

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTÉ A

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

LYNDA PERIGNY

TEMPERAMENT ET INTERACTION: ETUDE SUR L'INTERACTION

"FACE A FACE" ENTRE LA MERE ET L'ENFANT DE SIX MOIS

EN FONCTION DES TEMPERAMENTS DE CHACUN

AVRIL 1986

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

### Remerciements

Je désire remercier mon directeur Monsieur Marc Provost, Ph.d. professeur au département de psychologie et directeur du laboratoire Première enfance pour son assistance et ses conseils. Exprimer ma reconnaissance à Monsieur Bertrand Roy, professeur de psychologie et Madame Christaine Piché Ph.d., et aussi aux étudiants-assistants, collègues de travail, amis et parents qui ont su m'accorder un support constant et éclairé tout au long de cette étude.

## Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Contexte théorique.....	4
Les compétences du nouveau-né.....	5
L'interaction mère-enfant.....	8
Les interactions entre le nouveau-né et la mère.....	11
Les différences individuelles: le tempérament.....	17
Question de recherche.....	30
Chapitre II - Méthodologie.....	33
Chapitre III - Analyse des résultats.....	42
Méthode d'analyse.....	43
Analyse des résultats.....	49
Chapitre IV - Discussion.....	65
Conclusion et implication.....	78
Appendice A - Questionnaire I.B.Q. et définitions des dimensions de tempérament.....	83
Appendice B - Questionnaire T.D.O.T. et définitions des dimensions de tempérament.....	92
Appendice C - Première grille de comportements. Codes et fréquences des comportements.....	108
Appendice D - Deuxième grille de comportements. Codes et fréquences des comportements.....	119
Références.....	124

## Sommaire

Le but de cette recherche consiste à observer les interactions des dyades mère-enfants placées en situation de "face à face" en fonction des tempéraments de chacun. Nous avons comparé les tempéraments de la mère et celui de l'enfant à l'aide de deux tests: le Thorndike Dimension of Temperament (T.D.O.T.) et le Infant Behavior Questionnaire (I.B.Q.). Nous avons trouvé à partir de l'analyse factorielle effectuée sur ces deux tests, trois facteurs communs de tempérament: niveau d'activité, réaction à l'environnement et sociabilité.

La comparaison rendue ainsi possible entre les tempéraments de la mère et de l'enfant, nous avons classé les 28 dyades mère-enfant sur un continuum d'homogénéité des tempéraments des plus semblables aux plus différents. Nous avons effectué des analyses de régressions multiples sur les comportements observés chez la mère et chez l'enfant, et sur l'homogénéité des tempéraments respectifs. Nous avons obtenu comme résultats significatifs que le comportement enfant "regarde autre" pouvait être un bon prédicteur d'une différence de tempérament quand la mère et l'enfant sont en situation de face à face. Nous avons aussi trouvé certains comportements chez la mère qui pourraient être des prédicteurs de certaines dimensions de tempérament chez celle-ci.

La discussion tend à cerner ce que peut signifier "Enfant regarde autre" comme seul prédicteur de l'homogénéité. Nous soulevons la pertinence de faire d'autres études du même type avec des situations expérimentales et des enfants de niveaux d'âge différents afin de trouver d'autres comportements prédicteurs de l'homogénéité des tempéraments.

## Introduction

Depuis longtemps, certains scientifiques, psychiâtres, médecins, psychologues, parents et professeurs s'interrogent sur le tempérament des enfants. La plupart semble convaincu que l'environnement de l'enfant, - ses conditions de vie, - ses relations avec la famille et les autres ont des influences décisives sur le développement tant psychologique que physique de l'enfant. En effet, il semble évident que les différences individuelles dans le développement de la personnalité résultent des différences environnementales et des expériences de vie de l'enfant. A cet égard, certains rejettent l'idée que le tempérament a une valeur statique et stable, que les théories anciennes nous faisaient croire. Les théories passées concevaient le tempérament comme un ensemble de caractéristiques fixées dès la naissance de l'enfant.

Cependant, de dire que l'environnement a une valeur décisive sur le développement psychologique de l'enfant n'implique pas que l'environnement est la seule valeur déterminante. L'enfant naît avec un ensemble de caractéristiques reliées au tempérament qui sont renforcées ou atténuées dépendamment de l'environnement et du vécu de l'enfant. Cette affirmation nous réfère au modèle de l'approche interactive dans l'étude des différences individuelles, où le parent et l'enfant s'influencent mutuellement sur leurs traits de tempérament respectifs.

C'est ce modèle qui est l'essence même de notre travail, puisque nous voulons explorer l'interaction mère-enfant en tenant compte des dimensions de tempérament de chaque membre de la dyade.

Pour y parvenir, nous allons, a priori, définir à l'aide de questionnaires, les tempéraments de chaque membre de la dyade mère-enfant. Nous allons ainsi déterminer si les tempéraments entre la mère et l'enfant sont semblables ou différents. Ensuite, dans un deuxième temps, nous allons observer pendant l'interaction mère-enfant, si nous pouvons remarquer des différences de comportements selon que la dyade a des dimensions de tempérament semblables ou différentes. La situation interactionnelle choisie est celle qui prévaut entre le jeune enfant et sa mère, soit la situation de "face à face".

En somme, cette étude sur l'interaction mère-enfant nous permettra peut-être d'observer des différences de comportements intéractions entre les parents et les enfants ayant des dimensions de tempérament semblables ou différentes.

## Chapitre premier

### Contexte théorique

### Les compétences du nouveau-né.

Plusieurs chercheurs ont étudié l'interaction mère-enfant mais l'interprétation qu'en fait chacun varie considérablement. La grande majorité des spécialistes de la petite enfance admettent néanmoins l'existence bien avant les débuts du langage, de certaines adaptations mutuelles entre la mère et l'enfant. Cette interaction entre la mère et l'enfant peut se décrire comme étant un partage réciproque traduit par l'attention que les deux membres de la dyade se portent mutuellement (Als, 1977).

Une étude attentive de la documentation dans ce domaine nous convainc rapidement que le nouveau-né arrive au monde avec un certain nombre de prédispositions qui semblent constituer les fondements de ses premières relations au sein de sa famille. Plusieurs chercheurs se sont d'ailleurs intéressés à ces prédispositions en partant du principe que les premières interactions ne sont possibles chez le nourrisson, qu'à travers certaines capacités sensorielles et comportementales (Schaffer, 1977; Papousek et Papousek, 1975). Ils ont d'ailleurs observé que les nouveaux-nés sont capables non seulement de comportements sociaux, mais encore d'initier une interaction avec l'adulte grâce à leur niveau relativement élevé de compétences perceptuelles et comportementales (Als, 1977; Brazelton, 1978; Fafouti-Milenkovic et Uzgiris, 1976;

Tronick, Als et Brazelton, 1977; Schaffer, 1971).

Il y a bon nombre d'années, beaucoup de gens croyaient que le nouveau-né était incapable de ressentir les stimulations du milieu, que sa vision n'était pas nette, qu'il n'avait pas d'odorat, ni de goût et qu'il ne réagissait qu'à la douleur, au froid et à la faim. Or aujourd'hui, nous savons que le nourrisson naît avec des capacités sensorielles nettement plus sophistiquées que les spécialistes du développement le soupçonnaient.

Ainsi, certains travaux ont pu démontrer que dès la naissance, la vision de l'enfant est fonctionnelle. Seule la binocularité est difficile et est focusée à 30 cm.

Toutefois, on s'est aperçu que cette mesure représentait la distance entre le visage de l'enfant et celui de la mère lors de la têtée et qu'en plus, elle représentait la distance où l'adulte est le plus à l'aise pour regarder sans effort son enfant. Par conséquent, on en a conclu que l'enfant semble "programmé" visuellement pour pouvoir recevoir et accepter l'information visuelle la plus importante pour lui: le visage du parent (Haynes, White et Held, 1975).

Dans le même sens, Kenneth Kaye (1977) dans son livre "Studies in mother-infant interaction", nous dit que l'enfant naît avec de nombreuses capacités comportementales qui permettent au parent et à l'enfant d'entrer en interaction. L'enfant naît équipé d'une bouche capable de succion qui lui permet de se nourrir; du réflexe des quatre points cardinaux utile quand l'enfant a faim, puisqu'il lui permet à

l'aide du frôlement de la commissure labiale de déclencher la triple orientation de la tête, de la langue et de la lèvre pour trouver facilement la tétine de la bouteille ou du mamelon. Kaye affirme aussi que l'enfant naît entre autre avec le réflexe de pseudo-préhension qui lui permet de s'agripper, avec la capacité visuelle de poursuite, et avec la capacité de sourire et de pleurer (crier). Bien sûr, il existe plusieurs autres capacités que l'enfant possède à la naissance ou qui arrivent progressivement (capacités auditives, réflexe de moro, sensibilité olfactive et gustative, etc), nous n'avons qu'à penser aux travaux de Brazelton et ses collaborateurs (1975) qui ont mis en évidence certains types de comportements chez le nouveau-né. D'ailleurs ces travaux ont mené Brazelton (1973) à développer une échelle d'évaluation du comportement, qui contrôle et renseigne sur les réactions du nouveau-né à différentes stimulations.

Cependant, ce qui est à notre sens le plus important, c'est que ce courant d'études sur les capacités sensorielles et comportementales du nouveau-né comme base de l'interaction entre l'enfant et son environnement, a mené à la conclusion que l'enfant était un être sélectif dans le choix de ses stimulations.

Plusieurs recherches ont en effet observé que l'enfant est un être capable de régulariser ses états de conscience par le choix des stimulations, soit en cherchant une stimulation optimale ou en rejettant des stimulations trop fortes (Papousek et Papousek, 1975). Ces résultats suggèrent que l'enfant est un être sélectif pouvant discriminer les stimuli, puisque le nouveau-né possèderait selon ces études une

sorte de critère de degré de stimulation en deça et au-dessus duquel il a du mal à fonctionner adéquatement.

Cette régulation des états de conscience chez le nourrisson se manifeste très tôt dans l'interaction mère-enfant (Kasterman, 1981) et permet aux deux partenaires de cette dyade d'en arriver rapidement à une véritable relation sociale. La prochaine section de notre contexte abordera plus spécifiquement cette question.

#### L'interaction mère-enfant

Comme le souligne Bullowa (1979), la communication du nourrisson avec sa mère semble être le fait du partage d'un rythme mutuel. En outre, il apparaît que ces interactions semblent avoir plusieurs fonctions non seulement en relation avec la survie de l'enfant (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969; Lamb, 1977; Schaffer, 1977) mais aussi comme base fondamentale pour le développement de la personnalité (Chappell et Sander, 1979).

C'est en particulier, ce que nous allons démontrer en citant certains travaux sur l'interaction qui permettent, selon nous, de montrer le haut degré d'adaptation dont sont capables le parent et l'enfant.

