentations d'attachement de nos participants. Ainsi, en ce qui a trait au style d'attachement des participants à l'étude, le participant M1 a un style d'attachement désactivé, les participants M2, M3, M4 et M5 ont tous un style d'attachement sécurisé, puis le dernier participant soit M6 a un style d'attachement hyperactivé. Ainsi, sur les six (6) enfants rencontrés, quatre (4) d'entre eux utilisent des stratégies d'attachement **de type sécure** et représente ainsi notre modèle dominant. Bien que les participants représentent un échantillon non-clinique, nous avons tout de même obtenu une certaine variabilité dans nos résultats. Cette variabilité nous aura permis une plus grande possibilité d'analyse.

### 6.1.2 En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour son père ?

À travers la transformation des rôles parentaux, la société occidentale moderne tente tant bien que mal de redéfinir le rôle de chacun. Ainsi, sans pour autant tenter de discréditer la mère à travers cette quête de « partage » des rôles, la place du père semble être présentement en avant plan des grands questionnements. Par exemple, quelle est la place du père au sein de la famille? Qu'est-ce que la paternité? Le père est-il aussi important que la mère à travers le développement de l'enfant ?

Plusieurs modèles théoriques mettent l'accent sur les rôles distincts des mères et des pères, prenant ainsi en compte les caractéristiques contextuelles propres à chaque parents en lien avec le développement de l'enfant (Le Camus, 1997; Zaouche-Gaudron, 1997, cités dans Dubeau et ses collaborateurs, 2005). Les recherches démontrent maintenant, sans équivoque, que le père tout comme la mère est capable de manifester de l'affection et d'être sensible aux besoins de leurs enfants (Lamb, 1997).

Daniel Paquette (2004) croit que les nourrissons seraient prédisposés à rechercher une balance entre l'apaisement et la stimulation. Ce dernier présente une conception bio-psycho-sociale de la relation père-enfant, suggérant l'existence d'un lien possible entre les caractéristiques de jeux physiques du père et de l'enfant avec le niveau d'agressivité de ce dernier. Tout comme lui, Le Camus (2000) insiste sur l'importance de la fonction paternelle d'ouverture au monde qui comporte essentiellement deux rôles : la stimulation et le contrôle. Selon les croyances de ce dernier, par sa propension à « activer » son enfant, le père lui permettrait de prendre confiance en lui dans son exploration de l'environnement.

Concernant notre recherche, les participants dans la catégorie « sécure », c'est-à-dire, M2-M3-M4 et M5 semblent accorder à leur père des rôles aussi similaires que variés. Pour leur part, les participants M3 et M5 semblent clairement attribuer à leur père un rôle de « protecteur » face au danger. De plus, ils semblent également percevoir en leur père une présence accrue en matière de « jeux » donc de stimulation. Pour ce qui est de la participante M2, elle semble principalement attribuer à son père un rôle de « protecteur ». De plus, elle semble également percevoir en son père un rôle « autoritaire » très prononcé. Pour sa part, le

dernier participant de la catégorie « sécure » semble attribuer à tous les adultes inclus dans les différents récits, un rôle équivalent en matière de soins, de soutien, de protection et de jeux. Maintenant, en ce qui a trait au participant M1, correspondant à la catégorie « désactivé », aucun rôle précis ne semble être accordé au père. Finalement, la participante M6 a relevé la présence d'un rôle de « jeux » chez son père seulement lors de la période de jeux libre à la fin de la tâche, sinon tout au long de la tâche il n'ait question d'aucun rôle précis attribué au père.

En somme, il semble exister une distinction entre les rôles attribués aux pères par les enfants de la catégorie « sécure » et les enfants des autres catégories. Dans un premier temps, les participants dits « sécure » semblent tous avoir relevé en leur père un rôle de « protecteur », en ce sens ou, la présence de ce dernier fut recherché lorsqu'il y avait matière à danger. En effet, les participants semblent tous s'être senti rassurés face au danger en présence de leur père. Dans un deuxième temps, deux (2) participants sur les quatre (4) participants « sécure » semblent également avoir attribué à leur père un rôle spécifique en matière de stimulation par le jeu. Toutefois, bien que le participant M4 n'ait pas attribué de façon individuelle (puisqu'il semble attribuer un rôle équivalent à tous les adultes significatifs) un rôle de jeu à son père, ce rôle spécifique lui a tout de même été attribué à travers la tâche. De plus, la participante M6 a également relevé la présence d'un rôle de « jeux » chez son père à la fin de la tâche. Sous cette angle, quatre (4) participants sur six (6) auraient recherché à travers leur père, comme le prétend la thèse de Paquette (2004), la stimulation par le jeu.

### 6.1.3 En quels termes l'enfant décrit-il l'attachement qu'il éprouve pour sa mère ?

Selon Grossmann et Grossmann (1998), au cours de la période de la petite enfance, les relations d'attachement sont prépondérantes chez le jeune enfant. En effet, ce phénomène évolutif de la base de sécurité qu'est l'attachement, vise à reconnaître chez l'enfant les situations favorables pour conserver la proximité aux figures d'attachement. Cette proximité serait nécessaire, tant à l'exploration qu'à la protection, puis à activer les comportements d'attachement pour maintenir ces conditions (Nicole, 2005). Bien que les bébés s'attachent à peu près au même moment au père et à la mère pendant leur première année de vie, la plupart des enfants démontreraient, selon Lamb (1997), une préférence marquée pour la mère dans des situations qui génèreraient un stress.

De façon traditionnelle la mère est le support d'attachement principal en fonction des soins qu'elle apporte à l'enfant (Lamb, 1997). À cet effet, selon une étude effectuée par deux sociologues, Thierry Bloss et Sophie Odena (2005) auprès de parents d'enfants gardés en milieu préscolaire ou par d'autres professionnels de services de garde, c'est pratiquement toujours la maman que l'on appelle en cas de souci. D'après eux, malgré l'élévation d'une idéologie égalitarisme au sein du couple, ce serait encore les mères qui s'occuperaient principalement des soins accordés aux enfants. À cet égard, nous croyons qu'il faut faire attention de ne pas mélanger la prépondérance de la mère dans les soins et les « réflexes » des intervenants de faire d'abord appel à la mère, ce n'est pas la même chose.

Dans son livre « Le vrai rôle du père » (2000), Jean Le Camus, professeur de psychologie et spécialiste en développement de l 'enfant, affirme que jusqu'à la fin de la

première année, 29% des enfants ont formé plusieurs liens simultanément et qu'à 18 mois, 87% des enfants ont formé des liens d'attachement avec d'autres figures que le père ou la mère Cependant, toujours selon Le Camus, la mère serait la figure la plus importante et les pères arriveraient en deuxième. Le Camus soutien qu'en cas de détresse, l'enfant préfère la base de sécurité maternelle.

Ainsi, les résultats obtenus chez nos participants, concernant leur représentation d'attachement à la mère, tendent à démontrer une certaine analogie à la thèse de Paquette (2004). Dans l'ensemble, on dénote une certaine homogénéité chez le groupe dit « sécure ». En effet, sur les quatre (4) participants ayant obtenu ce score, deux (2) d'entre eux accordent à leur mère un rôle spécifique de « soins ». Toutefois, bien que le participant M4 ait attribué un rôle équivalent à tous les adultes significatifs, un rôle spécifique de « soins » à tout de même été attribué à la mère à travers la tâche. Aussi, le participant M5 semble avoir attribué à sa mère tant un rôle de « jeux » qu'un rôle de « soin ».

