

LES RÔLES DE L'ATTACHEMENT ET DES PROCESSUS INDIVIDUELS ET FAMILIAUX
DANS LA PRÉDICTION DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

Ellen Moss, Ph.D.
Université du Québec à Montréal

Diane St-Laurent, Ph.D.
Université du Québec à Trois Rivières

Katherine Pascuzzo, Ph.D.
Université du Québec à Montréal

Karine Dubois-Comtois, Ph.D.
Université du Québec à Trois Rivières

Rapport final de recherche

Projet financé dans le cadre du programme des Actions concertées du Fonds Québécois de
Recherche sur la Culture et la Société en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir
et du Sport

Septembre 2007

Résumé

Une adaptation scolaire réussie constitue l'une des tâches développementales les plus importantes durant l'enfance et l'adolescence. L'adaptation scolaire, qui inclut les compétences académiques et sociales ainsi que les conduites comportementales, est influencée par le climat affectif qui caractérise les relations parent-enfant au sein de la famille (Moss et St-Laurent, 2001). La période de 14 à 15 ans, qui correspond au deuxième cycle du secondaire, est particulièrement critique pour le décrochage scolaire. L'adaptation à l'environnement scolaire à l'adolescence constitue une étape fondamentale de leur adaptation psychosociale future. Bien que les travaux sur la prédiction de la réussite scolaire montrent la présence de différences interindividuelles importantes dès le début de la scolarisation (Vitaro, Tremblay et Gagnon, 1990), le rôle de l'environnement familial au cours de la période préscolaire et scolaire et son influence sur le développement des habiletés nécessaires à l'adaptation scolaire à l'adolescence sont encore mal connus et relativement peu étudiés.

Dans cette perspective, le but de ce projet de recherche est de mieux comprendre l'interdépendance des caractéristiques socio-affectives et éducatives du contexte familial dans la prédiction de l'adaptation scolaire à l'adolescence. Le projet vise également à poursuivre les recherches sur les mécanismes explicatifs (communication parent-enfant, estime de soi, et habiletés autorégulatrices) afin d'identifier les facteurs susceptibles d'être médiateurs des trajectoires de risque. Ce programme de recherche contribuera à une meilleure compréhension de la mésadaptation scolaire et ainsi nous aidera à identifier de nouvelles avenues prometteuses conduisant à l'élaboration de programmes de prévention et d'intervention efficaces.

Nous avons réalisé une étude de suivi longitudinal auprès de 67 adolescents (14-15 ans) ayant participé sur plusieurs années à un projet de recherche portant sur l'adaptation de l'enfant dans ses différents milieux de vie. Lorsque ces participants étaient âgés de 5-6 ans, des mesures de sécurité d'attachement à la mère et de qualité des échanges mère-enfant ont été recueillies, alors que l'estime de soi et les habiletés d'autorégulation ont été évaluées à 8-9 ans. À l'adolescence, des mesures de réussite scolaire, et de troubles de comportement extériorisés et intériorisés ont été prises. Pour augmenter la fiabilité des mesures de troubles de comportements, trois sources (l'adolescent, la mère et le professeur) ont complété les rapports d'évaluation.

Les résultats de cette étude démontrent une stabilité significative des patrons d'attachement entre l'âge scolaire et l'adolescence, avec l'attachement insécurisant étant plus stable que l'attachement sécurisant. De plus, les adolescents ayant un patron d'attachement sécurisant stable possédaient des interactions plus ouvertes et positives avec leur mère à 6 ans que ceux qui sont demeurés insécurisés ou qui avaient des patrons d'attachement moins stables. Comme attendu, nos résultats ont démontré que l'attachement sécurisant à l'adolescence est associé à de meilleure performance académique que l'attachement insécurisant. En particulier, ce sont les étudiants avec un patron d'attachement détaché (évitant) qui possèdent une performance académique plus faible, en comparaison avec leurs pairs sécurisés. Ces étudiants, identifiés par un trop grand « détachement » envers leur figures parentales, possédaient plus de symptômes extériorisés que leurs pairs sécurisés, et avaient déjà plus de difficultés d'autocontrôle et d'impulsivité à 8 ans. Nous avons aussi trouvé que les enfants avec un QI élevé et qui avaient

aussi une relation d'attachement sécurisante avec leur mère à 6 ans, avaient de meilleure chance à mieux performer au début du secondaire (14 ans) que ceux qui avaient une relation insécurisante. En ce qui concerne les troubles de comportement, les adolescents ayant des représentations d'attachement sécurisant-autonome ont moins de chance de présenter des problèmes de type agressif et dépressif que ceux ayant des représentations insécurisantes. Les adolescents ayant des représentations d'attachement détaché (évitant) et préoccupé (ambivalent) montraient des niveaux plus élevés de troubles de comportements extériorisés. L'attachement désorganisé, tel qu'évalué à 6 ans, prédit un niveau plus élevé de troubles de comportements intériorisés (retrait social, l'anxiété et la dysthymie) à 14 ans. Les résultats démontrent aussi que les problèmes d'autorégulation et d'impulsivité à 8 ans prédisent le développement de troubles de comportements extériorisés à l'adolescence. Des problèmes d'autocontrôle à 8 ans prédisent également les problèmes de réussite scolaire et la présence de troubles de comportements intériorisés à 14 ans (évaluation maternelle). Une faible estime de soi à 8 ans est associée à des niveaux plus élevés de troubles de comportement extériorisés (auto-rapporté) et intériorisés (auto-rapporté et évaluation maternelle) à 14 ans.

Nos résultats suggèrent qu'il est important d'éduquer les parents dès la période préscolaire, et même à la petite enfance, à devenir une base de sécurité pour l'enfant et à promouvoir un attachement sécurisant. Nous devrions nous attarder sur l'amélioration des patrons de communication parent-enfant à la période préscolaire (maternelle et première année) car cela pourrait avoir des répercussions avantageuses plus tard, lors des premières années au secondaire. De plus, il faudrait fournir aux parents les outils nécessaires pour renégocier adéquatement la structure de la relation parent-enfant à l'adolescence, surtout pour ceux qui ont un trop grand détachement en rapport avec leur adolescent. Nos résultats montrent l'interdépendance entre les habiletés académiques et les expériences et compétences socio-émotionnelles, et soulignent des mécanismes de développement qui pourraient nous aider à détecter, dès un jeune âge, des indices de problèmes futurs afin qu'on puisse intervenir plus efficacement pour prévenir les difficultés scolaires. Les enfants ayant des relations d'attachement désorganisé, les enfants possédant un QI élevé, mais qui possèdent des représentations d'attachement insécurisant, ainsi que les enfants démontrant des problèmes d'autorégulation et d'impulsivité sont des groupes à cibler dès l'entrée à l'école pour l'intervention.

Contexte de la recherche

Une adaptation scolaire réussie constitue l'une des tâches développementales les plus importantes durant l'enfance et l'adolescence. L'adaptation scolaire, qui inclut les compétences académiques et sociales ainsi que les conduites comportementales, est influencée par le climat affectif qui caractérise les relations parent-enfant au sein de la famille (Moss et St-Laurent, 2001). Nous proposons de réaliser une étude de suivi longitudinal auprès de 106 adolescents (14-15 ans) ayant participé sur plusieurs années à un projet de recherche portant sur l'adaptation de l'enfant dans ses différents milieux de vie. Lorsque ces participants étaient âgés de 5-6 ans, des mesures de sécurité d'attachement à la mère et de qualité des échanges mère-enfant ont été recueillies alors que l'estime de soi et les habiletés d'autorégulation ont été évaluées à 8-9 ans. Le suivi de ces participants durant l'adolescence permettra de mieux comprendre les processus individuels et familiaux qui sont associées aux difficultés ou à la réussite scolaire.

La période de 14 à 15 ans, qui correspond au deuxième cycle du secondaire, est particulièrement critique pour le décrochage scolaire. L'adaptation à l'environnement scolaire constitue pour les enfants une étape fondamentale de leur adaptation psychosociale future. Plusieurs études ont montré comment l'échec scolaire dès le primaire constitue un facteur de risque important dans l'étiologie de difficultés d'adaptation graves comme la toxicomanie et la délinquance à l'adolescence et à l'âge adulte (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Bien que les travaux sur la prédiction de la réussite scolaire montrent la présence de différences interindividuelles importantes dès le début de la scolarisation (Vitaro, Tremblay et Gagnon, 1990), le rôle de l'environnement familial au cours de la période préscolaire et scolaire et son influence sur le développement des habiletés nécessaires à l'adaptation scolaire sont encore mal connus et relativement peu étudiés.

Dans cette perspective, le but de ce projet de recherche est de mieux comprendre l'interdépendance des caractéristiques socio-affectives et éducatives du contexte familial dans la prédiction de l'adaptation scolaire. Le projet vise également à poursuivre les recherches sur les mécanismes explicatifs (communication parent-enfant, estime de soi, et habiletés autorégulatrices) afin d'identifier les facteurs susceptibles d'être médiateurs des trajectoires de risque. Ce programme de recherche contribuera à une meilleure compréhension de la mésadaptation scolaire et ainsi nous aidera à identifier de nouvelles avenues prometteuses conduisant à l'élaboration de programmes de prévention et d'intervention efficaces.

Problématique

Les patrons d'attachement, la régulation émotionnelle et la communication parent-enfant/adolescent.

Selon Bowlby (1982), le type d'attachement que l'enfant développe avec son donneur de soins principal est étroitement lié à la sensibilité de ce dernier aux besoins et aux signaux de l'enfant et à sa capacité d'y répondre adéquatement. Bien que la nature des patrons d'attachement parent-enfant puisse être identifiée dès la petite enfance, l'attachement est un concept qui couvre la vie entière. En effet, les enfants développent et maintiennent des liens d'attachement avec leurs parents tout au long de l'enfance et de l'adolescence, et même durant la vie adulte (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1979). En ce qui concerne la stabilité, des travaux récents suggèrent que dans des échantillons normatifs les patrons d'attachement entre les parents et les enfants sont stables mais peuvent changer lors de l'expérience d'événements stressants tel que le divorce, la perte par la mort ou séparation (Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsky et Dubois-Comtois, 2005; Waters, Hamilton, et Weinfield, 2000).

Au fur et à mesure que les relations d'attachement parent-enfant se développent, les interactions entre le parent et l'enfant prennent progressivement la forme d'une régulation mutuelle où chacun des partenaires exerce une influence sur les buts et les plans de l'autre (Bowlby, 1969). Afin que cette relation de partenariat soit efficace, le parent et l'enfant/adolescent doivent être capables de négocier verbalement un plan commun, lequel peut interférer avec les motivations individuelles de chacun. Ainsworth, Bell et Stayton (1971) ont identifié trois types de relations d'attachement: sécuritaire (B), insécure-évitant (A) et insécure-ambivalent (C). Dans une relation de type sécurisante, le donneur de soins se distingue par sa sensibilité aux demandes d'attention, et répond aux besoins physiques et émotionnels de son enfant. Les enfants et adolescents qui ont connu des soins cohérents, sensibles et attentifs à leurs besoins parviennent à établir un meilleur équilibre entre l'exploration autonome de leur environnement et la dépendance (Allen et Land, 1999). Par contre, la figure d'attachement impliquée dans une relation insécure-évitante est vue comme étant relativement inaccessible et fermée aux signaux de son enfant. Les enfants et adolescents évitants manifestent de l'évitement physique et affectif envers leur parent et d'autres figures significatives (enseignants et pairs) et n'utilisent pas ces derniers pour les aider à gérer la détresse ou pour faciliter l'exploration de l'environnement (Cassidy et Kobak, 1988). Les mères qui établissent des relations insécures-ambivalentes sont décrites comme répondant d'une manière inconsistante aux besoins manifestés par leur enfant. Les enfants et adolescents ambivalents montrent une immaturité excessive ou encore de la résistance et des comportements conflictuels avec les parents et d'autres adultes ou pairs (Pianta, Egeland et Adam, 1996). Au cours des dernières années, Main et Solomon (1990) ont identifié un quatrième style d'attachement, le type insécure-désorganisé, lequel est associé à la manifestation par le parent de comportements hostiles ou impuissants en présence de l'enfant (Lyons-Ruth et Jacobvitz, 1999; Main et Hesse, 1990). Les enfants désorganisés manifestent des comportements désorientés et non-dirigés à l'endroit du parent et sont ceux qui sont le moins aptes à utiliser les adultes ou pairs pour faciliter l'exploration. Les interactions des enfants désorganisés sont souvent caractérisées par des patrons comportementaux contrôlants et confus envers leurs partenaires (Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent et Saintonge, 1998). Très peu de recherches ont jusqu'à maintenant été effectuées sur l'adaptation des enfants désorganisés à l'adolescence.

L'attachement et les perceptions de soi.

Selon la théorie de l'attachement, les représentations internes de soi et des autres que l'enfant développe sont étroitement liées à la qualité du partenariat et des interactions parent-enfant (Bowlby, 1982). Ainsi, l'enfant sécure devrait développer des représentations intériorisées de soi comme étant un individu compétent et des représentations des autres comme étant des personnes fiables sur qui il est possible de compter (Bretherton, 1985; Cassidy, 1988). Par contre, une relation d'attachement insécurisante avec le parent peut entraîner de la distorsion dans les représentations des buts et des états émotifs de soi et des autres, comme par exemple de se voir comme une personne qui ne mérite pas l'attention et le respect d'autrui et de percevoir les autres comme non-disponibles ou menaçants.

Plusieurs études appuient l'hypothèse d'un lien entre la qualité de l'attachement à la mère et la représentation de soi de l'enfant à l'âge scolaire et à l'adolescence (Bureau, Béliveau, Moss, et Lépine, 2006; Cassidy, 1988; Verschueren, Marcoen et Schoefs, 1996). Les enfants séçures se décrivent généralement de manière plus positive que les enfants inséçures, tout en démontrant suffisamment de confiance en soi pour admettre leurs défauts. Les résultats montrent que les enfants inséçures/évitants développent souvent des perceptions de soi positives et irréalistes et mettent l'accent de façon excessive sur leur habilité à faire face à des situations difficiles sans l'aide d'autrui. À l'inverse, les enfants inséçures/ambivalents se perçoivent comme très dépendants des autres et peu autonomes. Les enfants inséçures/désorganisés sont ceux qui, parmi les quatre groupes d'attachement, se décrivent le plus négativement - ce qui, selon Cassidy (1988), serait attribuable à un manque de confiance en soi lié aux impulsions contrôlantes, hostiles et violentes que ces enfants perçoivent (à tort ou à raison) chez leurs parents, les personnes de leur entourage, et en eux-mêmes.

L'attachement et le développement des habiletés autorégulatrices.