C'est l'éthologie au départ qui nous a permis par ces différents travaux de recherche (Tinbergen, 1951; Bowlby, 1958; Ambrose, 1961) de mieux comprendre l'adaptation d'une espèce à son milieu. Elle nous enseigne que l'organisation des comportements d'une espèce est

souvent une solution que cette espèce a su développer face aux problèmes suscités par l'environnement. Selon cette idée, chaque espèce survi- vrait et se développerait à l'aide d'un ensemble d'adaptations aux problèmes qui surviendraient dans son milieu.

Du côté de l'espèce humaine, nous savons que le nourrisson vient au monde avec certaines capacités à recevoir et à analyser l'information qui lui permettent d'entrer en interaction avec le milieu. Les premières interactions avec l'environnement que va expérimenter l'enfant et cela dans la plupart des cultures, seront généralement les rapports mère-enfant (Schell et Hall, 1979).

Schaffer (1971) s'est particulièrement intéressé au début de la socialisation de l'enfant. Tout comme Bowlby (1958), Wolff (1967) et bien d'autres (Prechtl, Theorell, Grausbergen et Lind; 1969), il croît à l'existence de certains mécanismes structuraux d'origine endogène qui serviraient à favoriser l'interaction entre l'enfant et le parent.

Ces mécanismes instinctifs qui sont selon Bowlby (1958) directement reliés au développement de l'attachement mère-enfant sont les capacités de succion, de s'agripper, de poursuite visuelle, de crier et de pleurer.

Schaffer (1971) explique qu'une fois ces mécanismes structu- rels d'origine endogène bien établis chez le jeune enfant, ceux-ci deviennent vite fonctionnels. En effet, peu de temps après sa naissan- ce, le nouveau-né devient relié aux activités de la mère, tout comme la mère aux activités du bébé: la mère organise un horaire pour qu'elle-

même s'accommode à l'enfant et que l'enfant s'accommode à elle.

L'enfant devient capable de s'adapter tout comme la mère va s'adapter à l'enfant (Kaye, 1977). Selon Schaffer, il existerait ainsi une certaine compatibilité inhérente entre le bébé et la mère.

La théorie de l'attachement propose aussi l'idée que l'enfant naît avec un certain nombre de comportements innés qui lui permettent d'émettre des actes précis (pleurs, sourire, réflexe des quatre points cardinaux, poursuite visuelle, etc.) qui auront comme fonction d'attirer la proximité de l'adulte (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969). Selon les auteurs, ces comportements seraient intégrés en fonction de la personne la plus souvent présente, la mère. Les résultats indiquent que l'attachement apparaît progressivement à partir d'une prédisposition chez le nouveau-né à rechercher la proximité des membres de son espèce et s'établirait de façon définitive autour de huit mois. En somme, on peut dire que l'attachement provient d'une série de comportements de proximité émis par l'enfant, auxquels le parent le plus présent a répondu adéquatement.

Qu'ils soient du côté des tenants de la théorie de l'attachement (Ainsworth; 1969, Bowlby, 1969) ou qu'ils parlent des débuts de la socialisation chez l'enfant (Schaffer, 1971) ou de l'origine du dialogue (Kaye, 1977; Kaye et Well, 1980), les chercheurs de la petite enfance notent l'existence d'une certaine compatibilité fonctionnelle dans l'interaction parent-enfant. Cette compatibilité se voit surtout dans la relation temporelle entre la réponse de l'enfant et celle du parent. Elle se bâtit progressivement entre les deux membres de la dyade et

devient une période d'apprentissage pour le parent et plus particulièrement, pour l'enfant. Elle est une façon pour lui d'être conditionné par des résultats immédiats provenant de son milieu (Kaye, 1977).

Les différents travaux qui ont porté sur la compatibilité fonctionnelle ou mieux encore, sur l'adaptation mutuelle entre la mère et l'enfant en sont venus à l'évidence d'une certaine organisation temporelle dans l'interaction parent-enfant. Il est maintenant démontré par les résultats de recherches qu'au début de la vie de l'enfant, les comportements du bébé sont organisés de façon temporelle (Kaye et Fogel, 1980)

Les macrorythmes réguliers, comme les changements d'état chez l'enfant (Schaffer, 1977) sont de bons exemples pour comprendre la structuration temporelle de l'interaction mère-enfant. Par exemple, l'enfant va pleurer parce qu'il a faim et va s'arrêter quand la mère aura répondu à l'appel de l'enfant; l'enfant va sourire au visage de la mère et va s'arrêter lorsqu'il disparaît.

#### Les interactions entre le nouveau-né et la mère

Par ailleurs, on ne peut parler d'organisation temporelle des comportements sans parler du processus d'adaptation qui s'installe entre le parent et l'enfant dans les interactions plus fines, comme en situation d'allaitement ou encore dans les jeux de "face à face". Cette adaptation, selon Gouin-Décarie et Poulin-Dubois (1982), se manifeste dès les premiers jours de la vie du nouveau-né et s'observe dans la régulation conjointe entre la mère et l'enfant. Cet entraînement entre

l'enfant et le parent est basé sur la synchronicité interpersonnelle déterminée de façon inhérente, par les patterns de comportement chez l'enfant (par exemple dans la situation d'allaitement ou de "face à face"). En d'autres termes, cela veut dire que la périodicité établie dans l'interaction mère-enfant est surtout dépendante des microcythmes du bébé: comme la poursuite visuelle en situation de face face, les mouvements de succion ou les pauses en situation d'allaitement (Schaffer, 1977).

Dans le même sens, les travaux sur les échanges interpersonnels finement synchronisés décrits par Kaye (1977) pendant l'allaitement, par Schaffer, Collis et Parsons (1977) lors des comportements vocaux ou par Stern (1974) au niveau des interactions visuelles, démontrent que l'adaptation dans l'interaction parent-enfant est surtout fonction de la sensibilité de l'adulte envers les fluctuations des moments où l'enfant émet le comportement et celui où il cesse son comportement.

#### A. L'allaitement

De bons exemples de cette régulation précoce entre la mère et l'enfant, sont les travaux de Kaye et ses collaborateurs (1971; 1972; 1977; 1980) qui portent sur l'adaptation mutuelle entre l'enfant et la mère en situation d'allaitement. Ce type d'interaction entre la mère et l'enfant s'établit rapidement et est fort complexe.

Dans les premiers mois de la vie, tous les enfants ont des mouvements de succions de une à deux têtées et demi par seconde,

séparées par des pauses de quatre à cinq secondes. Kaye observe par ces études, que la majorité des mères vont intervenir pendant l'allaitement en faisant des petites secousses ("jigglings"), soit à la bouteille ou au bébé dès qu'elles notent l'arrêt de la succion. Par contre, il précise que les mères n'utilisent pas les secousses à toutes les pauses du bébé, mais note qu'elles vont le faire significativement plus souvent pendant les pauses du bébé, et cela, jusqu'à la reprise des succions de ce dernier.

Ces travaux ont pu démontrer que ce comportement stéréotypé peut se voir dès le premier allaitement et ce, même chez des mères qui n'avaient jamais nourri ou même aidé un autre bébé. En conclusion à cette série d'études Kaye et ses collaborateurs (Kaye et Brazelton, 1971; Kaye, 1977; Kaye et Wells, 1980) posent comme hypothèse que les bercements ont véritablement l'effet que la mère pense qu'ils ont: ces mouvements vont véritablement favoriser la reprise de la succion du bébé. En somme, ils reconnaissent que les pauses de l'enfant tendent à provoquer les bercements de la mère et que la cessation de ces mouvements provoque la reprise de succion. En d'autres mots, que les pauses du bébé ont un effet sur la mère et qu'il s'établit dans la situation d'allaitement un échange de tour ("an exchange of turns"): la mère répond aux pauses du bébé par une manipulation physique qui est suivie de la part du bébé, par une série de mouvements de succion.

Kaye et Wells (1980) restent toutefois sur leur garde avant de considérer cet échange comme une interaction sociale. Kaye insiste en disant qu'on ne peut parler de véritable dialogue simplement parce que

la mère se comporte comme si ce dialogue existait. Kaye souligne, qu'on ne peut pas dire que l'enfant est conscient de l'effet de son comportement ou qu'il essaie de renforcer sa mère, pas plus que de dire que les secousses ("jiggling") tendent à prolonger les pauses et que les "secousses + arrêts immédiats") tendent à provoquer la succion. Pour Kaye, provoquer la reprise, veut tout simplement dire qu'il y a possibilité d'un renforcement partiel.

#### B. Le "Face à Face"

Dans le même sens, il faut noter les nombreux travaux de recherche qui ont utilisé la situation expérimentale de "face à face" pour étudier l'adaptation mutuelle entre la mère et l'enfant. Ce modèle expérimental se définit comme étant l'attention que portent la mère et l'enfant à chacun de leur visage dans les premiers mois de vie de l'enfant. Ce modèle suggère qu'il y a là, tout comme elle existait dans la situation d'allaitement précédemment décrite, une organisation temporelle entre les périodes de regards des partenaires.

Les études sur l'interaction mère-enfant en situation de "face à face" faites par Brazelton, Koslowski et Mains (1974) dans une session de laboratoire et par Stern (1974) faite à la maison, démontrent que la mère regarde presque constamment son enfant même si ce dernier regarde dans une autre direction que celle du visage de la mère. Concrètement, ils observent que la mère va regarder son enfant aussi longtemps que possible, en autant que ce dernier lui jette de temps à autre des petits regards. Ainsi, la mère va regarder ailleurs seulement lorsque l'enfant

regardera très longtemps dans une autre direction. Toutefois, la mère surveillera l'enfant pour accrocher, s'il y a lieu, le regard du bébé. D'autre part, ils ont trouvé que les regards de la mère qui n'étaient pas dirigés vers l'enfant, avaient une durée beaucoup plus courte que les regards vers l'enfant.

Stern (1974) démontre par son étude sur l'interaction spontanée mère-enfant (une sorte de jeu oculaire) que la probabilité du déclenchement du regard de l'enfant augmente également lorsque la mère parle. Mais c'est la combinaison de la parole et de l'orientation du regard qui avait le plus grand effet. Stern souligne, qu'en général, les expressions faciales exagérées et prolongées de la mère, ses fixations visuelles anormalement longues, de même que le "langage bébé" ("baby-talk") qu'elle utilise, constituent des comportements exerçant une influence déterminante sur le déclenchement et le maintien du contact œil à œil avec l'enfant.

Parallèlement à cette dernière idée, l'étude de Fogel (1977), faite avec un seul enfant qu'il a observé en interaction avec sa mère de l'âge de cinq semaines à treize semaines, l'a mené à une conclusion plus nuancée. Il démontre que les mimiques exagérées de la mère ne sont pas efficaces pour attirer le regard de l'enfant. Son regard était plus efficace quand elle regardait simplement vers lui avec son visage au repos.

Cependant, une fois que le bébé portait attention au visage de la mère, et que cette dernière utilisait une série d'expressions faciales exagérées et des vocalises, elle pouvait soutenir l'atten-

tion de l'enfant assez longtemps.