### 6.1.4 Existe-t-il des différences dans les descriptions d'attachement au père et à la mère ?

Vérifier les différences dans les descriptions d'attachement au père et à la mère des participants à l'étude a nécessité, dans un premier temps, l'application de l'outil de mesure qu'est le complément d'histoires. Dans un deuxième temps, ayant fait ressortir le style d'attachement de chaque enfant nous avons pu obtenir de multiples informations sur les représentations d'attachement de nos participants.

Compte tenu des résultats, il nous apparaît évident qu'il semble exister certaines différences dans les représentations d'attachement des participants envers leur père et leur mère. Avec au total six (6) participants, dont une majorité de quatre (4) participants appartenant à la catégorie « sécure », nous avons pu effectuer de possibles rapprochements dans cette catégorie. En effet, ayant un groupe dominant, cela nous a permis de comparer les participants de ce même groupe. Malheureusement, dû à notre petit échantillon nous n'avons pu faire de comparaisons inter-groupe, ce qui a eu comme conséquence de limiter nos résultats. Au final, il semble exister une tendance voulant que l'enfant aux stratégies d'attachement « sécure » grandissent dans un univers ou la mère jouera principalement un rôle de « soins » et le père davantage un rôle de « protecteur » et « de stimulateur par le jeu ».

Toutefois, en accordant des rôles « équivalents » à ses parents le participant M4 correspondant à la catégorie « sécure », vient nuancer les résultats. Ce participant nous permettrait-il de croire en la possibilité d'un nouveau modèle émergent se voulant similaire et complémentaire? Il est tout à fait plausible de croire qu'avec la plus grande présence des

mères sur le marché du travail, l'implication plus marquée du père dans les soins à l'enfant en l'absence de la mère modifient les rôles parentaux et peut-être favorisent l'apparition d'une plus grande similarité des rôles.

### 6.2 Apports, limites et recommandations

**Apports**

Nous croyons tout d'abord, à travers cette recherche, avoir réussis à mettre en lumière la vision de l'enfant à travers la perspective d'attachement.

Nous souhaitons qu'il soit possible, par le biais de cette recherche, de faire avancer les connaissances concernant les stratégies d'attachement que l'enfant déploie dans la régulation de ses relations avec son entourage (Miljkovitch, 2001).

Ensuite, nous espérons que cette recherche pourra contribuer à faire connaître le point de vue des enfants quant aux relations d'attachement entretenues avec le père et la mère.

Puis, nous osons croire que cette étude pourrait mettre en lumière l'importance de la complémentarité des rôles parentaux à travers le développement psychosocial de l'enfant, en offrant un aperçu de l'importance du père comme figure d'attachement.

Aussi, nous espérons avoir réussis à faire valoir l'utilisation des récits narratifs à travers l'étude des modèles internes opérants chez les enfants de plus de trois ans.

Tout bien considéré, nous aspirons à ce que notre recherche puisse devenir un « cadre méthodologique » permettant d'étudier les représentations d'attachement chez le jeune enfant.

**Limites**

Les conclusions obtenues dans cette étude ne doivent pas être considérées comme étant statistiquement représentatives de l'ensemble des enfants d'âge préscolaire. Il faut éviter les généralisations fondées sur de petits échantillons.

Par ailleurs, les données recueillies ne permettent pas d'obtenir une méthode de classification des types d'attachement. En effet, dû à notre mince échantillon ainsi qu'à l'absence d'un groupe témoin, il nous a été impossible de faire des comparaisons inter- groupe.

Ensuite, bien que l'échantillon d'enfants étudié soit, au final, relativement homogène sur le plan de la structure familiale ainsi que du groupe d'âge, le nombre relativement restreint des données récoltées nous permettra de douter de la représentativité de la population étudiée.

Enfin, tel que discuté au point précédent, la méthode d'échantillonnage rapporte la relative homogénéité de l'échantillon. Par conséquent, les résultats ne peuvent être généralisés à des groupes ne correspondant pas aux mêmes critères que ceux définissant la population étudiée.

À titre de recommandations, nous considérons en premier lieu que, dans le cadre de recherches futures, il serait enrichissant d'opter pour un échantillon clinique. Ainsi, nous imaginons que le style d'attachement « insécurisé » risquerait d'être plus élevé, donnant

ainsi, la possibilité d'analyser de façon plus approfondie les types d'attachement « désactivé » et « hyperactivé ».

En deuxième lieu, nous croyons que la poursuite des travaux sur les modèles internes opérants doit être fortement priorisée. Heureusement, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'étude des modèles internes développés par les enfants à partir de leurs relations quotidiennes avec leurs figures d'attachements, et ce, par l'entremise du jeu narratif (Bureau et Moss, 2001). Nous pensons sérieusement que cette avenue permettra d'élever nos connaissances quant à la formation de « patterns relationnels » nécessaires au développement bio-psycho-social de l'enfant à travers la création de modèles internes.

En effet, si un modèle de représentations intériorisées efficace permet au jeune enfant d'anticiper divers phénomènes et le protège des dangers susceptibles d'apparaître dans son environnement (Bowlby, 1969), et qu'à l'inverse, il soit possible qu'un jeune enfant qui se sent rejeté par sa figure d'attachement principale se forme un modèle de représentations intériorisées lui suggérant qu'il n'est pas digne d'être aimé ou accepté (Gaudreau, 2000), il importe grandement de s'y attarder. Ainsi, la poursuite de ses travaux permettrait enfin de mieux planifier la promotion et la prévention nécessaires pour favoriser chez les futures dyades parent-enfant le développement d'une relation d'attachement sécurisante.

En somme, il est d'après nous important, pour la recherche, d'apporter des éclaircissements, dans le cadre de d'autres études, portant spécifiquement sur la nature des relations entretenues par le jeune enfant avec le père et la mère en termes de complémentarité.

## 6.1 Conclusion

Avec le concept de base de Bowlby et la procédure d'Ainsworth, la théorie et la recherche sur l'attachement occupent désormais une place centrale dans l'étude du développement humain. En effet, nul ne peut contester le cadre théorique empirique qu'est devenu l'attachement. Nous appuyant sur les différents construits découlant de la théorie de l'attachement nous avons cherchés, à développer et partager les connaissances entourant les représentations d'attachement du jeune enfant.

En bout de lignes, *la relation d'attachement parent-enfant selon le point de vue de l'enfant* visait à faire ressortir l'essentiel, soit les besoins exprimés par les enfants! Ce sont leur manière de se comporter, de se conduire et d'agir au quotidien qui devraient nous guider dans les réformes familiales et sociales (Paquette, 2005). Afin de mieux outiller la génération de demain, il importe plus que jamais de poursuivre les recherches à l'enfance. En effet, plusieurs recherches ont démontré qu'un attachement sécurisant aux parents facilite l'adaptation des enfants (Tarabulsy, Larose, Pederson & Moran, 2000; Miljkovitch, Pierrehumbert, Turganti & Halfon, 1998). Ainsi, les enfants possédant un attachement sécurisant percevraient leurs parents comme étant disponibles et sensibles à leurs besoins. Cette réaction affective favoriserait considérablement l'exploration adaptative des enfants. Par contre, les enfants qui percevraient leurs parents comme étant distants, indifférents ou repoussants développeraient un attachement insécurisant et éviteraient de compter sur ces derniers pour obtenir du soutien (Doyle, Moretti, Brendgen, Bukowski, 2004). Présentement, il existe trop peu d'études portant principalement sur le point de vue des enfants.