Plusieurs études indiquent que la sécurité de l'attachement de l'enfant est reliée à la facilitation par la mère de l'activité autorégulatrice de l'enfant, ainsi qu'à une utilisation plus adéquate par ce dernier de l'adulte comme personne-ressource (Frankel et Bates, 1990; Moss, Parent, Gosselin, et Dumont, 1993; Moss, Gosselin, Parent, Rousseau, et Dumont, 1997). Les dyades inséçures sont caractérisées par des patrons interactionnels négatifs qui interfèrent avec la persévérance de l'enfant à la tâche et les activités de résolution de problèmes conjointes (Frodi, Bridges, et Grolnick, 1985; Moss, 1992). D'autres études portant sur les périodes d'âge scolaire et de l'adolescence suggèrent que les patrons de communication dysfonctionnels des dyades inséçures peuvent nuire à l'émergence des compétences métacognitives d'autorégulation dans les tâches individuelles (St-Laurent et Moss, 2002). Rares sont les études qui ont examiné les caractéristiques de la collaboration mère-enfant en fonction des quatre classifications d'attachement. Les résultats de Cyr et Moss (2001), Parent et Moss (1994, 1995) et Stevenson-Hinde et Shouldice (1995) indiquent que les enfants inséçures/évitants et inséçures/ambivalents sont moins engagés dans la régulation des activités dyadiques que les enfants séçures. De plus les mères des enfants inséçures/désorganisés reçoivent les plus faibles scores au niveau de la sensibilité et de la qualité de l'encadrement qu'elles fournissent à l'enfant.

Seulement quelques études ont examiné la relation entre l'attachement et les habiletés autorégulatrices à l'âge scolaire et adolescence. Jacobsen, Edelstein et Hofmann (1994) ont montré une association entre l'attachement et la performance à des tâches cognitives piagésiennes pour un échantillon d'enfants âgés entre 7 et 15 ans, laquelle était médiatisée par le sentiment de confiance en soi du jeune. Moss, St-Laurent et Parent (1999) et Moss et St-Laurent (2001) ont montré qu'à l'âge de 8 et 10 ans, l'attachement sécre constitue un facteur prédictif significatif des habiletés autorégulatrices et de la motivation académique, et ce indépendamment du sexe de l'enfant. Les enfants insécre/évitants et insécre/ambivalents sont ceux qui sont le moins motivés au plan académique. Quant aux enfants insécre/désorganisés, ils sont les plus à risque puisqu'ils éprouvent des difficultés liées à la collaboration, l'estime de soi et l'autorégulation.

L'adaptation scolaire à l'adolescence.

Les modèles théoriques récents de la persévérance scolaire mettent en lumière les rôles des processus individuels et de l'environnement familial dans l'adaptation scolaire à l'adolescence (Deci et Ryan 1991; Grolnick et Slowiaczek, 1994). Les adolescents qui réussissent bien à l'école ont une perception plus positive d'eux-mêmes et ils sont plus motivés que les adolescents qui éprouvent des difficultés académiques (Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Les habiletés d'autorégulation ont également été identifiées comme un facteur central de la performance scolaire (Zimmerman, 2002). Des déficits d'autorégulation chez les enfants et les adolescents ont été associés à des difficultés en lecture, à des capacités limitées de résolution de problèmes mathématiques et à un faible rendement académique (Artelt, Schiefele, et Schneider, 2001).

Diverses recherches indiquent que les attitudes et les pratiques éducatives des parents sont associées à une meilleure adaptation scolaire, tant au plan social qu'académique. L'engagement parental dans les activités personnelles et académiques des adolescents faciliteraient l'ajustement socio-émotionnel de ces derniers dans l'environnement scolaire, augmenteraient leur intérêt pour les apprentissages et les travaux scolaires et favoriseraient une meilleure performance académique (Shaver et Walls, 1998). La qualité de la communication parent-adolescent est également associée à de meilleurs résultats académiques (Hein et Lewko, 1994; Keith et Lichtman, 1994).

L'attachement et l'adaptation scolaire: lien avec le développement des troubles de comportement et la performance académique.

Selon la théorie de l'attachement, l'histoire des interactions parent-enfant, les représentations intériorisées de soi et les habiletés autorégulatrices sont trois facteurs clés qui influencent l'adaptation de l'enfant aussi bien dans le milieu familial que dans l'environnement scolaire (Moss et al., 1998). Plusieurs études ont démontré que l'insécurité d'attachement mesurée à la petite enfance ou à l'âge scolaire prédit des troubles de comportement à la période scolaire et à l'adolescence (pour une recension, voir Greenberg, 1999). En général, la sécurité d'attachement est associée à une meilleure compétence sociale ainsi qu'à des habiletés autorégulatrices plus évoluées, alors que l'attachement insécre est lié à l'agressivité, l'anxiété et le retrait social. Parmi les groupes insécre, l'attachement insécre/désorganisé est celui qui a été le plus étroitement associé au développement de problèmes de comportement (Moss et al,

1998; Moss, Parent, Gosselin, Rousseau, et St-Laurent, 1996; Moss, Cyr, et Dubois-Comtois, 2004; Lyons-Ruth, Alpern, et Repacholi, 1993). Les résultats pour les enfants insécures/évitants et insécures/ambivalents sont moins clairs, certaines études démontrant des liens entre ces types d'attachement et des troubles intériorisés ou extériorisés, et d'autres ne rapportant pas de telles associations. Quelques études récentes suggèrent que, chez ces enfants, le quotient intellectuel ou l'exposition à un environnement à risque psychosocial élevé pourraient modérer le lien entre l'attachement et les problèmes de comportement (Parent, Gosselin, et Moss, 2000).

D'autres chercheurs ont aussi examiné les liens entre les patrons motivationnels, autorégulateurs et comportementaux de l'enfant et la dynamique organisationnelle qui sous-tend les relations parent-enfant. Les résultats de leurs travaux révèlent que les styles de communication mère-enfant sont des médiateurs importants de la relation entre l'attachement et l'adaptation de l'enfant dans le milieu scolaire. La capacité des enfants sécures de démontrer un niveau approprié d'autonomie tout en exprimant ouvertement leurs émotions et leurs besoins, de négocier les difficultés interpersonnelles et de co-construire des plans conjoints entraîne un niveau plus élevé d'adaptation dans le contexte scolaire comparativement aux enfants insécures (Moss et al., 1998, 2004; Moss et St-Laurent, 2001). Dans le cas des enfants insécures, particulièrement les enfants désorganisés, les difficultés à être attentifs, à collaborer avec la mère et à contrôler les émotions négatives de colère et de détresse sont liées à des profils de problèmes comportementaux. Ces problèmes émotionnels et sociaux de l'enfant sont généralisés aux interactions avec les professeurs et les pairs et sont clairement associés à un faible rendement académique à l'école primaire et secondaire (Arnold, Homrok, Ortiz, et Stowe, 1999; McClelland, Morrison, et Holmes, 2000). Les adolescents/enfants agressifs et colériques reçoivent moins d'encouragements et de feedback positif de leurs professeurs et ne savent pas tirer profit des expériences de projets collaboratifs avec leurs camarades de classe pour faire des apprentissages (Cassidy, Ziv, Mehta, et Feeney, 2003). Avec le développement, les perceptions de soi et les habiletés d'autorégulation de l'enfant/adolescent deviennent de plus en plus importantes pour expliquer l'association entre l'attachement et les problèmes de comportement intériorisés et extériorisés (Cassidy, 1988; Verschueren et Marcoen, 1999).

Rares sont les recherches qui ont directement examiné les liens entre les patrons d'attachement et la performance académique des enfants et des adolescents. Cependant, les résultats de ces quelques études appuient la notion que les trois facteurs clés (communication parent-enfant, perception de soi et habiletés d'autorégulation) identifiés comme médiateurs des relations entre l'attachement et le comportement socio-émotionnel en classe influencent aussi la performance académique (Pianta et Harbers, 1996; Teo, Carlson, Mathieu, Egeland, et Sroufe, 1996). Ces travaux montrent que les relations d'attachement et la qualité des patrons de communication sont des prédicteurs importants du rendement scolaire tant à l'école primaire qu'au secondaire. Toutefois, aucune de ces études n'a évalué les différences entre les trois groupes d'attachement insécure. Deux études récentes (Jacobsen et Hofmann, 1997; Moss et al., 1999) ont directement examiné les liens entre l'attachement, le concept de soi et la performance académique chez des enfants d'âge scolaire et des adolescents. Jacobsen et Hofmann (1997) ont trouvé que les représentations d'attachement des enfants évaluées à 7 ans prédisent l'attention, la participation et le rendement scolaire ultérieurs (9-15 ans). De plus, les enfants insécures/évitants et insécures/désorganisés démontrent les plus faibles performances. Avec les données recueillies jusqu'à présent dans le cadre de notre étude longitudinale (Moss et St-Laurent, 2001) nous avons

examiné les relations entre l'attachement, les processus individuels et familiaux et la performance académique (chez les enfants entre 3 et 10 ans). Les résultats indiquent que la communication parent-enfant et les processus motivationnels et représentationnels de l'enfant prédisent la performance académique pour différents groupes d'attachement. Les préoccupations des enfants insécures (évitants, ambivalents et désorganisés) relativement à leurs compétences, à leur valeur personnelle et aux comportements possibles des autres à leur égard interfèrent avec l'établissement et la poursuite d'objectifs appropriés dans le contexte académique et avec des attentes positives en regard du soutien que peuvent leur apporter les adultes et les pairs dans l'environnement scolaire. Nos résultats concordent avec ceux d'autres études (Jacobsen et Hofmann, 1997; Teo et al., 1996) qui mettent en évidence la contribution des processus interactionnels familiaux et des mécanismes d'autorégulation de l'enfant pour la prédiction de l'adaptation scolaire.

Différences sexuelles dans l'adaptation scolaire durant l'enfance.

En général, les recherches ont trouvé peu de différences sexuelles en lien avec l'attachement ainsi que peu d'interactions entre le sexe et l'attachement dans la prédiction de l'adaptation de l'enfant. Cependant, la plupart des études ont été effectuées auprès de jeunes enfants (âgés entre 1 et 7 ans). À la fin du primaire, il y a une accentuation des différences liées au rôle sexuel et une plus grande attente de la part des professeurs et des pairs pour la conformité avec les rôles sexuels (Finnegan, Hodges, et Perry, 1996). Ainsi, certains styles d'attachement peuvent être moins facilement tolérés chez les garçons (ex.: la dépendance et le manque d'autonomie des enfants ambivalents) que chez les filles, et par conséquent, être plus fortement associés à des problèmes de comportement. À cet effet, nos analyses préliminaires menées sur les enfants de 11-12 ans montrent que, comparativement aux filles sécures, les filles avec un attachement désorganisé/contrôlant présentent plus de troubles extériorisés tels qu'évalués par les enseignants et les mères, alors que cette différence n'est pas observée chez les garçons. Par ailleurs, les garçons ambivalents se perçoivent comme ayant plus de troubles extériorisés que les enfants sécures, ce qui n'est pas observé chez les filles avec un attachement ambivalent. Les études portant sur cette tranche d'âge devraient donc examiner l'effet modérateur potentiel du sexe de l'enfant sur les liens entre l'attachement et l'adaptation scolaire.

Résumé de la recension des écrits et justification de la présente étude.

Bien que les travaux antérieurs indiquent des associations entre l'attachement et l'adaptation scolaire, très peu d'études ont investigué de façon systématique les processus qui seraient en jeu dans la relation entre l'attachement et les problèmes de comportement et la performance académique à la période de l'adolescence. Afin d'atteindre cet objectif, il est nécessaire d'utiliser un devis longitudinal et multidimensionnel. En outre, bien qu'il ait été démontré qu'un attachement sécure favorise l'adaptation de l'enfant, tandis qu'un attachement insécure contribue à l'apparition de problèmes de comportement, il y a un manque de concordance important dans les résultats antérieurs concernant le lien entre les différents styles d'attachement insécure et la nature intériorisée ou extériorisée des problèmes de comportement qui sont manifestés. Finalement, l'étude de la relation entre l'attachement et le succès ou l'échec académique est un domaine de recherche prometteur mais, somme toute, assez récent et encore peu investigué.

Hypothèses et objectifs

L'objectif de cette recherche consiste à étudier les liens entre la qualité de la relation d'attachement mère-enfant et l'adaptation scolaire à l'adolescence (14-15 ans). De plus, nous examinerons les trajectoires développementales associées aux différents styles d'attachement ainsi que les mécanismes individuels et familiaux qui sous-tendent ces liens, et ce de manière potentiellement différente pour les garçons et les filles. Afin d'augmenter la validité des résultats, les mesures de la collaboration et de l'adaptation sont longitudinales et multidimensionnelles (incluant les rapports des professeurs, des parents et des auto-rapports des adolescents). Les hypothèses suivantes sont basées sur les données des cinq phases du projet longitudinal:

La stabilité des patrons d'attachement au cours de l'enfance. Nous allons d'abord examiner la stabilité/instabilité des patrons d'attachement entre 6 et 14-15 ans. Notre projet inclut des mesures adaptées pour les périodes d'âge scolaire et l'adolescence. Entre autres, nous examinerons si les événements stressants de la vie tel que le décès d'un membre proche, l'hospitalisation d'un parent, le divorce, ainsi que les patrons de communication parent-enfant influencent la stabilité/instabilité des patrons d'attachement. Nous posons l'hypothèse que les mesures antérieures d'attachement seront reliées aux modèles internes d'attachement des adolescents de 14 ans (évalués par le AAP – voir la section instruments). De plus, nous postulons que la présence d'événements stressants et de patrons de communication négative seront liée à l'instabilité des patrons d'attachement à 6 et 14 ans.

Association entre l'attachement et la performance académique. Nous examinerons la contribution de l'attachement tant antérieur qu'actuel dans la réussite scolaire des adolescents au secondaire, et nous évaluerons également les rôles modérateurs du QI, du sexe et du niveau de risque familial. Il est attendu que, de façon concomitante et longitudinale, la sécurité d'attachement sera positivement associée à la performance académique. De plus, nous postulons que les enfants insécures, et surtout ceux qui montrent des patrons stables de désorganisation, démontreront des difficultés académiques.

Association entre l'attachement et la présence des troubles de comportements. L'évaluation de l'attachement à 6 et 14 ans et des troubles de comportement à 14 ans nous permet de documenter les liens concomitants et longitudinaux entre les troubles comportementaux et les différents styles d'attachement. Nous formulons l'hypothèse que l'insécurité d'attachement à 6 et 14 ans, et plus particulièrement la forme insécure-désorganisée, sera associée à une présence de troubles de comportement à 14 ans. Les problèmes de comportement (tant intériorisés qu'extériorisés) sont mesurés par le biais d'évaluations provenant de la mère, de l'enfant et du professeur.

Association entre l'attachement à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans. Nous allons aussi examiner le lien entre l'attachement à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans. Nous nous attendons de voir un lien positif entre l'attachement à l'adolescence et le sentiment d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans. Nous formulons l'hypothèse qu'un faible sentiment d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans sera associé à l'insécurité d'attachement à 14 ans.

Association entre la réussite scolaire à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans. Nous examinerons la contribution de l'estime de soi et des capacités d'autorégulation de

l'enfant à 8 ans dans la réussite scolaire des adolescents au secondaire. Il est attendu qu'une meilleure réussite académique à 14 ans sera associée à un niveau plus élevé d'estime de soi et à de meilleures capacités d'autorégulation à 8 ans.

