

Université de Montréal

2m11.2662.7

La contribution des facteurs de risque associés à l'enfant, aux parents et au
contexte socio-économique et de l'attachement mère-enfant à l'âge
préscolaire dans l'adaptation au début de l'école primaire

par

Anik Boutin

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M.Sc.)

en psychoéducation

Décembre 1998

©Anik Boutin, 1998



LB
1055
U54
1999
V.001

Université de Montréal

présenté dans le cadre de la maîtrise en éducation

par

A. J. Bouchard

École de psychopedagogie

Faculté des sciences et des lettres

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise en éducation (M.É.)

en psychopedagogie

Québec 1999

1999



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

La contribution des facteurs de risque associés à l'enfant, aux parents et au
contexte socio-économique et de l'attachement mère-enfant à l'âge
préscolaire dans l'adaptation au début de l'école primaire

Présenté par:

Anik Boutin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Président du jury: M. Michel Janosz

.....

Directrice de recherche: Mme Sophie Parent

.....

Examineur externe: M. Marc Bigras

Mémoire accepté le: 22.12.1998

SOMMAIRE

Selon la théorie de l'attachement, la sécurité de la relation d'attachement mère-enfant précoce est associée à l'adaptation psychosociale ultérieure de l'enfant. Cette association a été démontrée à plusieurs reprises par diverses études empiriques. Cependant, la contribution des autres facteurs environnementaux dans cette association n'est habituellement pas considérée, sauf en guise de mesure de contrôle ou d'appariement des sujets. Or, un nombre considérable d'études a montré que le cumul de facteurs de risque dans l'environnement familial de l'enfant a une influence négative sur son adaptation, bien que l'on ne sache pas quelles sont les catégories de facteurs de risque ayant le plus d'impact. Ce mémoire met en relation ces deux domaines d'intérêts. L'étude effectuée a comme premier objectif de comparer l'influence de différentes catégories de facteurs de risque précoces (associés à l'enfant, aux parents et au contexte socio-économique) sur l'adaptation scolaire de l'enfant (adaptation sociale, autorégulation cognitive, compétence scolaire et performance scolaire) au début de l'école primaire. Une fois l'influence de ces catégories de risque considérée, son deuxième objectif vise à évaluer si la sécurité de l'attachement mère-enfant a un effet modérateur sur le lien entre l'une ou l'autre des catégories de risque et l'adaptation scolaire. L'échantillon est composé de 99 enfants âgés entre 2;6 et 5 ans au moment de la mesure des facteurs de risque (questionnaires aux parents) et de l'attachement (Q-Sort d'attachement, Waters, 1987). L'adaptation scolaire (questionnaires aux enseignants et bulletin scolaire) a été mesurée entre 7;7 et 9;11 ans. Pour répondre aux questions de

recherche, quatre analyses de régression linéaire multiple de type hiérarchique ont été effectuées et complétées par une analyse de variance multivariée. Les résultats indiquent que les facteurs de risque associés à l'enfant et aux parents contribuent à prédire l'inadaptation scolaire, contrairement aux facteurs associés au contexte socio-économique. La performance scolaire est la dimension de l'adaptation qui est la plus fortement prédite. Lorsque les facteurs de risque sont contrôlés, les résultats ne permettent pas d'affirmer avec confiance qu'il y a un effet modérateur de l'attachement. De plus, cette étude démontre que l'influence du niveau de risque sur l'adaptation scolaire n'est pas la même d'une catégorie de risque à l'autre, ni d'une dimension de l'adaptation à l'autre et qu'il est nécessaire d'en tenir compte dans la mise en place d'interventions préventives de l'inadaptation scolaire. Elle appuie aussi l'idée qu'il est nécessaire de tenir compte des autres facteurs environnementaux dans l'étude de l'association entre la sécurité de l'attachement mère-enfant et l'adaptation scolaire.

Mots clés: attachement mère-enfant, âge préscolaire, facteurs de risque, effet modérateur, adaptation scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE THÉORIQUE GÉNÉRAL.....	1
Développement de l'attachement.....	2
Représentations mentales et continuité de l'adaptation.....	8
Recherches empiriques.....	11
<i>Attachement et adaptation préscolaire</i>	11
<i>Attachement et adaptation scolaire</i>	15
Limite importante de la théorie de l'attachement et questions de recherche.....	18
ARTICLE DE RECHERCHE.....	20
RÉSUMÉ (français).....	21
RÉSUMÉ (anglais).....	22
CONTEXTE THÉORIQUE.....	23
QUESTIONS DE RECHERCHE.....	28
MÉTHODOLOGIE.....	28
Sujets.....	28
Procédure.....	30
Instruments.....	31
<i>Mesure de l'attachement</i>	31
<i>Mesure du niveau de risque</i>	32
<i>Mesure de l'adaptation scolaire</i>	36
DÉMARCHE ANALYTIQUE.....	38
Première étape.....	39
<i>Pouvoir de prédiction global</i>	40

<i>Contribution spécifique des prédicteurs</i>	41
<i>Contribution du degré de sécurité de l'attachement</i>	42
<i>Effet modérateur du degré de sécurité de l'attachement</i>	42
Deuxième étape.....	43
DISCUSSION	47
Rappel et interprétation des résultats.....	48
<i>Influence des catégories de facteurs de risque et de l'attachement sur l'adaptation scolaire</i>	48
<i>Effet modérateur de l'attachement</i>	51
Limites et contributions.....	56
<i>Tableau 1</i>	60
<i>Tableau 2</i>	61
<i>Tableau 3</i>	62
<i>Tableau 4</i>	63
<i>Tableau 5</i>	65
<i>Tableau 6</i>	66
<i>Figure 1</i>	67
RÉFÉRENCES DE L'ARTICLE	68
DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION	79
RÉFÉRENCES GÉNÉRALE	85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Caractéristiques de l'échantillon.....	60
Tableau 2: Moyennes des résultats obtenus pour chacune des évaluations de l'adaptation scolaire.....	61
Tableau 3: Coefficients de corrélation entre les prédicteurs et chacune des mesures de l'adaptation scolaire et coefficients de corrélation des prédicteurs entre eux et des mesures de l'adaptation scolaire entre elles.....	62
Tableau 4: Résultats des analyses de régression linéaire multiple de type hiérarchique pour la prédiction de chacune des mesures de l'adaptation scolaire.....	63
Tableau 5: Moyennes des scores obtenus sur chacune des mesures de l'adaptation scolaire au t3 selon le niveau de risque global ou le degré de sécurité de l'attachement mère-enfant au t1.....	65
Tableau 6: Coefficients de corrélation entre les indicateurs de l'adaptation scolaire et la variable canonique latente (adaptation scolaire générale) et coefficients standardisés de la fonction discriminante.....	66

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Moyennes standardisées (scores z) obtenues sur chacune des mesures de l'adaptation scolaire en fonction du niveau de risque global et du degré de sécurité de l'attachement.....	67
--	----

CONTEXTE THÉORIQUE GÉNÉRAL

Un des principaux objectifs du courant de la psychopathologie développementale est de décrire les origines et la nature des patrons d'inadaptation. L'atteinte de cet objectif a des implications importantes car la mise à jour des précurseurs de l'inadaptation peut améliorer les efforts de prévention et d'intervention précoces (Carlson & Sroufe, 1995). La théorie de l'attachement (Bowlby, 1982, 1988) et les recherches empiriques qui s'en sont inspirées ont apporté beaucoup à l'avancement des connaissances sur les différences interindividuelles quant au développement de l'enfant et à son adaptation. La théorie de l'attachement présente un modèle développemental où la qualité de la relation d'attachement entre l'enfant et son principal donneur de soins, habituellement sa mère, établit la base de la qualité du développement socio-émotionnel ultérieur de l'enfant. Les différences notables quant aux patrons d'attachement manifestés par les enfants en bas âge ont un effet non seulement sur leur développement mais aussi sur leur adaptation subséquente (Sroufe & Fleeson, 1986). Pour comprendre ces énoncés il est nécessaire d'avoir en tête les principales prémisses de la théorie de l'attachement, desquelles ce mémoire s'inspire en grande partie. Pour cette raison, cette section traite de la théorie de l'attachement. Plus particulièrement, elle présente dans un premier temps les principales étapes du développement de l'attachement. Dans un deuxième temps, elle décrit les mécanismes responsables de l'influence de l'attachement sur l'adaptation de l'enfant selon la théorie de l'attachement. Ce volet théorique est complété par la présentation des résultats des études empiriques sur le lien entre l'attachement et l'adaptation préscolaire et scolaire de l'enfant. Ce survol des

aspects théoriques et empiriques liés à la théorie de l'attachement nous permettra de soulever la principale critique faite à son endroit et de présenter nos questions de recherche.

Développement de l'attachement mère-enfant

La théorie de l'attachement (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969, 1973, 1980) s'inspire fortement et principalement de la psychanalyse et de l'éthologie. Cette théorie évolutionniste est basée sur l'idée qu'à la naissance l'enfant possède un répertoire de comportements programmés biologiquement (les comportements d'attachement) qui lui permettent d'assurer sa protection (tant physique que psychologique) en facilitant la communication de ses besoins et en favorisant la proximité de son principal donneur de soins¹ (Bowlby, 1969; Carlson & Sroufe, 1995; Gouin-Décarie, 1980). Tout comme les comportements d'attachement, les comportements de parentage de la mère sont eux aussi préprogrammés, jusqu'à un certain degré puisqu'ils sont sujets à l'apprentissage, et sont prêts à se développer lorsque les conditions le nécessitent (Bowlby, 1988). La théorie de l'attachement propose ainsi que par le biais de la sélection naturelle, les comportements d'attachement et de parentage, caractéristiques à l'espèce, ont permis d'unir l'enfant à sa mère et la mère à son enfant afin d'assurer la survie du nouveau-né et par le fait même de l'espèce (Gouin-

¹ Les termes «principal donneur de soins» et «mère» sont utilisés ici de façon interchangeable.

Décarie, 1980). L'attachement, c'est-à-dire le lien affectif intense et persistant qui se développe entre la mère et son enfant (Bowlby, 1988), n'est pas présent dès la naissance. Il est plutôt le fruit des interactions quotidiennes qui ont lieu entre l'enfant et sa mère au cours des premiers mois de vie. La théorie de l'attachement identifie quatre grandes périodes dans l'établissement de la relation d'attachement (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969). À l'intérieur de celles-ci, les comportements d'attachement de l'enfant se différencient et s'organisent graduellement et il y a un important transfert des responsabilités, de la mère vers l'enfant, lié à la régulation des émotions (Parent & Saucier, sous presse).

De la naissance à environ deux ou trois mois, les comportements d'attachement effectués par le nourrisson servent de médiateurs à l'attachement (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969; Gouin-Décarie, 1980). Les comportements d'orientation du nourrisson (réflexe de foussement, poursuite visuelle, écoute attentive, etc.), ses comportements de signalisation (pleurs, sourires, vocalises, etc.) et ses comportements de recherche de proximité et de maintien de contact (agrippement, ajustement de sa position, etc.) sont effectués de façon relativement indépendante et ne sont pas encore dirigés vers une ou des personnes en particulier (Bretherton, 1992).

Rapidement, à partir du deuxième ou du troisième mois de vie, le bébé commence à différencier les membres de son entourage. Au commencement de cette différenciation, il manifeste une préférence pour les façons de faire

de certaines personnes à son égard et il oriente ses comportements d'attachement en fonction de celles-ci (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969). Durant cette période, il y a émergence de chaînes séquentielles d'interactions coordonnées entre la mère et son enfant (Sroufe, 1990) où la dyade mère-enfant tente de mettre en place une forme de régulation mutuelle, une synchronie, liée tout d'abord à la satisfaction des besoins physiologiques du nourrisson puis, peu à peu, aux échanges sociaux de la dyade (Carlson & Sroufe, 1995). La régulation comportementale et affective de ces interactions est principalement assurée par la mère car l'enfant n'est pas encore en mesure d'initier ou de compléter intentionnellement une séquence d'interactions (Sroufe, 1990).

C'est vers sept mois que l'enfant commence à organiser ses comportements d'attachement en fonction d'une personne en particulier: son principal donneur de soins (Gouin-Décarie, 1980). Il peut alors initier, diriger et coordonner ses activités en fonction de sa mère (Sroufe, 1990). Sa capacité de mémoriser les événements et de créer des catégories se développe rapidement, ce qui lui permet graduellement d'anticiper les réactions de sa mère et de les intégrer à ses plans d'action lorsqu'il veut atteindre un but (Parent & Saucier, sous presse). Ainsi, eu égard à son but, l'enfant choisira des signaux et des comportements de plus en plus sophistiqués qui susciteront les réponses qu'il anticipe de sa mère (par exemple, il lèvera les bras pour signaler un désir de se faire prendre). Si son initiative échoue, il persistera à atteindre son but en choisissant une

alternative comportementale (Sroufe, 1990). À cet âge, l'enfant développe également de nouvelles habiletés motrices. Il se meut de façon autonome, ce qui favorise l'exploration active de son environnement. L'enfant utilise alors sa mère comme base de sécurité pour son exploration (Ainsworth et al., 1978) car bien qu'il puisse maintenant participer à la régulation de ses émotions, sa mère est sa principale source de soutien et de réconfort affectif pour maintenir un sentiment de sécurité. L'équilibre entre le besoin de proximité (sécurité) et le besoin d'exploration de l'enfant est régi par des systèmes de contrôle comportemental: les systèmes rectifiés quant au but (Bowlby, 1969; Carlson & Sroufe, 1995; Parent & Saucier, sous presse). Puisque ces systèmes permettent à l'enfant d'organiser ses comportements en fonction de sa mère, ils sont le principal critère signalant qu'il y a maintenant une relation d'attachement entre l'enfant et sa mère (Ainsworth, et al., 1978). Ces systèmes, à l'aide d'une boucle de rétroaction intégrée qui jauge l'écart entre la situation immédiate et le but fixé, permettent à l'enfant d'ajuster ses comportements jusqu'à l'atteinte du but (Parent & Saucier, sous presse). Ils permettent donc à l'enfant de maintenir un certain sentiment de sécurité et de confiance. L'enfant devient un participant actif de la vie quotidienne, avec ses propres buts et ses moyens de plus en plus sophistiqués pour les atteindre (Carlson & Sroufe, 1995; Parent & Saucier, sous presse). En effet, graduellement l'enfant est capable d'employer des méthodes de plus en plus sophistiquées, diversifiées et nouvelles pour influencer les comportements de ceux qui l'entourent.

Avec le début du langage, les systèmes rectifiés quant au but se modifient pour former un partenariat rectifié quant au but [goal-corrected partnership] (Bowlby, 1969). Le langage permet à l'enfant de communiquer ses plans et ses buts, ce qui modifie sa relation avec sa mère et avec les autres (Schneider-Rosen, 1990). Ces nouvelles possibilités impliquent qu'il peut dorénavant élaborer et négocier des plans d'action conjointement avec sa mère. Cette négociation nécessite des ajustements des deux parties (Bowlby, 1969). La couleur que prennent les toutes premières négociations entre l'enfant et sa mère est en grande partie déterminée par la sensibilité maternelle.

Ainsworth et ses collaborateurs (1978) conçoivent la sensibilité maternelle comme étant la capacité de la mère à être attentive et à bien décoder les sentiments et les besoins de son enfant et à y répondre de façon prompte et adéquate. C'est à cet égard que les comportements de parentage préprogrammés de la mère sont sujets à l'apprentissage. Au cours de ses interactions avec son enfant, la mère apprend à ajuster ses comportements pour répondre aux besoins de ce dernier. Une partie de cet apprentissage provient de ce que la mère elle-même a vécu lorsqu'elle était enfant, de la façon dont ses propres parents la traitaient et traitaient ses frères et sœurs (Bowlby, 1988). Dans le contexte de la théorie de l'attachement, l'insensibilité des soins maternels n'est pas nécessairement liée à des comportements désagréables et méchants de la part de la mère. Plutôt, l'insensibilité implique que le donneur de soins ne lit pas ou ne répond pas de façon

supportante aux états de l'enfant ou à ses buts. Par exemple, la mère a un comportement insensible lorsqu'elle nie la recherche de contact physique de son enfant en détresse ou qui a peur (rejet). Cependant, il est tout aussi insensible d'insister sur un contact physique affectueux lorsque l'enfant est activement et intensément engagé dans une activité d'exploration (interférence) (Bretherton, 1990). En bas âge, les différences quant à la sensibilité, la contingence et l'adéquacité des soins apportés par les mères face aux signaux de leur enfant sont en parties responsables des différences observées quant à la capacité des bébés à utiliser leur mère comme base de sécurité pour leur exploration (Bretherton, 1992) et quant à la qualité de la relation d'attachement mère-enfant (Ainsworth et al., 1978). Avec le développement de l'enfant, cette sensibilité prend la forme de l'habileté de la mère à joindre ses propres plans et buts à ceux de son enfant, tout en considérant les besoins, les désirs et les affects de ce dernier dans le processus de planification. Cette habileté est reliée au sentiment de confiance et de sécurité de l'enfant à l'âge préscolaire et, par le fait même, au degré de sécurité que lui procure sa relation d'attachement. L'enfant dont la relation d'attachement avec sa mère est sécurisante se sentira confiant qu'elle et lui partagent un but de base qui est de maintenir un confort et une proximité psychologique (Crittenden, 1992). Par contre, lorsqu'il y a conflit dans la planification conjointe, les stratégies utilisées par la mère pour gérer ces conflits risquent d'être imitées par l'enfant (Parent & Saucier, sous presse). L'absence d'un partenariat approprié dans l'établissement de plans et de buts conjoints et le manque d'habileté à partager et à tolérer les états

émotifs de soi et des autres caractérisent les attachements insécurisants et font donc partie des facteurs pouvant mener ultérieurement l'enfant à des problèmes comportementaux et même à la psychopathologie (Crittenden, 1992; Greenberg & Speltz, 1988). Ainsi, les interactions mère-enfant au cours des premières années de vie sont déterminantes à la fois pour la qualité de la relation d'attachement qui se construit et pour la qualité des autres liens affectifs et sociaux que l'enfant établira ultérieurement (Bowlby, 1988). Selon la théorie de l'attachement, cette continuité de l'adaptation s'explique par la présence des représentations mentales qu'a intégré l'enfant. La section qui suit résume le fonctionnement et les mécanismes d'action de ces représentations.