Malgré la taille de notre échantillon, les données recueillies démontrent la présence d'une majorité d'enfants au profil d'attachement « sécure » tandis qu'un nombre plus restreint aurait développé un attachement de type «désactivé » et «hyperactivé » et aucun des enfants rencontrés n'aurait développé d'attachement de type «désorganisé ». Les résultats relèvent également l'existence de certaines différences dans les représentations d'attachement au père et à la mère chez les enfants du groupe « sécures ». À la suite de ces constats, il ressort clairement qu'il semble exister une tendance voulant que l'enfant aux stratégies d'attachement « sécure » grandissent dans un univers ou la mère jouera principalement un rôle de « soins » et le père davantage un rôle de « protecteur » et « de stimulateur par le jeu ».

Si, depuis les années 1990, plusieurs scientifiques prétendent que la qualité de l'attachement à la mère est le meilleur garant de l'adaptation socio-scolaire, les meilleurs scores de compétences sont présents chez des enfants attachés de façon sécurisée à chacun de leurs parents (Phélip, 2006).

Si, comme le prétend la thèse de Daniel Paquette (2004), l'attachement à la mère se développerait principalement dans un contexte de « soins » contrairement à l'attachement au père qui, pour sa part, se développerait surtout dans un contexte de jeux physiques, pourrions-nous croire en la complémentarité des rôles parentaux, et ce, afin de favoriser le développement de relation d'attachement sécurisante?

Certes, la taille de notre échantillon impose de grandes réserves quant aux conclusions possibles de cette étude et il demeure évident que le nombre restreint de participants ne nous permet pas de faire des liens directs entre les différents concepts à l'étude. Nous croyons tout de même que les résultats de cette recherche pourraient permettre de renchérir la documentation existante chez les différents professionnels sociaux en offrant une meilleure compréhension de la construction des représentations d'attachement du jeune enfant, tout en permettant de renseigner les parents sur le concept de l'attachement et ses diverses composantes, sans oublier l'importance des rôles parentaux à travers le développement de l'enfant. Nous croyons ainsi, qu'une connaissance plus approfondie du concept d'attachement et des rôles parentaux permettrait d'explorer davantage les différences de tous et chacun.

À la lumière de ces deux visions possibles des rôles parentaux (similaire et complémentaire), Mme Dubeau (2005) fait ressortir, à partir des principaux programmes d'intervention actuellement offerts aux pères à travers le Québec, que la majorité de ces programmes s'inspire d'une vision de similitude des rôles maternel et paternel. Selon elle, les programmes d'intervention qui témoignent d'une perspective de complémentarité des rôles parentaux sont essentiellement offerts aux pères. Rares sont les programmes qui se centrent sur un travail conjoint effectué auprès des deux parents et qui permettraient, à titre d'exemple, de clarifier les attentes respectives de chacun des parents à l'égard des rôles et des responsabilités assumés par chacun.

À travers cette ère de changements, plusieurs problèmes liés à l'exercice du rôle parental émergent. Les conséquences de cette période « d'ajustement » nous force à nous interroger quant à la redéfinition des conditions d'exercice de la parentalité et du même coup du rôle et de l'identité parentale reliés au concept de l'attachement. Considérant que les parents transmettent à leurs enfants leurs propres processus défensifs (Tarabulsy et collaborateurs, 2000), il devient complexe de distinguer si les thèmes sont reliés à la relation d'attachement elle-même ou à la relation parent-enfant en général. Ainsi, doit-on parler de relation d'attachement ou bien d'attachement parent-enfant?

Enfin et pour terminer, il faut éviter de tout envisager selon un déterminisme de la transmission intergénérationnelle des modalités d'attachement. Il faut surtout se rappeler que l'enfant joue lui aussi un rôle important dans les échanges avec ses parents (Mazet, 1996 ; Lebovici, 1994). N'oublions pas qu'il a aussi quelque chose à dire…

*Références*

AINSWORTH, M.D., BLEHAR, MC., WATERS, E., et WALL, S. (1978) Patterns of attachment: Assessed in the Stange Situation and Home, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

BAKERMANS-KRANENBURG, MJ., VAN IJZENDOORN, M, JUFFER, F. (2003). *Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood.* Psychological Bulletin; 129 (2):195-215.

BERNIER, A. ET DOZIER, M. (2003). Bridging *the attachment transmission gap: The role of maternal mind-mindedness.* International Journal of Behavioral Development, 27, *355-365.*

BIRNBAUM, Nancy et collaborateurs. (2005). Investir dans l'enfance. http://www.investirdanslenfance.ca. (Consulté mars 2006).

BLOSS, T et ODENA, S. (2005). *Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. Recherches et Prévisions*, n° 80.

BONCENNE, Pierre. (2001). *Entretien avec Boris Cyrulnik.* Le monde de l'éducation no. 292. Numéro spécial : juillet-août 2001.

BOWLBY, JOHN. (1969). *Attachement et perte.* Vol. 1. Attachement. Coll. Le fil rouge, PUF, Paris.

BOWLBY, JOHN. (1978). *Attachement et perte*. Vol. 3. Attachement. Coll. Le fil rouge, PUF, Paris.

BOUCHER, Nathalie. (2005). La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuiatsh. Les savoir- faire et les savoir-être au cœur des relations entre les Pekuakamiulnuatsh. Maîtrise en anthropologie.

BRENDGEN, Mara. DOYLE, Anna Beth. BUKOWKI, William. MORETTI, Marlène. (2004). *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence* : Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNEJ. Rapport technique présenté à la Division de l'enfance et de l'adolescence, Agence de santé publique du Canada.

BRETHERTON, I. RIDGEWAY D. CASSIDY, J. (1990). *« Assessing internal working models of the attachment relationship : an attachment story completion task for 3-years-olds »,* dans Greenberg, M.T. ; Cicchetti, D. ; Cummings, E.M. (sous la direction de). Attachment in the Preschool Years : Theory, Research and Intervention, Chicago, University of Chicago Press, p. 273-308.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human developement.* Cambridge: Harvard University Press.

BUREAU, Jean-François. MOSS, Ellen. (2001). Relation entre les stratégies d'attachement des enfants d'âge scolaire et leur représentations des figures parentales. Revue québécoise de psychologie, vol.22, num.2.

CALKINS, Susan. D. (2005). *Le tempérament et son impact sur le développement de l'enfant : commentaires sur Rothbart, Kagan, et Eisenberg.* Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Universy of North Carolina.

CALIN, Daniel. (1998). *Construction identitaire et sentiment d'appartenance.* Conférence donnée le vendredi 11 décembre 1998 dans le cadre des "Amphis de l'A.I.S." de l'I.U.F.M. de Paris.