Association entre les troubles de comportement à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans. Nous investiguerons aussi le lien entre l'estime de soi et les capacités d'autorégulation de l'enfant à 8 ans et la présence de troubles de comportement (intériorisé et extériorisé) à l'adolescence. Nous proposons l'hypothèse qu'une faible estime de soi et capacité d'autorégulation seront positivement associées à des troubles de comportement, tant intériorisé qu'extériorisé, à 14 ans.

Le sexe de l'enfant comme modérateur entre l'attachement et l'adaptation scolaire. Nous examinerons si les modèles de trajectoires développementales présentés ci-dessus diffèrent en fonction du sexe de l'adolescent. De plus, toute interaction entre le sexe et l'attachement sera examinée afin de déterminer la contribution unique de ce facteur dans la relation entre l'attachement et la réussite scolaire.

Méthodologie

Participants:

Soixante et sept adolescents et leurs familles, qui forment l'échantillon de l'étude proposée, ont été recrutés pour participer à l'étude longitudinale qui portait sur l'influence des relations précoces sur le développement cognitif et socio-affectif des enfants. L'échantillon initial, constitué d'un nombre similaire de garçons et de filles âgés de 5 ans, a été recruté sur une période de 2 ans par le biais des garderies francophones de quartiers socio-économiquement défavorisés ou moyens de la région de Montréal. L'âge ciblé par la présente étude est de 14 ans. Cet échantillon s'avère le plus gros échantillon d'étude longitudinale portant sur l'attachement et la performance scolaire au monde et permettra l'évaluation adéquate de nos hypothèses de recherche.

Les analyses effectuées jusqu'à maintenant sur les caractéristiques socio-démographiques, la sécurité de l'attachement et le QI des enfants tels qu'évalués aux différents temps de mesure indiquent qu'il s'agit d'un échantillon relativement hétérogène dont les scores à chacune des mesures présentent une bonne variance. La composition socio-démographique de l'échantillon demeure stable aux différents temps de mesure. De plus, à 6 ans, la répartition des enfants selon leur style d'attachement se résume de la façon suivante: 56% ont un attachement sécurisé, 17% un attachement évitant, 12% un attachement ambivalent, 15% un attachement désorganisé. La stabilité des classifications d'attachement pour l'échantillon est d'environ 75%. Aucune différence significative entre les quatre groupes d'attachement n'a été décelée sur les mesures socio-démographiques.

Procédure:

Le déroulement de la procédure d'expérimentation ciblée pour ce projet consiste, suite à un premier contact téléphonique initiant la poursuite du projet, à l'envoi postal des questionnaires à remplir par la mère et les professeurs, puis d'une visite des dyades mère-adolescent au laboratoire.

Instruments:

Tous les instruments de recherche décrits ci-dessous rencontrent des critères de validité et de fidélité acceptables. Pour les mesures observationnelles, le critère d'accord interjuge est fixé à 80%. Pour les instruments de langue anglaise, les traductions françaises utilisées rencontrent les critères de validité et de fidélité attendus.

Variables « Background »:

Weschler Intelligence Scale for Children WISC-III (Weschler, 1986). **(14 ans)**. Cette mesure bien connue des habiletés intellectuelles génère une échelle globale de QI ainsi que des scores aux sous-échelles verbales et QI de performance.

Questionnaire socio-démographique (Dumas et Wahler, 1983) **(6 et 14 ans)**. Ce questionnaire fournit des informations sur le statut marital et la santé physique des membres de la famille. Cet instrument permet de calculer un score global de présence d'événements de vie stressant. Dans cette étude, le risque familial a été calculé en additionnant le nombre d'événements de vie stressant (décès, hospitalisations et divorces) vécu par les enfants entre 6 et 14 ans.

Mesures de la qualité de l'attachement :

Classification de l'attachement **(6 ans)**. Le protocole développé par Main et Cassidy (1988) permet d'observer les réactions de l'enfant lors de séparations et de réunions avec sa mère et d'évaluer ainsi sa classification d'attachement (sécure, insécure-évitant, insécure-ambivalent, insécure-désorganisé). Nous avons récemment démontré la validité des mesures de séparation-réunion chez les enfants âgés de 3 à 7 ans (Moss, Bureau, Cyr, Mongeau et St-Laurent, 2004; Moss, Cyr et Dubois-Comtois, 2004).

Représentations d'attachement de l'adolescent. **(14 ans)**. Le Test projectif d'attachement adulte (*Adult Attachment Projective*, AAP; George, West et Pettem, 1997) évalue les représentations d'attachement de l'adolescent et de l'adulte sur la base d'histoires formulées à partir d'une série de croquis ayant pour but d'activer le système d'attachement. L'évaluation de la qualité du discours de l'adulte et du contenu des histoires permet d'assigner une catégorie d'attachement: Autonome (F), préoccupé (E), détaché (DS), non-résolu (U). La validité du AAP est appuyée par l'étude de George et West (2001) qui a démontré une forte correspondance avec l'Entrevue d'Attachement pour Adulte (sécure / insécure: $k = .75$, $p < .001$; 4 classifications: $k = .84$, $p < .001$).

Mesures des variables de médiation :

Qualité de la communication mère-enfant **(6 ans)**. Au cours de leur visite au laboratoire, la mère et l'enfant sont invités à participer à des échanges verbaux structurés et non-structurés filmés qui sont codés à l'aide d'une grille d'observation qui permet d'évaluer la qualité socio-affective des échanges dyadiques. Cette grille (Moss et al., 1998, 2004) est composée de neuf échelles: 1) la coordination des interactions vers un but mutuel, 2) la qualité d'échange d'information dans la communication, 3) l'adoption de rôles appropriés par le parent et l'enfant, 4) l'ouverture dans

l'expression d'affect négatif et positif, 5) la sensibilité et l'attention accordée à l'autre, 6) la tension ou le degré de détente dans les interactions, 7) l'équilibre entre les humeurs positives et négatives, 8) le partage du plaisir, 9) la qualité globale du fonctionnement interactif.

Profil de la perception de soi (Harter, 1985) (**8 ans**). Ce questionnaire, complété par les enfants durant la visite au laboratoire, est composé de 36 items qui évaluent la perception de soi de l'enfant à l'égard de cinq domaines: la compétence académique, l'acceptation sociale, la compétence athlétique, l'apparence physique et la conduite comportementale. Chaque item représente un choix entre deux énoncés opposés, par exemple: "Certains enfants/ados croient qu'ils sont aussi intelligents que les autres MAIS d'autres enfants n'en sont pas si sûrs et ils se demandent s'ils sont aussi intelligents". L'individu doit décider à quel groupe d'enfant il ressemble le plus, et il doit ensuite dire si l'énoncé lui ressemble un peu ou beaucoup. Cet instrument génère un score global d'estime de soi ainsi que cinq scores qui reflètent la perception de soi pour chaque domaine.

L'Échelle d'auto-contrôle (Kendall et Wilcox, 1979) (**8 ans**). Les capacités d'autorégulation de l'enfant en classe sont évaluées par le biais de l'Échelle d'autocontrôle, un questionnaire de 33 items complété par le professeur. Cet instrument permet de distinguer les composantes cognitive et comportementale des capacités d'auto-contrôle de l'enfant dans le milieu scolaire.

Mesures de l'adaptation scolaire :

Performance académique (**14 ans**). La performance académique de l'enfant est évaluée à partir de deux sources. La première est basée sur les notes d'étapes en français (moyenne des scores en oral, écrit et lecture) et en mathématiques qui sont obtenues par le biais du bulletin scolaire de l'enfant à la fin de l'année scolaire. À l'élémentaire un score moyen est calculé séparément pour le français et les mathématiques. Puisque les enfants fréquentent différentes écoles et que, par conséquent, les systèmes de notation varient, les notations littérales et numériques sont transformées en une échelle de performance en trois points: 1 = sous la moyenne, 2 = dans la moyenne, et 3 = au-dessus de la moyenne. Au secondaire, le professeur-titulaire de l'enfant évaluera également la performance de l'enfant en français et en mathématique vis-à-vis du groupe-classe sur une échelle à trois niveaux : 1 = sous la moyenne, 2 = dans la moyenne, et 3 = au-dessus de la moyenne.

Évaluation des comportements de l'enfant/adolescent :

Child Behavior Checklist for Ages 4-18 (CBCL; Achenbach, 2001) (**14 ans**). Trois évaluations des problèmes de comportements de l'enfant, tels que perçus par la mère, le professeur et l'enfant lui-même sont obtenues grâce aux versions françaises du Child Behavior Checklist. Ce questionnaire porte sur les compétences et les difficultés comportementales de l'enfant. En plus d'un score total de problèmes de comportements de l'enfant, il est aussi possible de distinguer les troubles extériorisés et intériorisés.

Résultats scientifiques

La stabilité des patrons d'attachement au cours de l'enfance.

Les résultats d'une analyse de khi-carré démontrent une continuité entre les patrons d'attachement comportementaux à 6 ans et les représentations d'attachement à 14-15 ans, Fisher's exact test $p = 0,002$. Le tableau 1 présente la matrice de correspondance entre l'attachement à 6 et à 14 ans. Plus précisément, 83% des enfants qui avaient développé un attachement insécurisant avec leur mère dans l'enfance présentent des représentations d'attachement insécurisant à 14-15 ans. Par contre, seuls 54% des enfants qui démontraient un patron d'attachement sécurisant dans l'enfance ont développé des représentations d'attachement sécurisant à l'adolescence. Ainsi, l'insécurité d'attachement apparaît plus stable que la sécurité d'attachement.

Insérer le Tableau 1 ici

Pour mieux comprendre cette correspondance entre les comportements d'attachement dans l'enfance et les représentations d'attachement à l'adolescence, nous avons vérifié si la stabilité ou les changements observés sont associés aux patrons de communication parent-enfant dans l'enfance et à la présence d'événements de vie stressant (décès d'un proche, hospitalisation d'un parent, divorce). Afin de vérifier cette question de recherche, nous avons créé une variable de stabilité de l'attachement comprenant 4 groupes de stabilité ou d'instabilité dans la sécurité d'attachement entre 6 et 14 ans : 1) attachement sécurisant stable (B-B; $n = 16$); 2) de sécurisant à insécurisant (B-non B; $n = 15$); 3) d'insécurisant à sécurisant (non B-B; $n = 5$); 4) attachement insécurisant stable (non B-non B; $n = 23$).

Une analyse de variance (ANOVA) a démontré que les patrons de communication parent-enfant diffèrent en fonction de la stabilité de l'attachement, $F(3,58) = 5.38$, $p < 0,05$. Les résultats d'analyses de test- t montrent que les adolescents du groupe B-B ($M = 5,13$, $É.T. = 0,96$) ont des interactions plus ouvertes et positives avec leur mère dans l'enfance que les adolescents des groupes non B-B ($M = 3,40$, $É.T. = 1,14$) et non B-non B ($M = 3,87$, $É.T. = 1,25$), $t(55) = 2,87$, $p < 0,01$ et $t(55) = 3,28$, $p < 0,01$, respectivement. Aucune différence significative n'est observée entre les adolescents des groupes B-B et B-non B ($M = 4,80$, $É.T. = 1,27$) au niveau des patrons de communication parent-enfant, $t(55) = 0,77$, n.s.

Des analyses de khi-carré n'ont démontré aucune correspondance entre la présence ou l'absence d'événement stressant, tels qu'un divorce, le décès d'un proche ou l'hospitalisation d'un parent, et la stabilité ou des changements dans l'attachement entre 6 et 14 ans.

Associations entre l'attachement et la performance académique.

Afin de vérifier si la performance scolaire des adolescents est liée à la sécurité d'attachement, nous avons d'abord vérifié si les caractéristiques des adolescents (âge, sexe et QI) sont associées à leur réussite académique. Des analyses de corrélations ont démontré que de

meilleures performances scolaires sont associées aux adolescents de sexe féminin ($r = 0,42, p < 0,05$) ainsi qu'à ceux qui ont un niveau intellectuel plus élevé ($r = 0,40, p < 0,05$). Toutefois, aucun lien n'a été observé entre le rendement scolaire et l'âge des adolescents ($r = 0,07, n.s.$). Le sexe et le QI des adolescents seront donc employés comme covariables dans les analyses subséquentes sur le rendement académique.

Des analyses de covariance (ANCOVA) en contrôlant pour le sexe et le QI démontrent que la performance académique à 14 ans diffère marginalement en fonction de la sécurité d'attachement à 14 ans, $F(3,49) = 2,32, p < 0,10$ et ne diffère pas en fonction de la sécurité d'attachement à 6 ans, $F(1,66) = 0,33, n.s.$ Malgré ces résultats non significatifs, des analyses de test- t ont été effectuées en lien avec nos hypothèses a priori. Les moyennes de la réussite scolaire sont présentées en fonction de l'attachement à 6 ans dans le Tableau 2 et en fonction de l'attachement à 14 ans dans le Tableau 3. Les résultats des contrastes a priori ont démontré que les adolescents avec des représentations d'attachement sécurisant-autonome à 14 ans ont des résultats académiques plus élevés que les adolescents avec des représentations d'attachement détaché, $t(49) = 2,31, p < 0,05$. Les adolescents avec un attachement préoccupé et non résolu à 14 ans ne diffèrent pas des adolescents sécurisé-autonome au niveau de la réussite scolaire, $t(49) = -1,45, n.s.$ et $t(49) = -0,09, n.s.$ Par ailleurs, aucune différence n'est observée au niveau de la réussite scolaire des adolescents en fonction des groupes d'attachement à 6 ans, t entre $-0,79$ et $0,43, n.s.$

Insérer les Tableaux 2 et 3 ici

Rôle modérateur du QI, du sexe et du risque familial de l'adolescent. Afin de vérifier les effets de modulation dans le lien entre l'attachement et la réussite académique à l'adolescence, des analyses de régression linéaire hiérarchique ont été effectuées en employant la réussite académique comme variable dépendante. En tout, 6 analyses de régression. La première série d'analyses a été effectuée avec l'attachement à 6 ans comme variable indépendante et comporte 3 régressions, une pour chaque modérateur (QI, sexe et risque familial). La seconde série d'analyses a été réalisée avec les mêmes modérateurs mais cette fois en employant l'attachement à 14 ans comme variable indépendante. Pour les deux séries d'analyses, les covariables identifiées précédemment ont d'abord été introduites dans le premier bloc (sexe et/ou QI des adolescents). La variable indépendante et le modérateur ont été ajoutés dans le 2^e bloc. Enfin, le terme d'interaction a été ajouté dans le 3^e bloc, c'est-à-dire la variable indépendante X le modérateur.

Les résultats de la première série d'analyse, avec l'attachement à 6 ans comme variable indépendante, ont démontré que sexe et le risque familial ne sont pas des modérateurs du lien entre l'attachement et la réussite scolaire 14 ans. Par contre, les résultats d'une analyse de régression démontrent que le QI est un modérateur du lien entre l'attachement à 6 ans et la réussite scolaire à 14 ans (voir le Tableau 4). Des analyses de post hoc révèlent que, pour les adolescents avec un QI moins élevé, aucun lien n'est observé entre l'attachement et le rendement académique 8 ans plus tard, $r = 0,11, n.s.$ Par contre, chez les adolescents avec un QI plus élevé,

l'attachement sécurisant dans l'enfance est associé à de meilleurs résultats scolaires dans l'adolescence, $r = 0,48, p < 0,05$.