Par ailleurs en 1980 Kaye et Fogel, suite à la recherche pilote de Fogel (1977) avec un seul sujet, analysent l'ensemble des expressions du bébé en fonction de son attention visuelle à la mère. Ils observent 56 bébés allant de six à 26 semaines. L'enfant est assis sur les genoux de sa mère et lui fait face. Cette situation est enregistrée pendant cinq minutes et a lieu à la maison. Ils observent qu'à six semaines, les expressions du bébé ne sont pas fonction de l'attention à la mère: elles sont aussi nombreuses quand le bébé regarde ailleurs que dans le cas où il regarde la mère. A 13 semaines, les comportements du bébé ont tendance à apparaître plus fréquemment regroupés en seconde, mais ce n'est qu'à 26 semaines que ces regroupements sont nettement en fonction de l'attention dirigée vers le visage maternel.

Kaye et Fogel (1980) ont aussi fait une analyse tenant compte de l'évolution dans le temps de l'expression spontanée du bébé à partir du moment où il devient attentif. A six semaines, ils notent que s'il y a expression, c'est qu'elle apparaît suite à une expression maternelle (telle le sourire, la bouche ouverte, etc.). A 13 semaines, les réponses expressives sont beaucoup plus fréquentes mais il peut y avoir quelques manifestations spontanées d'accueil de la part du bébé. A 26 semaines, les expressions maternelles ne jouent plus: les bébés sont portés à "accueillir" activement la mère, huit secondes après s'être orientés vers son visage.

En bref, nous pouvons conclure en disant que peu importe la

situation expérimentale choisie pour étudier l'interaction mère-enfant, nous y observons, en général, une régulation conjointe entre la mère et l'enfant ou mieux encore une modulation des comportements du parent par l'enfant et l'enfant par le parent.

### Les différences individuelles: le tempérament

Comme nous l'avons vu précédemment l'interaction entre la mère et l'enfant est fonction de l'adaptation mutuelle entre les deux membres de la dyade; mais qu'en est-il des différences individuelles dans cette adaptation mutuelle?

Depuis quelques années, on étudie, chez le nouveau-né, l'aspect des différences individuelles. Plusieurs de ces différences proviennent sans contredit: 1) des génotypes de l'enfant, c'est-à-dire les facteurs héréditaires et constitutionnels de l'individu; 2) des facteurs expérimentaux néo-natals tels l'état bio-médical, et le déroulement de la naissance; ou encore 3) des toutes premières interactions parent-enfant. Ces différences individuelles peuvent être considérées comme des manifestations du tempérament.

Comme le soulignent Hubert et al. (1982), bien que la notion du tempérament ne soit pas récente, il n'existe encore aucune définition de ce terme qui soit universellement acceptée et validée. Cependant, la création de ces questionnaires repose sur des construits, sur des prémisses différentes d'un instrument à l'autre, donc sur des conceptualisations différentes de ce qu'est le tempérament. La plupart des récentes formulations du tempérament se centrent sur les différences

individuelles en se référant au comment du comportement plutôt qu'au pourquoi et au quoi (Thomas et al; 1968). Ainsi, quand nous parlons de tempérament, nous parlons plutôt du style de comportement d'un individu, du chemin par lequel l'individu va arriver à ses fins, sans tenir compte de sa motivation (le pourquoi) ou de ses habiletés (le quoi).

Allport (1961) définit le tempérament comme étant les caractéristiques de la nature d'un individu, incluant sa susceptibilité à la stimulation émotionnelle, sa force et sa vitesse de réponse, la qualité de son humeur, et toutes les particularités de fluctuation et d'intensité d'humeur. Pour Allport (1961), ces caractéristiques sont héréditaires. Buss et ses collaborateurs (1973) vont plutôt mettre l'emphase sur la stabilité et les aspects évolutifs-génétiques du tempérament. Pour eux, la personnalité devrait avoir une valeur adaptative et par conséquent une histoire évolutive. Ils suggèrent trois critères comme base des caractéristiques du tempérament: 1) les dispositions de la personnalité devrait avoir une valeur adaptative et par conséquent une valeur évolutive; 2) ces dispositions peuvent arriver tôt dans la vie et démontrer une certaine stabilité pendant l'enfance; 3) ces dispositions peuvent être considérées comme inhérentes à la naissance. Par ailleurs, on ne peut parler du tempérament sans citer le travail exhaustif de Thomas et ses collaborateurs (1963) sur l'étude des enfants et le tempérament. Les travaux du "New-York Longitudianl Studies" (Thomas et ses collaborateurs, 1968) ont largement contribué à développer nos connaissances à ce sujet. Ils ont défini (N.Y.L.S.) neuf dimensions du tempérament et trois catégories d'enfant: "facile", "difficile" et "lent à devenir à l'aise". En outre ils ont introduit la notion du "goodness

of fit", comme principal facteur étiologique à la base de l'adaptation du comportement.

Un autre courant d'idée sur la théorie du tempérament chez l'enfant est celui se rapportant à l'étude de Rothbart et Derryberry (1981). Ils se sont éloignés de la théorie stylistique du "comment" pour se rapprocher d'une théorie du tempérament plus psychologique. En effet, pour eux, les caractéristiques comportementales auraient une origine psycho-biologique et détermineraient la façon pour l'individu de réagir au milieu et aux stimuli de manière personnelle.

Quoi qu'il en soit, il est difficile de définir le tempérament et les origines avec des paramètres bien précis, mais sa valeur adaptative reste à considérer. Il est intéressant de voir cette valeur par les études faites sur les origines et l'hérédité du tempérament.

#### A. Origine du tempérament ou hérédité

La majorité des recherches qui ont traité de l'origine du tempérament ont été faites à l'aide de la méthode classique qui utilise la comparaison des jumeaux identiques (homozygotes) et des jumeaux non-identiques (hétérozygotes). L'hypothèse de départ était reliée à l'idée que si un trait de tempérament est un élément génétique important, il devrait y avoir moins de différences intra-pairs entre les jumeaux monozygotes, qu'entre les jumeaux dizygotes. Les études de Torgersen (1973, 1974) confirment cette hypothèse. En effet, il trouve que les jumeaux monozygotes ont très peu de différences dans les traits de tempérament mesurés à l'âge de deux mois et neuf mois et

que les jumeaux dizygotes ont tendance à accroître les différences pour tous les traits de tempérament aux deux âges.

L'étude de Rutter, Korn et Birch (1963) confirme aussi les résultats précédents. Ils ont analysé les tempéraments de jumeaux pendant les trois premières années de leur vie. La grande différence avec les études de Torgersen (1973, 1974) c'est qu'ils ont comparé trois paires de jumeaux monozygotes, cinq paires de jumeaux dizygotes et en plus 26 paires d'enfants n'étant pas jumeaux. Ils ont utilisé cette procédure en se disant que si les tempéraments ont des bases génétiques, les jumeaux monozygotes devraient obtenir peu de différences intrapaires comparativement aux jumeaux dizygotes, et que les tempéraments des jumeaux dizygotes devraient être plus semblables aux tempéraments d'enfants non-jumeaux. Les résultats indiquent qu'il y aurait une base génétique pour certaines catégories du tempérament (niveau d'activité, approche et retrait, adaptabilité), mais pas pour toutes les catégories étudiées.

Une autre étude importante démontrant les bases génétiques de certaines dimensions du tempérament est celle de Buss et al. (1973). Utilisant la méthode classique (méthode des jumeaux) afin de vérifier s'il y a hérédité pour quatre dimensions du tempérament: 1) l'émotivité, 2) la sociabilité, 3) le niveau d'activité et, 4) l'impulsivité, ils ont démontré clairement que l'aspect génétique et l'aspect environnemental ont des influences sur les attributs du tempérament. En effet, ils soulignent qu'avec l'âge, ces différences entre les deux types de jumeaux se modifiaient, suggérant ainsi, l'influence environnementale.

Citons également, les recherches de Freedman et Keller (1963) et celle de Scarr (1969) qui ont trouvé une influence génétique pour les dimensions sociales d'introversion et d'extraversion.

Finalement, suite à ces recherches on peut brièvement résumer la discussion qui précède, en disant que les attributs de tempérament semblent avoir des composantes génétiques présentes à la naissance qui peuvent être facilement modifiées par l'environnement. Comme l'ont souligné Thomas et Chess (1977), même s'il devient évident qu'il y a un élément génétique dans le tempérament, il faut tenir compte qu'il y a bien d'autres facteurs qui influencent le tempérament individuel de l'enfant. Il est clair que l'élément génétique ne fixe pas à jamais le tempérament, le rendant immuable et prédéterminé. Les caractéristiques phénotypiques étant toujours le produit final de l'implication continue de l'interaction entre les facteurs génétiques et environnementaux.

#### B. Stabilité du tempérament

Parler de la stabilité du tempérament, met à jour l'évaluation des effets du temps sur les caractéristiques du tempérament. Ainsi, la notion de temps sur les caractéristiques du tempérament soulève l'importance de l'interaction entre l'enfant et le milieu.

Les travaux de Sarett (1975) ont permis d'étudier quelques caractéristiques comportementales des nouveaux-nés. Grâce à des observations comparatives entre le début de la vie de l'enfant et l'âge de trois mois, et grâce à des interviews portant sur le tempérament de

l'enfant avec les parents et les infirmières responsables du nouveau-né, il a démontré qu'il n'y avait pas de corrélation significative entre les deux âges. Sarett (1975) conclut en disant que ces résultats expliqueraient bien l'effet du temps sur les caractéristiques du tempérament du très jeune enfant.

Par ailleurs, Schaeffer et Bayley (1963) ont étudié sept catégories de tempérament chez des enfants pendant les trois premières années de leur vie. Plus tard, vers l'âge de neuf ans ils ont recherché des catégories de tempérament semblable chez ces enfants pour ne trouver que très peu de similitudes entre les comportements des enfants dans leurs premières années de vie et la fin de leur enfance. Ils concluent que le développement social et émotionnel ultérieur ne peut être prédit à partir d'observations faites pendant la première enfance.

Le "New-York Longitudinal Study" (Thomas, Chess, Birch, Hertzig et Korn, 1963; Thomas, Chess et Birch, 1968; Thomas et Chess 1977) fournit des données pertinentes qui permettent de parler de corrélation entre le tempérament des jeunes enfants et leur devenir. Ces auteurs ont cherché à démontrer la stabilité du tempérament, défini comme un ensemble de "caractéristiques biologiques initiales". Ils le décomposent en neuf variables: le degré d'activité, le rythme (régularité des cycles végétatifs), l'approche ou le retrait dans des situations nouvelles, l'adaptabilité, l'intensité des réactions, le seuil de réactivité, la qualité de l'humeur (agréable ou désagréable), la distractibilité, la persistance de l'attention et de l'action.