COLLINS, WA, MACCOBY, EE., STEINBERG., L, HETHERINGTON, EM., BORNSTEIN, MH. (2000). *Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture.* American Psychologist; 55(2):218-232.

*Conseil québécois de la recherche sociale (*CQDLRS). *(1999-2000). Recherches.* http://www.msss.gouv.qc.ca/cqrs/. (consulté mars 2006).

DECORET, Bruno. (2004). *L'attachement un élément essentiel de la formation.* No. 98. Journal Réel. http://www.mieux-etre.org/interactif/imprimer.php3?id_article=1621. (Consulté janvier 2008).

DELENS-RAVIER, I. (2001). *Le placement d'enfants : une mesure paradoxale ?* Paris :Éditions jeunesse et droit,172 pages.

DESJARDINS, Nicole. DUMONT, Jacynthe. LAVERDURE, Johanne. POISSANT, Julie. (2005). L'attachement au cœur du développement du nourisson. La Direction des communications du ministère de la santé et des Services Sociaux. ISBN 2-550-45099-X.

DESLAURIER, J.P. (1998). La recherche qualitative. In S. BOUCHARD et C. CYR ( sous la direction de ). *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique.* (Ch. 13 : Spécificité méthodologique, pp. 529-534.) Québec : Presses de l'université du Québec.

DEVAULT, Annie. (2005). Notes de cours-TSO 6001-Travail social, prévention sociale et promotion des réseaux sociaux. Université du Québec en Outaouais.

DORAIS, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social, 42*, no 2, p. 7-27.

DOYLE, Anna Beth. MORETTI, Marlene. BRENDGEN, Mara. BUKOWSKI, William. (2004). *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence : Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNE.* Rapport technique présenté à la Division de l'enfance et de l'adolescence, Agence de santé publique du Canada.

DUBEAU, D. (2004).
http://www.vifamily.ca/library/cft/fathers_fr.html.(consulté mars 2006).

DUBEAU, D. CLÉMENT, M-E et CHAMBERLAND, C. (2005). *Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier ! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité.* Paternité : bilan et perspective. Numéro 3, Automne 2005. Éditeur : Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ). ISSN : 1708-6310.

DUHAIME, Vincent. (2004). Portraits des pères. *Les pères ont ici leur devoir.* Érudit Volume 57, numéro 4, Printemps 2004.

DUVERGER, P. MALKA, J. (2006). *Module 3 : maturation et vulnérabilité.* http://www.med.univ-angers.fr/discipline/pedopsy/cours-fichiers/Installation%20relation%20mere%20enfant.pdf (consulté juillet 2006
Expertises collectives. (2005). Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent. Les éditions Inserm 442 p. ISBN: 2-85598-845-4 ISSN: 1264-1782. Analyse 8 - Attachement et pratiques éducatives parentales. 18 pages. http://ist.inserm.fr/BASIS/elgis/fqmr/rapp/DDW?W%3DTEXTE++PH+LIKE+%27-RESISTANT%27%26M%3D19%26K%3D1198%26R%3DY%26U%3D1.(consulté août 2006).

FERLAND, F. (2002). *Et si on jouait? Le jeu chez l'enfant de la naissance à six ans.* Montréal, Canada : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

FILION, Lorraine. (2005). Père un jour, père toujours. http://www.parolesdhommes.com/2005/C4_Pere_un_jour_LFilion.doc.

FONAGY., STEELE, M., STEELE, H., MORANS, HIGGIT et DURIEUX. (1996). *Des fantômes dans la chambre.* Étude portant sur la répercussion des représentations mentales des parents sur la sécurité de l'attachement. La Psychiatrie de l'enfant (Psychiatr. enfant) **ISSN** 0079-726X **CODEN** PSYEAH, vol. 39, n°1, pp. 63-83, PUF, Paris, FRANCE

GAILLY, Marjolaine. (2003). Cours de psychologie générale. http://psyulb.be/archives/downloads/bac1/psyclin/Cours_de_psychologie_generale_1e_candi.pdf.(consulté mars 2006)

GAUDREAU, Maurice. (2000). Extrait du mémoire de maîtrise écrit sous la direction de M.A. Provost professeur à L'UQTR. http://www.angelfire.com/ab/mgaudreault/P3attachement.html. (Consulté juillet 2006)

GAUTHIER, P. (1998). La dimension psychothérapique dans la formation des psychoéducateurs. *Revue canadienne de psycho-éducation, 27,* no 2, p. 195-204.

GEORGE, C. et SOLOMON, J. (1999). Attachment and caregiving: The Caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 649-670). New-York: Guilford Press.

GOLDBERG, S., BLOKLAND, K., et MYHAL, N. (2000). Le récit de deux histoires : l'attachement, le tempérament et la régulation des émotions. In G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson, & G. Moran (Eds.), *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp. 57-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.

GOLSE, Bernard. (2001). Attachement et psychanalyse : Impact sur la rencontre avec les bébés et les adolescents. http://www.gercpea.lu/textes_livres/start_golse_11_01.htm. (Consulté juin 2006)

GOLSE, Bernard. (2001). Transmettre la transmission. Conférences en lignes : Car & Med. http://www.carmed.org/transmettre_la_transmission.htm. (consulté août 2006).
Gonzalez-Mestres, L. (1998). *Science, liberté, éthique et société.* www.membres.lycos.fr/virtuel2/. Consulté août 2006.

GROSSMANN, K. E. et GROSSMANN, K. (1998). Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau. *Enfance, 3,* 44-68.

GUEDENEY, Nicole. GUEDENEY, Antoine. (2002). *L'attachement. Concepts et applications*. Collection « Les âges de la vie». Paris, Masson, 175 pages.

HALLET, F. Beaufort, M. (2003). *L'enfant souffrant de troubles de l'attachement.* Pétales asbl. A311028-BE. Belgique.

Institut Canadien de la santé infantile. (2006). *La santé des enfants du Canada: Un profil de l'ICSI, 3e édition.* http://www.cich.ca/French/index-f.html. (Consulté juillet 2006)

KAGAN, Jérôme. (2000). *Des idées reçues en psychologie*, Ed. Odile Jacob, Paris, 288 pages.

KAREN, R. (1988). *Becoming attached: First relationships and how they shape our capacity to love*. New York: Oxford University Press.

LACHARITÉ, C. (2003). *Formation : évaluer et soutenir les compétences parentales dans les familles avec de jeunes enfants : le rôle de l'attachement et de la sensibilité parentale*. Montréal : Formation Porte-Voix.

LAHAYE, Willy. (2004). *D'une génération à l'autre produire ou reproduire.* http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/148.pdf. (Consulté février 2007).

LAMB, Michael E. (1977). *The development of mother infant and father infant attachments in the second year of life*. Developmental psychology, 13, 6 p637-648.

LAMB, M.E. (1996). *The development of Father-Infant Relationship; in The role of the fathers in Child development*; 3e edition, John Wisley New York 1996, p119-120.

LAMB, M.E. (1997). *L'influence du père sur le développement de l'enfant. Enfance*, n° 3.