Les résultats de la deuxième série d'analyses ont démontré que le QI, le sexe et le risque familial ne sont pas des modérateurs du lien entre l'attachement à 14 ans et la réussite académique au même âge.

Insérer le Tableau 4 ici

Associations entre l'attachement et la présence des troubles de comportements.

Afin de vérifier si les troubles de comportements des adolescents sont liés à leur sécurité d'attachement, nous avons d'abord vérifié si les caractéristiques des adolescents (âge et sexe) sont associées aux problèmes extériorisés et intériorisés tel qu'évalués par la mère, l'enseignant et l'adolescent. Des analyses de corrélations ont démontré que davantage de troubles de comportement extériorisés et intériorisés, tel qu'évalué par l'enseignant, sont associées aux adolescents de sexe masculin, $r = -0,30, p < 0,01$ et $r = -0,27, p < 0,05$, respectivement. Toutefois, aucun lien n'a été observé entre l'âge des adolescents et les troubles de comportement évalués par l'enseignant ($r = -0,09$, et $0,02$, n.s.). Par ailleurs, les troubles de comportement extériorisés et intériorisés évalués par les mères et par les adolescents ne sont pas associés à l'âge ou au sexe de ces derniers (r entre $-0,09$ et $0,05$, n.s.). Ainsi, seul le sexe des adolescents sera employé comme covariable dans les analyses subséquentes pour les troubles de comportement rapportés par l'enseignant. Les moyennes des troubles de comportement sont présentées en fonction de l'attachement à 6 ans dans le Tableau 2 et en fonction de l'attachement à 14 ans dans le Tableau 3.

Attachement à 6 ans et trouble de comportement à 14 ans. Afin de vérifier si l'attachement à 6 ans prédit le développement de troubles de comportement à l'adolescence, une série d'analyses de variance (ANOVA et ANCOVA) ont été effectuées. Les résultats démontrent que l'insécurité d'attachement à 6 ans ne prédit pas la présence de troubles de comportements extériorisés ou intériorisés à 14 ans, qu'ils soient évalués par la mère [ext.: $F(3,45) = 1,03$, n.s. et int.: $F(3,45) = 0,31$, n.s.], l'enseignant [ext.: $F(3,46) = 1,47$, n.s. et int.: $F(3,46) = 2,23, p < 0,10$], ou l'adolescent [ext.: $F(3,50) = 0,21$, n.s. et int.: $F(3,50) = 0,45$, n.s.]. Malgré ces résultats non significatifs, des analyses de test- t ont été effectuées en lien avec nos hypothèses a priori.

Les résultats ont montré que, d'après l'évaluation de l'enseignant, les enfants avec un attachement désorganisé à 6 ans présentent plus de troubles de comportement intériorisés à 14 ans que les enfants d'attachement sécurisant, $t(46) = 2,23, p < 0,05$. Toutefois, aucune différence n'a été observée entre les enfants avec un attachement sécurisant et ceux avec un attachement évitant et ambivalent au niveau des troubles de comportements intériorisés rapportés par l'enseignant, $t = -0,57$ et $0,77$, n.s., respectivement. De plus, aucune différence n'est observée au niveau des troubles de comportements extériorisés (mère, enseignant adolescent) et intériorisés (mère et adolescent) des adolescents en fonction des groupes d'attachement à 6 ans, t entre $-1,16$ et $0,82$, n.s.

Attachement à 14 ans et troubles de comportement à 14 ans. Une série d'analyse de variance (ANOVA ou ANCOVA) ont ensuite été réalisées pour vérifier si les représentations d'attachement évaluées à 14 ans sont associées à la présence de troubles de comportement au même âge. Les résultats d'ANOVAs sur les troubles de comportement extériorisés ont démontré une différence significative en fonction des représentations d'attachement lorsque les comportements extériorisés sont évalués par l'adolescent et par la mère, $F(3,61) = 2,97, p < 0,05$ et $F(3,56) = 4,54, p < 0,05$, respectivement. Plus précisément, les adolescents avec un attachement sécurisant-autonome présentent moins de troubles de comportement extériorisés, tel que rapportés par l'adolescent et la mère, que les adolescents avec un attachement détaché [Évalué par l'adolescent, $t(61) = -2,72, p < 0,05$, et par la mère, $t(61) = -2,33, p < 0,05$] et ceux avec un attachement préoccupé [Évalué par l'adolescent, $t(61) = -2,02, p < 0,05$, et par la mère, $t(56) = -2,91, p < 0,05$]. Aucune différence n'est observée entre les adolescents avec un attachement sécurisant-autonome et ceux avec un attachement non résolu au niveau des troubles de comportements extériorisés rapportés par l'adolescent, $t(61) = -1,48, n.s.$, et par la mère, $t(56) = 0,25, n.s.$

Les résultats d'ANOVA sur les troubles intériorisés ont démontré une différence significative en fonction des représentations d'attachement lorsque les comportements intériorisés sont évalués par la mère, $F(3,56) = 3,50, p < 0,05$. Toutefois, les comportements intériorisés évalués par l'adolescent ne diffèrent pas significativement en fonction de l'attachement, $F(3, 61) = 1,65, n.s.$ Malgré ce résultat non significatif, des analyses de test-*t* ont été réalisées en lien avec nos hypothèses a priori. Les résultats des contrastes ont montré que les adolescents avec un attachement sécurisant-autonome présentent moins de troubles de comportement intériorisés, tel que rapportés par l'adolescent et la mère, que les adolescents avec un attachement détaché [Évalué par l'adolescent, $t(61) = -2,65, p < 0,05$, et par la mère, $t(56) = -2,16, p < 0,05$] et ceux avec un attachement préoccupé [Évalué par l'adolescent, $t(61) = -1,93, p < 0,05$, et par la mère, $t(56) = -2,66, p < 0,05$]. Aucune différence n'est observée entre les adolescents avec un attachement sécurisant-autonome et ceux avec un attachement non résolu au niveau des troubles de comportements intériorisés rapportés par l'adolescent, $t(61) = -1,06, n.s.$ et par la mère, $t(56) = -0,10, n.s.$

Des analyse d'ANCOVA sur les troubles de comportement extériorisés et intériorisés évalués par l'enseignant ne diffèrent pas en fonction de l'attachement, $F(3,52) = 1,30, n.s.$ et $F(3,51) = 0,27, n.s.$, respectivement. Par ailleurs, aucune analyse de contraste ne s'est avérée significative, *t* entre -0,70 et 1,40, n.s.

Associations entre l'attachement à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans.

Pour vérifier si l'estime de soi et les habiletés d'autorégulation à 8 ans prédisent les représentations d'attachement à 14 ans, des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuée. Les moyennes des variables d'estime de soi et d'habiletés d'autorégulation à 8 sont présentées dans le Tableau 5 en fonction des représentations d'attachement à 14 ans. Les résultats démontrent que les représentations d'attachement ne diffèrent pas en fonction de l'estime de soi, $F(3,62) = 0,80, n.s.$, de l'autocontrôle, $F(3,62) = 1,57, n.s.$, ou de l'impulsivité, $F(3,62) = 1,71,$

n.s. Toutefois, des analyses de test- t ont été effectuées en lien avec nos hypothèses a priori. Les résultats démontrent que les adolescents avec des représentations d'attachement sécurisant-autonome avaient moins de difficultés d'autocontrôle et d'impulsivité à 8 ans que les adolescents avec des représentations d'attachement détaché, $t(62) = -2,15, p < 0,05$ et $t(62) = -2,27, p < 0,05$. Les adolescents avec des représentations d'attachement sécurisant-autonome ne se distinguent pas des adolescents avec des représentations d'attachement préoccupé ou non résolu sur les mesures d'autocontrôle et d'impulsivité à 8 ans, t entre $-0,99$ et $-0,47$. Pour ce qui est de l'estime de soi, aucune différence n'est observée entre les adolescents sécurisant-autonome et non autonomes (A, C, D), t entre $0,41$ et $1,32$.

Insérer le Tableau 5 ici

Associations entre la réussite scolaire à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans.

Afin d'évaluer le lien entre la réussite scolaire à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans, des analyses de corrélations partielles en contrôlant pour le QI et le sexe des adolescents ont été réalisées. Les analyses démontrent que les adolescents avec un rendement scolaire plus faible à l'adolescence présentaient 6 ans plus tôt davantage de difficultés au niveau de l'autocontrôle et de l'impulsivité, $r = -0,37, p < 0,01$ et $r = -0,31, p < 0,01$, respectivement. Par contre, l'estime de soi à 8 ans n'est pas liée à la réussite scolaire à 14 ans, $r = -0,02, n.s.$

Associations entre les troubles de comportement à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans.

Pour vérifier si les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans sont liées à la présence de troubles de comportements extériorisés et intériorisés à l'adolescence, des analyses de corrélations ont été effectuées. Toutefois pour les analyses sur les troubles de comportements évalués par l'enseignant, des corrélations partielles ont été effectuées en contrôlant pour le sexe des adolescents.

Les enfants qui présentaient plus de problèmes d'autocontrôle et d'impulsivité à 8 ans ont davantage de troubles de comportements extériorisés à 14 ans, tel qu'évalué par l'enseignant ($r = 0,40, p < 0,01$ et $r = 0,35, p < 0,01$, respectivement), la mère ($r = 0,38, p < 0,01$ et $r = 0,32, p < 0,01$, respectivement) et l'adolescent ($r = 0,31, p < 0,01$ et $r = 0,28, p < 0,05$, respectivement). De plus, les enfants avec davantage de problèmes d'autocontrôle à 8 ans ont significativement plus de troubles de comportements intériorisés à 14 ans lorsqu'évalués par la mère, $r = -0,22, p < 0,05$. Cependant, aucun lien n'est observé entre l'autocontrôle à 8 ans et les troubles de comportement intériorisés évalués à 14 ans par l'enseignant ($r = 0,16, n.s.$) et l'adolescent ($r = -0,07, n.s.$). L'impulsivité à 8 ans n'est pas liée aux troubles de comportements intériorisés tel qu'évalués par les 3 évaluateurs (r entre $0,08$ et $-0,14$).

Les enfants qui avaient rapporté une meilleure estime de soi à 8 ans expriment moins de troubles de comportements extériorisés et intériorisés à l'adolescence, $r = -0,23$, $p < 0,05$ et $r = -0,41$, $p < 0,01$, respectivement. De plus, une meilleure estime de soi est associée à moins de troubles intériorisés à 14 ans tel qu'évalués par la mère. Cependant aucun lien n'existe entre l'estime de soi et les troubles de comportements extériorisés (mère: $r = -0,02$, n.s. et enseignant: $r = 0,07$, n.s.) et intériorisés (enseignant: $r = -0,17$, n.s.).

Tableau 1

Correspondance entre les comportements d'attachement sécurisant à 6 ans et les représentations d'attachement autonome à 14 ans

Comportement d'attachement à 6 ans	Représentations d'attachement à 14 ans	
	Autonome	Non autonome
Sécurisant	20	17
Insécurisant	5	25
Total	25	42

Tableau 2

Moyennes des variables de réussite scolaire et de troubles de comportements à 14 ans en fonction des comportements d'attachement à 6 ans

Variables dépendantes	Comportement d'attachement à 6 ans			
	Sécurisant (B)	Évitant (A)	Ambivalent (C)	D-contrôlant (D)
	<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>
Réussite scolaire ^a	3,24 (0,84)	3,11 (0,46)	2,94 (0,83)	3,01 (0,68)
Trouble de comportement (version adolescent)				
Extériorisé (score T)	57,54 (8,66)	55,33 (6,32)	55,75 (8,77)	57,83 (10,78)
Intériorisé (score T)	54,71 (10,52)	55,33 (6,08)	54,75 (5,74)	59,67 (10,37)
Trouble de comportement (version mère)				
Extériorisé (score T)	55,48 (7,82)	52,88 (7,83)	57,75 (8,66)	50,33 (8,82)
Intériorisé (score T)	54,77 (8,82)	58,38 (9,46)	55,50 (16,58)	56,33 (8,09)
Trouble de comportement (version enseignant) ^b				
Extériorisé (score T)	54,99 (9,50)	50,50 (8,08)	61,45 (5,38)	58,85 (17,18)
Intériorisé (score T)	54,05 (11,58)	51,54 (9,72)	58,62 (6,16)	65,20 (12,32)

^aLes moyennes sont ajustées en fonction du sexe et du QI des adolescents. ^bLes moyennes sont ajustées en fonction du sexe des adolescents.

Tableau 3

Moyennes des variables de réussite scolaire et de troubles de comportements à 14 ans en fonction des représentations d'attachement à 14 ans

Variables dépendantes	Représentations d'attachement à 14 ans			
	Autonome (F) <i>M (E.T.)</i>	Détaché (Ds) <i>M (E.T.)</i>	Préoccupé (E) <i>M (E.T.)</i>	Non résolu (U) <i>M (E.T.)</i>
Réussite scolaire ^a	3,20 (0,59)	2,71 (0,76)	2,81 (0,83)	3,18 (0,79)
Trouble de comportement (version adolescent)				
Extériorisé (score T)	53,96 (7,06)	61,19 (9,28)	60,75 (10,78)	57,82 (7,49)
Intériorisé (score T)	53,00 (8,95)	58,50 (10,98)	61,13 (13,39)	56,47 (9,89)
Trouble de comportement (version mère)				
Extériorisé (score T)	53,75 (8,13)	59,75 (8,09)	63,71 (6,29)	53,07 (8,27)
Intériorisé (score T)	54,29 (9,01)	60,56 (8,33)	64,57 (9,93)	54,62 (9,31)
Trouble de comportement (version enseignant) ^b				
Extériorisé (score T)	53,64 (11,44)	57,07 (9,68)	58,93 (10,86)	51,26 (10,63)
Intériorisé (score T)	56,33 (10,49)	57,26 (12,99)	57,76 (7,97)	53,66 (14,20)

^aLes moyennes sont ajustées en fonction du sexe et du QI des adolescents. ^bLes moyennes sont ajustées en fonction du sexe des adolescents.

Tableau 4

Résultats de la régression hiérarchique linéaire évaluant l'effet modérateur du QI sur le lien entre l'attachement à 6 ans et la réussite scolaire à 14 ans

Variables prédictrices	ΔR^2	ΔF	df	B
Étape 1	0,15	11,63**	(1,68)	
Sexe				0,38**
Étape 2	0,13	6,08**	(2,66)	
Sécurité d'attachement à 6 ans				0,18
QI				0,28*
Étape 3	0,04	4,14*	(1,65)	
Sécurité d'attachement X QI				0,69*

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

Tableau 5

Moyennes des variables d'estime de soi et d'habiletés d'autorégulation à 8 ans en fonction des représentations d'attachement à 14 ans

Variables prédictrices	Représentations d'attachement à 14 ans			
	Autonome (F)	Détaché (Ds)	Préoccupé (E)	Non résolu (U)
	<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>
Estime de soi	19,14 (2,56)	18,74 (3,38)	17,73 (3,60)	17,86 (3,26)
Habiletés d'autorégulation				
Autocontrôle	26,05 (10,42)	34,83 (14,20)	30,75 (12,67)	30,06 (14,40)
Impulsivité	36,05 (13,38)	47,26 (16,57)	39,00 (16,02)	40,18 (17,24)

Discussion des résultats et retombés pratiques

La stabilité des patrons d'attachement au cours de l'enfance.