Ils ont suivi 141 enfants pendant plus de douze ans. La première étude (1963) utilise seulement les résultats obtenus sur 80 enfants âgés de deux mois et demi à deux ans et demi. Cette étude leur permet d'estimer que, dans l'ensemble, il existe une stabilité pour certaines caractéristiques de comportement. Par contre, l'étude ultérieure (1966) indique que la stabilité de ces variables n'a pas été retrouvée entre la première année et l'âge de cinq ans sur l'ensemble de l'échantillon. Ainsi, Rutter (1970) en conclut que l'estimation de ces caractéristiques avant l'âge de six mois ne nous permet pas de dire qu'il existe une certaine stabilité des composantes du tempérament à l'âge scolaire.

Par la suite, Thomas et ses collaborateurs (1968) constatent que certains enfants ont manifesté des troubles de comportement ayant nécessité une intervention psychologique. Ils classent ces troubles selon leur gravité et aussi selon que les enfants présentent des symptômes actifs (manifestation des troubles par des cris, des réactions somatiques, etc.) ou des symptômes passifs (ne montre pas d'anxiété mais reste passif, sans participer aux activités de l'entourage, très dépendant de la mère, etc.) et leur opposent un groupe d'enfants n'ayant pas montré de telles difficultés. Ces auteurs recherchent chez ces enfants les signes précurseurs de ces troubles entre l'âge d'un an et de cinq ans. Ils trouvent quelques facteurs qui déparent bien les "cas cliniques" des autres. Ces facteurs influencent les enfants aux symptômes actifs dès l'âge de trois ans et les enfants aux symptômes passifs à l'âge de quatre ans. Ce facteur comprend les traits: retrait devant les stimuli nouveaux, humeur plutôt négative, non-adaptabilité, intensi-

té des réactions, et de façon moins constante, distractibilité, et persistance des réactions. Ainsi les enfants classés comme "difficiles" pendant leur première année ont plus tard formé le groupe des symptômes actifs et au contraire ceux qui étaient nommés comme "long à devenir à l'aise" ont développé des symptômes passifs et enfin ceux qui étaient "faciles" n'ont pas, en général, manifesté de difficulté majeure. Les auteurs concluent que leurs variables différencient bien, dès la petite enfance les individus qui évolueront plus tard différemment.

En somme, les résultats de ces études montrent que la stabilité du tempérament dépend beaucoup des âges considérés mais qu'elle semble augmenter avec l'âge. Beaucoup d'auteurs s'accordent pour trouver dès l'âge de trois ans une organisation relativement stable du tempérament.

D'autre part, Thomas et ces collaborateurs (1968) trouvent par l'analyse des cas individuels, qu'il y avait dans le groupe d'enfants non-pathologiques, des cas qui avaient une organisation du tempérament semblable au groupe pathologique et inversement le même scénario s'est produit pour le groupe pathologique. Donc, pour comprendre l'étiologie des troubles de comportement, il ne suffit pas de se référer uniquement à l'organisation du tempérament. Mais, entre autre, de considérer l'interaction entre les enfants ayant différentes organisations du tempérament et l'environnement à la fois général et particulier avec lequel ils ont des relations (Thomas, Chess et Birch, 1968).

### C. L'influence du tempérament dans l'interaction milieu-enfant

La littérature a mis beaucoup d'emphase sur la profonde influence de la mère sur son jeune enfant. Cette attention particulière par les chercheurs envers la relation mère-enfant est due en grande partie à son rôle de nourrice et à l'intensité et l'intimité des contacts avec son enfant.

Plusieurs théories psychologiques sont d'accord pour mettre l'accent sur l'importance cruciale qu'a la mère sur le développement de l'enfant dans les premières années de vie du nourrisson. Cependant, ce n'est pas seulement l'enfant qui est influencable par l'entourage mais le milieu aussi l'est par les caractéristiques de l'enfant.

Comme, nous en avons discuté dans la première partie de cet ouvrage, des recherches assez récentes ont démontré de façon étonnante la participation active de l'enfant dans un processus interactif. Elles démontrent que le jeune enfant possède des capacités cognitives, perceptuelles et comportementales assez étendues dès la naissance (Papousek et Papousek, 1975) puisque le nouveau-né ne répond pas seulement activement aux stimulations de la mère mais, peut aussi initier la communication par des vocalises, des expressions faciales et des mouvements corporels (Als et Brazelton, 1978, Fafouti-Milenkovic et Uzgiris, 1976; Tronick, Als et Brazelton, 1977; Schaffer, 1977).

C'est d'ailleurs ce qui nous amène à dire qu'il faut considérer les comportements et le tempérament des enfants, en plus de ceux des parents. C'est en analysant la nature de ce processus interactif entre

le tempérament de l'enfant et les comportements du parent que les chercheurs ont traité du concept de "Goodness of fit" (Nye Gordon, 1981; Thomas et Chess, 1977).

Le "Goodness of fit" se définit comme étant l'accord qui va exister entre les propriétés, les attentes et les demandes de l'environnement, avec les capacités, le caractère et le style de comportement de l'enfant. Par conséquent, quand nous retrouvons une certaine harmonie entre l'organisme et l'environnement, nous parlons de "goodness of fit". Inversement, nous retrouvons le concept de "Poorness of fit", s'il y a désaccord et dissonance entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. C'est le résultat d'un mauvais fonctionnement interactif.

Concrètement, le concept "Goodness of fit" se décrit comme l'ajustement adéquat entre les attentes et demandes du parent face aux capacités et au tempérament de l'enfant.

Betty Nye Gordon (1981) explique dans son étude portant sur l'ajustement des tempéraments entre le parent et l'enfant, qu'autant les comportements de l'adulte sont modifiées par le tempérament des enfants que celui des enfants par l'attitude parentale. Les résultats de sa recherche indiquent que le degré de contrôle et de demande du parent sont des éléments importants pour comprendre le "goodness of fit" entre les comportements du parent et les caractéristiques de l'enfant. En somme, nous pouvons dire que la considération centrale de la relation parent-enfant est que chacun influence l'autre à partir du début, dans un processus d'interaction se développant continuellement (Bell, 1968; Bowlby, 1969; Harper, 1971; Stayton et al., 1971). Cependant, les

effets du tempérament de l'enfant sur le parent peuvent prendre plusieurs directions dépendamment des structure de personnalité, des buts et attentes de ce dernier face à l'enfant, ainsi qu'en fonction des opportunités et contraintes socio-économiques du milieu. Parallèlement, l'effet des attitudes et pratiques parentales sur l'enfant peuvent varier en fonction du style de réponse et d'adaptation de ce dernier.

Il devient évident que les différences individuelles et le tempérament ont des rôles importants dans l'interaction parent-enfant. Les enfants, comme nous avons pu le constater dans plusieurs études sur le tempérament et en particulier dans celles du N.Y.L.S. (Thomas et al., 1968), n'ont pas tous le même niveau d'activité, d'intensité de réaction et n'ont pas tous la même approche vis-à-vis les nouvelles situations (Graham et al., 1973). En outre, ces auteurs ont remarqué que les comportements normaux et perturbés sont le résultat de l'interaction entre le type de tempérament de l'enfant et les caractéristiques de l'environnement (Thomas, Chess et Birch, 1968). Ils ont démontré qu'il y avait une relation entre le tempérament de l'enfant "difficile" et un environnement stressant. En concluant, nous pouvons dire que l'approche des parents pourrait intensifier une demande stressante au point de provoquer la formation de symptômes chez l'enfant ayant les caractéristiques de tempérament "difficile".

Graham, Rutter et Georges (1973) ont refait une étude semblable à celle de Thomas et ses collaborateurs (1968), sur une population différente. Elle était composée de familles de la classe ouvrière, dans lesquelles il y avait au moins un parent, ayant eu des troubles de

comportement. Sept variables du tempérament semblables à celles du N.Y.L.S. ont été utilisées. Ces auteurs ont comparé les résultats obtenus au test de tempérament pendant plus d'un an sur des enfants âgés de trois à sept ans. Les caractéristiques du tempérament et les jugements sur les troubles de comportement des enfants étaient recueillis à l'aide des questionnaires passés aux parents et aux professeurs. Graham et al. (1973) trouvent que les niveaux de régularité, de docilité et de productivité faibles sont les traits principaux du tempérament "difficile" et qu'ils sont directement reliés à des relations familiales défavorables. Ils concluent donc, tout comme l'équipe du N.Y.L.S., que les traits de personnalité trouvés ne mènent pas directement à des troubles de comportement, mais rendent plutôt l'enfant vulnérable aux effets d'une famille défavorable et aux autres facteurs de stress. Un tel facteur de stress devrait être ce degré auquel le parent et l'enfant sont congruents ou incongruents (bonne ou mauvaise dyade) en fonction de leur style de personnalité ou leurs traits de tempérament.

C'est d'ailleurs suite à ces recherches et à l'aide du contexte conceptuel du N.Y.L.S. que Scholom (1979) s'est penché sur l'étude de l'influence du tempérament des parents et de l'enfant sur l'ajustement de ce dernier à l'âge de quatre ans. Il a estimé le tempérament des parents à l'aide de deux questionnaires: le "Thorndike Dimension of temperament measure" et le "Stollak temperament", et le tempérament de l'enfant avec le "Carey infant Survey". Il a effectué une analyse factorielle sur ces trois questionnaires et a fait ressortir trois facteurs de tempérament comparables entre les questionnaires de l'enfant et des parents: 1) l'humeur, 2) l'énergie, et 3) la consistan-

ce. Le niveau d'ajustement était mesuré par les professeurs des enfants à l'aide d'un instrument développé par Baumrind, (1967; Baumrind et Black, 1967). Il a ensuite fait des corrélations entre les facteurs de tempérament et le niveau d'ajustement coté par les professeurs. Elles indiquaient que la relation la plus significative était avec le facteur "humeur" et l'ajustement adéquat chez les filles. Il n'y avait pas de facteurs retenus pour expliquer l'ajustement chez le garçon, cependant l'humeur maternelle était significative par rapport à l'ajustement pour les deux sexes. Il trouve également que la similarité des tempéraments avec les autres membres de la famille pouvait être significativement reliée à l'ajustement adéquat chez la fille, tandis que la dissemblance entre le garçon et le père était plus significative.

Enfin, pour conclure, on retient que les caractéristiques du tempérament trouvées vraiment constantes pendant les premières années diffèrent selon les auteurs; mais plusieurs s'accordent pour trouver dès l'âge de trois ans une certaine stabilité des composantes du tempérament.

En effet, on remarque pendant les 18 premiers mois que les transactions avec l'entourage amène l'enfant à sélectionner parmi les modes de réactions ceux qui lui donnent plus d'emprise sur son entourage, plus de satisfactions ou au contraire de protection contre les désagréments. Ses modes de réactions s'organisent donc en fonction des réponses obtenues et permettent au tempérament de se structurer pendant les premières années de la vie (Thomas, Chess et Birch, 1963). L'environnement a donc une influence importante sur l'organisation du tempérament.

ment chez l'enfant. Cette organisation modifie nettement le degré du risque, mais ne transforme pas directement le risque en réalité. Ainsi pour comprendre cette transformation, il faut considérer l'interaction entre les enfants ayant différentes organisations du tempérament et l'environnement avec lequel ils ont des relations.