Représentations mentales et continuité de l'adaptation

Selon Bowlby (1988), la continuité de l'adaptation s'explique par l'intériorisation que fait l'enfant d'un ensemble de règles conscientes et inconscientes qui régissent l'organisation des informations reliées à l'attachement et qui persistent à travers le temps. Ces règles déterminent la façon dont l'enfant perçoit, évalue et interprète les nouvelles situations auxquelles il fait face et guident son comportement. Sur la base des interactions dyadiques régulières qu'il a avec son principal donneur de soins, il développe une représentation mentale, ou modèle opérationnel interne (M.O.I.), de la relation qu'il entretient avec lui (Bowlby, 1988). L'enfant intériorise en fait peu à peu les deux côtés de la relation qu'il a avec son

principal donneur de soins (Sroufe & Fleeson, 1986). Si par exemple il vit du rejet dans sa relation avec sa figure d'attachement, il intériorisera un modèle opérationnel de celle-ci comme étant rejetante. Ce modèle sera alors complété par un modèle opérationnel de soi comme étant indigne d'amour et de support. De la même façon, si l'enfant vit une relation d'attachement parent-enfant supportante et harmonieuse, le modèle de la figure d'attachement aimante sera probablement complété par un modèle opérationnel de soi comme étant quelqu'un méritant support et amour. Ainsi, selon ce qui est vécu avec la principale figure d'attachement, les M.O.I. varient. Par ailleurs, avec l'augmentation des habiletés cognitives de l'enfant, les M.O.I. se différencient et deviennent de plus en plus sophistiqués (De Ruiter & van IJzendoorn, 1993). À partir du M.O.I. de la relation, les M.O.I. de soi, des autres et du monde en général se développent graduellement. Une fois organisés, ces M.O.I. tendent à fonctionner en dehors de la conscience. C'est pour cette raison, et aussi parce que les nouvelles informations sont assimilées aux modèles déjà existants, que les M.O.I. tendent à être résistants aux changements (Bowlby, 1980).

Hinde (1992) explique la formation de ce type de représentations mentales en termes fonctionnels et évolutionnistes. Selon lui, le bébé ne dispose que d'un seul élément pour prédire des environnements futurs: son environnement immédiat. Pour cette raison, la sélection naturelle aurait façonné les bébés à utiliser la qualité de leur environnement précoce comme index de ce à quoi la vie ressemblera lorsqu'ils grandiront. Les individus

développeraient alors des personnalités qui concordent avec l'environnement qu'ils anticipent (Hinde, 1992). Chaque relation que l'enfant développera ultérieurement sera unique mais l'ensemble de ses relations est déterminé par certaines lois issues de son histoire relationnelle. L'enfant tend à recréer les caractéristiques des systèmes de relations expérimentés antérieurement. Ce qu'il apporte dans ses nouvelles relations (avec ses pairs, ses enseignants, etc.) c'est une organisation de ses sentiments, ses besoins, ses attitudes, ses attentes, ses cognitions et de son comportement. C'est-à-dire qu'il y apporte son histoire relationnelle telle qu'il l'a traitée et intégrée (Sroufe, 1983; Sroufe & Fleeson, 1986). Une relation d'attachement mère-enfant sécurisante facilite le développement de M.O.I. du monde et de soi en relation avec les autres flexibles, bien organisés et adéquats. En contrepartie, une relation d'attachement mère-enfant insécurisante entraîne la formation de M.O.I. biaisés et mal organisés qui peuvent entraver l'adaptation de l'enfant (Bretherton, 1996).

L'influence que peuvent avoir ces différentes organisations mentales sur le développement cognitif et social de l'enfant à différentes périodes développementales a été documentée par un nombre considérable de recherches empiriques (pour une recension de ces études, voir Carlson & Sroufe, 1995). Les principaux résultats de ces recherches sont présentés ici selon la période développementale à laquelle ils correspondent. Tour à tour, les caractéristiques du développement cognitif et social sont abordées.

Recherches empiriques

Une forte proportion des recherches empiriques étudiant le lien entre la qualité de l'attachement mère-enfant et l'adaptation ultérieure de l'enfant évalue l'attachement à la petite enfance. Ce sont ces études qui sont rapportées ici. Il faut toutefois noter que l'examen d'échantillons normatifs montre que la qualité de l'attachement demeure assez stable de la petite enfance à l'âge préscolaire. D'ailleurs, les quelques études portant sur l'influence de la qualité de l'attachement mère-enfant évaluée à l'âge préscolaire sur l'adaptation ultérieure de l'enfant indiquent des résultats similaires à ceux obtenus lorsque l'attachement est mesuré à la petite enfance (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Attachement et adaptation préscolaire

Plusieurs recherches longitudinales suggèrent que la qualité de l'attachement mère-enfant évaluée durant la petite enfance soit associée aux compétences cognitives de l'enfant à la période préscolaire (pour une recension voir De Ruiter & van IJzendoorn, 1993). Les travaux de Sroufe et de ses collaborateurs ont démontré que, comparativement aux enfants anxieux, les enfants ayant développé une relation d'attachement sécurisante précoce avec leur mère ont une meilleure approche des situations de résolution de problèmes à l'âge préscolaire. Face à ce type de situation, ils font preuve d'une plus grande curiosité, de plus d'enthousiasme et de persévérance, ils présentent moins de comportements de frustration et ils

coopèrent plus avec leur mère pour résoudre la tâche (Arend, Gove et Sroufe, 1979; Frankel & Bates, 1990; Matas, Arend & Sroufe, 1978). Par ailleurs, les enfants en sécurité s'engagent dans plus de jeux symboliques (Matas et al., 1978), ont plus de facilité à les enrichir en y intégrant les suggestions de l'adulte (Meins & Russell, 1997) et passent plus de temps à des niveaux complexes de jeux symboliques (Slade, 1987). Ils montrent aussi plus d'intérêt pour le matériel écrit et intègrent plus souvent à leur jeu des actions liées à l'émergence des habiletés de lecture (par exemple, nommer et dessiner des lettres) que les enfants en insécurité (Bus & van IJzendoorn, 1988). Par contre, l'association entre la sécurité de l'attachement et l'intelligence générale de l'enfant n'a pas été supportée par la méta-analyse effectuée par van IJzendoorn, Dijkstra & Bus (1995). Dans leur ensemble, les résultats des études recensées ici appuient le lien entre la sécurité de l'attachement et certaines habiletés cognitives de l'enfant.

Au niveau des compétences sociales, les études tendent encore plus clairement à montrer l'influence favorable d'une relation d'attachement sécurisante à la petite enfance (Carlson & Sroufe, 1995). Tout d'abord, des différences de perception sociale ont été observées entre les enfants d'attachement sécurisant et les enfants anxieux. Ces derniers considèrent plus souvent les autres comme peu disponibles, menaçants et parfois même hostiles, tandis que les enfants en sécurité, même lorsqu'il s'agit de situations de conflits sociaux, attribuent aux autres moins d'intentions négatives que les enfants anxieux (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Cette façon de

percevoir les situations sociales est possiblement en partie responsable des observations recueillies dans différents contextes culturels sur les compétences sociales des enfants dont l'attachement est de type sécurisant. Qu'ils soient évalués par leur enseignant, leurs pairs ou par un observateur étranger, les enfants en sécurité sont perçus généralement comme plus compétents socialement avec leurs pairs que les enfants en insécurité (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; LaFrenière & Sroufe, 1985; Park & Waters, 1989; Provost & LaFrenière, 1991; Suess et al., 1992; Waters, Wippman & Sroufe, 1979; Youngblade & Belsky, 1992). Par exemple, ces enfants utilisent plus souvent des affects positifs pour initier et maintenir des interactions avec les autres. Ils sont plus empathiques à la détresse de leurs pairs et répondent aux initiatives de contact de ces derniers d'une façon plus positive (Pastor, 1981; Sroufe, 1983; Waters et al., 1979). Ils sont plus compétents au niveau de la résolution de conflits et ont une meilleure qualité de jeu avec leurs pairs (Suess et al., 1992). Le corollaire de cet avantage au niveau de leurs compétences sociales peut se retrouver dans l'observation que les enfants en sécurité reçoivent plus de réponses positives de la part de pairs non familiers (Jacobson & Wille, 1986), que leur compagnie est plus recherchée (Sroufe, 1983; Waters et al., 1979), qu'ils ont plus d'amis (Sroufe, 1983), que leurs amitiés sont moins conflictuelles et moins asynchrones (Erickson et al., 1985) et qu'ils sont évalués par leurs pairs comme ayant un meilleur statut sociométrique (LaFrenière & Sroufe, 1985). En ce qui concerne la relation qu'ils développent avec leur enseignant, les enfants en sécurité sont moins dépendants que les enfants en insécurité. Ils recherchent

autant son attention que les enfants anxieux mais ils la recherchent de façon moins négative (Sroufe, 1983; Sroufe, Fox & Pancake, 1983). Ils sont plus flexibles dans la gestion de leurs impulsions et de leurs sentiments et aiment davantage apprendre de nouvelles habiletés (Arend et al., 1979; Sroufe, 1983; Waters et al., 1979). Les enseignants évaluent d'ailleurs que les enfants anxieux sont plus susceptibles de manifester des problèmes de comportement (Erickson et al., 1985), particulièrement ceux ayant un attachement désorganisé (Lyons-Ruth, Alpern & Repacholi, 1993). Ceci rejoint l'évaluation faite par les mères des enfants anxieux qui les décrivent comme étant plus exaspérants [troublesome] à la maison. Londerville et Main (1981) ont en effet montré que les enfants avec un attachement anxieux à 12 mois sont significativement moins obéissants face aux directives ou aux interdictions de leur mère à 21 mois que les enfants en sécurité. Les résultats de l'étude de Bates, Maslin et Frankel (1985) montrent en contrepartie que la sécurité de l'attachement à un an ne permet pas de prédire la présence de problèmes de comportement à 3 ans tels qu'évalués par la mère.

Ainsi, nonobstant quelques conclusions divergentes, dans l'ensemble les études empiriques recensées portant sur le lien entre la qualité de la relation d'attachement et l'adaptation préscolaire tendent à montrer que l'enfant en sécurité développe des compétences cognitives et sociales qui favorisent son adaptation générale.

Attachement et adaptation scolaire

Rares sont les chercheurs qui ont étudié le lien entre la qualité de la relation d'attachement mère-enfant et l'adaptation scolaire. Ceux qui l'ont fait (voir par exemple, Booth, Rose-Krasnor, McKinnon & Rubin, 1994; Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994) rapportent des résultats qui vont dans le même sens que ceux obtenus à l'âge préscolaire, tant au niveau cognitif que social.

Sur le plan des compétences cognitives, les enfants ayant développé une relation d'attachement sécurisante durant leur petite enfance sont favorisés à l'âge scolaire et à l'adolescence (Jacobsen et al., 1994). Plus précisément, ces enfants utilisent avec plus de succès leur raisonnement opératoire concret (ou formel, selon leur âge) lors de tâches de résolution de problèmes que les enfants en insécurité. L'avantage des enfants en sécurité se retrouve également au niveau de leurs habiletés métacognitives. Les enfants en sécurité d'attachement à 6 ans participent significativement plus aux opérations métacognitives (définition des règles, planification, monitoring et évaluation) lors d'une tâche effectuée en collaboration avec leur mère au même âge que les enfants en insécurité. Ces enfants font aussi preuve d'une plus grande motivation interne à maîtriser leurs apprentissages scolaires [mastery motivation] à 8 ans que les enfants en insécurité (Moss, St-Laurent & Parent, en préparation). D'ailleurs, dans un contexte scolaire, la qualité affective de la relation mère-enfant (évaluée lorsque l'enfant a 4 ans) est significativement corrélée avec le niveau de préparation scolaire de l'enfant à 5-6 ans, son QI à 6 ans et sa performance scolaire à 12 ans, et ce même si

l'on prend en compte la contribution du QI de la mère, du niveau socio-économique et des habiletés mentales de l'enfant à 4 ans (Estrada, Arsenio, Hess & Holloway, 1987). Cette association entre l'attachement et la compétence cognitive de l'enfant à l'âge scolaire est congruente avec les données obtenues à la période préscolaire.

Sur le plan des compétences sociales, les quelques études effectuées appuient empiriquement l'idée selon laquelle l'organisation des modèles opérationnels intériorisés influence l'adaptation de l'enfant même si la forme que prend cette adaptation varie en fonction de l'âge de l'enfant. L'enfant en sécurité semble en général éprouver moins de difficultés à la période scolaire que l'enfant en insécurité (Booth et al., 1994; Cohn, 1990; Moss, Parent, Gosselin, Rousseau & St-Laurent, 1996; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf et Sroufe, 1989). Comparativement à l'enfant anxieux, l'enfant en sécurité à 6 ans a plus tendance à se percevoir compétent et accepté par les autres (Cassidy, 1988). De fait, cet enfant, s'il est un garçon, est perçu comme étant significativement plus compétent socialement par son enseignant et est plus aimé par ses pairs et son enseignant, et ce même lorsque l'on tient compte de son QI, de son tempérament, de son attrait physique ou de son expérience antérieure avec des pairs. Ces différences n'apparaissent toutefois pas chez les filles (Cohn, 1990). Ce type de lien à l'âge scolaire entre l'attachement et l'adaptation sociale se retrouve également lorsque l'attachement est évalué à la petite enfance. La qualité de la relation d'attachement développée durant la petite enfance est entre autres

associée à la compétence sociale de l'enfant à l'âge scolaire (Booth et al., 1994; Pierrehumbert, Iannotti et Cummings, 1985; Pierrehumbert, Iannotti, Cummings et Zan-Waxler, 1986). Par exemple, l'enfant en sécurité est plus porté à initier des interactions sociales envers un pair familial (Pierrehumbert et al., 1985), à être engagé positivement envers un pair non familial (Booth et al., 1994) et à être accepté par l'autre, qu'il soit un pair familial ou non (Booth et al., 1994; Pierrehumbert et al., 1985). Par contre, un attachement insécurisant à 18 mois peut être relié à des problèmes d'agressivité ou de retrait passif au milieu de l'enfance chez les garçons (Renken et al., 1989). Ce type d'attachement évalué à quatre ans contribue significativement à la prédiction des problèmes intériorisés à huit ans, même lorsque l'on tient compte des problèmes intériorisés à quatre ans (Booth et al., 1994). De plus, à six ans, les garçons attachés de façon anxieuse sont plus agressifs selon leurs pairs et ont plus de problèmes de comportement selon leur enseignant (Cohn, 1990). Ces résultats sont similaires à ceux rapportés par Lewis, Feiring, McGuffog et Jaskir (1984) qui révèlent que la qualité de l'attachement à un an est associée à des problèmes de comportement intériorisés et extériorisés à six ans (rapportés par les mères) uniquement chez les garçons. Cette dernière constatation permet de noter que le lien entre la qualité de l'attachement précoce et l'adaptation préscolaire ou scolaire de l'enfant ne se retrouve pas invariablement chez les garçons et chez les filles. Il est possible que la prévalence plus élevée de problèmes d'adaptation chez les garçons (Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994) soit en partie responsable de l'absence de lien parfois observé chez les filles. Autrement dit, puisque la

prévalence des problèmes d'adaptation chez les filles est très faible, il est difficile de démontrer statistiquement la présence de liens entre la qualité de l'attachement précoce et l'adaptation scolaire chez celles-ci.