Ceci constitue la première étude publiée à investiguer la stabilité de l'attachement de la petite enfance à l'adolescence, en utilisant la mesure comportementale d'attachement de Main and Cassidy (1988) ainsi que le Adult Attachment Projective Test, récemment développé par Carol George, Malcolm West et Odette Pettem (1997). En lien avec notre hypothèse de départ, les résultats de cette étude ont démontré une stabilité significative des patrons d'attachement entre l'âge scolaire et l'adolescence. Les analyses post-hoc ont révélé que l'attachement insécurisant est plus stable que l'attachement sécurisant. En d'autres mots, les enfants possédant un attachement insécurisant avec leur mère à 6 ans avaient plus tendance à maintenir leurs représentations d'attachement insécurisant à l'adolescence. Ainsi, 83% des enfants de 6 ans du groupe insécurisant ont gardé cette classification à l'adolescence. Par contre, parmi les enfants ayant un attachement sécurisant à 6 ans, seulement 54%, une proportion se situant légèrement au-dessus du niveau de chance, ont conservé un attachement sécurisant à l'adolescence.

Ensuite, nous avons poursuivi avec des analyses subséquentes sur la stabilité. Nous avons comparé les enfants qui sont demeurés sécurisés avec ceux qui sont demeuré insécurisés ou qui ont changé leur patron d'attachement, en fonction de la qualité de leur patron de communication parent-enfant dans l'enfance et la présence d'événements de vie stressants (décès d'un proche, hospitalisation d'un parent, divorce). Nous avons trouvé que les adolescents ayant un patron d'attachement sécurisant stable possédaient des interactions plus ouvertes et positives avec leur mère à la période scolaire que ceux qui sont demeurés insécurisés ou qui avaient des patrons d'attachement moins stable. Pour ce qui est de l'expérience d'événements de vie stressant, les analyses n'ont révélé aucune différence entre les groupes.

Ces résultats indiquent que, malgré le fait que la fréquence et l'intensité des comportements d'attachement diminuent durant cette période de transition, entre l'âge préscolaire et l'adolescence, les enfants gardent toujours le besoin d'une figure d'attachement parental durant l'adolescence (Bowby, 1979). Toutefois, des parents trop permissifs ainsi que des attitudes parentales surprotectrices peuvent interférer avec le maintien d'un patron d'attachement sécurisant à l'adolescence. Pour l'enfant insécurisé, nos résultats suggèrent que le manque de flexibilité et d'ouverture dans la structure de la relation parent-enfant pourraient empirer : les mécanismes de défense de l'enfant sont renforcés avec le temps, faisant en sorte que l'adoption d'un patron d'attachement sécurisant au cours de son développement est moins probable. Pour l'enfant sécurisé, une relation d'attachement sécurisante avec son parent au début de l'âge scolaire constitue une base très importante pour le développement socio-émotionnel mais ne protège pas complètement l'enfant contre la détérioration de sa sécurité d'attachement durant l'adolescence. La période d'adolescence pose un défi considérable pour les parents ainsi que pour les adolescents qui doivent redéfinir leurs rôles au sein de la famille.

Une autre explication pour l'augmentation de l'insécurité chez les enfants préalablement sécurisés pourrait être lié au groupe de pairs. Bien que la confiance que l'adolescent éprouve à l'égard de la disponibilité de ses parents demeure une variable importante dans la prédiction de son fonctionnement, de plus en plus, les pairs deviennent une source importante de support socio-émotionnel. Ainsi, un aspect de l'organisation de l'attachement à l'adolescence, qui diffère de celle

à l'enfance, est que la régulation émotionnelle est réalisée majoritairement sans la recherche de proximité auprès du parent, sauf dans des situations extrêmes. Dans cette perspective, les programmes scolaires qui renforcent la cohésion dans le groupe de pairs, surtout dans les grandes écoles polyvalentes, sont utiles.

Associations entre l'attachement et la performance académique.

En lien avec les études antérieures qui ont trouvé un lien entre l'attachement et la performance académique aux différents stades du développement (Moss et St-Laurent, 2001; Teo, et al., 1996), nos résultats montrent que l'attachement sécurisant à l'adolescence est associé à de meilleures performances académiques que l'attachement insécurisant. En particulier, ce sont les étudiants avec un patron d'attachement détaché (évitant) qui possèdent une performance académique la plus faible, en comparaison avec leurs pairs sécurisés. Ces résultats, qui mettent en lumière le lien entre l'attachement détaché et les problèmes académiques, sont similaires à ceux trouvés par Larose, Bernier et Tarabulsy (2005), qui ont évalué la performance académique des étudiants au CÉGEP. Ces chercheurs ont trouvé, chez les étudiants ayant un patron d'attachement détaché, une diminution quant à la qualité de l'effort apporté à la préparation d'un examen ainsi qu'une réduction de l'attention apportée à la réalisation des travaux scolaires durant les premières années au CÉGEP.

D'après de nombreuses études, la réussite scolaire représente un aspect crucial d'adaptation chez les enfants et les adolescents et semblerait prévenir l'abandon scolaire, (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986), la présence de comportements délinquants (Tremblay, Masse, Perron, Leblanc, Schwartzman, et Ledingham, 1992), et les troubles de santé mentale à l'âge adulte (Caspi, Elder et Bem, 1987). Ainsi, il devient important de mieux comprendre le processus qui relie l'attachement sécurisant et la réussite scolaire. La transition à l'école secondaire est une période particulièrement stressante pour les étudiants et risque d'activer leur système d'attachement ainsi que leur style de gestion de détresse qui y est apparenté. Les résultats de la présente étude suggèrent que la détresse ressentie durant cette phase de transition influencerait les sentiments et les réactions des étudiants envers l'école, ce qui pourraient avoir un impact négatif sur leur intention de s'engager dans des études de niveau collégial, sur leur sentiment confiance en soi et en les autres, ainsi que sur leur capacité à rechercher de l'aide auprès des autres si nécessaire. Selon Main et Goldwyn (1998), les individus ayant des représentations d'attachement détaché s'attardent sur leurs forces personnelles et préfèrent se concentrer sur des thèmes non-émotifs. Ainsi, lorsque les étudiants détachés vivent des difficultés d'ajustement, il est peu probable qu'ils les reconnaissent comme étant des difficultés réelles et donc ne rechercheront pas l'assistance ou le soutien des autres.

À notre étonnement, nos résultats n'ont pas démontré la présence de faiblesses au niveau des performances scolaires au secondaire pour les étudiants préoccupés (ambivalents) et non-résolus (désorganisés). Nos études antérieures, ainsi que celles menées par d'autres chercheurs (Larose et al., 2005; Moss et al. 1999; Moss et St. Laurent, 2001), ont démontré des déficits au niveau du fonctionnement académique des individus appartenant à ces deux catégories d'attachement. Moss et St-Laurent (2001) et Moss et al., (1999) ont trouvé que les enfants évitants et ambivalents possédaient des niveaux significativement moins élevés d'engagement cognitif et démontraient moins d'attention soutenue pour les tâches de résolution de problème et moins de motivation pour l'apprentissage de nouvelles connaissances que les enfants sécurisés.

Larose et al. (2005) ont trouvé que les étudiants préoccupés (ambivalents) s'engageaient très peu dans des comportements exploratoires, ressentait plus de sentiments de peur envers l'échec et donnaient moins d'importance à leurs études. De plus, les auteurs ont trouvé que parmi tous les groupes d'attachement, les étudiants avec des patrons d'attachement non-résolus (désorganisés) étaient ceux qui ressortaient comme ayant les niveaux les plus faibles de performances scolaires. De plus, dans l'étude de Moss et al. (1999), les enfants manifestant des comportements d'attachement désorganisé à 6 ans démontraient, deux ans plus tard, des déficits métacognitifs ainsi que de faibles niveaux de compétences perçues et de performance pour les mathématiques en comparaison avec leurs pairs sécurisés. Encore plus important, malgré le fait que les enfants désorganisés possédaient des niveaux de QI similaires aux enfants des autres groupes d'attachement, ils étaient les plus à risque du subir des échecs scolaires.

Le AAP, que nous avons utilisé pour évaluer l'attachement à l'adolescence, est un instrument relativement nouveau. Ceci est la première fois que cet instrument a été employé au Québec. Il est donc possible que des changements ou des ajustements doivent y être apportés pour que cet instrument puisse capter de manière plus adéquate les quatre groupes d'attachement. Ceci est particulièrement vrai puisque la codification est basée principalement sur l'interprétation des narratifs verbaux des sujets. Ce travail sera accompli par notre laboratoire dans les études à venir.

L'effet modérateur du QI entre l'attachement et la performance scolaire.

Bien que dans notre première série d'analyses, l'attachement à 14 ans, et non à 6 ans, prédisait la performance scolaire à l'adolescence, nos analyses subséquentes ont vérifié l'effet modérateur possible du sexe, du QI et du risque familial dans le lien entre l'attachement à 6 ans et la réussite académique à l'adolescence. Ces analyses ont révélé que seul le QI de l'enfant est un modérateur du lien entre l'attachement à 6 ans et la réussite scolaire à 14 ans. Les enfants avec un QI élevé, qui avait aussi une relation d'attachement sécurisante avec leur mère à 6 ans, avaient de meilleures chances de mieux performer au début du secondaire (14 ans) que ceux qui avaient une relation insécurisante. Pour ceux avec un QI moins élevé, aucun lien n'a été observé entre l'attachement à 6 ans et le rendement académique à 14 ans.

Ces résultats sont intéressants car ils suggèrent que la qualité de la relation parent-enfant à l'âge scolaire joue un rôle important pour les étudiants ayant un potentiel académique plus élevé. Selon la théorie de l'attachement, la relation entre l'enfant et son donneur de soin, qui permet à l'enfant d'établir un équilibre entre ses besoins d'attachement et d'exploration, mène au développement de modèles opérants internes qui encouragent le développement des compétences d'exploration et d'auto-efficacité (Bowlby, 1982; Bretherton, 1985; Cassidy, 1988). Les études empiriques antérieures ont trouvé des liens entre l'attachement sécurisant et la persistance au travail, la motivation pour l'apprentissage de connaissance et l'engagement cognitif (Frodi, et al., 1985; Larose, et al., 2005). D'après Harter (1999) et Bouffard, Boisvert, et Vezeau (2002), des perceptions non-réalistes de ses compétences peuvent engendrer des faibles performances scolaires. En effet, ces illusions conduiraient les enfants à éviter les situations de défis pour lesquelles il existe un risque d'échec, même si celles-ci constituent des contextes d'apprentissage.

Nos résultats mettent en lumière la possibilité que les étudiants possédant un QI plus élevé, mais qui possèdent des représentations d'attachement insécurisant, n'ont pas les habilités

socio-émotionnelles nécessaires pour transformer leur potentiel académique en véritable performance.

Associations entre l'attachement et la présence des troubles de comportement.

Nos analyses ont révélé que la qualité de la relation d'attachement entre l'adolescent et sa mère prédit la présence de troubles de comportement extériorisés, tel que rapporté par la mère et l'adolescent lui-même. Plus particulièrement, les adolescents ayant des représentations d'attachement sécurisant avaient significativement moins de chance de présenter des problèmes de comportement de type agressif que ceux ayant des représentations insécurisantes. Nos analyses portant sur les troubles intériorisés ont révélé un patron similaire, favorisant les adolescents ayant des représentations d'attachement sécurisant. De plus, tel que prévu, l'insécurité d'attachement était associée à une présence de troubles de comportement à 14 ans. Les adolescents ayant des représentations d'attachement détaché (évitant) et préoccupé (ambivalent) possédaient plus de symptômes extériorisés que leurs pairs sécurisés.

Ces résultats sont en lien avec d'autres études portant sur les adolescents. L'attachement autonome (ou sécurisant) est caractérisé par un discours ouvert et cohérent sur les expériences d'enfance avec ses parents (Main et Goldwyn, 1998). Ce patron d'attachement a été démontré comme étant lié à la résilience, aux compétences sociales ainsi qu'à une bonne intégration au sein du groupe de pairs durant l'adolescence (Allen, Moore, Kuperminc, et Bell, 1998; Kobak et Sceery, 1988). Par contre, un adolescent détaché minimise l'importance de ses relations d'attachement, et souvent ceci est combiné avec une idéalisation de la relation avec ses parents. Les adolescents détachés démontrent plus d'hostilité envers leurs pairs, ressentent plus d'isolement et d'impuissance et sont perçus comme étant socialement retirés. De plus, ces jeunes souffrent davantage de troubles alimentaires que leurs pairs (Kobak et Sceery, 1988; Larose et Bernier, 2001). L'attachement préoccupé est caractérisé par une préoccupation actuelle avec le parent, qui se manifeste dans l'Entrevue d'attachement adulte (AAI) par un discours fâché et confus, ou vague et passif. À l'adolescence, l'attachement préoccupé est associé à l'anxiété, l'isolement, la délinquance et les idéalizations suicidaires (Allen et al., 1998; Larose et Bernier, 2001).

Les analyses de la présente étude ont démontré que, parmi tous les patrons d'attachement, la désorganisation est le plus susceptible d'être associé aux troubles de comportement à l'adolescence. Dans la littérature, le patron d'attachement associé de plus près à la psychopathologie est le style désorganisé-désorienté (Lyons-Ruth, et al., 1993; Main et Solomon, 1990). Ces patrons de comportement résulteraient du besoin de l'enfant à être réconforté par une figure d'attachement qui provoque la peur. L'alternance chez la mère de périodes d'hostilité ou d'intrusion, d'indices affectifs positifs et de détachement émotionnel, sont interprétés comme étant des manifestations pouvant être associées à un abus antérieur ou à la désorientation consécutive à une perte (Main et Solomon, 1990).

Un des résultats majeurs de cette étude est que l'attachement désorganisé, tel qu'évalués à 6 ans, prédit un niveau plus élevé de troubles de comportements intériorisés à 14 ans. Dans les analyses antérieures que nous avons déjà réalisées avec cette banque de données, nous avons trouvé que les enfants désorganisés, et particulièrement ceux ayant la forme de désorganisation contrôlant-punitif, étaient les plus à risque de développer des troubles de comportement

extériorisés. Par symptômes intériorisés, on entend toute manifestation associée au retrait social, l'anxiété et la dysthymie; les symptômes extériorisés font référence aux manifestations associées aux comportements perturbateurs. La manifestation de différents types de problèmes comportementaux aux divers stades développementaux peuvent être expliqués par le fait que la désorganisation reflète l'activation de tendances comportementales compétitives (approche et évitement) et incomplètes qui peuvent provoquer des patrons de réponse confus et contradictoires chez les enfants désorganisés (Main et Solomon, 1990).