LAMB, M. E. (2002). Infant-father attachments and their impact on child development. In C. S. Tamis-LeMonda, N. Cabrera, & L. A. Kaufman (Eds.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 93-117). Mahwah, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

LE BOSSÉ, Y. et DDUFORT, F. (2001). Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire: vers une épistémologie du changement social. Dans F. Dufort et J.Guay, (Eds.), *Agir au coeur des communautés: le psychologue communautaire au coeur du changement social (*pp. 33-70). Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

LE CAMUS, Jean. (2000). *Le vrai rôle du père*. Éditions Odile Jacob, 193 p.

LE CAMUS, Jean. (1998). *Pères et bébés*, éditions L'Harmattan Paris. P. 95-108.

L'ECUYER, R. (1994). *Le Développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*. Presses de l'Université de Montréal.

LEGENDRE-BERGERON, M.-F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Boucherville: Gaëtan Morin Ed.

LOEILLET, Éric. (2000). *La théorie de l'attachement: rappels, constats et élargissements.* http://loeillet.chez-alice.fr/html/dossierspsy.htm. *(consulté mars 2006).*

MAIN, M., KAPLAN, N. et CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representations. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 66-104). U.S.A: Monography of the Society for Research in Child Development.

MAIN, M. et SOLOMON, J. (1990). Procedure for identifying infants as disorganised/disoriented during the Ainsworth strange situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

MAIN, M. et WESTON, D. (1981). *The quality of the toddler's relationship to mother and father : related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships*. Child development, 1981, 52, p.932-940.

MARTIN, Pierre. (2005). POL2809 :http://cepea.cerium.ca/IMG/pdf/pol2809a05_s06.pdf (consulté novembre 2007).

MAUROY, M-C. (1995). *La naissance des liens parents-enfants, in Génération O.N.E., n°15.*

MAWANIH, Farah. (2000). *Analyse documentaire de la théorie de l'attachement parents-enfants et des pratiques interculturelles qui influencent la relation d'attachement. http://www.attachmentacrosscultures.org/francais/about/about12.htm. (consulté avril 2006).*

MAYER, R., OUELLET, F., SAINT-JACQUES, M.C., TURCOTTE, D., et coll. (2002). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtant Morin Éditeur.

MILJKOVITCH, R., DE HEREDIA R., PIERREHUMBERT B., TURGANTI G., HALFON O.. (1998). *La contribution distincte du père et de la mère dans la construction des représentations d'attachement du jeune enfant. Enfance* 3, pp. 103-116.

MILJKOVITCH, R., DE HEREDIA R., PIERREHUMBERT B., TURGANTI G., HALFON O. (2003). *Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histories à compléter*. Devenir, vol 15, pp. 143-177.

MILJKOVITCH R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Le fil rouge : Presses Universitaires de France. Paris. 279 pages.

MOSS, E., SAINT-LAURENT, D., CYR, C., et HUMBER, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. In G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson, & G. Moran (Eds.), *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp. 155-179). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

NICOLE, Caroline. (2005). Transmission intergénérationnelle de l'attachement en contexte de maternité précoce. http://www.chu-sainte-justine.org/documents/Pro/pdf/Transmission-intergenerat-maternite-precoce.pdf (Consulté janvier 2008).

NOEL, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons.* Sciences et culture, Montréal. 270 pages.

OSTERRIETH, P. (1970). Les milieux. In H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (édit.), Traité de psychologie de l'enfant, Vol. 1, Paris, Presses Universitaires de France, page 152.

PACTAT, Muriel. (2005). *Le développement de l'enfant.* Édition avril 2005. http://www.journaldunaturel.com/pages/avr2005/developpementenfant2.htm. (Consulté avril 2006)

PAQUETTE, Daniel. (2005). *Plus l'environnement se complexifie plus, plus l'adaptation des enfants nécessite l'engagement direct du père.* Érudit/EFG no 3. http://www.erudit.org/revue/efg/2005/v/n3/012533ar.html. (consulté novembre 2007)

PAQUETTE, Daniel. (2004). *La relation père-enfant et l'ouverture au monde. Enfance,* 2, 205-225.

PAQUETTE, D., SAINT-ANTOINE, M., et PROVOST, N. (2000). *Formation sur l'attachement : Guide à l'usage du formateur* Montréal : l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes.

PARENT, S., MÉNARD, A., et PASCAL, S. (2000). La prévention des problèmes d'attachement à la petite enfance. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation. Tome1. Les problèmes internalisés.* (pp. 305-346). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

PARRILLA, K., RAUMO., Ma, Xin., FLEMING, Darcy et RINALDI Christina. (2002). *Développement des compétences prosociales.* Rapport final. Direction générale de la recherche appliquée. Politique stratégique. Développement des ressources humaines Canada. SP-550-12-02F.

PAUZÉ, R. (texte inédit). *Étape vers un modèle écosystémique.* Recueil de textes, Université de Montréal, Hiver 2005.

PÉDEMAY, Michèle. (1998). Soutenir la maternité et la paternité sans s'essouffler. Le périscoop, vol.3, numéro.2.

PHÉLIP, Jacqueline. (2006). *Le livre noir de la garde alternée.* Dunot, Paris. 226 pages.

PIAGET, J. et INHELDER, B. (1971). *La psychologie de l'enfant* (4e ed.). Paris: PUF.

PIERREHUMBERT, Blaise., MAIN, Mary., KAREN, Robert., GROSSMANN, Klaus-E., GROSSMANN, Karin., BALLEYGUIER, Geneviève., DUBEAU, Diane., MOSS, Ellen., MILJKOVITCH, Raphaele., TURGANTI, Giovanna., HALFON, Olivier. (1998). *Le colloque imaginaire : une génération plus tard.* Enfance, vol.50-no 3 PUF.

PIERREHUMBERT, Blaise. (2007). Peut-on remplacer l'amour d'une mère? Sciences humaines/grands dossiers no 8/ L'enfant du 21e siècle. *http://www.scienceshumaines.com/peut-on-remplacer-l-amour-d-une-mere_fr_21222.html. (consulté janvier 2008).*

PIERREHUMBERT, Blaise. (2005). http://www.geocities.com/bpierreh/CCH_index.html. (Consulté avril 2006)

PIERREHUMBERT, B., MILJKOVITCH, R., HALFON, O. (1999). Théorie de l'attachement et parentalité. In: *Devenir père, devenir mère. Naissance et parentalité*, Erès, Toulouse, Durgnat M ed., pp. 35-52.

PIERREHUMBERT, B. KARMANIOLA, A. SIEYE, A. MEISTER, C. MILJKOVITCH, R. et HALFON, O. (1996). *Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes.* Psychiatrie de l'Enfant, 1, p. 161-206

POUPART, J.-P. DESLAURIER, L. H. GROULX, A. LAPERRIÈRE, R. MAYER, A. PIRES. (1998). La recherche qualitative. Diversité des champs et pratiques au Québec. Montréal, Gaëtan Morin, 243 pages.

RAYMOND, Stéphanie. (2005). Avec papa c'est différent. Liaison, Université de Sherbrooke. http://www.usherbrooke.ca/liaison_vol39/n12/a_guadelupe.html. (Consulté avril 2006)

RONDAL Adolphe, Jean et ESPERET, Eric. (1999). Manuel de psychologie de l'enfant. Mardaga. Belgique. 642 pages.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. (2000). *La construction de l'identité.* Magazine Sciences Humaines.