En somme, le tempérament a une valeur adaptative et évolutive. Cette conception amène les chercheurs à étudier le tempérament de l'enfant dans une perspective interactionniste. Ils saisissent mieux la dynamique qui s'installe entre le milieu et l'enfant et par conséquent peuvent mieux prévenir les troubles de comportement.

#### Question de recherche

A l'aide de ces études, on s'aperçoit que l'interaction parent-enfant a un rôle de premier ordre sur les caractéristiques du tempérament. En ce sens que, le processus interactif entre la mère et l'enfant entraîne habituellement une modification du comportement de l'enfant et de la mère; l'enfant interagit avec certains aspects nouveaux de l'environnement pour renforcer, atténuer ou produire de nouveaux schèmes, et dans le même sens l'adulte doit prendre en considération le tempérament de l'enfant dans sa pratique éducative. Par conséquent, comme nous l'avons dit antérieurement, ces études sur le tempérament nous permettent d'envisager le développement de l'enfant dans une perspective interactionniste, puisqu'il englobe l'aspect de réactivité et d'auto-ajustement (Uzgiris, 1980; Wachs et Gandour, 1981).

A la lumière de ces différents travaux sur l'interaction

parent-enfant et sur le tempérament, notre recherche de type exploratoire tente de décrire ce qui se passe dans l'interaction mère-enfant quand les composantes du tempérament de chacun des membres sont semblables ou différentes. La question posée se définit comme étant: Qu'est-ce qui se passe dans l'interaction mère-enfant quand on tient compte de la distance qui existe entre le tempérament de la mère et de l'enfant (degré d'homogénéité)?

Ce degré d'homogénéité est défini par la comparaison des tempéraments de la mère et de l'enfant. Il sera représenté dans notre étude par la distance totale qu'on obtiendra entre les facteurs de comparaison du tempérament de chacun. Plus la distance sera élevée plus les tempéraments seront différents et moins la distance sera grande moins les tempéraments seront différents.

D'un niveau plus pragmatique, il s'agit pour nous d'observer en terme de comportements interactifs ce qui se passe dans l'interaction mère-enfant quand leur tempérament sont plus ou moins semblables.

Dans une première étape nous essaierons de trouver des comportements prédicteurs des dimensions de tempérament. Est-ce qu'il y a dans l'interaction mère-enfant des comportements prédicteurs de telle ou telle dimension de tempérament (et cela autant chez l'enfant que chez la mère)? Deuxièmement, nous essaierons de trouver des facteurs de tempérament comparables entre les deux questionnaires utilisés pour évaluer le tempérament du parent et celui de l'enfant. Troisièmement, en connaissant le degré d'homogénéité des tempéraments mère-enfant, nous essaierons de voir ce qui se passe dans l'interaction mère-enfant:

- 1- Est-ce qu'il y a des comportements prédicteurs du degré d'homogénéité des tempéraments?
- 2- Est-ce qu'il y a des indices d'implication personnelle (comportement interactif qui va dans le même sens) prédicteurs du niveau d'homogénéité des tempéraments?

## Chapitre II

### Méthodologie

Ce chapitre présente les détails essentiels concernant le choix des sujets, le cadre expérimental et le déroulement de l'expérience.

### Sujets

Avec l'aide du bureau des archives du Centre Hospitalier Sainte-Marie de Trois-Rivières<sup>1</sup> qui nous a donné accès aux registres des naissances, nous avons contacté par téléphone des familles qui répondent aux critères suivants:

1. Famille avec un seul enfant.
2. L'enfant devait être âgé de six mois plus ou moins deux semaines au moment de la visite au laboratoire.
3. L'enfant n'avait pas de problèmes physiques majeurs.
4. La famille devait être intacte (père, mère, enfant).
5. Les mères ne devaient pas avoir travaillé après les premiers mois de la naissance de l'enfant.

Notons que nous recherchions des familles complètes, c'est-à-dire avec le père, la mère et l'enfant, puisque cette étude s'insère dans un projet de recherche plus vaste voulant cerner toute la dynamique familiale en fonction des tempéraments de chacun des membres de la famille.

<sup>1</sup>. Il convient de remercier le Centre Hospitalier Sainte-Marie pour l'excellence de sa collaboration.

Parmi les familles, nous en avons retenu 30 qui répondaient aux critères de sélection et étaient intéressées à participer à notre étude. Des 30 dyades mère-enfant que nous avons observées au laboratoire nous en avons retenu 28. Les deux autres dyades ont été rejetées, une en raison de la mauvaise qualité de l'image vidéoscopique et l'autre pour des difficultés survenues lors de l'expérimentation. Ainsi, 14 garçons et 14 filles accompagnés de leur mère forment un groupe mixte. Toutes ces familles provenaient de différentes classes sociales.

Nous avons choisi des enfants âgés de six mois parce qu'à cet âge l'enfant et la mère ont habituellement atteint un certain niveau d'adaptation mutuelle. La mère semble mieux comprendre les comportements de l'enfant: elle est plus à l'aise et moins insécurie face à l'enfant, et d'autre part, l'enfant semble être bien adapté à la routine du milieu (Nye Gordon, 1981). On note aussi qu'à cet âge, il y a chez l'enfant un début de stabilité dans l'organisation de son tempérament (Rutter, 1970). Par conséquent, pour la session au laboratoire, nous avons choisi une situation expérimentale d'interaction: le "face à face". Ce comportement interactif est très fréquent entre le nouveau-né et la mère, nous en avons d'ailleurs longuement discuté dans le premier chapitre.

#### Cadre expérimental

Nous avons rencontré les familles au laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières (section première enfance). Ce laboratoire se subdivise en quatre salles: 1) une salle

d'attente, 2) une salle d'observation, 3) une salle d'enregistrement, et 4) une salle d'expérimentation.

La salle d'expérimentation où se déroule l'observation des interactions entre la mère et son enfant a l'apparence d'une salle de jeu. Le sol est recouvert d'un tapis à carreaux et les murs qui sont adjacents à la salle d'enregistrement et d'observation sont munis de miroirs à sens unique cachés par des rideaux. Il y a aussi trois caméras situées aux coins de la pièce nous permettant de suivre et d'enregistrer les interactions. Deux de ces caméras (Panasonic Wv-1300 équipées de lentilles Canon T.V. Zoom J6VIZRL DC 12.5-75mm 1:18) sont multidirectionnelles et la troisième est fixée et donne une vue complète de toute la salle. Un microphone "Uher" suspendu au centre de la pièce permet d'entendre et d'enregistrer tout ce qui se passe dans cette salle. L'ameublement comprend une chaise berçante au centre de la pièce, une table sur laquelle est disposée un siège de bébé, une boîte de tissus mouchoirs et une boîte de couches; au sol, il y a une couverture sur laquelle il y a quelques jouets (un hochet, un gros chien de peluche, une marionnette-lapin, un petit chien de tissus à clochette); et sur les murs sans miroirs unidirectionnels, il y a quelques dessins d'enfant accrochés.

La salle d'enregistrement munie de vitres unidirectionnelles adjacentes aux salles d'expérimentation et d'attente, nous permet de suivre facilement par le biais des caméras, l'interaction entre la mère et l'enfant sur le moniteur vidéoscopique (Panasonic MV 763) muni de trois mini-télévisions. Ainsi, grâce à ces trois images qui reprodui-

sent le déroulement de l'interaction sous trois angles différents, nous pouvons choisir les deux meilleures images à enregistrer, puisqu'on peut regrouper sur écran divisé des images distinctes et simultanées de la mère et de l'enfant par le générateur d'effets spéciaux (Panasonic WJ-545P). L'appareillage comprend également un amplificateur (Multi-Vox, GC 10B-R), un enregistreur vidéoscopique (Sony AV 3600), un moniteur (Panasonic T.R. 195M) et une horloge digitale (Lafayette Instrument Co. 51013) imprimant le temps de l'expérience sur les bandes vidéoscopiques (Sony V-3076H). L'ajustement des lentilles sur les caméras se fait à distance par une boîte de contrôle (Canon CC21T), et les caméras sont actionnées par une boîte semblable (Vicon VIIIP).

La rencontre des parents et l'explication des directives se font dans la salle d'attente où il y a une table, trois chaises et un porte-manteau. Elle est située juste à l'entrée de la salle d'expérimentation et communique avec cette dernière par la seule porte donnant accès à la salle d'expérimentation.

#### Les Expérimentateurs

Trois expérimentateurs ( $E_1$ ,  $E_2$ ,  $E_3$ ) sont assignés aux tâches de l'expérimentation. Ils sont étudiants en psychologie et ont suivi un entraînement particulier.

Le premier  $E_1$  suit l'action qui se déroule entre la mère et l'enfant. Il choisit au moyen des caméras actionnées par une boîte de contrôle, les meilleures images d'interaction mère-enfant.

Le deuxième  $E_2$  surveille attentivement les images retransmises par les caméras. Il sélectionne et enregistre les deux meilleures images en utilisant l'écran divisé.

Le troisième  $E_3$  s'occupe de faire les premiers contacts par téléphone, envoie les questionnaires sur le tempérament des parents aux familles, et fixe un rendez-vous au laboratoire de développement avec la famille. Au moment de la session au laboratoire, il se charge d'aller à la rencontre des parents et de l'enfant, et donne quelques renseignements sur le déroulement de la visite au laboratoire. Après les avoir fait pénétrer dans la salle d'attente, il demande à un des parents de bien vouloir passer dans la salle d'expérimentation avec l'enfant et lui donne la consigne. Pendant ce temps, l'autre parent remplit le questionnaire sur le tempérament de l'enfant que  $E_3$  lui a précédemment laissé. L'expérimentateur  $E_3$  restera disponible pour répondre aux interrogations du parent au sujet du questionnaire.

Après cinq minutes passées dans la salle d'expérimentation,  $E_3$  va chercher le parent et l'enfant. Il reproduit ensuite ce même processus avec l'autre parent. Suite à la période d'expérimentation,  $E_3$  laisse une période de temps supplémentaire aux parents pour qu'ils terminent de répondre aux questionnaires, recueille des renseignements supplémentaires à l'aide d'une feuille appropriée à cet effet et raccompagne la famille.

#### Les questionnaires

Deux questionnaires ont été utilisés pour cette étude. Le

"Infant Behavior Questionnaire" (Rothbart, 1981) a servi pour l'évaluation des tempéraments des enfants par les parents. Le "Thorndike dimensions of temperament" (Thorndike, 1963) a servi pour évaluer le tempérament des parents. Tous deux répondent aux normes de fidélité et de validité nécessaires (voir dans chapitre analyse des résultats).

#### Déroulement de l'expérience

Chaque famille a été contactée par téléphone, une première fois, pour vérifier si elle acceptait de participer à notre étude, et pour, s'il y avait lieu, lui fixer un rendez-vous au laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières (section première enfance). Ce rendez-vous était fixé selon la disponibilité de la famille. Il durait environ une heure. Une fois l'accord obtenu de la famille pour participer à la recherche, nous leur faisions parvenir par la poste un questionnaire et deux feuilles-réponses auxquelles chaque parent devait répondre individuellement sans se consulter. Ces questionnaires et les feuilles-réponses dûment remplis devaient être rapportés au moment de la rencontre au laboratoire.