Contrairement à ce qui était attendu, l'attachement non-résolu (désorganisé) évalué à 14 ans n'est pas lié à des niveaux élevés de troubles extériorisés et intériorisés. Comme nous l'avons mentionné précédemment en lien avec la réussite académique, l'instrument de mesure de la désorganisation à 6 ans prédisait les symptômes intériorisés de manières longitudinales. Ceci suggère que la mesure de l'attachement à l'adolescence, le AAP, devra être modifié pour mieux évaluer la désorganisation chez une population canadienne-francophone.

Il est intéressant de noter que les professeurs des adolescents non pas distingué les groupes d'attachement quant aux problèmes d'agressivité, comme l'ont fait les mères et les adolescents eux-mêmes. Il est possible que les professeurs du secondaire soient moins au courant des profils socio-émotionnels de leurs étudiants que les professeur du primaire, dû au fait que les étudiants changent de professeurs à plusieurs reprises au courant d'une même journée, dépendamment de la matière de cours. Ces résultats vont à l'encontre des données recueillies auprès des professeurs du primaire, où nous avons trouvé que l'évaluation des professeurs quant aux profils comportementaux des enfants étaient de bons prédicteurs de leur ajustement (Moss et al., 1998, Moss, Bureau, Cyr, Mongneau et St-Laurent, 2004). Ces résultats sont également intéressants car ils indiquent que l'évaluation des enseignants à propos du profil socio-émotionnel de l'enfant n'est peut-être pas aussi importante dans la détection de problèmes chez ce dernier, contrairement à ce qui a été démontré à un plus jeune âge (Moss et al., 2004). À un âge plus avancé, des questionnaires auto-rapportés, particulièrement sur les problèmes de comportements intériorisés, ou complétés par les mères semblent constituer de meilleurs indicateurs de l'ajustement global de l'enfant.

Associations entre l'attachement à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans.

Dans les dernières années, l'autorégulation a été identifié comme étant une compétence cruciale liée à la réussite académique (Zimmerman, 2002). Les habiletés d'autorégulation, lesquelles s'observent à travers des comportements orientés vers un but, réfèrent à la capacité de définir les problèmes, à l'attention soutenue, la planification et la supervision d'activité, à l'inhibition des comportements inappropriés et à l'évaluation des problèmes. Des déficits sur le plan des habiletés d'autorégulation ont été associées à de faibles performances en compréhension de lecture, à des habiletés limitées en résolution de problèmes mathématiques et à un faible rendement académique (Normandeau et Guay, 1998). Ceci est une des quelques études à examiner le lien entre l'autorégulation, l'attachement et la réussite scolaire. En lien avec nos hypothèses a priori, les résultats démontrent que les adolescents avec des représentations d'attachement autonome ont moins de difficultés d'autocontrôle et d'impulsivité à 8 ans que les adolescents avec des représentations d'attachement détaché. Cependant, les adolescents autonomes ne se distinguent pas des adolescents avec des représentations d'attachement

préoccupé ou non résolu sur ces mêmes mesures. De plus, en conjonction avec notre résultat (discuté plus haut) que les étudiants détachés présentent des performances académiques moins élevées que leurs pairs, les analyses ont démontré que la présence de difficultés d'autorégulation à 8 ans est un prédicteur significatif de la performance scolaire à l'adolescence.

Ces résultats, qui soulignent l'impact négatif d'un patron d'attachement détaché (évitant) sur la qualité de l'attention durant les premières années au secondaire, sont également appuyés par ceux de Jacobsen et Hofmann (1997) et de Larose et al., (2005) avec les étudiants québécois au CEGEP. Ces auteurs suggèrent que les problèmes d'attention des adolescents détachés expliqueraient partiellement la relation entre la sécurité d'attachement à l'enfance et la réussite scolaire. Il se pourrait que le modèle interne négatif maintenu par les étudiants détachés concernant la disponibilité parentale interfère avec leurs capacités d'attention. En effet, durant les années au secondaire, un tel modèle interne pourrait rendre tendue la relation parent-enfant, ayant pour conséquence de diminuer le soutien émotionnel et l'implication scolaire du parent. De manière indirecte, ceci pourrait entraîner une diminution de l'attention apportée aux études par l'étudiant et par conséquent nuire à sa performance scolaire. Ces résultats, comme ceux que nous avons trouvés antérieurement avec cette même base de données, soulignent l'influence des processus familiaux, tel que la relation d'attachement parent-enfant, dans le développement des habilités d'autorégulation et son implication direct sur le fonctionnement scolaire (Moss et St-Laurent, 2001).

Associations entre les troubles de comportement et la réussite scolaire à 14 ans et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à 8 ans.

Pour notre dernière question de recherche, nous avons examiné l'association entre les troubles de comportement à l'adolescence et les variables d'estime de soi et d'autorégulation à l'âge scolaire (8 ans). Cette question de recherche est particulièrement importante car, si nous sommes capables de détecter dès un jeune âge des indices de problèmes futurs, nous serons en mesure d'intervenir plus efficacement pour prévenir les difficultés académiques. Les résultats démontrent que les problèmes d'autorégulation et d'impulsivité à 8 ans prédisent la présence de troubles de comportements extériorisés à 14 ans, tels qu'évalués par l'enseignant, la mère et l'adolescent lui-même. De plus, des problèmes d'autocontrôle à 8 ans prédisent la présence de troubles de comportement intériorisés à 14 ans, lorsqu'évalués par la mère seulement. Les enfants qui avaient rapporté une meilleure estime de soi à 8 ans expriment moins de troubles de comportements extériorisés et intériorisés à l'adolescence. De plus, une meilleure estime de soi rapportée par l'enfant à 8 ans est associée à moins de troubles intériorisés à 14 ans tels qu'évalués par la mère.

Les études qui utilisent plusieurs sources d'information concernant les problèmes de comportement ont une meilleure validité et fiabilité que celles qui utilisent une seule source. Cependant, dans ces cas, l'interprétation des résultats devient beaucoup plus complexe. En général, les évaluations sont plus consistantes pour les troubles extériorisés qu'elles le sont pour les troubles intériorisés (Briggs-Gowan, Carter, et Schwab-Stone, 1996). L'accord entre les juges augmente lorsque ceux-ci rapportent sur des comportements externes et observables qui vont à l'encontre des attentes sociales (Jensen, Traylor, Xenakis, et Davis, 1988). Lorsque les trois sources sont en accord, comme pour l'association entre l'autorégulation et les troubles extériorisés, nous pouvons être assurés d'un lien robuste. Ainsi, nos résultats suggèrent qu'il est

important d'évaluer l'autorégulation et l'impulsivité de l'enfant dès un jeune âge pour déceler la présence d'indices de problèmes futurs et établir un plan de traitement pour l'enfant. Des déficits d'autorégulation non-traités à l'enfance peuvent entraîner des troubles de comportement, d'autorité et de contrôle attentionnel à l'adolescence.

Le lien entre l'autorégulation et la dépression (symptômes intériorisés) est beaucoup moins fort dans cette étude, puisque ce que lien est rapporté par la mère seulement. En interprétant ceci, il est important de garder en tête quelques principes. Il est généralement accepté que les évaluateurs externes (professeur, parent) sous-estime la prévalence de troubles intériorisés chez le jeune (Youngstrom, Loeber, et Stouthamer-Loeber, 2000). Comme à l'adolescence les enfants ont de moins en moins tendance à partager leurs symptômes intériorisés avec les adultes de leur entourage, malgré la fréquence croissante de ce type de symptômes avec l'âge, les mesures auto-rapportées deviennent cruciales dans la détection de troubles de comportement durant cette période. De plus, l'évaluation de symptômes intériorisés par la mère est associée à ses propres sentiments d'anxiété et de dépression. Sur la base de ces considérations et des résultats des études antérieures, nous accordons beaucoup moins d'importance au lien trouvé entre l'autorégulation et les symptômes intériorisés évalués par la mère.

Pour ce qui est du lien entre l'estime de soi à 8 ans et les troubles de comportement, un patron opposé est trouvé. Deux évaluateurs (mère et adolescent) parmi les trois ont indiqué un lien entre l'estime de soi et la présence ultérieure de troubles intériorisés. Il est particulièrement intéressant que l'auto-évaluation des enfants à 8 ans prédit les troubles intériorisés 6 ans plus tard. Cependant, il n'y a pas de lien entre l'estime de soi et les troubles extériorisés. Ces résultats appuient les résultats d'études précédentes ayant démontré un lien entre les symptômes précoces d'anxiété chez les enfants et une image de soi négative accompagnée de symptômes dépressifs à long terme (Harter, 1992). Comme les enfants agressifs ont tendance à masquer leurs sentiments négatifs de soi avec des images d'idéalisation, il n'est pas surprenant de ne pas trouver de lien entre les troubles extériorisés et une faible estime de soi.

Le sexe de l'enfant comme modérateur entre l'attachement et l'adaptation scolaire.

Finalement, nos résultats ont confirmé un patron déjà démontré dans les recherches antérieures que les filles performant mieux que les garçons à 14 ans. Dû au fait que ce résultat réplique ceux des études québécoises et des recherches internationales, il ne sera pas discuté ici.

Points saillants, conclusions et recommandations

Nos résultats et ceux d'autres chercheurs démontrent que, sans intervention, les patrons d'attachement dysfonctionnels parent-enfant ainsi que leurs conséquences sur la performance scolaire, persisteront jusqu'à l'adolescence et probablement au-delà de cette période. Au niveau de la politique sociale, nos résultats indiquent qu'il existe un besoin important d'éduquer les parents dès la période préscolaire, et même à la petite enfance, à devenir une base de sécurité pour l'enfant et à promouvoir un attachement sécurisant. Les services sociaux offerts aux familles devraient cibler les jeunes enfants qui présentent déjà des patrons d'attachement insécurisant lors de leur entrée à l'école.

Pour ce qui est du type de services qui devraient être disponibles aux familles, nous aimerions souligner les excellents résultats qui ont été obtenus par les études évaluant l'impact des programmes d'intervention basés sur la théorie de l'attachement (Moss, Tarabulsy, St-Laurent, Bernier, et Cyr, 2007 ; Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, et Bradley, 2005). Ces programmes d'intervention court-terme, lesquels utilisent la rétroaction vidéo pour favoriser la sensibilité parentale, ont permis d'améliorer la qualité des soins parentaux, la sécurité d'attachement de l'enfant et son développement moteur, ainsi que de diminuer l'agressivité chez l'enfant. Nos résultats et ceux d'autres chercheurs démontrent que, sans intervention, les patrons dysfonctionnels parent-enfant ainsi que leurs conséquences sur la performance scolaire, persisteront jusqu'à l'adolescence et probablement au-delà de cette période.

La période d'adolescence pose un défi considérable pour les parents, ainsi que pour les adolescents qui doivent redéfinir leurs rôles au sein de la famille. Il faudrait fournir aux parents les outils nécessaires pour renégocier adéquatement la structure de la relation parent-enfant à l'adolescence, car d'après nos données, la plupart des familles ont de la difficulté à ce niveau, même si cela ne posait pas de problème lorsque les enfants étaient plus jeunes. Pour les dyades parent-enfant ayant une relation d'attachement sécurisante, un soutien ponctuel additionnel serait probablement aidant pour prévenir la détérioration de la relation parent-enfant à l'adolescence ainsi que l'adoption d'un patron insécurisant. Ces programmes doivent aider à l'assimilation des habiletés associées à la sécurité d'attachement à l'adolescence, tel que le développement d'un équilibre entre l'autonomie personnelle et le maintien de la relation interactionnelle avec les parents et les pairs (Allen, Hauser, Bell, et O'Conner, 1994). Toutefois, il est fort probable qu'une intervention débutant seulement à l'adolescence pour des enfants qui manifestaient de l'insécurité d'attachement depuis l'âge de 6 ans sera peu efficace.

Nos résultats montrent que l'attachement sécurisant à l'adolescence est associé à une meilleure performance académique que l'attachement insécurisant. Ce sont les étudiants avec un patron d'attachement détaché (évitant) qui montrent la performance académique la plus faible, en comparaison avec leurs pairs sécurisés. Ces étudiants, identifiés par un détachement marqué envers leur figure d'attachement, manifestaient davantage de symptômes extériorisés que leurs pairs sécurisés, et avaient déjà plus de difficultés d'autocontrôle et d'impulsivité à 8 ans.

De plus, les enfants avec un QI élevé, possédant aussi une relation d'attachement sécurisante avec leur mère à 6 ans, ont une meilleure chance de mieux performer au début du secondaire (14 ans) que ceux qui avaient une relation insécurisante. Ce résultat suggère que la qualité de la relation parent-enfant à l'âge scolaire joue un rôle important pour les étudiants ayant

un potentiel académique plus élevé. Pour ce qui est des étudiants avec un QI plus élevé, mais qui possèdent des représentations d'attachement insécurisant, il leur manque les habilités socio-émotionnelles nécessaires pour transformer leur potentiel académique en véritable performance.

Sur le plan de la politique sociale, nos résultats suggèrent donc qu'il ne faudrait pas centrer les ressources d'intervention exclusivement aux enfants avec de faibles potentiels académiques. Il faudrait s'attarder sur l'amélioration des patrons de communication parent-enfant en début de scolarisation (maternelle et première année) car cela pourrait s'avérer avantageux plus tard dans le développement de l'enfant (premières années au secondaire). En somme, il semble être difficile de maintenir des niveaux élevés de performance scolaire pour les adolescents avec des niveaux de QI élevé, mais qui ne peuvent pas compter sur le soutien de leur parent durant cette période de transition et de stress émotionnel.

Nos analyses ont révélé que les adolescents ayant des représentations d'attachement sécurisant-autonome ont significativement moins de chance de présenter des problèmes de comportement de type agressif et dépressif que ceux ayant des représentations insécurisantes. Ainsi, l'insécurité d'attachement à 14 ans était associée à la présence de troubles de comportement au même âge. En particulier, les adolescents ayant des représentations d'attachement détaché (évitant) et préoccupé (ambivalent) montraient des niveaux plus élevés de comportement extériorisés.

Un des résultats majeurs de cette étude est que l'attachement désorganisé, tel qu'évalués à 6 ans, prédit un niveau plus élevé de troubles de comportements intériorisés (retrait social, anxiété et dysthymie) à 14 ans. Dans les analyses réalisées antérieurement avec cette banque de données, nous avons trouvé que les enfants désorganisés, et particulièrement ceux ayant la forme de désorganisation contrôlant-punitif, étaient les plus à risque de développer des troubles de comportements extériorisés (manifestations associées aux comportements perturbateurs). Il est donc bien important que le personnel des écoles prenne conscience du fait que les enfants avec un profil d'attachement désorganisé à l'âge scolaire qui démontrent des problèmes d'agressivité, tel que des troubles de conduite, risquent d'éprouver également des troubles intériorisés qui, s'ils ne sont pas détectés et traités, pourraient empirer avec les années.

Nos résultats sont aussi intéressants car ils soulignent le fait que l'évaluation du profil socio-émotionnel des adolescents par les professeurs n'est pas aussi importante dans la détection de problèmes comme elle pouvait l'être lorsque les enfants étaient plus jeunes (Moss et al., 2004). À l'adolescence, les autoévaluations, surtout pour les troubles intériorisés, et les évaluations des mères sont plus indicatives de l'ajustement global des adolescents.