Limite importante de la théorie de l'attachement et questions de recherche

Bien que la grande majorité des études recensées suggèrent fortement que la qualité de la relation d'attachement soit associée aux différentes facettes de l'adaptation de l'enfant, ces études sont critiquées (voir par exemple, Constantino, 1995) car elles ne tiennent généralement pas compte de l'influence des autres facteurs environnementaux dans leurs analyses. De nombreuses études (pour une recension voir Vitaro et al., 1994) ont en effet démontré l'influence négative des facteurs de risque dans l'environnement familial sur l'adaptation psychosociale de l'enfant. Dans le cadre de notre étude, nous avons pris cette critique en considération en vérifiant l'influence que peut avoir la sécurité de l'attachement en présence de diverses conditions de risque sur l'adaptation de l'enfant. Pour ce faire, nous avons divisé nos intérêts de recherche en deux temps. Tout d'abord, nous comparons l'influence de trois catégories de facteurs de risque (associés à l'enfant, aux parents et au contexte socio-économique) évalués à l'âge préscolaire sur l'adaptation de l'enfant au début de l'école primaire. Une fois l'influence de ces catégories de risque considérée, nous vérifions si la relation entre la sécurité de l'attachement, aussi évaluée à l'âge préscolaire,

et l'adaptation scolaire change en fonction du niveau de risque de chacune de ces trois catégories. Nous vérifions donc si la sécurité de l'attachement mère-enfant a un effet modérateur sur le lien entre l'une ou l'autre des catégories de facteurs de risque et l'adaptation scolaire. La mise à jour d'un tel effet aurait des implications importantes pour l'intervention précoce favorisant l'adaptation scolaire car elle permettrait d'identifier la catégorie d'enfant qui en a le plus besoin et qui en bénéficierait le plus. Dans cette étude, à l'exemple de Bigras et Capuano (1996), l'adaptation scolaire est conçue comme un construit multidimensionnel. Pour cette raison, quatre dimensions de l'adaptation scolaire sont considérées: l'inadaptation sociale, l'impulsivité cognitive, la performance scolaire et la compétence scolaire perçue par l'enseignant.

ARTICLE DE RECHERCHE

La contribution des facteurs de risque associés à l'enfant, aux parents et au
contexte socio-économique et de l'attachement mère-enfant à l'âge
préscolaire dans l'adaptation au début de l'école primaire

Anik Boutin, Sophie Parent

École de psychoéducation, Université de Montréal

et

Ellen Moss

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

Soumis à la revue: *Enfance*

Cette recherche a été rendue possible grâce à l'aide financière du Fond pour
la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) du Québec ainsi
que du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada.

Titre courant: Facteurs de risque, attachement et adaptation scolaire

Mots clés: Attachement mère-enfant, âge préscolaire, facteurs de risque,
effet modérateur, adaptation scolaire.

RÉSUMÉ

Cette étude compare dans un premier temps l'influence de différentes catégories de facteurs de risque précoces (associés à l'enfant, aux parents et au contexte socio-économique) sur l'adaptation scolaire de l'enfant (inadaptation sociale, impulsivité cognitive, compétence scolaire et performance scolaire) au début de l'école primaire. Dans un deuxième temps, elle évalue si la sécurité de l'attachement mère-enfant a un effet modérateur sur le lien entre l'une ou l'autre des catégories de risque et l'adaptation scolaire. Les 99 sujets sont âgés entre 2;6 et 5 ans au moment de la mesure des facteurs de risque (questionnaire démographique) et de l'attachement (Q-Sort d'attachement, Waters, 1987). L'adaptation scolaire (questionnaires aux enseignants et bulletin scolaire) a été mesurée entre 7;7 et 9;11 ans. Les résultats indiquent que les facteurs de risque parentaux et, plus particulièrement, ceux associés aux caractéristiques de l'enfant contribuent à prédire l'inadaptation scolaire, contrairement aux facteurs socio-économiques. Lorsque les facteurs de risque sont contrôlés, les résultats ne permettent pas d'affirmer avec confiance qu'il y a un effet modérateur de l'attachement.

ABSTRACT

The first goal of this study was to compare the influence of different categories of early risk factors (child characteristics, parent characteristics and socio-economical factors) on early school adjustment (behavior problems, cognitive impulsivity, perceived school competence and school performance). The second goal was to test the moderator effect of a secure mother-child attachment with regard to the relationship between early risk factors and early school adaptation. Subjects (99) were between 2;6 and 5 years old when risk factors and attachment security were assessed. School adaptation was assessed when the children were between 7;7 and 9;11 years old. The results showed that child risk factors, and to a lesser extent parental risk factors, best predicted school adaptation. Socio-economical factors did not contribute to the prediction. There was no clear evidence of a moderator effect of the quality of mother-child attachment.

De nombreuses recherches (pour une recension voir Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994) ont démontré l'influence négative des facteurs de risque dans l'environnement familial sur l'adaptation psychosociale de l'enfant. Les facteurs de risque liés aux problèmes d'adaptation préscolaire et scolaire peuvent être regroupés en trois catégories principales. Tout d'abord, certaines caractéristiques de l'enfant comme des déficits cognitifs (Stevenson, Richman & Graham, 1985) et le fait d'être un garçon (LaFrenière, Dubeau, Janosz & Capuano, 1990; Rutter, 1985) peuvent le prédisposer à des troubles de comportements à l'école. Les variables parentales comme la discorde maritale (Porter & O'Leary, 1980), la dépression maternelle (Alpern & Lyons-Ruth, 1993), la structure de la cellule familiale (Tremblay, 1991), le niveau éducationnel de la mère (Longfellow & Belle, 1984) et le manque de support social (Dumas & Wahler, 1983; Sameroff & Seifer, 1990) peuvent aussi avoir un tel effet. De plus, certains facteurs socio-économiques comme un faible revenu (Garbarino, 1982; Longfellow & Belle, 1984; Tramontana, Hooper & Selzer, 1988) et une densité familiale élevée (Shaw & Emery, 1988) ont également un rôle à jouer en tant que risques potentiels à l'inadaptation durant l'enfance. Cependant, ces facteurs se présentent rarement de façon isolée et en fait, le meilleur prédicteur de l'inadaptation de l'enfant est la combinaison de facteurs de risques (Fortin & Bigras, 1996). Rutter (1985) a d'ailleurs démontré que la présence d'un facteur de risque n'augmente pas l'inadaptation de l'enfant mais que le cumul de facteurs de risque augmente hautement les probabilités de problèmes d'adaptation. Ainsi, la plupart des chercheurs qui étudient l'effet des facteurs de risque sur l'adaptation scolaire

de l'enfant le font en établissant un index de risque qui inclut les variables les plus susceptibles de placer l'enfant à risque de mésadaptation. Toutefois, il n'y a pas de réel consensus sur les variables devant être employées. Les variables utilisées pour constituer l'indice de risque, aussi bien que la nature de ces variables, varient donc considérablement d'une étude à l'autre. Par exemple, Shaw, Vondra, Hommerding, Keenan et Dunn (1994) utilisent un indice de risque constitué à la fois de facteurs biologiques, familiaux et environnementaux, tandis que Vitaro, Tremblay, Gagnon et le GRIP (1992) incluent uniquement des variables liées aux caractéristiques familiales. Il résulte de ces diverses façons de faire qu'il est difficile de départager l'apport de chacune des catégories de facteurs de risque quant à la prédiction de l'inadaptation de l'enfant. Or, comme le mentionnent Meisels et Wasik (1990), le but de l'utilisation d'un indice de risque est de prédire l'adaptation à travers le temps à l'aide d'un ensemble limité de données. Dans cette optique, une analyse distincte de l'influence particulière de chacune des catégories de facteurs de risque sur l'adaptation scolaire de l'enfant serait utile.

Il est difficile d'étudier les facteurs de risque liés aux problèmes d'adaptation scolaire sans porter attention aux facteurs de protection qui peuvent favoriser l'adaptation de l'enfant. Une relation d'attachement mère-enfant sécurisante a été suggérée par de nombreux auteurs comme représentant un facteur de protection important (Carlson & Sroufe, 1995). Plusieurs recherches empiriques ont en effet montré l'influence bénéfique que

peut avoir un attachement sécurisant sur l'adaptation cognitive et sociale de l'enfant (pour une recension voir Carlson & Sroufe, 1995). Dans leur ensemble ces études indiquent que, comparativement aux enfants anxieux, les enfants en sécurité d'attachement sont plus curieux, enthousiastes et persévérants face aux situations de résolution de problèmes (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Frankel & Bates, 1990; Matas, Arend & Sroufe, 1978) et qu'ils font preuve d'une plus grande motivation interne à maîtriser leurs apprentissages scolaires [mastery motivation] (Moss, St-Laurent & Parent, en préparation). Ils sont plus compétents socialement (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; Provost & LaFrenière, 1991; Suess Grossmann & Sroufe, 1992; Youngblade & Belsky, 1992), sont plus acceptés par leurs pairs (Booth, Rose-Krasnor, McKinnon & Rubin, 1994; Pierrehumbert, Iannotti & Cummings, 1985) et présentent moins de problèmes de comportement (Booth et al., 1994; Cohn, 1990; Lewis, Feiring, McGuffog & Jaskir, 1984; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf & Sroufe, 1989).

Quelques études ont vérifié l'influence que pouvait avoir la sécurité de l'attachement en présence de diverses conditions de risque sur l'adaptation de l'enfant. Certaines montrent par exemple qu'en présence d'un niveau d'adversité familiale élevé, l'attachement de type sécurisant joue un rôle de protection chez les garçons (Renken et al., 1989) ou chez les deux sexes (Erickson et al., 1985) quant aux risques de problèmes de comportements à la prématernelle ou au début de l'école primaire. Cependant, ces études ne comportent pas de groupe à faible niveau d'adversité familiale ce qui ne

permet pas d'évaluer si le rôle protecteur de la sécurité de l'attachement est plus important lorsque le niveau de risque est élevé. L'utilisation de deux niveaux de risque environnemental (faible/élevé) permettrait de vérifier si la relation entre la sécurité de l'attachement et l'adaptation scolaire change en fonction du niveau de risque environnemental. Il serait ainsi possible de voir si l'attachement a un effet modérateur de l'impact des facteurs de risque sur l'adaptation de l'enfant. Au niveau théorique, la mise à jour d'un effet modérateur de la sécurité de l'attachement indiquerait que celle-ci influence la direction ou la force de la relation entre les facteurs de risque environnementaux et l'adaptation scolaire. La relation entre la sécurité de l'attachement et l'adaptation scolaire changerait donc en fonction du niveau de risque environnemental (Baron & Kenny, 1986). Par exemple, l'effet de protection d'un attachement mère-enfant de type sécurisant pourrait se faire sentir dans des conditions de risques environnementaux spécifiques.

Au niveau empirique, on a en effet montré le rôle modérateur de l'attachement dans la relation entre un risque psychosocial très élevé et les habiletés langagières et cognitives de l'enfant à l'âge préscolaire (Morriset, Barnard, Greenberg, Booth & Spieker, 1990). En contrepartie, à l'âge scolaire, les résultats d'Easterbrooks, Davidson et Chazan (1993) suggèrent qu'il n'y aurait pas d'effet modérateur de l'attachement entre un risque psychosocial très élevé et les problèmes de comportement de l'enfant. Cependant, les conclusions de ces chercheurs laissent planer une certaine ambiguïté quant à l'effet de protection possible de la sécurité de

l'attachement. Tous les sujets de leur échantillon provenaient d'un milieu socio-économique désavantagé en plus d'être ou non à risque au niveau des caractéristiques psychosociales de leur famille. Une fois ce niveau de risque psychosocial pris en compte, Easterbrooks et al. (1993) ont tout de même obtenu un effet principal de l'attachement, ce qui complique l'interprétation des résultats. Les résultats d'Egeland et Kalkoske (1993) sont quant à eux très clairs: la qualité de l'attachement mère-enfant ne joue pas un rôle de protection lorsque le niveau de risque est élevé. L'attachement agit en tant que facteur de protection quant aux problèmes d'adaptation au début de la scolarité seulement chez les jeunes garçons qui vivent dans un milieu à faible risque. Aucun effet de protection de l'attachement n'est retrouvé chez les filles, quel que soit le niveau de risque environnemental.

Il existe ainsi des ambiguïtés et une controverse quant à la nature, et même la présence, d'un rôle modérateur de la sécurité de l'attachement par rapport à la relation entre le niveau de risque environnemental et l'adaptation scolaire. Or, dans un contexte d'intervention précoce, la mise à jour de l'un ou l'autre de ces effets aurait des implications importantes puisqu'ils sont intimement liés à l'allocation des ressources. Un effet modérateur du degré de sécurité de l'attachement mère-enfant sur le lien entre les facteurs de risques environnementaux et l'adaptation scolaire permettrait d'identifier la catégorie d'enfants qui a le plus besoin d'une intervention en bas âge et qui en bénéficierait le plus. Dans ce contexte, clarifier le rôle modérateur de l'attachement permettrait d'établir une plus grande congruence entre une

intervention précoce ayant pour but à long terme de favoriser l'adaptation scolaire, les besoins de l'enfant et les caractéristiques de l'enfant, des parents et du contexte socio-économique.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans un premier temps, cette recherche a pour objet de comparer l'influence de chacune des catégories de facteurs de risque (associés à l'enfant, aux parents ou au contexte socio-économique), évalués à l'âge préscolaire, sur l'adaptation scolaire au début de l'école primaire. Dans un deuxième temps, elle vise à déterminer si la sécurité de l'attachement mère-enfant, aussi évaluée à l'âge préscolaire, a un effet modérateur sur le lien entre l'une ou l'autre des catégories de facteurs de risque et l'adaptation scolaire. À l'exemple de Bigras et Capuano (1996), l'adaptation scolaire est conçue comme un construit multidimensionnel. Quatre dimensions sont considérées: l'inadaptation sociale, l'impulsivité cognitive, la performance scolaire et la compétence scolaire perçue par l'enseignant.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Les familles ont été recrutées en 1989 dans 22 garderies et proviennent de milieux socio-économiques variés et francophones, représentatifs de la région urbaine de Montréal. Des 189 familles ayant participé au t1 de l'étude,

seules les familles dont l'enfant avait 60 mois ou moins et avait participé aux trois temps de la recherche ont été sélectionnées. L'âge limite de 60 mois a été déterminé en raison des critères de validité de la mesure d'attachement utilisée (Q-Sort de Waters, 1987) et des questions de recherche. Le présent échantillon comporte ainsi 99 enfants (57 filles et 42 garçons) âgés entre 2;7 et 5 ans au t1 (âge moyen: 3;10 ans; écart-type: 0;8 ans). Les caractéristiques sociodémographiques de cet échantillon sont hétérogènes et sont résumées au tableau 1. Au t3 de l'étude, les enfants étaient âgés entre 7;7 et 9;11 ans (âge moyen: 8;3 ans; écart-type: 0;6 ans). Trente-six d'entre-eux fréquentaient la 1^{ère} année, 41 la 2^e année et 22 la 3^e année de l'école primaire. Les données obtenues au t2, lorsque les enfants étaient âgés entre 5 et 7 ans, ne sont pas utilisées dans le cadre de cette recherche.

Les analyses préliminaires n'ont montré aucune différence significative quant aux caractéristiques sociodémographiques et à la sécurité de l'attachement des sujets ayant participé aux trois temps de l'étude en comparaison à ceux ne l'ayant pas complétée. La seule exception concerne les familles dont la source du revenu constituait un risque (revenu provenant de l'assurance sociale ou d'une activité illicite par exemple). Elles se sont désistées dans une plus grande proportion (76,6%) que les familles dont la source du revenu ne constituait pas un risque (23,4%) (chi carré (1) = 4,65, $p= 0,03$).

Insérez tableau 1 ici

Procédure

Au t1 de l'étude, les informations liées au contexte de vie familial et socio-économique ont été obtenues par le biais de questionnaires complétés par les mères [par exemple, Questionnaire d'auto-évaluation des symptômes dépressifs (version française du Beck Depression Inventory -Beck, Ward, Mendelson, Mock & Erbaugh, 1961), questionnaire démographique, Échelle d'ajustement dyadique (Baillargeon, Dubois & Marineau, 1986: version française du Dyadic Adjustment Scale -Spanier, 1976), Indice de stress parental (Bigras & LaFrenière, sous presse: version française du Parental Stress Index -Abidin, 1983)]. Lors de la visite de chacune des dyades mère-enfant en laboratoire, les mères ont complété sur place, avec l'aide d'une expérimentatrice, le Q-Sort d'attachement (révisé) de Waters (1987). À la même occasion, le QI verbal des enfants a été évalué par le biais de l'Échelle de Vocabulaire en Image Peabody (EVIP- Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993 - version française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised - Dunn & Dunn, 1981) pour les plus jeunes (54 mois et moins) et de la version française de l'échelle verbale du Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI - Wechsler, 1967) pour les enfants de plus de 54 mois. Au t3 de l'étude, l'enseignant de chaque enfant a répondu à trois questionnaires mesurant l'adaptation scolaire [Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon &

Charlebois, 1987), Échelle d'autocontrôle (Kendall & Wilcox, 1979) et Échelle des compétences de l'enfant (Harter, 1982)]. Le bulletin scolaire de chaque enfant a été fourni par les parents à la fin de l'année scolaire.