Lors de la rencontre, chaque famille fut accueillie par l'expérimentateur ( $E_3$ ) qui les faisait passer dans la salle d'attente et leur donnait quelques directives au sujet des étapes de cette visite (ceci toujours en prenant garde de ne pas donner aucune explication sur les buts de notre recherche).

Dans un premier temps, un des parents devait passer dans la salle d'expérimentation avec son enfant pour une période d'interaction

de cinq minutes en situation de "face a face ". Le parent devait s'asseoir sur la berceuse et devait placer son enfant sur ses genoux de façon à ce que l'enfant soit en "face à face" avec le parent. Le chronométrage et l'enregistrement sur bande vidéoscopique débutaient au moment où le parent et l'enfant étaient bien installés.

Consigne: "Maintenant Madame ou Monsieur nous vous demandons d'entrer dans cette salle avec l'enfant et de vous asseoir sur la berceuse. Placez X sur vos genoux en face de vous. Il s'agit simplement pour vous d'attirer et de garder son attention sur vous pendant les cinq minutes que dureront cette situation. Agissez naturellement comme vous le faites à la maison. Nous vous demandons simplement de rester assis sur cette berceuse pour cette période de cinq minutes".

Pendant cette période de cinq minutes, l'autre parent demeurerait dans la salle d'attente installé à une table afin de remplir le questionnaire sur le tempérament de l'enfant (Rothbart, 1973). L'expérimentateur ( $E_3$ ) lui donnait le matériel nécessaire, et lui demandait de remplir son questionnaire sans consulter l'autre parent.  $E_3$  demeurerait disponible afin de pouvoir répondre aux problèmes reliés à la compréhension du fonctionnement du questionnaire.

Après la situation de "face à face",  $E_3$  demandait au parent de revenir dans la salle d'attente afin de permettre à l'autre parent de passer dans la salle d'expérimentation avec l'enfant pour cinq minutes. Le parent revenu dans la salle d'attente remplissait à son tour le questionnaire.

Suite aux deux périodes de cinq minutes en situation de "face à face", nous avons laissé le temps nécessaire aux parents de compléter

les questionnaires. Ensuite nous avons recueilli quelques renseignements personnels avant leur départ.

Pour notre étude, nous nous sommes exclusivement intéressés à l'interaction mère-enfant. Il est à noter que la procédure expérimentale englobait aussi l'interaction père-enfant qui sera étudiée dans un autre travail.

## Chapitre III

### Analyse des résultats

## Méthode d'analyse

### Les sujets

Les 28 dyades mère-enfant du départ ont participé à l'étude jusqu'à la fin. Elles ont toutes répondu aux questionnaires et rapporté comme il leur avait été demandé les questionnaires et les feuilles réponses du T.D.O.T. (Thorndike, 1963).

### Les questionnaires

Deux questionnaires ont été utilisés pour cette étude. Le "Infant Behavior Questionnaire". (Rothbart, 1981) a servi pour l'évaluation des tempéraments des enfants par les parents et le "Thorndike Dimensions of Temperament" (Thorndike, 1963) pour mesurer les dimensions du tempérament des mères.

#### A. Questionnaire I.B.Q.: évaluation du tempérament de l'enfant

Le I.B.Q. (Rothbart, 1981) a été préféré aux autres travaux mesurant le tempérament (Bates, Ferland et Lounsbury, 1979; Carey, 1970; Carey et McDevitt, 1978; Pederson, Anderson et Cain, 1976; Persson-Blennow et McNeil, 1979; Thomas, Chess, Birch, Hertzig et Korn, 1963; Torgersen et Kringlen, 1978) puisqu'il évite les chevauchements entre les dimensions de tempérament. Ces dernières sont conceptuellement distinctes et permettent de faire des corrélations adéquates entre les

dimensions tout en évitant leur gonflement par l'usage d'items similaires définissant des dimensions nommées différemment.

Rothbart (1981) définit le tempérament comme étant les différences individuelles au niveau de la réactivité et de l'auto-régulation. Elle y voit des bases constitutionnelles où le terme "constitutionnelle" est défini comme étant les bases biologiques individuelles qui sont influencées avec le temps, par l'hérédité, les expériences de vie et la maturation.

En outre, le I.B.Q. est un instrument psychométrique représentant un haut niveau de fiabilité qui regroupe non seulement les dimensions de tempérament étudiées par Thomas, Chess et al. (1963, 1968) mais intercepte entre autre des aspects de réactivité et d'auto-régulation. Ces dernières étant impliquées dans les différences individuelles constitutionnelles (Uzgiris, 1980; Wachs et Gandour, 1981).

Le I.B.Q. a la forme d'un rapport de parent où celui-ci doit se référer à ses propres observations de l'enfant (à l'intérieur des deux semaines précédent le test). Les questions demandées placent la mère dans une grande variété de situations à la maison, qui permettent de soulever les caractéristiques du tempérament de l'enfant (voir appendice A: Test I.B.Q.).

Les réponses sont cotées sur une échelle allant de 1 à 7: 1 = jamais, 2 = rarement, 3 = moins que la moitié du temps, 4 = à peu près la moitié du temps, 5 = plus que la moitié du temps, 6 = presque toujours, 7 = toujours, X = ne s'applique pas.

Ce test mesure six dimensions de tempérament chez l'enfant:

1) le niveau d'activité, 2) la réaction à la frustration, 3) le type de réaction face à un stimulus nouveau, 4) la capacité d'attention, 5) les rires et les sourires, 6) la capacité d'appaisement (voir l'appendice A: questionnaire IBQ et définitions des dimensions de tempérament chez l'enfant).

Le I.B.Q. a ceci de particulier: il ne mesure pas la perception que le parent a du tempérament en terme d'une évaluation spécifique des comportements de l'enfant, mais plutôt, il mesure le tempérament en terme de fréquence de comportement dans telle ou telle situation précise. Ce test mesure donc les comportements tels que produits à la maison. Ceux-ci reflétant selon Rothbart et Derryberry (1981), le résultat de l'interaction des "pattern" sociaux de stimulation à la maison et les propres "pattern" de réactivité et d'auto-régulation du tempérament de l'enfant.

#### B. Questionnaire T.D.O.T.: évaluation du tempérament de la mère

Le deuxième questionnaire utilisé afin d'évaluer le tempérament de la mère est le "Thorndike Dimensions of Temperament" (T.D.O.T.) élaboré par Thorndike en 1963. C'est un questionnaire conçu avec la même orientation théorique que celle du groupe de Thomas et Chess (1963). La principale qualité du test c'est qu'il définit le tempérament du parent en terme de "comment se comporte la personne", puisqu'il cherche à évaluer le style de comportement du parent devant telle ou telle situation. Cette orientation va dans le même sens que celle du

test de Rothbart ce qui d'ailleurs a favorisé la comparaison des deux questionnaires lors de nos analyses.

Le T.D.O.T. comprend dix dimensions de tempérament chez l'adulte: 1) la sociabilité versus la solitude, 2) la dominance versus le retrait, 3) l'aspect agréable versus l'aspect ténébreux, 4) la sérénité versus l'irritabilité, 5) la capacité d'acceptation versus la critique, 6) la masculinité versus la féminité, 7) la capacité de réflexion versus la capacité pratique, 8) l'impulsivité versus la planification, 9) l'activité versus la passivité et 10) la responsabilité versus l'imprévoyance (voir l'appendice B: questionnaire T.D.O.T. et les définitions des dix dimensions de tempérament du parent).

### C. L'analyse des questionnaires

Scholom (1979) dans son étude sur l'ajustement des tempéraments des parents et de l'enfant a proposé une comparaison entre trois questionnaires sur le tempérament, dont deux étaient des questionnaires sur le tempérament des parents: le "eThorndike Dimensions of Temperament" (T.D.O.T.) et le "Stollack Temperament Survey" (S.T.S.), et le troisième était un questionnaire sur le tempérament de l'enfant: le "Carey Infant Temperament Scale" (C.I.T.S.). La comparaison de ces trois questionnaires entre eux à partir d'une analyse factorielle, lui a permis d'en extraire trois facteurs communs: 1) le facteur humeur, 2) le facteur énergie, 3) le facteur régularité.

Nous avons utilisé une analyse factorielle semblable pour comparer le "Infant Behavior Questionnaire" (I.B.Q.) et le "Thorndike

Dimensions of Temperament" (T.D.O.T.). Ainsi, nous avons trouvé des facteurs communs aux deux questionnaires nous permettant la comparaison des tempéraments de l'enfant et de la mère d'une même dyade. Grâce à cette comparaison nous avons situé les dyades mère-enfant sur un continuum d'homogénéité des tempéraments. L'homogénéité traduit ici la ressemblance plus ou moins grande des dimensions de tempérament entre la mère et son enfant. Par conséquent, nous pouvions parler de dyade mère-enfant ayant des tempéraments plus ou moins semblables.

### Les comportements

#### A. Grilles d'observation et cotation.

A partir des bandes vidéoscopiques, nous avons fait la cotation des comportements interactifs entre la mère et l'enfant seconde par seconde. Elle s'est faite à l'aide de grilles d'analyse bâties à partir des grilles utilisées pour les études sur l'interaction parent-enfant (Beckwith, Cohen, Kopp, Parmelee, Marcy, 1976; Brazelton, Tronick, Adamson, Als, Wise, 1975; Lamb, 1977.).

Cette cotation a été faite par cinq observateurs qui avaient préalablement subi un entraînement à cet effet lors d'études antérieures du même type. Pour atteindre un coefficient de fidélité inter-observateur de 85%, les observateurs ont d'abord coté pendant un mois les enregistrements vidéoscopiques des dyades utilisées pour la pré-expérimentation. Finalement, nous avons obtenu un pourcentage d'accord de 85% pour chaque catégorie de comportement chez l'enfant et chez l'adulte: regards, expressions faciales, recherche de proximité,

manipulation, vocalises, manifestations physiques (enfant seulement), état. (voir appendice C).

#### B. Méthodes d'observation des comportements

##### a) Observation de l'enfant

Nous observions dans un premier temps tous les comportements de l'enfant seconde par seconde. Sur une feuille de cotation préparée à cet effet - dont l'axe vertical représentait les secondes allant de zéro à quatre minutes cinquante-neuf et l'axe horizontale les sept catégories de comportements - nous cotions seconde après seconde les comportements pour chaque catégorie. Par exemple, pour la catégorie "Regard" nous cotions tous les comportements de l'enfant (regarde parent, regarde objet, etc.) qui se succédaient dans le temps et ce, jusqu'à 4.59 min. Ce processus se répétait pour chaque catégorie de comportements produits chez l'enfant pendant les cinq premières minutes d'observation de la situation expérimentale de "face à face".