Finalement, nos résultats montrent des mécanismes de développement qui nous aident à détecter, dès un jeune âge, des indices de problèmes futurs afin qu'on puisse intervenir plus efficacement pour prévenir les difficultés scolaires. Les résultats démontrent que les problèmes d'autorégulation et d'impulsivité à 8 ans prédisent le développement de troubles de comportements extériorisés à 14 ans (auto-rapporté, évaluation maternelle et évaluation de professeur). De plus, les problèmes d'autocontrôle à 8 ans prédisent les problèmes de réussite scolaire et la présence de troubles de comportements intériorisés à 14 ans (évaluation maternelle). Les problèmes d'estime de soi à 8 ans prédisent des niveaux plus élevés de troubles de comportements extériorisés (auto-rapportés) et intériorisés (auto-rapportés et évaluation

maternelle). Ainsi, il y a un important besoin de créer des programmes d'intervention efficaces, pouvant identifier les enfants à risque et leur offrir le soutien nécessaire pour améliorer leurs habiletés déficientes.

Nouvelles pistes ou questions de recherche

D'autres recherches sont nécessaires pour étudier l'efficacité des programmes d'intervention pour les jeunes enfants à l'aide de groupes contrôles avec assignation aléatoire. Ceci nous permettrait d'évaluer si de faibles performances scolaires chez les enfants insécurisés peuvent être améliorées par un programme à long terme. De plus, des études futures seront nécessaires pour mieux identifier comment la famille et le groupe de pairs contribuent au changement vers l'insécurité à l'adolescence. Contrairement à ce qui était attendu, nos résultats n'ont pas démontré la présence de faiblesses au niveau des performances scolaires et des troubles extériorisés et intériorisés chez les adolescents ayant un patron d'attachement non-résolu (désorganisé), tel qu'évalué à 14 ans. Le AAP, qui est un instrument de mesure servant à évaluer l'attachement à l'adolescence, est un instrument relativement nouveau. Ceci est la première fois que cet instrument a été employé au Québec. Les résultats semblent suggérer qu'il faudrait modifier le AAP pour mieux identifier la non-résolution chez une population franco-canadienne. Nos résultats soulignent aussi l'influence des processus familiaux, tel que la relation d'attachement parent-enfant, dans le développement des habiletés d'autorégulation et attentionnelles et de l'estime de soi et leur implication directe dans le fonctionnement scolaire (Moss et St-Laurent, 2001). Des programmes d'intervention qui ciblent le développement de ces compétences chez les enfants devraient être développés. Finalement, il serait important de continuer le suivi de ce groupe d'adolescents qui sont maintenant à l'âge de la transition aux études collégiales, pour voir si ceux qui étaient engagés dans la voie du succès maintiennent cette direction, et si ceux qui démontrent des troubles de comportement et des difficultés académiques continuent à vivre de telles difficultés. De plus, il serait important d'évaluer comment ces deux groupes réagiront face aux défis que pose la vie adulte.

Formation des étudiants

La formation des étudiants est une dimension très importante de nos activités de recherche. Grâce à leur implication dans le projet, les étudiants acquièrent tout au long de leurs études des connaissances et une expérience dans les diverses étapes associées à la réalisation de devis de recherche observationnels et longitudinaux, incluant la collecte de données, la recherche bibliographique, l'administration de tests psychologiques, la cotation de questionnaires, la codification de données observationnelles et le traitement statistique des données. En outre, notre approche collaborative permet aux étudiants de se spécialiser dans une sphère de leur choix et d'utiliser les données du projet pour leurs thèses doctorales. Quatre étudiants ont été formés aux États-Unis par Carol George, Ph.D., Judith Solomon, Ph.D. et Bob Marvin pour apprendre la codification des mesures d'attachement. Leurs thèses portent sur la relation entre ces mesures et l'adaptation psychosociale et cognitive des enfants et adolescents. Les autres étudiants impliqués travaillent sur des projets de thèses qui examinent les rapports longitudinaux entre l'attachement, les variables familiales et la performance scolaire. Tous les étudiants ont l'occasion de présenter au moins deux communications par année dans des congrès locaux ou internationaux en utilisant les données des travaux de l'équipe. Dans les trois dernières années, nos étudiants ont présenté plus d'une cinquantaine de communications. Une de nos priorités est d'impliquer le plus possible les étudiants dans la co-rédaction d'articles durant leurs dernières années d'étude. Bien que cela exige beaucoup de supervision et augmente généralement le temps de production, cet exercice permet aux étudiants d'acquérir des habiletés en recherche, de développer leur sentiment de compétence, et d'accumuler des expériences précieuses qui les préparent à mener à bien leur future carrière.

Onze étudiants au niveau doctoral et deux étudiants au niveau de baccalauréat ont participé à la réalisation de ce projet de recherche. Grâce à leur implication, ces étudiants ont eu la possibilité d'acquérir plusieurs connaissances, dont les procédures de recherche, la gestion des données et la rédaction et la présentation d'affiches. Un résumé de ces réalisations est présenté ci-bas.

K. Pascuzzo, C. Gauthier et J. Hamelin étaient responsables de l'organisation des rencontres ainsi que de la supervision du déroulement de l'étude. De plus, elles ont assisté le Dr. Moss dans les diverses tâches de gestion. Trois étudiantes (G. Cardinal, C. Gauthier, J. Hamelin), ont agi à titre d'expérimentatrices, et étaient responsables de la collecte de données lors des visites au laboratoire. Une étudiante (M.E. Pomerleau-Laroche) était responsable de la codification des activités de communication mère-adolescent et quatre autres étudiants (J.-F. Bureau, P. Thibaudeau, M.-J. Béliveau et C. Cyr) assumaient la codification de l'attachement à 6 et à 14 ans. Finalement, l'équipe incluait deux assistants de recherche de niveau baccalauréat qui assuraient l'envoi et la réception des questionnaires et des bulletins de communication, ainsi que l'entrée des données sur ordinateur.

Publications, communications et autres productions

Articles publiés dans des revues (avec comité de lecture)

- Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazzarello, T. et Berthiaume, C. (2006). Attachment and Behavior Problems in Middle Childhood as Reported by Adult and Child Informants. Development and Psychopathology, *18*, (2), 425-444.
- Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D., et Berthiaume, C., (2006). Attachment and the development of self-reported behavior problems at school-age, Canadian Journal of Behavioural Science, *38* (2), 142-157.
- Béliveau, M.-J. et Moss, E. (2005). La validité convergente et discriminante du projectif de l'attachement adulte (AAP). La revue internationale de l'éducation familiale, *9*(1), 29-50.
- Humber, N. et Moss, E. (2005). The relationship of preschool and early school age attachment to Mother-Child interaction. American Journal of Orthopsychiatry, *75*, (1), 128-141.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.F., Tarabulsky, G., et Dubois-Comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. Developmental Psychology, *41*(5), 773-783.
- Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère-enfant en milieu naturel et expérimental à l'âge scolaire. Revue canadienne des sciences du comportement, *36* (4), 267-279.
- Moss, E., Cyr, C., et Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school-age and developmental risk : Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive and behaviorally-disorganized children. Developmental Psychology, *40* (4), 519-532.

Articles acceptés dans des revues (avec comité de lecture)

- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., et Moss, E. (accepté). Le rôle des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement à la période scolaire. Revue Enfance.
- Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (sous presse). Beyond the dyad: Do family interactions influence children's attachment representations in middle childhood? Attachment and Human Development.

Chapitres de livre publiés

- Moss, E., St-Laurent, D., Dubois-Comtois, K. et Cyr, C. (2004). Quality of attachment at School-age: Relations between child attachment behavior, psychosocial functioning and school performance. Dans C. Kerns et R. Richardson (Eds.) Attachment in Middle Childhood (pp.519-532). New York: Guilford Press.

Chapitres de livre acceptés

Moss, E., St-Laurent, D, et Bureau, J.-F. (sous presse). Understanding disorganization at school age. In J. Solomon et C. George (Eds). Disorganization of Attachment and Caregiving: Research and Clinical Advances.

Communications (symposium avec examen des pairs)

Moss, E. (2007). Behavioral and Representational Profiles of Children with Organized and Disorganized Attachment. Congrès biennuel de la Society for Research in Child Development, Boston, MA.

Moss, E. (2006). Assessing and promoting resiliency in families: Impacts on the practice and policy. Communication présentée à l'association Attachment: The foundation of Healthy Human Development Across the Life Span. Winnipeg, Manitoba.

Moss, E. (2006) La théorie de l'attachement comme outil d'intervention et de prise de décision pour les enfants qui ont vécu des expériences de soins perturbés. Communication présentée à lors de la IXe journée de l' Association Québécoise pour la santé mentale des nourrissons. Montréal, Canada.

Moss, E. et Dubois-Comtois, K. (2006). L'étude de l'attachement auprès de populations à risque: Considérations théoriques et empiriques. Communication présentée au Congrès de la Société Québécoise de la Recherche en Psychologie, Montréal, Canada.

Bureau, J.F., Moss, E., Dubois-Comtois, K. (2005). Correlates of disorganized models of attachment at school age: Self and teachers' perceptions of children's social adaptation. Présentation faite dans le cadre du Symposium Disorganized Representational Models of Attachment in Young Children: Development Risk and Clinical Implications au congrès biennuel de la Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgie.

Moss, E., (2005). What connections can we make between helping adults in difficulty and safeguarding the security and development of their children? Conférence présentée lors du 6e Symposium national sur la protection et le bien-être des enfants organisé par le Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants (CEPB) à Montréal.

Moss, E., et Bureau, J.F. (2005). Préserver et réussir à l'école : les facteurs en cause. Communication présentée lors du Congrès de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences (ACFAS), Chicoutimi, Canada.

Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.F., Béliveau, M.J., Dubois-Comtois, K. (2005). Continuity and Change in Attachment Patterns: The Role of Mother and Child Attachment Representations. Présentation faite dans le cadre du Symposium What Is an "Internal Working Model" and How Does It Develop? Conceptual and Empirical Perspectives. Congrès biennuel de la Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgie.

Moss, E., Ouellet, M. et Lepine, S. (2004). Attachement et Santé Mentale des Parents. Conférence donnée lors des 8^e journées annuelles de Santé Publique à Montréal.

Moss, E. et Tarabulsy, G.M. (2004). L'attachement parent-enfant: pertinence pour la prévention dans des contextes de vulnérabilité. Conférence donnée lors des 8^e journées annuelles de Santé Publique à Montréal.

Résumés publiés dans des comptes rendus de conférence

Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Bureau, J.-F., et Moss, E. (2007). Attachment Behavior and Mother-child Conversations as Predictors of Attachment Representations in Childhood: A longitudinal Study. Communication présentée lors du congrès biennuel de la Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Boston, MA.

Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Bureau, J.-F., et Moss, E. (2007). Family interaction, contextual risk, and children's attachment representations in middle childhood. Communication présentée lors du congrès biennuel de la Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Boston, MA.

Lemieux, M., Falaise, C., Cardinal, G., Duchesne, D., Pallanca, P., Moss, E., St-Laurent, D., Bernier, A., et Tarabulsy, G. (2007). Correlates of attachment for the high-risk population of foster children. Communication présentée lors du congrès biennuel de la Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Boston, MA.

Pascuzzo, K., Zdebik, M., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Moss, E., St-Laurent, D., Bernier, A., et Tarabulsy, G. (2007). Characteristics of maltreating mothers and associations with psychopathology measures. Communication présentée lors du congrès annuel du Canadian Psychological Association, Ottawa, Canada.

Pascuzzo, K., Gauthier, C., Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (2007). Attachment to parents and peers and depression in adolescence. Communication présentée lors du congrès biennuel de la Society for Research in Child Development, Boston, MA.

Bureau, J.-F., Moss, E., et St-Laurent, D. (2006). The roles of attachment and individual and familial processes in the prediction of academic and cognitive functioning. In F. Lamb-Parker (Chair), Attachment, Adult-Child Relationships, and Affect Regulation: Contributions to Children's Later Cognitive, Social, and Behavioral Competence. Symposium présenté au Head Start's 8th National Research Conference, Washington DC, USA.

Moss, E. (2006). Assessing and promoting resiliency in families: Impacts on the practice and policy. Communication présentée à l'association Attachment: The foundation of Healthy Human Development Across the Life Span. Winnipeg, Manitoba.

Pascuzzo, K., Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (2006). La dépression à l'adolescence : Est-ce lié aux patrons d'attachement? Communication présentée lors du congrès Attachment : Causes

and Consequences. Center for Studies in Behavioral Neurobiology, Concordia University, Montréal, Canada.

Pascuzzo, K., Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (2006). La dépression et les patrons d'attachement à l'adolescence. Communication présentée lors du congrès de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Montréal, Canada.

Pomerleau-Laroche, M-E., Pallanca, D., Duchesne, D., Laberge, M., Gauthier, C., Bureau, J.-F., et Moss, E. (2006). Relation entre la qualité des interactions parent-enfant à la préadolescence et l'adaptation sociale des enfants. Communication présentée lors du congrès annuel de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences, Montréal, Canada.

Pomerleau-Laroche, M.-E., Pallanca, D., Duchesne, D., Laberge, M., Gauthier, C., Bureau, J.-F., et Moss, E. (2006). Relation entre la qualité des interactions mère-enfant à la préadolescence et l'adaptation sociale des enfants. Communication présentée au 74^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), Montréal, Québec.

Béliveau, M.J., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., et Moss, E. (2005). L'attachement et les interactions familiales. Communication présentée lors du congrès de la Société Canadienne de Psychologie, Montréal, Canada.

Béliveau, M.J., et Moss, E. (Avril 2005). Intergenerational Transmission of Attachment and Stressful Life Events in Preschool and Early School-Age. Communication présentée lors du congrès biannuel de la Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia.

Bureau, J.-F., Moss, E., et Dubois-Comtois, K. (2005). Correlates of disorganized models of attachment at school age: Self and teachers' perceptions of children's social adaptation. In C. George (Chair), Disorganized Representational Models of Attachment in Young Children: Development Risk and Clinical Implications. Symposium présenté lors du congrès biannuel de la Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Atlanta, Georgia.

Bureau, J.-F., Moss, E., et St-Laurent D. (2005). Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire. In G. Moisan (Chair), Persévérer et réussir à l'école : Quels sont les facteurs en cause? Symposium présenté lors du congrès annuel de l' Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences, Chicoutimi, Québec.

Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Bureau, J.-F., Alexandrov, E., et Moss, E. (2005). Behavior Problem Profiles of Insecure-Disorganized and Insecure-Organized Children in Middle Childhood. Communication présentée lors du congrès biannuel de la Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Atlanta, Georgia.

Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Duchesne, D., et Moss, E. (2005). Self-reported behavior problems of insecure organized, disorganized, and Controlling children in Middle Childhood. Communication présentée lors du congrès de la Société Canadienne de Psychologie, Montréal, Canada.