Instruments

Mesure de l'attachement. Pour mesurer le degré de sécurité de la relation d'attachement mère-enfant, une version française du Q-Sort d'attachement de Waters (1987) validée auprès d'une population québécoise (Jacques, Moss & Trudel, 1988) a été utilisée. Cet instrument permet de mesurer la qualité de l'attachement à l'aide d'un observateur privilégié (la mère), sur une durée d'observation représentative temporellement et qui correspond davantage à l'écologie de l'enfant que lorsque l'on fait appel à un observateur entraîné (Pierrehumbert, Sieye, Zaltzman & Halfon, 1995). En fournissant une mesure continue du degré de sécurité de l'attachement qui s'échelonne sur un continuum (de -1,0 à 1,0), le Q-Sort permet d'effectuer des comparaisons intergroupes qui sont plus puissantes statistiquement qu'il en est lorsque les données sont en catégories (qualitatives), comme c'est le cas pour la Situation d'Étrangeté par exemple (Vaughn, Stayer, Jacques, Trudel & Seifer, 1991). En ce qui concerne sa validité de construit, le continuum obtenu par le Q-Sort d'attachement fournit des données qui vont dans le même sens que les différentes classifications de l'attachement obtenues à l'aide de la Situation d'Étrangeté (Teti, Nakagawa, Das & Wirth, 1991; Vaughn & Waters, 1990). De plus, il est associé significativement à une série de variables théoriquement reliées au concept de sécurité

d'attachement. Il est entre autres associé positivement à la sensibilité maternelle (Pederson, Moran, Sitko, Campbell, Ghesquire & Acton, 1990; Teti et al., 1991), à la fréquence des comportements de supervision des activités dyadiques effectuées par la mère et par l'enfant lors d'une tâche de collaboration cognitive (Moss, Parent, Gosselin & Dumont, 1993), à la satisfaction maritale (Howes & Markman, 1989), à l'amitié à l'âge préscolaire (Park & Waters, 1989) et à la performance scolaire au début de l'école primaire (Boutin, Lapalme, Parent & Moss, 1996). Aussi il est négativement associé au stress parental (Teti et al., 1991). Le Q-Sort d'attachement de Waters (1987) a déjà été utilisé avec succès chez des enfants ayant jusqu'à 66 mois (Eiden, Teti & Corns, 1995; Verlaan et LaFrenière, 1994).

Mesure du niveau de risque (t1). Dans le but d'analyser les catégories de facteurs de risque qui sont les plus pertinentes pour prédire l'inadaptation scolaire, trois catégories de facteurs de risque sont distinguées. Ces catégories comprennent: les risques liés aux caractéristiques de l'enfant lui-même, les risques liés aux caractéristiques parentales et les risques liés au contexte socio-économique. Chaque facteur constituant ces catégories de risque a été identifié comme pouvant entraver directement ou indirectement le développement de l'enfant (Fortin & Bigras, 1996; Vitaro et al., 1994).

Chacun des facteurs utilisés pour constituer les catégories de risque a préalablement été transformé en un score variant de 0 (non à risque) à 1 (risque élevé), soit sur la base d'un point de coupure clinique, soit sur la base

d'un score z dans le cas du QI. Cette procédure avait pour objet d'accorder le même poids à chacun des facteurs, certains ne pouvant obtenir qu'une valeur de 0 ou de 1. Chaque indice de risque a été établi en effectuant la moyenne des scores obtenus sur les facteurs le constituant. En conséquence, quelle que soit la catégorie de risque, un score élevé (maximum = 1) représente un niveau élevé de risque tandis qu'un score faible (minimum = 0) représente un niveau de risque faible.

L'indice du niveau de risque lié aux caractéristiques de l'enfant est composé du sexe et du QI verbal de l'enfant. L'état de santé de l'enfant a aussi été considéré mais ce facteur a été éliminé en raison du trop petit nombre d'enfant à risque (N = 3) qui entraînait de la confusion dans les résultats. L'enfant est considéré à risque s'il est de sexe masculin (42,4% de l'échantillon), les garçons ayant été identifiés comme plus susceptibles de développer des problèmes de comportements de l'âge préscolaire (voir par exemple, Fortin & Bigras, 1996) à l'âge adulte (voir par exemple, Lytton, 1990). Les enfants dont le QI verbal est d'un écart-type ou plus sous la moyenne de l'échantillon sont considérés à risque (17,1% de l'échantillon) puisque sur les échelles d'intelligence ce critère correspond au début de la déficience légère (Wechsler, 1967). De plus, cette procédure a permis de contourner le fait que les deux tests d'intelligence utilisés ne présentaient pas la même moyenne.

L'indice du niveau de risque lié aux caractéristiques parentales est calculé séparément selon la configuration familiale (famille monoparentale ou biparentale). Sept facteurs composent l'indice de risque parental des familles biparentales (niveau de scolarité maternelle, niveau de scolarité paternelle, signes de dépression maternelle, insularité maternelle, insularité paternelle, degré d'accord conjugal, niveau de stress parental). Les mères et les pères ayant au plus un diplôme de secondaire 5 sont considérés à risque (36,4% et 43,4% de l'échantillon, respectivement). Tel que suggéré par Beck et ses collaborateurs (1988), les mères présentant des signes légers à sévères de dépression (scores de 9 et plus) sont considérées à risque (24,7% de l'échantillon). En ce qui concerne l'insularité, les mères et les pères n'ayant pas de contacts occasionnels ou réguliers avec soit leur parenté, des amis ou des compagnons de travail sont considérés à risque (13,4% et 17,3% de l'échantillon, respectivement). En l'absence de suggestion de Spanier (1976) et de Baillargeon et al. (1986), les couples parentaux sont considérés à risque si leur degré d'accord conjugal se situe sous le 33^e percentile inférieur de la distribution de l'échantillon, ce qui correspond à un score inférieur à 105 sur l'Échelle d'ajustement dyadique (Baillargeon et al., 1986). Finalement, tel que recommandé par Abidin (1983), les mères sont considérées à risque si leur niveau de stress parental est supérieur au 75^e percentile (score de 260 ou plus) ou inférieur au 15^e percentile (score de 175 ou moins) de la distribution de la population générale (34,3% de l'échantillon). Dans quelques cas, l'information relative à certains de ces facteurs n'était pas disponible. L'indice a été calculé uniquement lorsque l'information pour au moins quatre facteurs

était disponible. L'indice parental des familles monoparentales est composé de quatre facteurs, les facteurs liés au père n'étant pas évalués. La présence de deux facteurs était nécessaire pour calculer cet indice.

L'indice du niveau de risque lié au contexte socio-économique est composé du revenu familial, de la densité familiale, de la source du revenu familial et du type de famille (monoparental, biparental). La famille est considérée à risque (37,4% de l'échantillon) si son revenu est égal ou inférieur au seuil de pauvreté calculé en fonction du nombre de personne dans la famille et de la configuration familiale au t1 de l'étude (Statistique Canada, 1990). Tel que suggéré par Shaw & Emery (1988), la densité familiale constitue un risque (6,1% de l'échantillon) si le ratio du nombre de pièces par personne est inférieur à 0,8, soit moins d'une pièce par personne. En ce qui concerne la source du revenu familial, le couple est considéré si la famille est biparentale. Le revenu parental constitue un risque si un des deux ou les deux parents sont sans emploi et que leur revenu provient principalement de l'assurance emploi, de l'assistance sociale ou d'une activité illicite. Toutefois, dans le cas où un seul parent travaille et que l'autre est sans emploi mais qu'il se définit comme étant mère ou père au foyer, le couple n'est pas considéré à risque (Hart & Risley, 1995). Dans le cas des familles monoparentales, la source du revenu est considérée à risque si elle provient d'une activité illicite ou que le parent est sans emploi. Selon cette procédure, 17,2% de l'échantillon est considéré à risque. Finalement, la

famille est considérée à risque si elle est monoparentale (45,5% de l'échantillon).

Mesures de l'adaptation scolaire (t3). Dans le but d'obtenir une mesure de l'adaptation scolaire qui soit représentative des différentes facettes de cette adaptation, quatre instruments de mesure sont utilisés.

Le niveau d'inadaptation sociale de l'enfant a été évalué à l'aide d'une version du Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire (QECP) ayant été validée pour la population canadienne-française et adaptée pour l'école primaire (Tremblay et al., 1987). Le QECP s'adresse aux enseignants et est utilisé comme instrument de dépistage de problèmes de comportements en bas âge (Larivée et al., 1994). De ses quatre échelles (turbulence, anxiété, prosocialité et inadaptation sociale générale de l'enfant), seule l'échelle de l'inadaptation sociale est conservée puisqu'elle correspond le mieux à notre question de recherche (voir Annexe A). Plusieurs études montrent un lien entre la qualité de l'attachement et la présence de troubles extériorisés et intériorisés. L'échelle d'inadaptation sociale est conservée pour tenir compte de ces deux dimensions tout en ne multipliant pas le nombre de mesures utilisées puisqu'elle combine à la fois les échelles de turbulence et d'anxiété.

L'impulsivité cognitive de l'enfant a été mesurée à l'aide de l'Échelle d'autocontrôle de Kendall et Wilcox (1979). Cette échelle de type Likert est un questionnaire destiné à l'enseignant qui permet de mesurer l'autocontrôle

cognitif (capacité de définir la tâche, de planifier et d'évaluer) et l'autocontrôle comportemental (capacité d'agir conformément aux décisions cognitives prises) de l'enfant. Une sous-échelle d'autorégulation cognitive (Normandeau & Guay, 1998) comprenant 12 items qui concernent l'habileté de l'enfant à planifier, évaluer et autoréguler ses activités de résolution de problèmes et son attention à la tâche est utilisée dans la présente étude (voir Annexe B). Cette sous-échelle présente un coefficient de consistance interne élevé (alpha de Cronbach: 0,97) et prédit le rendement scolaire à la fin de la première année du primaire (Normandeau & Guay, 1998).

La compétence scolaire de l'enfant a été mesurée à l'aide de l'Échelle des compétences de l'enfant [Teacher's rating scale of child's actual behavior] de Harter (1982). Ce questionnaire prend la forme d'une variante des échelles de type Likert et permet à l'enseignant d'évaluer les compétences de l'enfant dans 5 domaines différents: compétences scolaires, acceptation sociale, compétence athlétique, apparence physique et conduite. L'échelle conservée pour cette étude est celle des compétences scolaires puisqu'elle correspond le mieux à notre question de recherche (voir Annexe C).

La performance scolaire de l'enfant a été mesurée à l'aide de ses résultats de fin d'année (bulletin). La moyenne des résultats de fin d'année en français et en mathématiques a été calculée. Cette moyenne varie de 1 à 4, un score faible indiquant des difficultés.

Les résultats des évaluations des enfants sont présentés au tableau 2.

Insérer tableau 2 ici.

DÉMARCHE ANALYTIQUE

Des analyses préliminaires ont montré que la plupart des facteurs de l'indice de risque socio-économique étaient corrélés entre eux mais qu'ils n'étaient corrélés, ni séparément ni sous la forme d'indice, avec l'une ou l'autre des quatre mesures de l'adaptation scolaire. Cet indice n'a donc pas été inclus dans les analyses ultérieures.

La démarche analytique utilisée comporte deux étapes. Dans un premier temps, afin d'évaluer l'influence du niveau de risque parental, du niveau de risque lié à l'enfant et du degré de sécurité de l'attachement évalués au t1 sur chacune des quatre mesures de l'adaptation scolaire évaluées au t3, quatre analyses de régression linéaire multiple de type hiérarchique sont utilisées. Dans un deuxième temps, afin de tenir compte de la variance partagée par les différentes mesures de l'adaptation, une analyse de variance multivariée est effectuée. La description et les résultats de ces deux stratégies analytiques sont présentés tout à tour.

Première étape

Préalablement aux analyses de régression multiple, tel que recommandé par Stevens (1986), des analyses préliminaires ont été effectuées pour vérifier la présence de corrélations trop élevées entre la sécurité de l'attachement et chacune des catégories de risque. Le tableau 3 présente les résultats de ces analyses. L'ampleur des corrélations observées est modeste et se situe bien en deçà du seuil problématique de .80 suggéré par Licht (1995). De plus, les postulats propres à la régression linéaire multiple ont été vérifiés et sont respectés. Des analyses préliminaires complémentaires ont également montré qu'il n'y a pas de corrélation significative entre l'âge des sujets et les différentes variables utilisées pour effectuer les analyses de régression.

Insérer tableau 3 ici

Pour chacune des quatre analyses de régression effectuées, les mêmes 5 prédicteurs évalués entre 31 et 60 mois (t1) sont utilisés. L'ordre d'entrée des prédicteurs est prédéterminé et constant. Des deux prédicteurs liés au niveau de risque, le prédicteur le plus distal (indice de risque parental) est entré en premier, suivi du prédicteur le plus proximal (niveau de risque lié aux caractéristiques de l'enfant). La sécurité de l'attachement mère-enfant est entrée en troisième lieu, suivi alternativement de l'interaction entre le risque parental et l'attachement et de l'interaction entre le risque de l'enfant et

l'attachement. Un effet significatif de l'une ou l'autre de ces interactions indiquerait un effet modérateur de l'attachement. Le degré de sécurité de l'attachement est entré en troisième dans l'analyse pour déterminer si son apport est significatif une fois que les deux indices de risque ont été pris en compte. La taille de l'échantillon, qui varie de 89 à 95 sujets selon les analyses, permet l'utilisation d'une telle démarche analytique puisqu'elle respecte le minimum de 15 sujets par prédicteurs (Stevens, 1986).

Le tableau 4 présente les résultats des régressions effectuées. Le R^2 ajusté (calculé à l'aide de la formule de Herzberg) est rapporté, dans le tableau 4 et dans le texte, car il est un indice plus fiable que le F et qu'il permet d'estimer l'efficacité de l'équation de régression dans la population (Stevens, 1986). Le nombre total d'enfants peut varier légèrement d'une analyse à l'autre en raison de données manquantes sur certaines variables.

Insérer tableau 4 ici.

Pouvoir de prédiction global. Les analyses de régression effectuées indiquent que seuls l'indice de risque lié aux caractéristiques parentales et l'indice de risque lié aux caractéristiques de l'enfant prédisent significativement chacune des quatre composantes de l'adaptation scolaire. Ensemble, ils expliquent 10,0% (R^2 ajusté) de la variance de l'inadaptation sociale générale, 7,8% (R^2 ajusté) de la variance de l'impulsivité cognitive, 15,1% (R^2 ajusté) de la variance de la compétence scolaire perçue par

l'enseignant et 31% (R^2 ajusté) de la variance de la performance scolaire. Ainsi, les enfants ayant un plus haut niveau de risque sur ces prédicteurs ont plus de problèmes d'adaptation sociale, ont une moins bonne autorégulation cognitive, sont perçus par leur enseignant comme étant moins compétents au niveau scolaire et performant moins bien en français et en mathématiques.

Contribution spécifique des prédicteurs. De façon générale, bien que l'indice de risque parental et l'indice de risque de l'enfant partagent une partie de leur variance avec les mesures de l'adaptation scolaire, l'indice de risque lié aux caractéristiques de l'enfant est plus fortement associé à ces mesures. De plus, lorsqu'il est question de la prédiction de l'inadaptation sociale générale et de l'impulsivité cognitive, la contribution de l'indice de risque parental n'est plus significative une fois que le risque de l'enfant est pris en considération. L'indice de risque de l'enfant explique à lui seul 8,4 (R^2 ajusté) de la variance de l'inadaptation sociale générale et 5,5 (R^2 ajusté) de la variance liée à l'impulsivité cognitive. En ce qui concerne la compétence scolaire perçue par l'enseignant, l'indice de risque de l'enfant explique trois fois plus de variance que l'indice de risque parental (R^2 ajustés = 11,4 et 3,7 respectivement). Finalement, l'indice de risque parental et l'indice de risque de l'enfant explique chacun une portion similaire de la variance liée à la performance scolaire [11,4 (R^2 ajusté) et 10,7 (R^2 ajusté) respectivement]. La plus grande force de prédiction du risque lié aux caractéristiques de l'enfant est également corroborée par la valeur plus élevée de ses β standardisés dans les équations (voir tableau 4).

Contribution du degré de sécurité de l'attachement. Malgré les corrélations significatives observées entre trois des quatre mesures de l'adaptation scolaire et le degré de sécurité de l'attachement (voir tableau 3), ce dernier ne contribue pas significativement à améliorer le pouvoir de prédiction des équations lorsque le risque parental et le risque de l'enfant sont pris en compte.

Effet modérateur du degré de sécurité de l'attachement. Aucune des interactions entrées dans les analyses de régression ne s'avère significative. Ainsi, bien qu'il soit corrélé avec trois des quatre mesures de l'adaptation scolaire (voir tableau 3), l'attachement ne semble pas agir ici en tant que modérateur du lien entre le risque (qu'il soit lié aux caractéristiques des parents ou à celles de l'enfant) et l'adaptation scolaire, quelle que soit la dimension considérée. Cependant, dans le cas de la performance scolaire, l'interaction entre le risque lié à l'enfant et le degré de sécurité de l'attachement présente un p inférieur à .10. Pour explorer un peu plus ce résultat, les enfants ont été divisés en quatre groupes sur la base de la médiane de l'indice lié aux caractéristiques de l'enfant (0,5) et de la médiane de la distribution du degré de sécurité d'attachement (0,4122 pour les filles et 0,2858 pour les garçons). Les enfant ne présentant pas de risque quant à leur degré de sécurité d'attachement (score égal ou supérieur à la médiane) obtiennent en moyenne une performance scolaire de 3,58 (écart-type: 0,64) si au niveau de leurs caractéristiques personnelles ils ne sont pas à risque (score inférieur à la médiane) et de 3,00 (écart-type: 0,74) s'ils sont à risque

(score égal ou supérieur à la médiane). Les enfant à risque quant à leur degré de sécurité d'attachement (score inférieur à la médiane) obtiennent en moyenne une performance scolaire de 3,16 (écart-type: 0,73) si au niveau de leurs caractéristiques personnelles ils ne sont pas à risque et de 2,86 (écart-type: 0,62) s'ils sont à risque. L'examen de ces moyennes

Deuxième étape

Pour rendre compte adéquatement de l'adaptation scolaire il est nécessaire d'utiliser différents indicateurs de cette adaptation. Cette dernière est multidimensionnelle et ne se limite pas à la performance scolaire de l'enfant (Bigras & Capuano, 1996). Des indicateurs de la compétence cognitive et de la compétence sociale sont ainsi nécessaires dans le cadre d'une définition élargie de l'adaptation scolaire. Toutefois, les indicateurs utilisés pour mesurer l'adaptation scolaire sont forcément en parties redondants (voir tableau 3). Ils représentent différentes facettes d'un concept plus général qui est l'adaptation scolaire générale. La MANOVA tient compte de la variance partagée par les différentes mesures de l'adaptation scolaire. Elle permet ici de vérifier la contribution générale de l'attachement et des facteurs de risque précoce à la prédiction de l'adaptation scolaire. Un niveau de risque global a été constitué en calculant la somme des facteurs de risque de l'enfant et parentaux, un point étant accordé à chaque facteur à risque. Un point de plus a été ajouté aux enfants de familles monoparentales dans la constitution du niveau de risque global pour rendre compte de l'absence du père. Le niveau de risque global a ensuite été divisé en deux niveaux (faible,

élevé). Une analyse graphique similaire à celle utilisée par Sameroff, Seifer, Zax et Barocas (1987) a été employée pour déterminer le point de coupure divisant ces deux niveaux de risque. De la sorte, les résultats obtenus sur chacune des mesures de l'adaptation scolaire en fonction du nombre de facteurs de risque présents pour l'enfant ont suggéré que la présence de 4 facteurs de risque et plus soit considérée comme un niveau de risque global élevé. Trente et un des 90 sujets ont ainsi un niveau de risque élevé.