##### b) Observation de la mère

Le même processus était utilisé pour l'observation des comportements de la mère en interaction avec son enfant.

Nous avons utilisé cette procédure pour les 28 dyades mère-enfant: observation de l'enfant, observation de la mère.

Il est à noter qu'afin de faciliter nos observations, chaque comportement observé correspondait à un code. Ainsi, la cote du

comportement était inscrite sur la feuille de cotation, vis-a-vis sa catégorie et son moment d'apparition, et ce jusqu'à la fin de la manifestation du comportement.

c) Analyse de fréquences des comportements

Suite à la cotation des comportements obtenus par le visionnement des bandes vidéoscopiques, nous avons fait une analyse de fréquence des comportements observés, afin d'éliminer les comportements qui n'apparaissaient que très rarement. De plus, cette première analyse nous a permis d'associer certains comportements à d'autres et d'établir des catégories de comportements plus larges. Nous obtenions, par ces fréquences réorganisées, des comportements moins nombreux, mais des comportements plus représentatifs (voir l'appendice D: Nouvelle grille de comportements établie à partir des regroupements).

Analyse des résultats

A. Analyse hiérarchique de régression multiple entre les dimensions de tempérament et les comportements.

Il s'agissait ici de vérifier les relations possibles entre les grandes catégories des tempéraments de chaque membre de la dyade et leurs comportements observés au cours de notre situation expérimentale.

En outre cette première analyse permet d'établir une forme de validité externe de nos questionnaires.

a) Relation entre les dimensions du I.B.Q. et les comportements de l'enfant

Pour ce faire nous avons pris chaque dimension du tempérament et y avons rattaché les comportements interactifs susceptibles d'être reliés à cette dimension. Le tableau 1 présente l'énumération des régressions multiples effectuées.

Le choix des comportements rattachés aux dimensions s'est fait en essayant de faire correspondre les comportements les plus susceptibles de représenter la définition de la dimension ou encore de trouver le comportement le plus susceptible de ne pas être rattaché à la dimension (la définition de la dimension étant celle déterminée par Rothbart (1981)). Ainsi, en choisissant des comportements correspondant et non-correspondant à la définition de la dimension, nous avions la possibilité d'un éventail plus varié de corrélations.

Il est à noter que nous n'avons pas fait d'analyse pour la dimension "capacité d'apaisement" puisqu'il n'y avait aucun des comportements choisis susceptibles de s'y rattacher dans l'interaction.

Suite à cette analyse, nous n'obtenons aucun résultat significatif. Il n'y a aucun comportement de l'enfant assez significatif dans l'interaction, pouvant prédire les dimensions du tempérament soulevées par le I.B.Q..

b) Relation des dimensions du T.D.O.T. et des comportements de la mère

Nous avons procédé de la même façon que pour l'analyse des

Tableau 1

## Enumérations des régressions multiples entre les dimensions du I.B.Q. et les comportements de l'enfant

Dimensions	Comportement
Niveau d'activité	Enfant: assis, debout, se penche vers, automanipule, regarde objet.
Réaction à la frustration	Enfant: suce, est pris, tient objet, tient la mère, fait des vocalises négatives, babille.
Type et temps de réaction face à un nouveau stimulus	Enfant: fait faciès négatifs ou positifs ou neutres, fait des vocalises positives ou négatives.
Capacité d'attention	Enfant: regarde objet, regarde mère.
Sourire et rire	Enfant: fait vocalises positives ou négatives, babille, fait faciès positifs ou négatifs.

dimensions du I.B.Q. et des comportements de l'enfant. C'est-à-dire que nous avons choisi les comportements (dans la grille d'observation pour la mère) susceptibles de correspondre le mieux possible à la définition de chaque dimension de tempérament, et/ou au contraire, nous avons choisi les comportements chez la mère les moins représentatifs des dimensions de tempérament. Les définitions des dimensions de tempérament sont celles décrites par Thorndike (1963).

Il est à noter que certaines dimensions telles que les dimensions "dominance", "impulsivité", "responsabilité" n'ont pas été utilisées parce que les comportements observés chez la mère lors de l'interaction "face à face" ne pouvaient s'appliquer à ces dimensions.

Le tableau 2 présente l'énumération des régressions multiples effectuées.

Les résultats d'analyse présentés au tableau 3 nous révèlent qu'il existe certaines corrélations entre les comportements émis pendant l'interaction mère-enfant par la mère et les dimensions de tempérament du T.D.O.T.. En effet, nous trouvons que faciès positifs de la mère ( $F = 4.36$ ,  $p < .05$ ) et mère contact avec l'enfant ( $F = 2.88$ ,  $p < .05$ ) sont des éléments prédicteurs de la dimension sociabilité de la mère au questionnaire T.D.O.T.. D'autre part, entre la dimension mère agréable et le comportement mère faciès négatif on obtient une corrélation négative significative ( $F = 4.06$ ,  $p < .05$ ), ce qui peut nous indiquer que le comportement faciés négatifs de la part de la mère pourrait prédire la dimension mère agréable. Ici la corrélation négative, nous informe que plus il y a faciès négatifs de la part de la mère moins la dimension humeur agréable du tempérament de la mère est présente.

La corrélation entre la dimension masculinité de la mère et le comportement mère-embrasse est elle aussi négative ( $F = 4.31$ ,  $p < .05$ ). Ainsi, plus la mère pratique ce comportement (mère-embrasse) moins on va retrouver la dimension de masculinité chez la mère. Donc, mère-embrasse peut être un prédicteur de la dimension masculinité du T.D.O.T..

Nous obtenons aussi une corrélation négative entre la dimension capacité de réflexion et le comportement mère-parle ( $F = 4.81$  X  $p < .05$ ), donc mère-parle pourrait être un bon prédicteur de la dimension capacité de réflexion de la mère. Cette corrélation négative

Tableau 2

Enumération des régressions multiples entre les dimensions  
du T.D.O.T. et les comportements de la mère

Dimensions	Comportements
Sociabilité	Mère faciès positif, regarde face de l'enfant, regarde enfant, regarde autre, fait contact avec enfant, montre objet, rit, chante, prend enfant, embrasse.
Humeur agréable	Mère faciès positif, négatif ou neutre, mère vocalise, rit, chante.
Sérénité	Mère faciès neutre, assise, regarde autre.
Acceptante	Mère embrasse, se penche, regarde autre, regarde face de l'enfant, faciès positif, négatif, neutre, parle, fait contact avec enfant.
Masculinité	Mère embrasse, se penche, fait contact avec enfant.
Capacité de réflexion	Mère parle, rit, chante.
Activité	Mère rit, montre objet, chante, se berce, parle.

indique que plus la mère parle, moins il y aura capacité de réflexion chez la mère.

Enfin, nous trouvons une corrélation positive entre la dimension mère active et le comportement mère rit ( $F = 7.70$ ,  $p < .01$ ). Donc, "mère rit" serait un bon prédicteur de la dimension activité.

Comme conclusion partielle, notons que contrairement à l'analyse du même type faite avec l'enfant et le I.B.Q. qu'il y a plusieurs comportements dans l'interaction mère-enfant prédicteurs des dimensions de tempérament du T.D.O.T..

Tableau 3

Analyse de régressions multiples des dimensions de tempérament du D.T.O.T. et des comportements de la mère dans l'interaction mère-enfant

	R <sup>2</sup>	R	F	P
<b>Mère-sociable</b>				
Mère faciès positif	.144	.379	4.363	.04
Mère contact	.179	.424	2.884	.025
<b>Mère-agréable</b>				
Mère faciès négatif	.135	-.368	4.063	.050
<b>Mère-masculine</b>				
Mère embrasse	.142	-.377	4.308	.048
<b>Mère capacité de réflexion</b>				
Mère parle	.156	-.395	4.808	.037
<b>Mère active</b>				
Mère rit	.228	.478	7.697	.010

B. La sélection des facteurs communs du tempérament de l'enfant et de la mère:

Analyses factorielles du I.B.Q. et du T.D.O.T.

Afin de pouvoir comparer les deux questionnaires utilisés, et d'y mettre en évidence des facteurs communs, nous avons utilisé la méthode d'analyse proposée par Scholom (1979).

Notre première analyse factorielle à rotation varimax est celle faite avec le I.B.Q. (Infant Behavior Questionnaire), et la seconde est faite avec le T.D.O.T. (Thorndike Dimension of Temperament).

a) Analyse factorielle à rotation varimax du I.B.Q.: tempérament de l'enfant.

Trois facteurs émergent de cette analyse.

Le tableau 4 décrit cette analyse. Les trois facteurs qui ressortent peuvent être désignés par: (1) le niveau d'activité, (2) la réaction à l'environnement, et (3) la sociabilité.

Si nous regardons individuellement chaque facteur nous remarquons que le facteur (3) est défini par une seule dimension "rire et sourire" (0.606)\*. Une cote factorielle élevée à cette dimension peut être selon Rothbart (1973), Sroufe et Waters (1976) un indicateur de la réalité émotionnelle et selon Wilson, Brown et Matheny (1971) une constituante de la sociabilité chez le jeune enfant.

Le deuxième facteur nommé, réaction à l'environnement est défini par la dimension "réaction à la frustration" (.508)\*. Cette dernière comprend les crises, les pleurs et la détresse dans les situations a) d'attente de la nourriture, b) d'habillage et de déshabillement et c) d'impossibilité à atteindre un objet à proximité (Rothbart, 1981). Cette dimension peut aussi tenir compte de la persistance et de l'irritabilité face au but désiré (Goldsmith et Gottesman, 1981; Torgersen et Kringlen, 1978; Wilson, Brown, et Matheny, 1971).

Pour sa part, le niveau d'activité (.485)\*, facteur (1) réfère davantage à l'activité motrice incluant les mouvements de bras et de jambes, les tortillements et l'activité locomotrice.

\* référer au tableau 4

Tableau 4

Analyse factorielle à rotation varimax pour les dimensions du tempérament de l'enfant (I.B.Q.)

Dimensions	Rotation des facteurs		
	Facteur 1 (niveau d'activité)	Facteur 2 (réaction à l'environnement)	Facteur 3 (sociabilité)
1. Niveau d'activité	.485*	-.123	-.147
2. Réaction à la frustration	.354	.508*	.019
3. Types et temps de réaction face à un stimulus nouveau	-.125	.431	.014
4. Capacité d'attention	-.018	.027	.133
5. Sourire et rire	-.031	-.016	.606*
6. Capacité d'appaisement	.234	-.192	.206
Situation maximale	.485	.508	.606

b) Analyse factorielle à rotation varimax du T.D.O.T. tempérament de la mère

La deuxième analyse factorielle fut faite avec l'instrument de mesure du tempérament de la mère: le "Thorndike Dimension of Temperament"

De cette analyse émergent quatre facteurs présentés au tableau 5.

Tableau 5

Analyse factorielle à rotation varimax pour les dimensions du tempérament de la mère (T.D.O.T.)