SAARNI, C. MUMME, D.L. et CAMPOS, J.J. (1998). *Emotional development : Action, communication and understanding*, in W. Damon (Series ED.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), (5th ed., p.237-310), New York:Willey.

SQUALLI, Hassan. (2004). L'évaluation de la relation d'attachement chez des enfants d'âge préscolaire et scolaire par le biais de la méthode des Récits narratifs.

SROUFE, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

SROUFE, LA., SCHORK, E., MOTTI, F., LAWROSKI, N., LAFRENIERE, P. (1984). The role of affect in social competence. In: Izard CE, Kagan J, Zajonc RB. , editors. Emotion, cognition, and behavior. Cambridge University Press; Cambridge, England. p. 289–319.

Statistique Canada. (2004).http://www.statcan.ca. (consulté mars 2006).

SULMONI, Marielle. (2002). *Les troubles de l'attachement : les comprendre, les repérer... les dépasser.* Mémoire de fin d'études HES, École d'Etudes Sociales et Pédagogiques de Lausanne, Suisse.

TARABULSY, G., M., LACHARITÉ, C. & HÉMOND, I. (2000). Effects of a short-term, home-based intervention for adolescent mothers and their infants: Preliminary results. Présentation dans le cadre du symposium de D. Paquette (Chair). Intervention précoce et populations à risque. World Association for Infant Mental Health, Montréal, Canada.

TARABULSY, G. M., LAROSE, S., PEDERSON, D. R., & MORAN, G. (2000). *Attachement et développement : Le rôle des premières relations dans le développement humain.* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

THIBAULT, L. (2002). *Attachement, séparations et développement de l'enfant.* Alma : Centres jeunesse Saguenay-Lac-Saint-Jean.

THOMASS, A. & CHESS, S. (1977). *Tempérament and development.* New-York: Brunner/Mazel, Publishers.

UFFELMAN, Sarah. (2000). Revue Interaction. Volume 14, no 3.

VAN IJZENDOORN, M.H., JUFFER, F. et DUYVESTEYN, M.G. (1995). *Breaking the Intergenerational Cycle of Insecure Attachment: A Review of the Effects of Attachment-Based Interventions on Maternal Sensitivity and InfantSecurity*, Journal of child Psychology and Psychiatry, vol. 36, no 2, 225-248.

WALLON, H. (1970). *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF.

WELDON, K. L. (2000). A simplified introduction to correlation and regression. *Journal of statistics education*, 8 (3), 1-7.

ZAOUCHE-GAUDRON, C. (2002). Les relations sociales (du bébé à l'enfant d'âge scolaire). Paris : Dunod, Topos.

ZAOUCHE-GAUDRON, C., DEVAULT, A., & BENAITIER, M. (2003). Les pères en situation de précarité économique. *Au fil du mois, CREAI, n° spécial "Le lien social en question"*, 41-46.

*Appendice A*

Résumé de la situation étrangère d'Ainsworth tiré de (Tarabulsy et al, 2003 : p.10)

*Appendice A*

*Résumé de la situation étrangère d'Ainsworth*

| | |
|---|---|
| 1. Introduction. | Introduction de la dyade parent-enfant dans la pièce de la situation étrangère. |
| 2. Premier épisode (3 minutes) | Le parent est avec l'enfant. Le parent répond aux comportements de l'enfant sans prendre l'initiative dans l'interaction. |
| 3. Entrée de l'étrangère. (3 minutes) | 1er minute : l'étrangère garde le silence.<br>2e minute : l'étrangère entreprend une courte conversation avec le parent.<br>3e minute : l'étrangère joue avec l'enfant. |
| 4. Première séparation. Le parent quitte la pièce, l'enfant reste seul avec l'étrangère.<br>(3 minutes) | L'étrangère doit jouer avec l'enfant pendant l'absence du parent et graduellement reprendre son siège. Si l'enfant est en détresse, l'étrangère doit tenter de consoler l'enfant. |
| 5. Première réunion parent-enfant (3 minutes) | Le parent retourne dans la pièce. La codification porte principalement sur la manière dont l'enfant accueille son parent à son retour et utilise son parent pour l'aider à diminuer l'inconfort créé par la séparation. L'étrangère quitte la pièce. |
| 6. Deuxième séparation, l'enfant reste seul.<br>(3 minutes) | Les deux séparations sont écourtées si l'enfant manifeste trop d'inconfort. |
| 7. L'étrangère revient dans la pièce.<br>(3 minutes) | La première responsabilité de l'étrangère est de consoler l'enfant s'il est malheureux. Dans le cas contraire, elle doit s'asseoir et demeurer discrète. |
| 8. Deuxième réunion. | Le parent retourne dans la pièce avec les mêmes consignes que dans l'épisode 5. |

*Appendice B*

Résumé des modèles relationnels observés dans la situation étrangère

tiré de (Tarabulsy et al., 2003 : p.11)

*Appendice B*

Résumé des modèles relationnels observés dans la situation étrangère

tiré de (Tarabulsy et al., 2003 : p.11)

| | |
|---|---|
| L'attachement/sécurisant (classification B) | L'enfant interagit facilement avec son parent et, de manière générale, son exploration est efficace et structurée. Il est en détresse lors des séparations, mais est réconforté au retour de son parent de sorte qu'il peut revenir à un certain niveau d'exploration et de jeu. |
| L'attachement/évitant (classification A) | Pendant la situation étrangère, l'enfant porte son attention principalement sur l'exploration, les jouets ou l'étrangère. Il n'engage que rarement des interactions avec son parent et paraît peu préoccupé par le départ de celui-ci dans les épisodes de séparation. Au moment des réunions, il évitera le parent de façon évidente. |
| L'attachement/résistant-ambivalent (Classification C) | L'enfant manifeste une préoccupation constante à l'égard du parent. Les comportements d'exploration sont peu organisés et l'enfant peut montrer une certaine crainte face à l'étrangère. Ces enfants seront en détresse au moment du départ du parent et difficilement consolables dans les épisodes de réunion. Ils ne retourneront pas au jeu de manière efficace. |
| L'attachement désorganisé/désorienté (classification D) | Durant la situation étrangère, mais surtout dans les épisodes de réunion, l'enfant manifeste des comportements inusités : 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). Si ces comportements sont suffisamment fréquents ou intenses, l'enfant obtient la classification D. |

*Appendice C*

*Styles d'attachement et modèles de fonctionnement interne (Gaudreault, 2000)*

*Appendice C*

Styles d'attachement et modèles de fonctionnement interne (Gaudreault, 2000)

| Styles | Modèles de fonctionnement interne |
|---|---|
| L'attachement insécurisant de style évitant (type A)<br><br>Non-sécurisant-évitant<br><br>(Évitant) | Les autres ne sont pas disponibles et me rejettent;<br>Je dois me protéger;<br>Si je nie mes besoins, je ne serai pas rejeté;<br>Si je fais ce que l'on attend de moi, je ne serai pas rejeté;<br>Si je prends soin des autres et nie mes propres besoins, je serai apprécié. |
| L'attachement insécurisant de style résistant (type C)<br><br>Non sécurisant-ambivalent (Anxieux/ ambivalent ) | Les autres sont imprévisibles : parfois aimants et protecteurs; parfois hostiles et portés au rejet;<br>Je ne sais pas à quoi m'attendre Je suis anxieux et en colère;<br>Je ne peux explorer – Je risque de rater une occasion de recevoir de l'amour et de l'affection;<br>Si j'arrive à percevoir les autres et à obtenir une réaction de leur part, mes besoins seront comblés. |
| L'attachement insécurisant de style désorganisé (type D)<br><br>Non-sécurisant-désorganisé | La personne qui me fournit des soins semble parfois émerveillée devant moi et à d'autres moments, très en colère contre moi;<br>Les autres ont un comportement abusif – ils sont négligents et me maltraitent physiquement, émotionnellement ou sexuellement;<br>Je ne peux obtenir réponse à mes besoins; Je ne sais pas comment me protéger. |

*Appendice D*

La procédure d'administration et l'ordre de passation de la tâche des histoires à compléter.