L'examen des scores obtenus sur chacune des mesures de l'adaptation scolaire en fonction du degré de sécurité de l'attachement a suscité la division de ce dernier en deux niveaux (faible, modéré/élevé) pour bien distinguer, à l'exemple de Park et Waters (1989), les sujets ayant un faible degré de sécurité des autres sujets. Les sujets dont le degré de sécurité est modéré/élevé (N= 58) se situent dans le 2/3 supérieur de la distribution tandis que les sujets dont le degré de sécurité est faible (N= 32) font partie du 1/3 inférieur de la distribution. Les études effectuées à l'aide de la Situation d'Étrangeté montrent en effet qu'environ 2/3 des enfants provenant d'échantillons de statut socio-économique moyen sont attachés de façon sécurisante (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). À l'exemple de Park et Waters (1989), l'appartenance à l'une ou l'autre de ces deux catégories a été déterminée séparément pour les garçons et pour les filles puisque les scores de sécurité des filles ($M = .39$) étaient plus élevés que ceux des garçons ($M = .31$). Les points de coupure pour les filles et les garçons étaient respectivement .32 et .23.

Le tableau 5 présente les scores moyens obtenus sur chacune des mesures de l'adaptation scolaire au t3 selon le niveau de risque global et le degré de sécurité de l'attachement mère-enfant au t1. À l'instar des analyses de régression, la MANOVA effectuée démontre un effet principal du niveau de risque global ($F(4,83) = 5,47, p = .001$). Indépendamment du degré de sécurité de l'attachement, l'adaptation scolaire générale des enfants dont le niveau de risque global est élevé diffère significativement de celle des enfants dont le niveau de risque global est faible. Tel que conseillé par Stevens (1986), une analyse discriminante a été effectuée pour spécifier la nature de cet effet tout en préservant le caractère multivarié de l'analyse. Tout d'abord, cette analyse montre que les quatre indicateurs utilisés pour mesurer l'adaptation scolaire rendent bien compte du construit plus global qu'est l'adaptation scolaire générale de l'enfant, prenant la forme d'un continuum d'adaptation. La corrélation entre chacune des mesures de l'adaptation scolaire et la variable canonique latente (adaptation scolaire générale) indique que quelle que soit la sécurité de l'attachement mère-enfant, le fait d'être exposé à un niveau de risque élevé vers 4 ans est associé à une plus grande inadaptation sociale, à une plus grande impulsivité cognitive, à une moins bonne performance scolaire et à une compétence scolaire moindre selon l'enseignant au début de l'école primaire comparativement à lorsque le niveau de risque global vécu est faible (voir tableau 6). L'examen des coefficients standardisés de la fonction discriminante révèle cependant que l'indicateur de l'adaptation scolaire contribuant le plus à distinguer les deux groupes d'enfants (niveau de risque global faible, niveau de risque global élevé) est la

mesure de la performance scolaire (notes au bulletin) de l'enfant. Une fois la contribution de la performance scolaire considérée, les trois autres indicateurs de l'adaptation scolaire générale contribuent peu à différencier les enfants dont le niveau de risque global est faible de ceux dont le niveau de risque global est élevé. Autrement dit, l'effet du niveau de risque global sur l'adaptation scolaire générale de l'enfant apparaît de façon significative en raison principalement de son influence sur la performance scolaire de l'enfant.

En ce qui concerne l'effet de protection de l'attachement dans un contexte de risque élevé, la MANOVA effectuée indique que l'effet d'interaction entre le degré de sécurité de l'attachement et le niveau de risque global n'atteint pas le seuil de signification ($F(4,83) = 2.12, p = 0,086$). Toutefois, puisque le p est relativement petit ($< .10$), des analyses complémentaires ont été effectuées à titre exploratoire de façon à vérifier la direction de cet effet. Deux analyses T^2 de Hotelling suivies d'analyses discriminantes sont exécutées. La première analyse vérifie l'effet du degré de sécurité de l'attachement lorsque le niveau de risque global est faible ($F(4,54) = 2,13, p = .09$). L'examen des corrélations entre chacune des mesures de l'adaptation scolaire et la variable canonique latente (adaptation scolaire générale) montre que lorsque le niveau de risque global est faible, l'enfant ayant un degré de sécurité d'attachement faible risque d'avoir plus de problèmes d'adaptation scolaire générale, tels que mesurés par son inadaptation sociale, son impulsivité cognitive, sa performance scolaire et sa compétence scolaire perçue par son enseignant. Cependant, lorsque la contribution unique de

chacune des mesures de l'adaptation scolaire générale est prise en considération à l'aide des coefficients standardisés de la fonction discriminante, il est possible de déterminer que le principal responsable de cet effet est la compétence scolaire perçue par l'enseignant (voir tableau 6). Lorsque le niveau de risque global est faible, un faible degré de sécurité de l'attachement influence principalement la perception qu'a l'enseignant de la compétence scolaire de l'enfant. L'effet de la sécurité de l'attachement lorsque le niveau de risque global est élevé s'est avéré non significatif ($F(4,26) = 1,23, p > .15$). Qui plus est, l'examen des moyennes standardisées indique que les résultats vont à l'inverse d'un effet protecteur de l'attachement (voir figure 1). Finalement, la MANOVA ne décèle aucun effet principal du degré de sécurité de l'attachement ($F(4,83) = 0,60, p = .67$).

Insérer tableaux 5 et 6 ici.

Insérer figure 1 ici.

DISCUSSION

Le premier objectif de cette recherche porte sur la comparaison du pouvoir de prédiction de chacune des catégories de facteurs de risque préscolaire quant à l'adaptation scolaire de l'enfant au début de l'école primaire. Le deuxième objectif s'intéresse à déterminer si la sécurité de l'attachement mère-enfant à l'âge préscolaire a un effet modérateur sur le lien

entre l'une ou l'autre des catégories de facteurs de risque et l'adaptation scolaire. Quatre facettes de l'adaptation scolaire de l'enfant sont examinées: l'inadaptation sociale, l'impulsivité cognitive, la performance scolaire et la compétence scolaire perçue par l'enseignant. Dans cette section, le rappel et l'interprétation des résultats liés au premier objectif sont présentés dans un premier temps, suivis de ceux du deuxième objectif. En guise de conclusion, les limites et les contributions de l'étude sont soulignées.

Rappel et interprétation des résultats

Influence des catégories de facteurs de risque et de l'attachement sur l'adaptation scolaire. La comparaison du pouvoir de prédiction de chacune des catégories de facteurs de risque évalués à l'âge préscolaire sur l'adaptation scolaire de l'enfant au début de l'école primaire démontre que le risque lié aux caractéristiques de l'enfant prédit plus fortement chacune des facettes de l'adaptation scolaire que le risque lié aux caractéristiques parentales ou aux caractéristiques socio-économiques. D'ailleurs, lorsqu'il est considéré, le risque lié aux caractéristiques de l'enfant éclipe l'apport du risque parental dans la prédiction de l'inadaptation sociale et de l'impulsivité cognitive de l'enfant. Les facteurs les plus proximaux semblent ainsi être plus prégnants sur l'adaptation scolaire de l'enfant. À cet effet, certaines explications ne s'excluant pas mutuellement peuvent être considérées. Sur le plan méthodologique tout d'abord, il est possible que la plus grande stabilité dans le temps des caractéristiques de l'enfant (sexe, QI verbal) comparativement aux caractéristiques parentales (degré d'accord conjugal,

présence de dépression maternelle, présence d'insularité, etc.) puisse expliquer la plus grande contribution de l'indice de risque lié à l'enfant à la prédiction de l'adaptation scolaire. Les capacités cognitives de l'enfant, et à plus forte raison le sexe de l'enfant, sont moins susceptibles de changer que les caractéristiques parentales lors du passage de l'âge préscolaire au début de l'âge scolaire. Par ailleurs, les caractéristiques parentales comportent une erreur de mesure plus élevée que les caractéristiques de l'enfant, ce qui pourrait avoir pour effet de réduire leur pouvoir de prédiction. Sur le plan conceptuel, il est possible que certains parents à risque au niveau de leurs caractéristiques personnelles (mésentente conjugale, insularité, etc.) aient néanmoins un quotient intellectuel élevé ce qui leur permettrait d'aider leur enfant à s'en tirer plutôt bien au niveau scolaire malgré ce contexte parental de risque précoce. Ainsi, dans certains cas, on peut poser l'hypothèse que les parents qui possèdent de bonnes aptitudes intellectuelles seraient mieux à même de faciliter l'adaptation scolaire de leur enfant et ce, indépendamment du fait qu'ils soient à risque quant à leurs autres caractéristiques personnelles. Malheureusement, le quotient intellectuel des parents n'a pu être obtenu dans le cadre de la présente étude, cette hypothèse demeure donc à vérifier. Une autre hypothèse pouvant expliquer ce résultat concerne le degré de collaboration qui existe entre le parent et l'enseignant de l'enfant. Certains enseignants favorisent l'implication des parents en leur fournissant certaines lignes directrices leur permettant de superviser et d'aider leur enfant dans ses devoirs. L'augmentation de la collaboration parent-enseignant peut augmenter l'implication de certains parents dans le suivi des devoirs à la

maison et ainsi aider l'enfant à mieux réussir à l'école, et ce malgré la possibilité de risques sur le plan des caractéristiques parentales (Connors & Epstein, 1995).

Il existe une exception à la prédominance du pouvoir de prédiction du risque lié aux caractéristiques de l'enfant. La performance scolaire constitue la seule dimension de l'adaptation pour laquelle la force de prédiction associée au niveau de risque lié aux caractéristiques parentales soit aussi élevée que celle du niveau de risque lié aux caractéristiques de l'enfant. À l'appui de ce résultat, lorsque les quatre mesures de l'adaptation scolaire sont traitées de façon multivariée, l'effet combiné du risque lié aux caractéristiques de l'enfant et des parents montre que l'adaptation scolaire générale de l'enfant diminue quand le risque augmente mais que cet effet reflète principalement l'influence du risque sur la performance scolaire. Une explication probable de ces résultats concerne le fait que la performance scolaire est susceptible d'être influencée, comme l'ont montré Christenson, Rounds & Gorney (1992), par le suivi des devoirs à la maison, c'est-à-dire par l'implication et la supervision des parents dans les activités scolaires de leur enfant.

En ce qui a trait à la sécurité de l'attachement précoce, la comparaison des différents pouvoirs de prédiction indique clairement que lorsque le niveau de risque lié à la fonction parentale et à l'enfant est contrôlé, il ne permet pas de prédire l'adaptation scolaire au début du primaire. Ce résultat souligne la

pertinence des propos de Constantino (1995) à l'effet que l'attachement devrait être étudié en fonction des autres variables individuelles et contextuelles qui peuvent influencer le développement de l'enfant. Dans cet ordre d'idées, il est surprenant que l'indice de risque lié au contexte socio-économique (revenu familial, densité familiale, source du revenu familial et type de famille) n'ait pas été significativement associé aux mesures de l'adaptation scolaire. Ce résultat est difficilement compréhensible puisqu'une grande proportion des études qui utilisent un indice de risque s'appuient sur ce type de facteurs. Or, il est possible que leur effet réel ne se fasse sentir que lorsqu'ils sont combinés à des facteurs de risque liés aux caractéristiques de l'enfant et des parents et qu'en soit, des facteurs comme la pauvreté ou la monoparentalité ne soient pas aussi fortement liés aux problèmes d'adaptation de l'enfant que les études antérieures nous l'ont porté à croire. Il est en fait possible que les facteurs liés au contexte socio-économique aient une influence indirecte sur l'adaptation de l'enfant. Cette hypothèse restera à spécifier lors d'études futures, en évaluant le rôle médiateur que peuvent jouer les facteurs de risque de l'enfant et des parents dans le lien entre le risque socio-économique et l'adaptation de l'enfant par exemple.

Effet modérateur de l'attachement. Lorsque le risque de l'enfant et celui des parents sont contrôlés, les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer avec confiance qu'il y a un effet modérateur de l'attachement quant au lien entre le risque (qu'il soit lié aux caractéristiques des parents ou à celles de l'enfant) et l'adaptation scolaire, quelle que soit la dimension considérée.

Dans le cas de la performance scolaire toutefois, les résultats suggèrent la pertinence de poursuivre l'évaluation de l'effet modérateur de l'attachement. En effet, lorsque les différentes facettes de l'adaptation scolaire sont analysées de façon univariée, des indices d'un rôle modérateur de l'attachement entre le risque associé aux caractéristiques de l'enfant et l'adaptation scolaire apparaissent au niveau de la performance scolaire. Bien que le degré de signification atteint ne permette pas d'avoir pleinement confiance en l'existence d'un tel effet modérateur, les résultats obtenus ne sont clairement pas compatibles avec les données de Morriset et al. (1990) à l'effet que la sécurité de l'attachement ait un effet de protection plus grand chez les enfants plus à risque. Ils suggèrent au contraire que les bénéfices de l'attachement sécurisant se manifestent principalement chez les enfants les moins à risque, comme l'ont montré Egeland et Kalkoske (1993). Ainsi, lorsque le niveau de risque lié aux caractéristiques de l'enfant est trop élevé, comme pour les garçons à faible QI, un degré de sécurité d'attachement plus élevé ne permettrait pas d'avoir un avantage plus grand que lorsque le niveau de risque est faible.

Cette tendance est la même pour l'ensemble des mesures de l'adaptation scolaire lorsqu'elles sont traitées de façon multivariée et que le niveau de risque global durant la petite enfance est considéré. Tout d'abord, lorsque le nombre de facteurs de risque est inférieur à quatre, les enfants en insécurité tendent à avoir une moins bonne adaptation scolaire que les enfants en sécurité. Il semblerait que cette tendance soit principalement due à la

perception qu'a l'enseignant de la compétence scolaire de l'enfant. En contrepartie, lorsque le nombre de facteurs de risque est égal ou supérieur à quatre, la sécurité de l'attachement n'a pas d'effet. En fait, l'observation des moyennes standardisées obtenues sur chacune des mesures de l'adaptation scolaire suggère plutôt une diminution de l'adaptation des enfants en sécurité. Ces derniers obtiennent des scores d'adaptation inférieurs à ceux des enfants en insécurité, ce qui représente l'inverse d'un rôle de protection de l'attachement sécurisant. Autrement dit, contre toute attente, il semble qu'un degré de sécurité élevé à la petite enfance puisse avoir un impact négatif sur l'adaptation scolaire de l'enfant dont le niveau de risque global est élevé. De plus, si l'on considère la sécurité de la relation d'attachement comme un facteur de risque au même titre que les autres et que le cumul de facteurs de risque augmente d'autant le risque d'inadaptation, comme l'a montré Rutter (1985), les enfants dont le niveau de risque global est élevé devraient voir leur niveau d'adaptation scolaire chuter encore un peu plus lorsqu'ils ont un attachement insécurisant. Or, tel ne semble pas être le cas. Au contraire, ces enfants tendent à s'adapter un peu mieux que les enfants en sécurité lorsque le niveau de risque est élevé. Nos résultats semblent encore une fois aller à l'encontre de ceux obtenus par Morriset et al. (1990), par Renken et al. (1989) et par Erickson et al. (1985) qui montrent qu'en présence d'un niveau d'adversité familial élevé, l'attachement de type sécurisant joue un rôle de protection quant aux risques de problèmes d'adaptation à la prématernelle ou au début de l'école primaire.