- Duchesne, D., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (2005). Attachement à l'âge scolaire comme prédicteur de la performance scolaire à l'adolescence. Communication présentée lors du congrès de la Société Canadienne de Psychologie, Montréal, Canada.
- Mazzarello, T., Moss, E., et Smolla, N. (2005). Lien prédictif entre l'attachement à 6 ans et les problèmes de comportement auto-rapportés par l'enfant à 8 ans et demi. Communication présentée lors du congrès de la Société Canadienne de Psychologie, Montréal, Canada.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.-F., Béliveau, M.-J., et Dubois-Comtois, K. (2005). Continuity and Change in Attachment Patterns: The Role of Mother and Child Attachment Representations. In G. Spangler & R. Thompson (Chairs), What is an "Internal Working Model" and How Does It Develop? Conceptual and Empirical Perspectives. Symposium présenté lors du congrès biennuel de la Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia.
- St-Laurent, D., Bureau, J.-F., et Moss, E. (2005). Attachment, Academic Performance, and Self-Regulatory and Motivational Processes: A Closer Look at Disorganized Attachment. Communication présentée lors du congrès biennuel de la Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia.
- Bureau, J.-F., Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (2004). Représentations d'attachement et adaptation sociale à la période scolaire. Communication présentée lors du congrès annuel du Meeting of the Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences, Montréal, Canada.
- Lemieux, M., Pallanca, D., Bureau, J.-F., et Moss, E. (2004) Attachement and the Development of Behavior Problems in Middle Childhood. Communication présentée au congrès de l'International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Gant, Belgique.
- Pomerleau-Laroche, M.-E., Alexandrov, E., Mazzarello, T., et Moss, E. (2004). Ajustement dyadique et problèmes de comportement chez l'enfant : Une étude longitudinale sur les effets du genre. Affiche présentée au 72^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), Montréal, Québec.
- Béliveau, M.-J., Bureau, J.-F., et Moss, E. (2003). La médiation jouée par les représentations internes entre l'attachement et les troubles de comportement chez les enfants d'âge scolaire. XXVI^e congrès de la Société Québécoise de Recherche en Psychologie, Montréal, Canada.
- Cyr, C., Bureau, J.-F., et Moss, E. (2003). Stability and change of Attachment from preschool age to school age period: The impact of Mother-Child interactions and Maternal risk background. Communication présentée lors du congrès biennuel de la Society for Research in Child Development, Tampa, Florida.
- Dubois-Comtois, K. et Pomerleau-Laroche, M.-E. (2003). Correlates of Disorganized /Controlling Attachment at School Age : Family Risk, Caregiving Perceptions, and Mother-child Interaction. Communication présentée lors du congrès biennuel de la Society for Research in Child Development, Tampa, Florida.

- Pomerleau-Laroche, M.-E., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., et Moss, E. (2003). L'influence du contexte familial, des comportements de soins maternels et des interactions mère-enfant sur l'attachement désorganisé/contrôlant à l'âge scolaire. Affiche présentée au 71^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), Rimouski, Québec.
- Bureau, J.-F. et Moss, E. (2001). Attachment and behavior problems: The role of mother-child interaction and states of mind. In J. Maranda & G. Tarabulsy (Chair), Attachement et régulation émotionnelle. Symposium présenté lors du congrès annuel du Canadian Psychological Association, Québec, Canada.
- Bureau, J.-F., Thibodeau, P., Dubois-Comtois, K., Joubert, D., Cormier, M., et Moss, E. (2001) L'influence de la relation d'attachement avec les parents et les pairs sur les problèmes de comportements à l'adolescence. Communication présentée lors du congrès annuel de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences, Sherbrooke, Canada.
- Cormier, M., Thibodeau, P., Dubois-Comtois, K., Bureau, J.-F., Joubert, D., et Moss, E. (2001). Validation française de l'Inventory of Parent and Peer Attachment, version réduite. Communication présentée lors du congrès annuel de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences, Sherbrooke, Canada.
- Dubois-Comtois, K., Thibodeau, P., Joubert, D., Bureau, J.-F., Cormier, M., et Moss, E. (2001). Les troubles intériorisés et l'attachement non-résolu chez les adolescents. Communication présentée lors du congrès annuel de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences, Sherbrooke, Canada.
- Thibodeau, P., Joubert, D., Bureau, J.-F., Dubois-Comtois, K., et Cormier, M. (2001). Trois dimensions liées à l'attachement comme prédicteurs de l'adaptabilité chez l'adolescent: deux sources d'évaluation. Communication présentée lors du congrès annuel de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences, Sherbrooke, Canada.
- Joubert, D., Thibodeau, P., Cormier, M., Bureau, J.-F., Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (2001). Désorganisation de l'attachement et comportements antisociaux chez les adolescents. Communication présentée lors du congrès annuel de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences, Sherbrooke, Canada.

Conférences publiques (sans examen des pairs)

TITRE: Attachement à l'adolescence
AUDITOIRE CIBLE: Partenaires et chercheurs de l'Action concertée portant sur la persévérance et la réussite scolaires (Fonds FQRSC).
DATE: Février 2006

Thèses

Thibaudeau, P (2005). L'attachement parental et l'ajustement psychosocial des adolescents: Validation d'un instrument de mesure et étude du rôle médiateur de l'estime de soi. Thèse doctorale.

Béliveau, M.-J. (2004). L'attachement et les représentations parentales. Thèse doctorale.

Dubois-Comtois, K. (2006). Le développement des modèles internes opérants d'attachement durant la période scolaire: Le rôle de l'environnement familial et des échanges parent enfant. Thèse doctorale.

Bibliographie

- Achenbach, T.M. (2001). Youth self-report ages 11-18. Burlington, VT ASEBA, University of Vermont.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, 44(4), 709-716.
- Ainsworth, M. D., Bell, S., et Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds. In H.R. Schaffer (Ed.), The origin of human social relations (pp. 17-57). New York: Academic Press.
- Allen, J. P., Hauser, S.T., Bell, K.L., et O'Connor, T.G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. Child Development, 65(1), 179-194.
- Allen, J.P. et Land, D. (1999) Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P.Shaver (Eds).Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. (pp. 319-335). New York,: NY, Guilford Press.
- Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, G., et Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. Child Development, 69(5), 1406-1419.
- Arnold, D. H., Homrok, S., Ortiz, C., et Stowe, R. M. (1999). Direct observation of peer rejection acts and their temporal relation with aggressive acts. Early Childhood Research Quarterly, 14(2), 183-96.
- Artelt, C., Schiefele, U., et Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. European Journal of Psychology of Education, 16(3), 363-383.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., et Bradley, R. H. (2005). Those who have receive: The Matthew effect in early childhood intervention in the home environment. Review of Educational Research, 75, 1-26.
- Bowlby, J. (1969). Disruption of affectional bonds and its effects on behavior. Canada's Mental Health Supplement, 59, 12.
- Bowlby, J. (1979). On knowing what you are not supposed to know and feeling what you are not supposed to feel. The Canadian Journal of Psychiatry, 24(5), 403-408.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. American Journal of Orthopsychiatry, 52, 664-678.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 50 (1-2, Serial No. 209).
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., et Schwab-Stone, M. (1996). Discrepancies among mother, child, and teacher reports: Examining the contributions of maternal depression and anxiety. Journal of Abnormal Child Psychology, 24(6), 749-765.
- Bouffard, T., Boisvert, M., et Vezeau, C. (2002). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. Learning and Individual Differences, 14(1), 31-46.
- Bureau, J. F., Béliveau, M.-J., Moss, E., et Lépine, S. (2006). Association entre l'attachement mère-enfant et les récits d'attachement à la période scolaire. Canadian Journal of Behavioural Science, 38(1), 50-62.
- Caspi, A., Elder, G. H., et Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. Developmental Psychology, 23(2), 308-313.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. Child Development, 59, 121-135.

- Cassidy, J. et Kobak, R.R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. In Belsky, Jay (Ed); Nezworski, Teresa (Ed). Clinical implications of attachment. *Child psychology*. (pp. 300-323).
- Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., et Feeney, B. C. (2003). Feedback Seeking in Children and Adolescents: Associations With Self-Perceptions, Attachment Representations, and Depression. *Child Development*, *74* (2), 612–628.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). La réussite à l'école montréalaise: Une urgence pour la société québécoise. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cyr, C. et Moss, E. (2001). Le rôle des interactions mère-enfant et de la dépression maternelle à l'âge préscolaire dans la prédiction de l'attachement à l'âge scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, *33*, (2), 77-87.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dumas, J. et Wahler, R. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: Mother insularity and socio-economic disadvantage. *Behavioral Assessment*, *5*, 301-313.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., et Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, *87*, 356-373.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., et Perry, D. G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, *67* (4), 1318-1328.
- Frankel, K. A. et Bates, J. B. (1990). Mother-Toddler Problem Solving: Antecedents in Attachment, Home Behavior, and Temperament. *Child Development*, *61*(3), 810-819.
- Frodi, A., Bridges, L., et Grolnick, W. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, *56*, 1291-1298.
- George, C., West, M. et Pettem, O., (1997). The Adult Attachment Projective: Disorganization of adult attachment at the level of representation. In J. Solomon & C. George (Eds). Attachment disorganization. (pp. 318-346). New York:NY, Guilford Press.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in children. In J. Cassidy and P. Shaver (Eds.), Handbook of attachment (pp. 469-496). New York, NY, Guilford Press.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., Dunlap, K.G., et Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, *10*, 465-488.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*(1), 237-252.
- Harter, S. (1985). Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the PCSC Unpublished manuscript, University of Denver.
- Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. Distinguished contributions in psychology. New York, NY, US: Guilford Press.
- Hein, C. et Lewko, J. H. (1994). Gender differences in factors related to parenting style: A study of high performing science students. *Journal of Adolescent Research*, *9* (2), 262-281.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., et 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.
- Jacobsen, T. et Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competence in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, *33* (4), 703-710.

- Jensen, P. S., Traylor, J., Xenakis, S. N., et Davis, H. (1988). Child psychopathology rating scales and interrater agreement: I. Parents' gender and psychiatric symptoms. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 27(4), 442-450.
- Keith, P. B. et Lichtman, M. V. (1994). Does parental involvement influence the academic achievement of mexican-american eighth graders? Results from the National Education Longitudinal Study. School Psychology Quarterly, 9 (4), 256-72.
- Kendall, P. C. et Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 1020–1029.
- Kobak, R. R. et Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. Child Development, 59(1), 135-146.
- Larose, S. et Bernier, A. (2001). Social support processes: Mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. Attachment and Human Development, 3, 96–120.
- Larose, S., Bernier, A., et Tarabulsy, G. M. (2005). Attachment State of Mind, Learning Dispositions, and Academic Performance During the College Transition. Developmental Psychology, 41(1), 281-289.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., et Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. Child Development, 64 (2), 572-585.
- Lyons-Ruth, K., et Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook of Attachment (pp. 520-554). New York, Guilford Press.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., et Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. Early Childhood Research Quarterly, 15(3), 307-29.
- Main, M. et Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. Developmental Psychology, 24(3), 415-526.
- Main, M., et Goldwyn, R. (1998). Adult attachment classification system (Draft 6.2). Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- Main, M., et Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention (pp. 161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M. et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years (pp. 121-160). Chicago, University of Chicago.
- Moss, E. (1992). The socio-affective context of joint cognitive activity. In L. Winegar & J. Valsinar (Eds). Children's development within social contexts, (pp. 117-155), NJ:Erlbaum.
- Moss, E. Bureau, J.-F., Cyr, C. Mongeau, C., et St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at Age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. Developmental Psychology, 40, (3), 323-334.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.F., Tarabulsy, G., et Dubois-Comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. Developmental Psychology, 41(5), 773-783.
- Moss, E., Cyr, C., et Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school-age and developmental risk : Examining family contexts and behavior problems of controlling-

- caregiving, controlling-punitive and behaviorally-disorganized children. Developmental Psychology, 40 (4), 519-532.
- Moss, E., Gosselin, C., Parent, S., Rousseau, D., et Dumont, M. (1997). Attachment and joint problem-solving during the preschool period. Social Development, 6, 1-17.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., et Dumont, M. (1993). Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. International Journal of Educational Research, 19, 6, 555-571.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., et St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool period. Development and Psychopathology, 8 (3), 511-525.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., et Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. Child Development, 69, 1390-1405.
- Moss, E. et St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. Developmental Psychology, 37 (6), 863-874.
- Moss, E., St-Laurent, D., et Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school-age. In George, C., & Solomon, G (Eds.). Attachment disorganization. New York : Guilford Publications.
- Moss, E., Tarabulsky, G.M., St-Laurent, D., Bernier, A., et Cyr, C. (2007). L'intervention auprès des familles maltraitantes fondée sur les principes de l'attachement. Dans C. Chamberlain, S. Léveillé et N. Trocme (Eds). Enfants à protéger: parents à aider – des univers à rapprocher. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Normandeau, S. et Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. Journal of Educational Psychology, 90(1), 111-121.
- Parent, S., Gosselin, C., et Moss, E. (2000). From mother-regulated to child-regulated joint planning activity: A look at familial adversity and attachment. Journal of Applied Developmental Psychology, 447-470.
- Parent, S. et Moss, E. (1994). Différences interindividuelles dans l'étayage maternel des habiletés métacognitives. Archives de Psychologie, 62, 223-246.
- Parent, S. et Moss, E. (1995). L'influence de l'attachement mère-enfant et des habiletés verbales de l'enfant sur l'étayage maternel durant la période préscolaire. Enfance, 317-336.
- Pianta, R. C., Egeland, B., et Adam, E. K. (1996). Adult attachment classification and self-reported psychiatric symptomatology as assessed by the Minnesota Multiphasic Personality Inventory. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(2), 273-281.
- Pianta, R. C. et Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. Journal of School Psychology, 34 (3), 307-322.
- Shaver, A. V., et Walls, R. T. (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. Journal of Research and Development in Education, 31(2), 90-97.
- Stevenson-Hinde, J. & Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. Child Development, 66(3), 583-596.
- St-Laurent, D. et Moss, E. (2002). Le développement de la planification : influence d'une activité conjointe. Enfance, 4, 341-361.
- Stevenson-Hinde, J. et Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. Child Development, 66(3), 583-596.

- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., et Sroufe, L. A. (1996). A Prospective Longitudinal Study of Psychosocial Predictors of Achievement. Journal of School Psychology, 34 (3), 285-306.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., Leblanc, M., Schwartzman, A. E., et Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60(1), 64-72.
- Waters, E., Hamilton, C. E., et Weinfield, N. S. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. Child Development, 71(3), 678-683
- Weschler, D. (1986). The Weschler Intelligence Scale for Children Revised (Third Edition). New York: The Psychological Corporation.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. Journal of Personality and Social Psychology, 72(5), 1161-1176.
- Verschueren, K. et Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. Child Development, 70 (1), 183–201.
- Verschueren, K., Marcoen, A., et Schoefs, V. (1996). The Internal Working Model of the Self, Attachment, and Competence in Five-Year-Olds. Child Development, 67 (5), 2493-2511.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., et Gagnon, C. (1990). Profil comportemental et stabilité du statut sociométrique de la maternelle à la première année. Enfance, 45(4), 423-438.
- Youngstrom, E., Loeber, R., et Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68(6), 1038-1050.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64-72.