*Appendice D*

La procédure d'administration et l'ordre de passation de la tâche des histoires à compléter.

La procédure en six histoires…

Introduction :

Expérimentateur :

- Regarde ce que l'on a là. C'est une famille. Regarde là, c'est la grand-mère ; là, le papa ; là, la maman et là, la petite fille [le petit garçon], Julie [Paul]. Tu te souviens, qui c'est ça, etc.
- J'ai une idée. On va fabriquer des histoires avec cette famille. Mon idée, c'est que je vais commencer une histoire et toi, tu vas la finir.

Histoire 1 : Le gâteau d'anniversaire

Objectif : pour entrer en relation avec l'enfant, pour lui faire comprendre la passation, pour amorcer les histoires, pour présenter le matériel.

Matériel requis :

- Personnages : mère, père, grand-mère et enfant ;
- Accessoires : table ; chaises ; assiettes et gâteau d'anniversaire.

Début de l'histoire :

Voici une table. Et ceci c'est quoi (gâteau) ? Quelle sorte de gâteau ? C'est un gâteau d'anniversaire. Écoute bien l'histoire. La maman a préparé un bon gâteau et elle appelle :

- (Prendre la mère) Venez mamy, papa, Julie [Paul], on va faire un goûter d'anniversaire.

Montre-moi ce qui se passe maintenant (si pas de réponse, improviser une histoire).

Histoire 2 : La blessure au genou

Objectif : pour voir comment l'enfant réagit quand il est dans une situation de douleur et surtout comment il imagine le comportement des parents face à la blessure et au chagrin de l'enfant.

Matériel requis:

- Personnages : mère, père et enfant ;
- Accessoires : tapis vert et rocher.

Début de l'histoire :

Hé bien regarde ce que nous avons ici ! Ça c'est un parc. Vas-tu des fois au parc avec maman et papa ? Ici, c'est la famille, ils se promènent dans le parc. Dans le parc, il y a ce grand, grand rocher ;

- (Prendre l'enfant, sur le rocher). Regarde maman et papa ! Regarde comme je grimpe sur ce grand, grand rocher. (Enfant tombe). Ouuh, Ouuh, je me suis fait mal au genou (voix plaintive).
- Montre-moi ce qui se passe maintenant.

Histoire 3 : Le monstre dans la chambre

Objectif : permettre d'étudier comment l'enfant décrit le comportement des parents lorsque l'enfant a peur, est anxieux.

Matériel requis:

- Personnages : mère, père et enfant ;
- Accessoires : lit avec couverture.

Début de l'histoire :

Regarde ce qui arrive maintenant. Écoute bien.

(Prendre mère, lui faire regarder l'enfant et bouger légèrement pendant qu'elle parle). C'est l'heure du lit. Va dans ta chambre et mets-toi au lit.

(Prendre le père, le faire regarder l'enfant et prendre une voix plus grave). Tu vas te coucher maintenant.

(Prendre l'enfant et le faire se diriger vers le lit). D'accord maman, d'accord papa, je vais au lit.

L'enfant monte pour aller se coucher. Il dit :

- Maman ! Papa ! Il y a un monstre dans ma chambre ! (voix alarmée).
- Montre-moi ce qui se passe ensuite.

Histoire 4 : Le départ

Objectif : observer le comportement des parents lors de la séparation mais également les craintes de l'enfant et comment elles sont gérées par celui-ci.

Matériel requis :

- Personnages : mère, père, enfant et grand-mère ;
- Accessoires : tapis herbe et voiture.

Début de l'histoire :

On va aussi prendre cette fois-ci la grand-mère.

Ici, c'est la maison de la famille et là, on a la voiture. C'est la voiture de la famille.

- (Prendre le père et la mère de façon à faire face à l'enfant et à la grand-mère). Tu sais ce que je pense Julie [Paul] ? Je pense que la maman et le papa partent en voyage.
- (Prendre la mère, la faire regarder l'enfant et légèrement bouger pendant qu'elle parle à Paul). Bien, Julie [Paul]. Papa et moi nous allons partir en voyage. Nous partons maintenant.
- (Prendre le père, le faire regarder l'enfant et légèrement bouger pendant qu'il parle à Paul). À demain, mamy va rester avec toi.

- Montre-moi ce qui se passe maintenant.

Histoire 5 : Le retour

Objectif : étudier le comportement de l'enfant lors des retrouvailles, comment l'enfant gère ses émotions mais aussi la façon dont il décrit le comportement de ses parents.

Matériel requis :

- Personnages : mère, père, enfant et grand-mère ;
- Accessoires : tapis herbe et voiture.

Début de l'histoire :

C'est le jour suivant, et la grand-mère regarde à la fenêtre. (Prendre la grand-mère et la faire légèrement bouger pendant qu'elle parle. Elle dit :

- Regarde Julie [Paul]. Papa et maman reviennent. Ils rentrent de leur voyage.
- Montre-moi ce qui se passe maintenant.

Laisser le sujet conduire la voiture à la maison, intervenir seulement s'il ne le fait pas.

Une phase de jeu libre est rajoutée à la fin du protocole. Tous les jouets sont remis à la disposition de l'enfant. Les jeux sont libres et à l'initiative de l'enfant. Temps maximum 10 minutes.

Objectif : permettre à l'enfant de continuer de façon libre seul ou avec l'observatrice sur le sujet qu'il souhaite. Cette phase permettra que l'arrêt ne soit pas trop brusque pour l'enfant.

*Appendice E*

Système de codage systématique appelé CCH

(« Cartes pour le Complètement d'Histoires»). Bretherton, Ridgeway et Cassidy (1990).

*Appendice E*

Système de codage

La méthode de codage

* Étape 1 : l'expérimentateur doit répartir en trois piles les items, suivant qu'ils sont Vrais ; Intermédiaire (non pertinent ; comportement intermittent ou peu fréquent) ; Faux. Ensuite, il faut réécouter l'enregistrement une deuxième fois puis passer à l'étape 2.

* Étape 2 : l'expérimentateur reprend les items Vrais et les redistribue en trois piles en ne conservant aux extrémités que les items les plus pertinents (piles A, B, C). Il fait de même avec les items de la pile Faux (piles E, F, G).

Ensuite, il inscrit les notes pour chaque item selon la pile dans laquelle il se trouve.

* Étape 3 : elle permet la normalisation des piles : prendre les items de A et ne garder que les 5 items les plus caractéristiques, les autres passant dans la pile B....