Plusieurs éléments méthodologiques peuvent expliquer ces divergences. Premièrement, l'attachement mère-enfant n'a pas été évalué au même âge et à l'aide de la même mesure dans les deux échantillons. Morriset et ses collègues (1990), de même que Renken et al. (1989), ont évalué les enfants à un an et demi ou moins à l'aide de la Situation d'Étrangeté. Les enfants de notre échantillon étaient plus âgés tant au moment de l'évaluation de leur attachement, qui s'est faite à l'aide d'une mesure continue (Q-Sort) plutôt qu'une mesure en catégories, qu'au moment de l'évaluation de leur adaptation. Enfin, dans notre étude comme dans celles de ces chercheurs, il est possible que l'augmentation de la validité de la mesure d'attachement, en la doublant d'une mesure observationnelle prise à la maison par exemple, puisse modifier les résultats obtenus. Par ailleurs, bien que le sexe de l'enfant ait été inclus dans la mesure des facteurs de risque, il est possible qu'une analyse séparée des garçons et des filles aurait présenté des résultats différents, comme ce fut le cas lors de l'étude de Egeland et Kalkoske (1993). Au niveau conceptuel, nos résultats suggèrent tout de même la possibilité que certaines stratégies adaptatives caractéristiques des enfants en insécurité ne soient pas inappropriées lorsque le contexte de vie comporte un niveau élevé de risque (non optimal), comme le proposent Bates et Bayles (1988). Il serait intéressant d'examiner cet effet chez des sujets dont le niveau de risque est beaucoup plus élevé, comme auprès des populations cliniques par exemple.

Finalement, il semble à première vue que les résultats exploratoires obtenus lors de l'analyse univariée de l'effet d'interaction entre le degré de

sécurité de l'attachement et le niveau de risque divergent de ceux obtenus lors de l'analyse multivariée de cet effet. Tel que décrit dans auparavant, si dans le premier cas il y a un effet modérateur de l'attachement, il se situe au plan de la performance scolaire de l'enfant. L'analyse multivariée de l'adaptation scolaire suggère plutôt que l'influence du degré de sécurité de l'attachement sur l'adaptation scolaire générale lorsque le niveau de risque global est faible soit principalement due à son effet sur la perception qu'a l'enseignant de la compétence scolaire de l'enfant. Il est possible que cette différence soit due au fait que ces deux mesures sont fortement corrélées entre elles ($r = 0,68$). Lors de l'analyse discriminante, les corrélations révèlent qu'elles sont toutes les deux fortement corrélées au construit latent de l'adaptation scolaire générale ($r = -0,95$, comparativement à $-0,69$ pour la performance scolaire). Il sera pertinent de poursuivre l'exploration de cette différence car il est possible que l'attachement ne modère pas la performance scolaire et la perception de l'enseignant de la compétence scolaire de l'enfant de la même façon selon le sexe ou le QI de l'enfant (voir tableau 4). Bien que ces deux mesures de l'adaptation scolaire soient fortement corrélées elles ne sont pas totalement redondantes. La performance scolaire reflète davantage la réussite de l'enfant sur une période d'une année alors que la mesure de la compétence perçue par l'enseignant constitue un jugement global immédiat, davantage susceptible d'être influencé par la conception de la compétence particulière à chacun des enseignants. À cet effet, Dweck (1989) discute comment les enseignants peuvent différer considérablement eu égard à l'importance qu'ils accordent à l'effort et à l'apprentissage dans leur

conception de la compétence intellectuelle. Ces différences de conceptions ont potentiellement un impact, surtout à long terme, sur la réussite scolaire de l'enfant. Par exemple, elles peuvent influencer la qualité du support et de l'étayage fournis par l'enseignant et, en retour, agir sur la persévérance des enfants et sur leur motivation interne à maîtriser leurs apprentissages scolaires. Pour cette raison, ces différences méritent d'être explorées plus à fond.

Limites et contributions

Deux limites principales suggèrent de nuancer nos conclusions. Tout d'abord, il est possible que nos résultats aient été influencés par l'instabilité du niveau de risque environnemental vécu par l'enfant. En fait, une lacune de cette étude est qu'elle n'évalue pas si les facteurs de risque présents dans la vie de l'enfant à 3-4 ans sont de nature passagère ou chronique. Il est possible que le risque, s'il est chronique, ait plus de probabilité d'entraver l'adaptation de l'enfant que s'il est passager. Dans notre étude, la poursuite de la mesure des facteurs de risque au t2 et au t3 aurait permis d'évaluer l'influence des différences au niveau de la chronicité du risque sur l'adaptation scolaire de l'enfant. De même, bien que nos sujets ne fassent pas partie d'un échantillon à très haut risque et qu'ainsi la qualité de leur attachement a plus de probabilités de demeurer stable (Bretherton, 1985), il aurait été intéressant de vérifier la stabilité de la qualité de la relation d'attachement des sujets du t1 au t3. Il est possible que la qualité de la relation d'attachement de l'enfant avec sa mère change en raison d'une diminution ou d'une augmentation du

niveau d'adversité global. Des changements dans le vécu de l'enfant, non seulement en lien avec le niveau de risque dans lequel il vit mais aussi quant aux facteurs de protection qu'il peut rencontrer de la petite enfance à l'âge scolaire (enseignant(e) offrant support et attention, relation de qualité avec un autre membre de la famille ou une gardienne, etc.) peuvent influencer ses représentations mentales intériorisées et par le fait même son adaptation scolaire. L'étude effectuée par Copeland-Mitchell, Denham et DeMulder (1997) indique en effet qu'un attachement sécurisant entre l'enfant et son enseignant est associé à la compétence sociale de l'enfant à l'âge préscolaire. Leurs résultats suggèrent qu'un attachement sécurisant à l'enseignant puisse partiellement compenser pour une relation d'attachement mère-enfant insécurisante au plan socio-affectif. Par ailleurs, bien que plusieurs études évoquent que l'attachement au principal donneur de soins (habituellement la mère) puisse être beaucoup plus influent (Bretherton, 1985), l'attachement à d'autres personnes, au père par exemple, peut influencer l'adaptation de l'enfant et compenser pour l'insécurité de la relation d'attachement mère-enfant. Youngblade, Park et Belsky (1993) soulignent par exemple que la qualité de la relation père-enfant puisse jouer un rôle plus déterminant que la relation mère-enfant sur certains aspects du développement de l'enfant. Dans leur étude, la sécurité de la relation père-enfant (évaluée à l'aide du Q-Sort d'attachement) était associée à la qualité des interactions amicales de l'enfant, sans qu'il en soit de même pour la sécurité de la relation mère-enfant.

Malgré ces limites, les résultats de cette étude montrent que l'importance de l'influence du niveau de risque sur l'adaptation scolaire n'est pas la même d'une catégorie de risque à l'autre, le risque lié aux caractéristiques de l'enfant étant généralement plus fortement lié aux problèmes d'adaptation scolaire au début du primaire que le risque lié aux caractéristiques parentales. Ils indiquent aussi que l'importance de l'influence de ces catégories de risque varie selon la dimension de l'adaptation scolaire évaluée, les catégories de risque prédisant ici plus fortement la performance scolaire que l'inadaptation sociale, le contrôle cognitif ou la compétence scolaire perçue par l'enseignant. Ces résultats constituent un pas de plus vers la mise à jour des caractéristiques et des circonstances sur lesquelles l'intervention précoce devra mettre l'accent pour prévenir l'inadaptation scolaire chez les enfants qui en ont le plus besoin. Par exemple, ils soulignent l'importance d'intervenir rapidement auprès des enfants qui présentent des difficultés sur le plan de leurs habiletés cognitives reliées à leur QI verbal, quelle que soit leur origine socio-économique. Par ailleurs, ces résultats soutiennent l'importance de la catégorisation des facteurs de risque précoces et l'utilisation d'indicateurs multidimensionnels de l'adaptation scolaire car les patrons d'interactions varient selon les catégories de facteurs de risque considérées et les dimensions de l'adaptation. Ils proposent ainsi des pistes de recherches intéressantes pour approfondir les connaissances actuelles sur l'adaptation scolaire. Particulièrement, les recherches futures devront poursuivre l'étude de l'influence de la sécurité de l'attachement dans divers contextes de vie car, bien qu'ils n'atteignent pas le seuil de signification, nos résultats soulèvent un

doute quant à l'hypothèse d'un effet protecteur de l'attachement lorsque le niveau de risque global est élevé.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon.

Caractéristiques (t1)	N	M ou (%)	E. T.	Min	Max
Caractéristiques de l'enfant					
QI (EVIP)	68	103,4	15,4	63	140
QI (WPPSI)	27	114	19	62	144
sécurité de l'attachement: filles	57	0,39	0,18	-0,05	0,72
garçons	42	0,30	0,17	-0,15	0,67
Caractéristiques parentales					
niveau éducation (mère)	99	13,1 ^a	3,2	4	18
niveau éducation (père)	83	12,8 ^a	3,3	5	18
accord conjugal	51	112,9	16,7	68,3	144,0
niveau de stress parental	99	230,4	42,6	133,0	330,4
Caractéristiques socio-économiques					
type de famille: monoparental	45	(45,5)	—	—	—
biparental	54	(54,5)	—	—	—
revenu familial: moins de 20 000\$/an	26	(26,3)	—	—	—
20 000\$ à 49 999\$/an	50	(50,5)	—	—	—
50 000\$ et plus/an	23	(23,2)	—	—	—
densité familiale	86	1,7 ^b	0,5	0,75	3,3

^a Calculé en nombre d'années.

^b Nombre de pièces par personne.

Tableau 2. Moyennes des résultats obtenus pour chacune des évaluations de l'adaptation scolaire.

Adaptation scolaire (t3)	N	M	E. T.	Min	Max
Inadaptation sociale	95	12,8	9,5	0	40
Impulsivité cognitive	95	38,2	16,6	11	78
Compétence scolaire	94	3,2	0,8	1	4
Performance scolaire	95	3,2 ^a	0,7	1	4

^aMoyenne des notes en français et en mathématiques de fin d'année: 1= difficultés; 2= bien; 3= très bien; 4= excellent.

Tableau 3. Coefficients de corrélation entre les prédicteurs et chacune des mesures de l'adaptation scolaire et coefficients de corrélation des prédicteurs entre eux et des mesures de l'adaptation scolaire entre elles.

	Risque enfant	Risque parental	Risque socio-écono.	Sécurité attachement	Inadaptation sociale	Impulsivité cognitive	Compétence scolaire
Risque parental	.10						
Risque socio-écono.	.08	.12					
Sécurité attachement	-.28**	-.23**	.00				
Inadaptation sociale	.38**	.20	-.06	-.11			
Impulsivité cognitive	.36**	.23*	.14	-.24*	.69**		
Compétence scolaire	-.37**	-.24*	.03	.27**	-.54**	-.70**	
Performance scolaire	-.44**	-.35**	-.04	.29**	-.53**	-.72**	.68**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tableau 4. Résultats des analyses de régression linéaire multiple de type hiérarchique pour la prédiction de chacune des mesures de l'adaptation scolaire.

Mesures d'adaptation scolaire	ETAPE 1		ETAPE 2		ETAPE 3		ETAPE 4		ETAPE 5	
	β	Int. conf.	β	Int. conf.	β	Int. conf.	β	Int. conf.	β	Int. conf.
Inadaptation sociale										
Risque parental	.22*	.01 .44	.17	-.03 .37	.19	-.02 .41	-.01	-.41 .40	.19*	-.02 .41
Risque enfant			.40**	.20 .60	.42**	.20 .63	.41**	.20 .62	.37	-.10 .84
Attachement				.06	-.16 .29		-.08	-.42 .26	.04	-.28 .36
Ris. parent. X attachement							.23	-.17 .63		
Ris. enfant X attachement									.05	-.39 .49
R ² ^a		4,9%		20,4% (15,5%)		20,7% (0,3%)		22,0% (1,3%)		20,8% (0,1%)
R ² ajusté (Herzberg) ^a		1,7%		10,0% (8,3%)		14,1% (4,1%)		13,5% (-0,6%)		12,14% (-2,0%)
Impulsivité cognitive										
Risque parental	.24*	.02 .45	.19*	-.01 .39	.16	-.06 .37	-.12	-.28 .53	.16	-.06 .37
Risque enfant			.36**	.16 .56	.33**	.11 .54	.32**	.11 .53	.27	-.21 .74
Attachement					-.10	-.33 .13	-.31*	-.65 .03	-.13	-.45 .18
Ris. parent. X attachement							.33	-.08 .73		
Ris. enfant X attachement									.06	-.38 .50
R ² ^a		5,5%		18,3% (12,8%)		19,1% (0,8%)		21,7% (2,6%)		19,1% (0,0%)
R ² ajusté (Herzberg) ^a		2,3%		7,8% (5,5%)		12,3% (4,5%)		13,1% (0,8%)		10,3% (-2,0%)

* p<0,05; ** p<0,01; † p<0,10

^a Le pourcentage entre parenthèses correspond à l'augmentation (ou à la diminution) du R² (ou du R² ajusté) lors de cette étape.

Tableau 4. Résultats des analyses de régression linéaire multiple de type hiérarchique pour la prédiction de chacune des mesures de l'adaptation scolaire (suite).

Mesures d'adaptation scolaire	ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		ÉTAPE 3		ÉTAPE 4		ÉTAPE 5						
	β	Int. conf.	β	Int. conf.	β	Int. conf.	β	Int. conf.	β	Int. conf.					
Compétence scolaire															
Risque parental	-26*	-47	-05	-22*	-42	-02	-17	-38	04	-03	-44	38	-17	-38	04
Risque enfant				-36**	-56	-16	-32**	-53	-11	-31**	-52	-10	-55*	-101	-08
Attachement							.14	-08	.37	.25	-09	.59	.02	-29	.33
Ris. parent. X attachement										.16	-56	.23			
Ris. enfant X attachement													.24	-19	.68
R ² ^a															
R ² ajusté (Herzberg) ^a	6,9%			19,8%	(12,9%)		21,3%	(1,5%)		22,0%	(0,7%)		22,5%	(1,2%)	
	3,7%			15,0%	(11,3%)		14,7%	(-0,3%)		13,3%	(-1,4%)		13,9%	(-0,8%)	
Performance scolaire															
Risque parental	-38**	-58	-18	-33**	-51	-14	-30**	-50	-11	-04	-42	.33	-31**	-50	-11
Risque enfant				-41**	-60	-23	-39**	-58	-19	-38**	-57	-18	-05	-47	.38
Attachement							.08	-13	.29	.27*	-05	.58	.25*	-03	.54
Ris. parent. X attachement										-30	-67	.07			
Ris. enfant X attachement													-36*	-76	.04
R ² ^a															
R ² ajusté (Herzberg) ^a	14,4%			31,0%	(16,6%)		31,4%	(0,4%)		33,6%	(2,2%)		34,0%	(2,6%)	
	11,4%			22,1%	(10,7%)		25,7%	(3,6%)		26,4%	(0,7%)		26,8%	(1,1%)	

*p<0,05; **p<0,01; †p<0,10

^a Le pourcentage entre parenthèses correspond à l'augmentation (ou à la diminution) du R² (ou du R² ajusté) lors de cette étape.

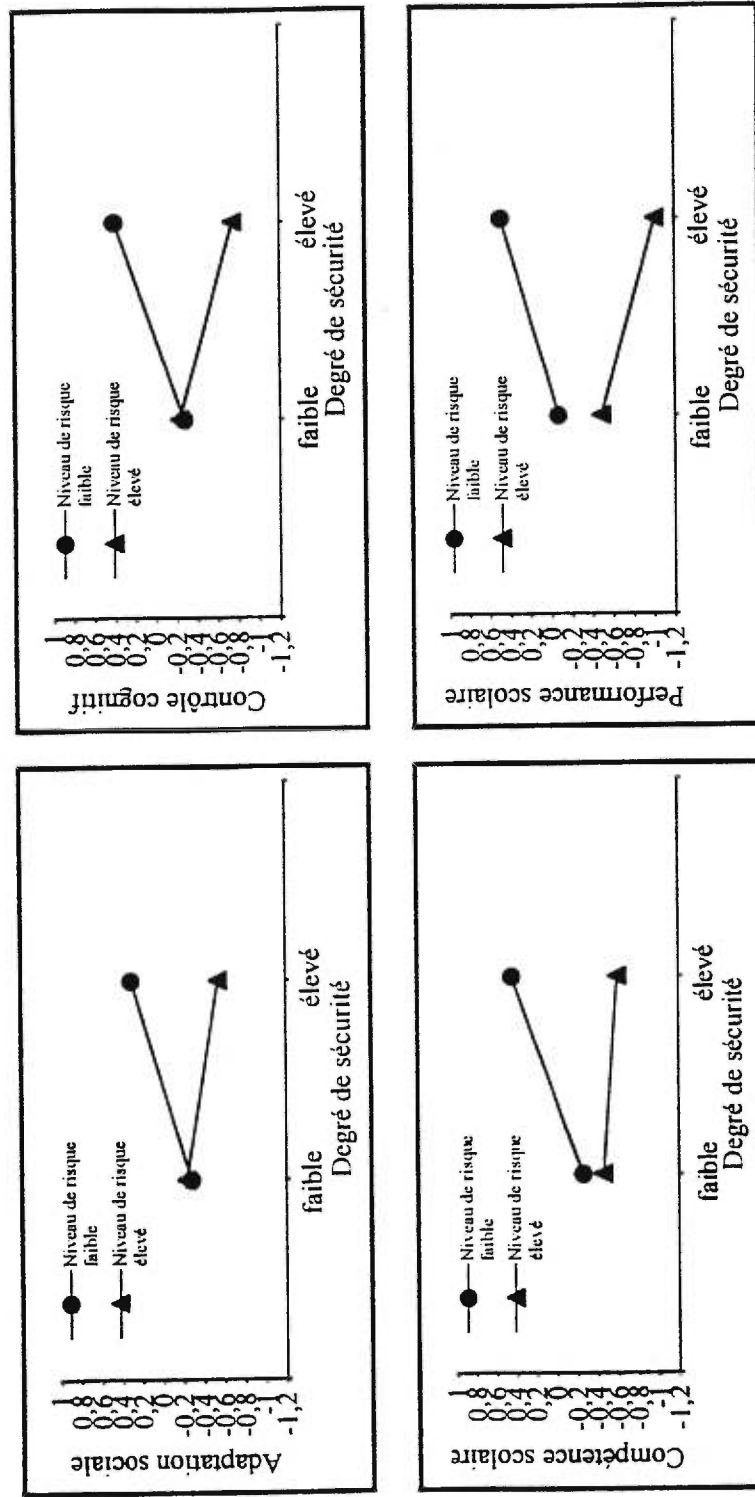
Tableau 5. Moyennes des scores obtenus sur chacune des mesures de l'adaptation scolaire au t3 selon le niveau de risque global ou le degré de sécurité de l'attachement mère-enfant au t1.

Mesures de l'adaptation scolaire	Total (N=90) M (ét.)	Niveau de risque global				Sécurité de l'attachement			
		faible (N=59)		élevé (N=31)		élevé (N=32)		faible (N=58)	
		M (ét.)	(ét.)	M (ét.)	(ét.)	M (ét.)	(ét.)	M (ét.)	(ét.)
Inadaptation sociale	12,94 (9,56)	11,22 (9,36)	16,22 (9,20)	11,71 (8,71)	15,18 (10,71)				
Impulsivité cognitive	38,06 (16,66)	34,12 (15,51)	45,55 (16,43)	35,74 (15,37)	42,25 (18,29)				
Compétence scolaire	3,21 (0,82)	3,43 (0,69)	2,79 (0,90)	3,37 (0,74)	2,91 (0,89)				
Performance scolaire	3,16 (0,77)	3,42 (0,66)	2,65 (0,61)	3,27 (0,76)	2,94 (0,67)				

Tableau 6. Coefficients de corrélation entre les indicateurs de l'adaptation scolaire et la variables canonique latente (adaptation scolaire générale) et coefficients standardisés de la fonction discriminante.

Mesures de l'adaptation scolaire	Analyses discriminantes		
	Effet principal du niveau de risque général	Effet d'interaction (attach. X risque global)	
	Coefficients de corrélation	Coefficients standardisés	Coefficients standardisés
Inadaptation sociale	0,36	-0,02	0,20
Impulsivité cognitive	0,53	-0,23	0,18
Compétence scolaire	-0,60	-0,11	-0,70
Performance scolaire	-0,99	-1,08	-0,09

Figure 1. Moyennes standardisées (scores z) obtenues sur chacune des mesures de l'adaptation scolaire^a en fonction du niveau de risque global et du degré de sécurité de l'attachement.



^a Pour obtenir une équivalence graphique des quatre mesures de l'adaptation scolaire, les échelles d'inadaptation sociale et d'impulsivité cognitive ont été multipliées par -1.

RÉFÉRENCES

Abidin, R.R. (1983). Parenting stress index. Manual (ISP). Brandon, VT: CPPT Tests.

Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Alpern, L., & Lyons-Ruth, K. (1993). Preschool children at social risk: Chronicity and timing of maternal depressive symptoms and child behavior problems at school and at home. Development and Psychopathology, *5*, 371-387.

Arend, R., Gove, F.L., & Sroufe, L.A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. Child Development, *50*, 950-959.

Baillargeon, J., Dubois, G., & Marineau, R. (1986). Traduction française de l'Échelle d'ajustement dyadique. Revue canadienne des sciences du comportement, *18*, 25-34.

Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, *51*, 1173-1182.

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Moch, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. Archives of General Psychiatry, *4*, 53-63.

Bigras, M., & Capuano, F. (octobre, 1996). Un modèle multifactoriel de l'efficacité de l'éducation préscolaire pour la promotion du succès scolaire des enfants défavorisés. Conférence présentée au XIX^e Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivière, Québec.

Bigras, M., & LaFrenière, P.J. (sous presse). Manuel d'utilisation de l'Indice de Stress Parental. North Tonawanda, N.Y.: Multi-Health System.

Booth, C.L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J.-A., & Rubin, K.H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. Social Development, 3, 189-204.

Boutin, A., Lapalme, M., Parent, S., & Moss, E. (octobre, 1996). Niveau de risque environnemental et adaptation scolaire: le rôle modérateur de l'attachement. Affiche présentée au XIX^e Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières, Québec.

Bretherton, E. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds), Growing points of attachment theory and research (pp. 3-35). Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (No. Série 209).

Carlson, E.A., & Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds), Developmental psychopathology, vol. 1: Theory and methods (pp. 581-617). New-York: John Wiley.

Christenson, S.L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. School Psychology Quarterly, 7, 178-206.

Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. Child Development, 61, 152-162.

Connors, L.J., & Epstein, J.L. (1995). Parent and school partnerships. In M.H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting, vol.4: Applied and practical parenting (pp. 437-458). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Constantino, J.N. (1995). Early relationships and the development of aggression in children. Harvard Review of Psychiatry, 2, 259-273.

Copeland-Mitchell, J., Denham, S.A., & DeMulder, E.K. (1997). Q-Sort assesment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. Early Education and Development, 8, 27-39.

Dumas, J.E., & Wahler, R.G. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: Mother insularity and socioeconomic disadvantage. Behavioral Assessment, 5, 301-313.

Dunn, L.M. , & Dunn, L.M. (1981). Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Minnesota: American Guidance Service.

Dunn, L.M., Thériault-Walhen, C.M. , & Dunn, L.M. (1993). Échelle de vocabulaire en image Peabody. Toronto: Psycan.

Dweck, C.S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), Foundations for a psychology of education (pp. 87-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Easterbrook, M.A., Davidson, C.E., & Chazan, R. (1993). Psychosocial risk, attachment, and behavior problems among school-age children. Development and Psychopathology, 5, 389-402.

Egeland, B., & Kalkoske, M. (1993). Continuity as a function of risk status: Infant attachment to early school years. Document présenté au congrès de la Society for Research in Child Development.

Eiden, R.D., Teti, D. G., & Corns, K.M. (1995). Maternal working models of attachment, marital adjustment, and the parent-child relationship. Child Development, 66, 1504-1518.

Erickson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds), Growing points of attachment theory and research (pp. 147-166). Monographs of the Society for research in Child Development, 50 (No. Série 209).

Fortin, L., & Bigras, M. (1996). Les facteurs de risques et les programmes de prévention auprès d'enfant en trouble de comportement. Eastman, Québec: Behaviora.

Frankel, K.A., & Bates, J.E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. Child Development, 61, 810-819.

Garbarino, J. (1982). Children and the families in the social environment. New York: Adline.

Hart, B., & Risley, T.R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young american children. Baltimore, Maryland: Brookes.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. Child Development, 53, 87-97.

Hinde, R.A. (1992). Ethological and relationships approaches. In R. Vasta (Ed.), Six theories of child development (pp. 251-285). London: Jessica Kingsley.

Howes, P., & Markman, H.J. (1989). Marital quality and child functioning: A longitudinal investigation. Child Development, 60, 1044-1051.

Jacques, M., Moss, E., & Trudel, M. (1988). Utilisation de la méthodologie Q-Sort pour l'étude de l'attachement chez des enfants québécois de 2 ans. Tirés à part, 56-65.

Kendall, P.C., & Wilcox, L.E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. Journal of consulting and clinical psychology, 47, 1020-1029.

LaFrenière, P.J., Dubeau, D., Janosz, M., & Capuano, F. (1990). Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 19, 23-41.

Larivée, S., Parent, S., Charlebois, P., Gagnon, C., Leblanc, M., & Tremblay, R. E. (1994). L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire comme prédicteur de la délinquance autorévélee. Psychologica Belgica, 34, 1-31.

Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. Child Development, 55, 123-136.

Licht, M.H. (1995). Multiple regression and correlation. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold (Eds.), Reading and understanding multivariate statistics (pp. 19-64). Washington, DC: American Psychological Association.

Longfellow, C., & Belle, D. (1984). Stressful environments and their impact on children. In J.H. Humphrey, Stress in childhood. New York: AMS Press.

Lytton, H. (1990). Child and parent effect in boys' conduct disorder: A reinterpretation. Developmental Psychology, 26, 683-697.

Matas, L., Arend, R.A., & Sroufe, L.A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. Child Development, 49, 547-556.

Meisels, S.J., & Wasik, B.A. (1990). Who should be served? Identifying children in need of early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), Handbook of early childhood intervention. New York: Cambridge University Press.

Morisset, C.E., Barnard, K.E., Greenberg, M.T., Booth, C.L., & Spieker, S.J. (1990). Environmental influences on early language development: The context of social risk. Development and Psychopathology, 2, 127-149.

Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., & Dumont, M. (1993). Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. International Journal of Educational Research, 19, 555-571.

Moss, E., St-Laurent, D., & Parent, S. (en préparation). Pathways to school competence: Effects of attachment and mother-child information exchange on academic motivation, self-esteem and performance.

Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. Journal of Educational Psychology, 90, 111-121.

Park, K., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. Child Development, 60, 1076-1081.

Pederson, D.R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K., & Acton, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A Q-sort study. Child Development, 61, 1974-1983.

Pierrehumbert, B., Iannotti, R.J., & Cummings, M.E. (1985). Mother-infant attachment, development of social competencies and beliefs of self-responsability. Archives de Psychologie, 53, 365-374.

Pierrehumbert, B., Sieye, A., Zaltzman, V., & Halfon, O. (1995). Entre salon et laboratoire: l'utilisation du «Q-Sort» de Waters et Deane pour décrire la qualité de la relation d'attachement parent-enfant. Enfance, 3, 277-291.

Porter, B., & O'Leary, K.D. (1980). Marital discord and childhood behavior problems. Journal of Abnormal Child Psychology, 8, 287-295.

Provost, M.A., & LaFrenière, P.J. (1991). La relation entre la qualité de l'attachement parents-enfants et la compétence à la garderie. In M.A. Provost & R.E. Tremblay (Eds.), Famille: Inadaptation et intervention, (pp. 65-81). Nancy: Presse Universitaire de Nancy.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L.A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. Journal of Personality, 57, 257-281.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.

Sameroff, A.J., & Seifer, R. (1990). Early contributors to developmental risk. In J.E. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp. 52-66). New York, NY: Cambridge University Press.

Sameroff, A.J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early indicators of developmental risk: Rochester longitudinal study, Schizophrenia Bulletin, 13, 383-394.

Schölmerich, A., Fracasso, M.P., Lamb, M.E., & Broberg, A. G. (1995). Interactional harmony at 7 and 10 months of age predicts security of attachment as measured by Q-sort ratings. Social Development, 4, 62-74.

Shaw, D.S., Vondra, J.I., Hommerding, K.D., Keenan, K., & Dunn, M. (1994). Chronic family adversity and early child behavior problems: A longitudinal study of low income families. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35, 1109-1122.

Shaw, D.S., & Emery, R.E. (1988). Chronic family adversity and school-age children's adjustment. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 27, 200-206.

Spanier, G.B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. Journal of Marriage and the Family, 38, 15-29.

Statistique Canada (1990). Répartition du revenu au Canada selon la taille du revenu. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.

Stevens, J. (1986). Applied multivariate statistics for the social sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stevenson, J., Richman, N., & Graham, P. (1985). Behaviour problems and language abilities at three years and behavioural deviance at eight years. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26, 215-230.

Suess, G.J., Grossmann, K.E., & Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. International Journal of Behavioral Development, 15, 43-65.

Teti, D.M., Nakagawa, M., Das, R., & Wirth, O. (1991). Security of attachment between preschoolers and their mothers: Relations among social interaction, parenting stress, and mother's sorts of the attachment Q-set. Developmental Psychology, 27, 440-447.

Tramontana, M.G., Hooper, S.R., & Selzer, S.C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. Developmental Review, 8, 89-146.

Tremblay, R.E. (1991). Reproduction sociale de l'inadaptation: Le cas des comportements agressifs et antisociaux. In M. Provost & R.E. Tremblay (Eds.), Famille: Inadaptation et intervention (pp. 107-140). Nancy: Agence d'Arc.

Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1987). The Preschool Behaviour Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-484.

Vaughn, B.E., & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-sort observations and Strange situation classifications of one-year-olds. Child Development, 61, 1965-1973.

Vaughn, B.E., Strayer, F.F., Jacques, M., Trudel, M., & Seifer, R. (1991). Maternal description of 2- and 3-year-old children: A comparison of attachment Q-sorts in two socio-cultural communities. International Journal of Behavioral Development, 14, 249-271.

Verlaan, P., & LaFrenière, P.J. (1994). Adaptation des enfants anxieux-isolés à la garderie: Caractéristiques comportementales et affectives de la relation mère-enfant. Canadian Journal of Behavioural Science, 26, 52-67.

Vitaro, F., Dobkin, P.L., Gagnon, C., & LeBlanc, M. (1994). Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: prévalence, déterminants et prévention. Monographie de psychologie 11. Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vitaro, F., Tremblay, R.E., Gagnon, C., & le GRIP (1992). Adversité familiale et troubles du comportement au début de la période de fréquentation scolaire. Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire, 11, 45-62.

Waters, E. (1987). Attachment Behavior Q-Set (Revision 3.0). Instrument non publié. State University of New York at Stony Brook, Department of Psychology.

Wechsler, D. (1967). Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. New York: The Psychological Corporation.

Youngblade, L.M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedent of 5-year-old's close friendships: A longitudinal analysis. Developmental Psychology, 28, 700-713.

Youngblade, L.M., Park, K.A., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security. International Journal of Behavioral Development, 16, 563-587.

DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION

La théorie de l'attachement présente un modèle développemental où la qualité de la relation d'attachement entre l'enfant et son principal donneur de soins établit la base de la qualité du développement socio-émotionnel ultérieur de l'enfant (Sroufe & Fleeson, 1986). De nombreuses études révèlent en effet une association entre la sécurité de l'attachement mère-enfant précoce et l'adaptation subséquente de l'enfant (Carlson & Sroufe, 1995). Par contre, dans ces études, l'influence d'autres facteurs comme les caractéristiques de l'enfant, de ses parents et du contexte socio-économique n'est habituellement pas prise en considération, bien que plusieurs études aient montré que certaines de ces caractéristiques constituent des facteurs de risque qui influencent négativement l'adaptation psychosociale de l'enfant (Vitaro et al., 1994).

La présente étude tient compte de cette lacune. Son originalité se situe à trois niveaux. Premièrement, les facteurs de risque potentiellement liés aux problèmes d'adaptation scolaire de l'enfant ont été regroupés en trois catégories (associés à l'enfant, aux parents et au contexte socio-économique) au lieu d'être compilés sous la forme d'un indice indifférencié d'adversité globale. Ceci a permis de déterminer que les facteurs de risque les plus proximaux, c'est-à-dire ceux liés aux caractéristiques de l'enfant, sont généralement associés plus fortement aux problèmes d'adaptation scolaire de l'enfant que les facteurs de risque liés aux caractéristiques parentales. La seule exception concerne la performance scolaire de l'enfant où la force de prédiction des facteurs de risque parentaux est aussi élevée que celle des

facteurs de risque de l'enfant. Quant à eux, les facteurs de risque liés au contexte socio-économique de la famille ne contribuent pas à prédire les problèmes d'adaptation scolaire de l'enfant. De plus, la comparaison des pouvoirs de prédiction nous a permis de constater que lorsque les différentes catégories de facteurs de risque sont contrôlées, le degré de sécurité de l'attachement à l'âge préscolaire ne permet pas de prédire l'adaptation de l'enfant au début de l'école primaire.

Deuxièmement, ces différentes catégories de facteurs de risque ont été prises en compte dans l'examen de l'association entre la sécurité de l'attachement mère-enfant et l'adaptation scolaire de l'enfant. Cette démarche nous a permis de vérifier si l'association entre l'attachement et l'adaptation scolaire pouvait se manifester dans certaines conditions spécifiques. Nos résultats ne permettent pas d'affirmer avec confiance que ce soit le cas. Cependant, bien qu'ils n'atteignent pas le seuil de signification, ils soulèvent un doute quant à l'effet protecteur de l'attachement sécurisant dans un contexte de risque global élevé. Ils tendent même à suggérer qu'un attachement insécurisant permettrait à l'enfant de s'adapter un peu mieux lorsque le contexte de risque est élevé.

Troisièmement, à l'exemple de Bigras et Capuano (1996), la nature multidimensionnelle de l'adaptation scolaire a été prise en compte en utilisant différents indicateurs de celle-ci. Ceci nous a permis d'observer que les liens entre les différentes variables étudiées et l'adaptation scolaire diffèrent selon

les dimensions de cette adaptation. Plus particulièrement, les catégories de facteurs de risques prédisent plus fortement la performance scolaire de l'enfant que son inadaptation sociale, son impulsivité cognitive ou sa compétence scolaire telle que perçue par son enseignant.