Ainsi, les piles A et G doivent contenir 5 cartes, les piles B et F, 8 cartes, la C et la E, 12 cartes et pour finir, la pile D doit contenir 15 cartes. Ensuite, il faut inscrire les notes en fonction de la pile d'appartenance de l'item.

Après avoir écouté les narratifs, l'expérimentateur répartit ces cartes en 7 piles, en les ordonnant du plus vrai au plus faux, c'est-à-dire selon son degré d'accord avec chacune des propositions décrites. Chaque item reçoit ainsi un score (entre 1 et 7 points). Ensuite, l'expérimentateur doit utiliser la feuille de calcul, mise au point par Miljkovitch et al. (2003).

Il doit insérer les notes après le premier tri en 7 piles, puis celles après le tri « forcé » pour la standardisation, dans la feuille de données, dans les colonnes prévues à cet effet. Ceci va permettre le regroupement des scores pour chaque item en 6 échelles, décrivant certains aspects du contenu du narratif ou encore certaines de ses caractéristiques intrinsèques et/ou en trois ou en quatre scores «Q» (selon la procédure de corrélations Q).

Consignes pour le codage

Procéder au codage, en suivant les 3 étapes suivantes:

Étape 1 : 3 piles

Disposez les 3 étiquettes de cette manière

| VRAI | INTERMEDIAIRE | FAUX |
|---|---|---|
| | (Je ne sais pas; non pertinent) | |

Distribuez les 65 cartes dans les trois piles "vrai", "intermédiaire", "faux". La pile centrale est réservée 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, écoutez l'enregistrement une deuxième fois et passez ensuite à l'étape 2 du codage.

Étape 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.

Étape 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.

Items CCH, version mai 2003

| No | Item | Prototypes | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Sécurisé | Inhibé | Hyperactivé | Désorganisé |
| 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 les figures parentales; 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 les parents partent) | 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 des parents et ne tente pas d'empêcher la séparation (p.ex., joue avec la grand-mère, demande quand les parents reviennent, 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 les figures parentales (sentiment de peur, de douleur, etc.) quel que soit leur rôle: protecteur ou non | 4 | 2 | 4 | 2 |
| 11 | L'enfant attribue à la grand-mère des sentiments positifs | 4 | 4 | 5 | 3 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | (réparateurs/protecteurs) | | | | |
| 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'aux personnages parentaux (au moins une fois) | 4 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | L'enfant attribue aux figures parentales des comportements de surprotection ou d'intrusion | 3 | 3 | 5 | 5 |
| 15 | L'enfant attribue aux parents 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) | 5 | 2 | 5 | 7 |
| 16 | L'enfant attribue aux parents le rôle d'autorité | 5 | 4 | 2 | 2 |
| 17 | L'enfant attribue des rôles et des sentiments différents au père et à la mère | 5 | 3 | 3 | 4 |
| 18 | L'enfant cherche la proximité de 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 des parents et des enfants) | 5 | 5 | 2 | 2 |
| 25 | Les figures parentales sont présentées 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 des figures parentales comme étant disponibles (accessibles, sensibles, prévisibles, adéquates) | 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 des figures parentales (ou d'une figure parentale; p.ex.: l'enfant part se cacher lorsque le père le réprouve, 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-calmants 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 des parents (p.ex., il leur 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 parentales 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 des parents; il s'attribue un rôle parental; les parents sont infantilisés, recherchent 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 des figures parentales | 5 | 3 | 2 | 2 |
| 57 | Lorsque des conflits sont évoqués (p.ex., un conflit entre parents et 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 des parents, il montre des comportements d'excitation, d'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 | Parents décrits comme normalement protecteurs/réparateurs/autoritaires | 6 | 2 | 4 | 3 |
| 62 | (Réunion) Le comportement de l'enfant ne devient pas désorganisé ou incohérent (p.ex., ne frappe pas les parents) | 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) | 6 | 2 | 6 | 3 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | des personnages-enfants | | | | |
| 65 | (Réunion) L'enfant fait repartir les parents (ou un des parents); les parents rejettent l'enfant; rejoue le départ des parents | 1 | 7 | 2 | 5 |

*Appendice F*

Formulaire de consentement

Université du Québec en Outaouais

Formulaire de consentement

Je soussigné consens librement à ce que mon enfant participe à la recherche intitulée : « **Les représentations d'attachement parent-enfant selon le point de vue de l'enfant».** Sa nature et ses procédures se définissent comme suit :

- La recherche a pour but d'étudier plus en profondeur la vision du jeune enfant quant à ses relations d'attachement avec sa mère et son père.

- La cueillette des informations prend la forme d'une rencontre avec les enfants à l'intérieur du CPE. À l'aide de l'outil de mesure les histoires à compléter (« Story Completion Task ») de Bretherton et Ridgeway, l'enfant sera appelé à raconter 6 histoires. La rencontre avec chacun des enfants devrait durer approximativement 45 minutes.

- Les rencontres, enregistrées sur bande audio avec l'accord des participants, comprennent les éléments suivants :

- À l'aide de différentes figurines représentant la famille, six débuts d'histoires sont successivement proposés à l'enfant. Par la suite l'enfant doit, toujours à l'aide des figurines, terminer l'histoire.

- Chaque participant pourra se retirer de la recherche en tout temps, sans aucun préjudice.

- En ce qui a trait au caractère confidentiel des renseignements fournis par les participants, l'information obtenue dans cette étude sera traitée de façon strictement confidentielle:

-les noms des participants n'apparaîtront sur aucun rapport.

-après leur transcription pour fins d'analyse, les enregistrements audio seront détruits.

-un code sera utilisé sur les divers documents utiles à cette recherche. Seuls les chercheurs auront accès à la liste des noms et des codes.

-toute utilisation ultérieure des données sera préalablement approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

-en aucun cas, les résultats individuels des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.

-un rapport global faisant état des résultats de la recherche pourra être produit pour fins de publication.

-les données sont conservées pour une période de 5 ans.

6. La confidentialité de la participation est sous réserve des obligations légales des chercheurs dans les situations où la santé et/ou la sécurité des sujets mineurs serait compromise à la connaissance du chercheur ou de l'intervieweur.

7. Cette recherche est faite sous la direction de Annie Devault, Ph.D., professeure à l'Université du Québec en Outaouais. Pour de plus amples informations sur l'étude, veuillez contacter Annie Devault au 1-800-567-1283, poste 2506. Pour des questions concernant l'éthique, veuillez contacter *Lorraine Savoie-Zajc, présidente du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au 1-800-567-1283, poste 4406.*

Entente lue et signée ce _____ par _____

Date _____

Intervieweur _____ Participant-e _____

*Appendice G*

Certificat d'approbation éthique

**Université du Québec en Outaouais**
Case postale 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

**Notre référence : projet 726**

# CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

**Objet :** : **La relation d'attachement parent-enfant vue selon le point de vue de l'enfant**

soumis par : Madame Anyck Bastien
Étudiante à la maîtrise
Département de travail social et sciences sociales
Université du Québec en Outaouais

cc. Annie Devault
Directrice de recherche

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au 27 mars 2008.

Au nom du Comité,

pour : Lorraine Savoie-Zajc
Présidente du Comité d'éthique de la recherche

Le 26 mars 2007

Date d'émission