À la lumière de nos résultats, il est possible de supposer que la stabilité inégale des catégories de facteurs de risque soit en partie responsable des différences observées quant à la force de l'association entre ces catégories et l'adaptation scolaire. Pour cette raison, les recherches futures devraient considérer la chronicité des facteurs de risque les moins stables en les mesurant de façon répétée dans le temps pour ainsi évaluer leur influence sur l'adaptation scolaire de l'enfant. Par ailleurs, il est aussi possible de supposer que certains parents, bien qu'ils soient à risque au niveau de leurs caractéristiques personnelles, possèdent d'autres aptitudes qui les rendraient mieux à même de faciliter l'adaptation scolaire de leur enfant. Il serait ainsi utile de considérer l'influence de ces autres caractéristiques parentales lors de futures recherches sur l'adaptation scolaire de l'enfant.

Cette interprétation des résultats a des implications importantes pour l'intervention précoce visant à prévenir l'inadaptation scolaire. Elle propose qu'il serait nécessaire de mettre l'accent sur le développement de certaines caractéristiques de l'enfant, comme l'amélioration de ses habiletés cognitives, particulièrement celles reliées au QI verbal, pour favoriser son adaptation scolaire sur le plan cognitif. Du même coup, il est probable que le

développement de certaines habiletés parentales puissent favoriser l'adaptation scolaire de l'enfant (Christenson, Rounds & Gorney, 1992). Par exemple, l'intervention préventive pourrait soutenir et guider les parents dans le suivi des devoirs à la maison et ainsi améliorer les habiletés cognitives et sociales de l'enfant. En plus, nos résultats suggèrent que ce type d'intervention ne devrait pas être centré uniquement sur les enfants provenant de milieux socio-économiques défavorisés car les facteurs de risque socio-économiques ne semblent pas être directement associés à l'inadaptation scolaire. D'autre part, les résultats obtenus, particulièrement quant à la performance scolaire (les notes au bulletin) de l'enfant et sa compétence scolaire globale telle que perçue par son enseignant, soulignent que l'intervention préventive de l'inadaptation scolaire ne devrait pas sous-estimer le rôle de l'enseignant dans cette adaptation. Par exemple, la perception qu'a l'enseignant de ce que représente la compétence sur le plan scolaire (Dweck, 1989) peut affecter sa façon de superviser, de guider et de renforcer l'enfant dans ses apprentissages. La qualité du lien qui s'établit entre l'enseignant et l'enfant peut aussi influencer le climat dans lequel s'effectue l'étayage de l'enseignant. Ces facteurs peuvent en retour affecter la persévérance et la motivation interne de l'enfant à maîtriser ses apprentissages scolaires et par le fait même son adaptation scolaire, tant sur le plan cognitif que social.

Ces suggestions liées à la direction que devrait prendre l'intervention précoce visant à prévenir l'inadaptation scolaire nécessitent d'être confirmées

par les recherches futures. Plusieurs pistes de recherches devraient en effet être explorées plus en profondeur. Parmi celles-ci, il serait essentiel d'évaluer l'effet de la chronicité des facteurs de risque associés à l'enfant, aux parents et au contexte socio-économique sur l'adaptation scolaire de l'enfant. La présence temporaire de hauts niveaux de risque, soit à l'âge préscolaire ou au début de l'école primaire, n'a possiblement pas le même impact qu'une présence continue de ces risques. Il est tout aussi possible que la présence de hauts niveaux de risque en bas âge ait un impact plus important sur l'adaptation de l'enfant que la présence de hauts niveaux de risque une fois rendu à l'âge scolaire, ou vice versa. De la même façon, il est possible que certaines catégories de risque aient un impact plus grand lorsqu'elles sont présentes à un âge en particulier et pas à un autre (Rutter, 1985). Bref, il est pour l'instant impossible de déterminer l'influence de la courbe évolutive des catégories de facteurs de risque sur l'adaptation scolaire de l'enfant.

Dans le même ordre d'idées, des études sur l'effet protecteur de l'attachement mère-enfant devraient être poursuivies non seulement dans diverses conditions de risque mais aussi en tenant compte de la stabilité de cet attachement et des autres attachements que l'enfant peut développer, en particulier avec son père (Youngblade, Park & Belsky, 1993) et son enseignant (Copeland-Mitchell, Denham & DeMulder, 1997). L'habileté et les stratégies utilisées par l'enfant pour négocier l'atteinte de ses buts en tenant compte de ceux de sa mère commencent à se développer vers la fin de la deuxième année de vie, avec l'apparition du partenariat rectifié quant au but

(Bowlby, 1969). À l'âge scolaire, bien que ses assises soient établies, le type de partenariat employé par l'enfant continue à se développer et à se perfectionner. Les interactions de l'enfant avec son père et avec son enseignant constituent des situations qui sont influencées et qui influencent la qualité du partenariat vécu par l'enfant, et par le fait même son adaptation scolaire. La qualité de ce partenariat influence probablement l'adaptation scolaire de l'enfant car en classe elle détermine la façon dont l'enfant réussira à retarder ses buts immédiats pour permettre à l'enseignant d'atteindre ses propres buts liés à son enseignement et même à contribuer à l'atteinte de ces buts. D'autres études devraient donc être menées dans cette direction. Par ailleurs, comme l'ont proposé Bates et Bayles (1988), nos résultats de recherche suggèrent que certaines stratégies adaptatives caractéristiques de l'enfant en insécurité ne soient pas inappropriées lorsque le contexte de vie comporte un haut niveau de risque. Ces données renforcent l'idée qu'il est nécessaire de poursuivre les études sur les liens entre la sécurité de l'attachement et l'adaptation scolaire en tenant compte non seulement des différentes catégories de facteurs de risque présentes dans la vie de l'enfant mais aussi du degré d'adversité qu'elles représentent.

RÉFÉRENCES

Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Arend, R., Gove, F. L. & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. Child Development, 50, 950-959.

Bates, J.E. & Bayles, K. (1988). Attachment and the development of behavior problems. In J. Beisky & T. Nezworski (Eds.). Clinical implications of attachment (pp. 253-299). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bates, J.E., Maslin, C.A. & Frankel, K.A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problems ratings at three years. In I. Bretherton & E. Waters (Eds). Growing points of attachment theory and research (pp. 3-35). Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (1-2, No. Série 209).

Bigras, M. & Capuano, F. (octobre, 1996). Un modèle multifactoriel de l'efficacité de l'éducation préscolaire pour la promotion du succès scolaire des enfants défavorisés. Conférence présentée au XIX^e Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivière, Québec.

Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J.-A. & Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: the role of preschool attachment security and maternal style. Social Development, 3 (3), 189-204.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. Separation. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression. New York: Basic.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. American Journal of Orthopsychiatry, 52 (4), 664-678.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. London: Tavistock.

Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. Infant Mental Health Journal, 11 (3), 237-252.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. Developmental Psychology, 28 (5), 759-775.

Bretherton, I. (1996). Internal workink models of attachment relationships as related to resilient coping. In G.G. Noam & K.W. Fischer (Eds.), Development and vulnerability in close relationships. The Jean Piaget symposium series, (pp. 3-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bus, A. G. & van IJzendoorn, M. H. (1988). Attachment and early reading: A longitudinal study. Journal of genetic Psychology, 149, 199-210.

Carlson, E. A. & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds). Developmental psychopathology, vol. 1: Theory and methods (pp. 581-617). New-York: John Wiley.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. Child Development, 59, 121-134.

Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. School Psychology Quaterly, 7 (3), 178-206.

Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. Child Development, 61, 152-162.

Constantino, J. N. (1995). Early relationships and the development of aggression in children. Harvard Review of Psychiatry, 2, 259-273.

Copeland-Mitchell, J., Denham, S.A. & DeMulder, E.K. (1997). Q-Sort assesment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. Early Education and Development, 8 (1), 27-39.

Crittenden, P.M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. Development and Psychopathology, 4, 209-241.

De Ruiter, C. & van IJzendoorn, M. H. (1993). Attachment and cognition: a review of the literature. International Journal of Educational Research, ?, 525-??.

Dweck, C.S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), Foundations for a psychology of education (pp. 87-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Egeland, B. & Kalkoske, M. (1993). Continuity as a function of risk status: infant attachment to early school years. Document présenté au congrès de la Society for Research in Child Development.

Erickson, M. F., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in high-risk sample. Dans I. Bretherton & E. Waters (Eds). Growing points of attachment theory and research (pp. 147-166). Monographs of the Society for research in Child Development, 50 (1-2, No. Série 209).

Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D. & Holloway, S. D. (1987). Affective quality of mother-child relationship: longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. Developmental Psychology, 23, 210-215,

Frankel, K. A. & Bates, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: antecedents in attachment, home behavior, and temperament. Child Development, 61, 810-819.

Gouin-Décarie, T. (1980). Les origines de la socialisation. In J.-F. Saucier (Ed.), L'enfant: Explorations récentes en psychologie du développement, (pp. 17-41). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Greenberg, M. T. & Speltz, M. L. (1988). Attachment and the ontogeny of conduct problems. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.). Clinical implications of attachment (pp. 177-218). NJ: Lawrence Erlbaum.

Hinde, R.A. (1992). Ethological and relationships approaches. In R. Vasta (Ed.), Six theories of child development (pp. 251-285). London: Jessica Kingsley.

Jacobsen, J.L. & Wille, D. E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from toddler to the preschool period. Child Development, 57, 338-347.

Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. Developmental Psychology, 30 (1), 112-124.

LaFrenière, P. & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. Developmental psychology, 21, 56-69.

Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C. & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. Child Development, 55, 123-136.

Londerville, S. & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance and maternal train methods in the second year of life. Developmental Psychology, 17 (3), 289-299.

Lyons-Ruth, K., Alpern, L. & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. Child Development, 64, 572-585.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. Dans I. Bretherton & E. Waters (Eds). Growing points of attachment theory and research (pp. 66-103). Monographs of the Society for research in Child Development, 50 (1-2, No. Série 209).

Matas, L., Arend, R. A. & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. Child Development, 49, 547-556.

Meins, E. & Russell, J. (1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive capacity. British Journal of Developmental Psychology, 15, 63-76.

Morisset, C.E., Barnard, K.E., Greenberg, M.T., Booth, C.L. & Spieker, S.J. (1990). Environmental influences on early language development: The context of social risk. Development and Psychopathology, 2, 127-149.

Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D. & St-Laurent, D. (1996). Attachement and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. Development and Psychopathology, 8, 511-525.

Moss, E., St-Laurent, D. & Parent, S. (en préparation). Pathways to school competence: Effects of attachment and mother-child information exchange on academic motivation, self-esteem and performance.

Parent, S. & Saucier, J.-F. (sous presse). La théorie de l'attachement.

Park, K. & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. Child Development, 60, 1076-1081.

Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. Developmental Psychology, 17 (3), 326-335.

Pierrehumbert, B., Iannotti, R. J. & Cummings, M. E. (1985). Mother-infant attachment, development of social competencies and beliefs of self-responsability. Archives de Psychologie, 53, 365-374.

Pierrehumbert, B., Iannotti, R. J., Cummings, E. M. & Zan-Waxler, C. (1986). Attachement maternel et dépendance. Quelques apports de la psychologie expérimentale. Neuropsychiatrie de l'Enfance, 34 (8-9), 409-420.

Provost, M. A. & LaFrenière, P. J. (1991). La relation entre la qualité de l'attachement parents-enfants et la compétence à la garderie. In M. A. Provost & R. E. Tremblay (Eds.), Famille: Inadaptation et intervention, 65-81.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S. & Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. Journal of Personality, 57 (2), 257-281.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.

Schneider-Rosen, K. (1990). The developmental reorganisation of attachment relationships: Guidelines for classification beyond infancy. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: Theory research, and intervention (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.

Slade, A. (1987). Quality of attachment and early symbolic play. Developmental Psychology, 23 (1), 78-45.

Sroufe, L. A. & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), The nature and development of relationships (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sroufe, L. A., Fox, N. E. & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. Child Development, 54, 1615-1627.

Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.). Minnesota symposia in child psychology (vol. 16, pp. 41-81). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Sroufe, L.A. (1990). An organizational perspective on the self. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), The self in transition: Infancy to childhood (pp. 281-307). Chicago: University of Chicago Press.

Suess, G. J., Grossmann, K. E. & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. International Journal of Behavioral Development, 15, 43-65.

van IJzendoorn, M.H., Dijkstra, J. & Bus, A.G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. Social Development, 4 (2), 115-128.

Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C. & LeBlanc, M. (1994). Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: prévalence, déterminants et prévention. Monographie de psychologie 11. Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Waters, E. (1987). Attachment Behavior Q-Set (Revision 3.0).
Instrument non publié, State University of New York at Stony Brook,
Department of Psychology.

Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive
affect, and competence in the peer group: Two studies in construct
validation. Child Development, 50, 821-829.

Youngblade, L. M. & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedent of 5-
year-old's close friendships: A longitudinal analysis. Developmental
Psychology, 28, 700-713.

Youngblade, L.M., Park, K.A. & Belsky, J. (1993). Measurement of
young children's close friendship: A comparison of two independent
assessment systems and their associations with attachment security.
International Journal of Behavioral Development, 16 (4), 563-587.

ANNEXE A

Liste des énoncés de l'échelle d'inadaptation sociale

Liste des 30 énoncés de l'échelle d'inadaptation sociale du Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire (Tremblay et al., 1987).

1. Très agité(e), toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait pas comment se tenir sans bouger.
5. Détruit ses propres choses ou celles des autres.
6. Ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche.
7. Se bat avec les autres enfants.
9. N'est pas très aimé(e) des autres enfants.
11. Inquiet(e). Plusieurs choses l'inquiètent.
14. A tendance à travailler seul(e) dans son coin. Plutôt solitaire.
15. Irritable. Il (elle) s'emporte facilement.
16. À l'air triste, malheureux(se), près des larmes.
17. A des tics nerveux ou des maniérismes.
19. Se mord les ongles ou les doigts.
21. Utilise la force physique (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres enfants.
24. Désobéissant(e).
25. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose.
27. Tendance à avoir peur ou craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.
30. Tend à être un peu trop méticuleux(se), s'attache trop aux détails.
31. Dit des mensonges.

Liste des 30 énoncés de l'échelle d'inadaptation sociale du Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire (Tremblay et al., 1987) (suite).

34. A mouiller (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école.
35. Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il/elle veut.
41. Bégaie lorsqu'il/elle parle.
42. A d'autres problèmes de langage.
43. Malmène, intimide les autres enfants.
48. Pleure facilement.
49. Blâme les autres.
50. Abandonne facilement.
52. Sans égard pour les autres.
53. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.
54. Est «dans la lune».
55. A de la difficulté à rester assis(e) tranquille.

ANNEXE B

Liste des énoncés de la sous-échelle d'autorégulation cognitive

Liste des 12 énoncés de la sous-échelle d'autorégulation cognitive
(Normandeau & Guay, 1998) élaborée à partir de l'Échelle d'autocontrôle
(Kendall & Wilcox, 1979).

4. La qualité du travail de l'enfant est-elle constante ou varie-t-elle beaucoup?
5. L'enfant travaille-t-il en fonction de buts à long terme?
8. L'enfant persévère-t-il à une tâche jusqu'à ce qu'il ait terminé?
9. L'enfant suit-il les instructions provenant d'adultes responsables?
14. L'enfant a-t-il besoin qu'on lui rappelle plusieurs fois de faire quelque chose avant qu'il le fasse?
17. Est-ce que l'enfant néglige ou oublie ses tâches (ou besognes) régulières?
18. Y a-t-il des jours où l'enfant semble incapable de se mettre au travail?
25. L'enfant est-il facilement distrait de son travail ou de ses tâches (besognes)?
28. L'enfant passe-t-il ou saute-t-il d'une activité à une autre plutôt que de continuer une activité à la fois?
29. Si une tâche apparaît trop difficile à prime abord à l'enfant, deviendra-t-il frustré et abandonnera-t-il ou demandera-t-il de l'aide?
32. Si l'enfant faisait plus attention à son travail, pensez-vous qu'il pourrait faire mieux que ce qu'il fait présentement?
33. L'enfant fait-il trop de choses en même temps ou se concentre-t-il sur une seule chose à la fois?

ANNEXE C

Liste des énoncés de l'échelle des compétences scolaires

Liste des trois énoncés de l'échelle des compétences scolaires de l'Échelle des compétences de l'enfant de Harter (1982).

	Tout à fait vrai	Un peu vrai	Un peu vrai	Tout à fait vrai
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Cet(te) enfant réussit très bien ses travaux d'école.	OU	Cet(te) enfant ne réussit pas à faire ses travaux d'école.
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Cet(te) enfant oublie souvent ce qu'il(elle) apprend.	OU	Cet(te) enfant se rappelle facilement les choses qu'il(elle) a appries.
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Cet(te) enfant a de la difficulté à trouver les réponses à l'école.	OU	Cet(te) enfant peut presque toujours trouver les réponses.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Sophie Parent pour les discussions théoriques et pratiques partagées, pour ses suggestions originales et son encadrement rigoureux. Merci Sophie d'avoir su partager et susciter en moi un enthousiasme profond pour le développement de l'enfant. Merci également à Ellen Moss pour m'avoir donné accès aux données qui ont servi à la réalisation de cette étude.

Merci à ma mère, Micheline Boyer, pour sa sensibilité et la base de sécurité qu'elle sait si bien me procurer. Merci aussi à mes frères, Stéphane et Charles, pour leurs encouragements et la fierté que je lis dans leurs yeux.

Merci spécialement à André Jacques pour son amour, **sa patience**, son soutien et ses encouragements et à Karine Hassell pour son écoute attentive et ses conseils judicieux.