	Facteur 1 (niveau d'activité)	Facteur 2 (réaction à l'environnement)	Facteur 3 (sociabilité)	Facteur 4
1. Sociabilité	.018	-.022	.079	-.036
2. Dominance et/ou leadership	-.065	.752	.375	-.019
3. Aspect agréable	.074	.092	.177	-.011
4. Placidité	-.035	-.318	.774*	.085
5. Acceptance	-.016	.033	-.057	.277*
6. Masculinité	-.050	.041	.033	.147
7. Capacité de réflexion	.056	.067	-.036	.070
8. Impulsivité	-.057	.023	.028	.318*
9. Activité	1.069*	-.204	-.062	.115
10. Responsabilité	-.078	.042	.043	-.385*
Situation maximale	1.069	.752	.774	-.385

Mais parmi les quatre, nous ne retiendrons que les trois facteurs les plus proches des facteurs trouvés chez les enfants. Le facteur (1) est défini par le niveau d'activité de la mère (1.069)\*. Il implique son niveau d'énergie, sa rapidité et sa capacité à régler des choses. Ce facteur (1), autant pour le I.B.Q. et le T.D.O.T., obtient une cote très élevée à la dimension "activité" de chacun des tests. D'ailleurs, c'est parce qu'il a obtenu cette cote élevée qu'il a eu ce

\*référer au tableau 5

nom: "activité".

Le facteur (2) est chargé à .752 par la dimension leadership qui ne correspond à rien chez l'enfant. C'est donc le facteur 4 qui peut être nommé "réaction à l'environnement" à cause de l'impulsivité (.318)\*, de l'acceptance (.277)\* et de la responsabilité négative (-.385)\*.

Le facteur 3 se définit par la dimension "placidité" chargée à .774\*. Elle est reliée aux caractéristiques d'un caractère calme et d'une humeur régulière. Ce facteur correspond au facteur nommé sociabilité chez l'enfant.

C. La relation entre le tempérament de l'enfant et de la mère: mesure de la distance entre le tempérament de la mère et de l'enfant

A partir des deux analyses factorielles faites avec les questionnaires, nous avons obtenu trois facteurs communs nous permettant maintenant de comparer les deux questionnaires, et par le fait même les tempéraments de chaque membre de la dyade. Ce rapport nous a permis d'établir une certaine comparaison entre le tempérament de la mère et de l'enfant. Grâce à elle, nous pouvions vérifier si les tempéraments de la mère et de l'enfant étaient plutôt semblables ou différents, et par conséquent, établir une mesure de comparaison que nous avons appelé la distance totale mère-enfant en fonction des tempéraments respectifs.

La mesure de la distance des tempéraments entre la mère et son enfant a été obtenue en transformant les scores obtenus pour chaque facteur commun en cote factorielle. Une fois cette transformation faite, nous

\* référer au tableau 5

avons ainsi mesuré la distance réelle entre les trois cotes factorielles des facteurs communs afin d'avoir la distance totale entre le tempérament de la mère et l'enfant (D.T.M.E.) et ce pour chaque dyade.

Le tableau 6 nous présente les différents scores obtenus pour chaque dyade mère-enfant. La présentation des D.T.M.E. est en ordre croissant. Plus le score D.T.M.E. est élevé plus la différence entre les tempéraments de la mère et de l'enfant est grande et plus la D.T.M.E. obtenue est petite, plus les tempéraments sont rapprochés.

Cette échelle est relative et ne nous permet pas de qualifier chaque distance. Par contre, nous pouvons dire qu'au rang 1 l'homogénéité des tempéraments est plus grande qu'au rang 28. L'homogénéité étant définie par le rapprochement pour la mère et l'enfant des trois facteurs communs de tempérament. C'est la distance-totale entre les trois facteurs communs (D.T.M.E.) qui nous en informe. Par exemple, nous pouvons parler d'une plus grande homogénéité des tempéraments pour un score D.T.M.E. faible, mais cela uniquement en comparaison avec le reste des D.T.M.E. obtenus dans notre échantillon. C'est pourquoi ici le concept d'homogénéité est relatif.

D. Relation entre la distance totale mère-enfant et la fréquence des comportements dans l'interaction

Pour arriver à faire cette relation, nous avons fait des corrélations avec les distances totales mère-enfant de chaque dyade (D.T.M.E.) et les fréquences des comportements obtenues par l'analyse de fréquence des comportements dans l'interaction, présentée précédemment (appendice D).

Tableau 6

Liste des scores D.T.M.E. pour chaque dyade mère-enfant

Rang total Mère-enfant (R.T.M.E.)	Distance totale Mère-enfant (D.T.M.E.)	Numéro de la dyade
1	.362	01
2	.860	11
3	.954	05
4	.967	15
5	1.463	10
6	1.546	02
7	1.869	06
8	1.928	18
9	1.985	19
10	1.986	14
11	2.103	12
12	2.701	29
13	2.713	08
14	2.945	20
15	3.081	17
16	3.523	16
17	3.588	28
18	3.785	23
19	4.052	04
20	5.531	27
21	5.557	22
22	6.333	25
23	6.345	09
24	7.005	03
25	7.407	13
26	7.549	24
27	8.474	21
28	12.339	26

Nous avons utilisé, pour ce faire, une analyse hiérarchique (stepwise) de régression multiple, nous permettant de déterminer quels étaient des comportements observés, les meilleurs prédicteurs de la distance totale mère-enfant (D.T.M.E.).

a) Analyse hiérarchique (stepwise) de régression multiple de la distance mère-enfant (D.T.M.E.) et des fréquences de comportements par catégories de la mère et l'enfant

Le tableau 7 nous présente le seul résultat significatif de cette analyse. Le comportement "Enfant regarde autre" ( $F = 4.804$ ,  $p < .05$ ) serait le meilleur prédicteur de la D.T.M.E. Ce résultat signifierait que ce comportement émis par l'enfant, lors de l'interaction mère-enfant, pourrait être un indice de tempérament plutôt différent (hétérogène). Nous préciserons cette interprétation au cours de la discussion.

b) Analyse hiérarchique de régression multiple de la distance totale mère-enfant (D.T.M.E.) et des indices d'implication personnelle dans l'interaction

Par la suite, afin de mieux cerner ce qui se passe dans l'interaction entre la mère et l'enfant, (en considérant toujours la variable tempérament) nous avons retenu certains comportements susceptibles de nous fournir des indices sur l'implication personnelle et les avons mis en rapport avec la distance totale mère-enfant (D.T.M.E.).

Nous nous sommes inspiré des travaux de Uzgiris (1980) qui utilisait pour ses études portant sur l'interaction enfant-environnement, cette technique d'analyse qu'elle appelle les indices d'implication interpersonnelle ("personnal involment indices"). Elles sont définies comme étant pour un temps donné, les périodes où la dyade est

Tableau 7

## Analyse hiérarchique de régression multiple des tempéraments et des fréquences de comportements

	R2	R	F	Sig.
Enfant regarde autre	.156	.395	4.804	.038

engagée dans une interaction mutuelle.

Ces indices se rapportent surtout aux comportements interactifs qui impliquent des comportements réciproques (allant dans la même direction), par exemple: 1) le contact face à face mère-enfant, 2) une situation où l'un des membres de la dyade tente d'engager l'autre dans l'interaction ou encore, 3) le moment où la dyade devient mutuellement impliquée dans des modalités tactiles, auditives et visuelles.

Par conséquent, dans notre étude, afin d'y soulever les indices d'implication personnelle, nous avons associé tous les comportements interactifs de l'enfant et de la mère allant vers une certaine réciprocité (c'est-à-dire favorisant l'interaction mère-enfant), et d'autre part nous avons associé des comportements qui dans un temps donné ne représentent pas la réciprocité.

Nous avons placé ces indices d'implication mutuelle dans trois types d'interaction (Benson, Vasek Uzgiris, 1983): 1) Face à Face (indice A); enfant regarde face du parent, enfant regarde parent (corps), parent regarde enfant (face), parent regarde le corps de

l'enfant, 2) Proximité mutuelle (indice B) enfant se penche vers, enfant fait contact corps-à-corps, parent se penche vers, parent fait contact avec enfant (corps), parent embrasse; 3) Regards mutuels (indice C) enfant regarde objet, parent montre objet, (indice D) enfant regarde objet, parent regarde objet; et 4) interaction non-réciiproque appelée Implication non-mutuelle (indice E) enfant regarde face du parent, enfant regarde parent (corps), enfant regarde autre, enfant regarde objet; parent regarde autre, parent regarde objet, parent regarde enfant, parent regarde corps de l'enfant (voir tableau 8).

Par conséquent, après avoir déterminé ces indices, nous avons fait l'analyse hiérarchique de régression multiple entre ces indices (A), (B), (C), (D) et (E) et les distances totales mère-enfant (D.T.M.E.). Des résultats obtenus aucune ne s'est avérée significative.

En conclusion à ce chapitre, nous pouvons affirmer que nous retrouvons très peu de résultats significatifs. La discussion du chapitre suivant permettra d'éclaircir cette constatation.

Tableau 8

## Sommaire des indices d'implication personnelle dans l'interaction

Indices (directions)	Types d'interaction mutuelle (enfant)	Types d'interaction mutuelle (mère)
(A) Enfant → Mère ←	1) <u>Face à Face</u> (FF) - regarde parent (face) - regarde parent (corps)	1) <u>Face à Face</u> (FF) - regarde enfant (face) - regarde enfant (corps)
	2) <u>Proximité mutuelle</u> (PI) - se penche vers - contact corps à corps	2) <u>Proximité mutuelle</u> (PI) - se penche vers - contact - embrasse
	3) <u>Regards mutuels</u> (MG) - regarde objet	3) <u>Regards mutuels</u> (MG) - montre objet
	4) <u>Implications non-mutuelles</u> - regarde parent (face) - regarde parent (corps)	4) <u>Implications non-mutuelles</u> - regarde autre - regarde objet
	5) <u>Implications non-mutuelles</u> - regarde enfant (face) - regarde enfant (corps)	
Comportements non réciproques	Enfant ↓ Mère ←	

Chapitre IV

Discussion

### Relation entre les dimensions de tempérament et les fréquences de comportements observables

Les résultats non significatifs des régressions multiples effectuées pour vérifier la validité externe du I.B.Q. suggèrent qu'il est fort difficile de retrouver chez l'enfant des comportements correspondant aux dimensions de tempérament du I.B.Q. lors de l'interaction en laboratoire.

Plusieurs explications s'offrent à nous. Tout d'abord nous pouvons émettre l'hypothèse que les comportements utilisés par l'enfant dans notre situation expérimentale ne correspondent en rien aux comportements utilisés dans les questionnaires I.Q.B. En effet, le I.Q.B. pose des questions sur une série d'activités quotidiennes dans lesquelles l'enfant peut avoir des réactions négatives. Or, notre situation est une situation simple de jeu et ne devrait pas susciter beaucoup de comportements négatifs d'où l'écart entre les comportements observés et les dimensions du tempérament.

D'autre part, nous avons sélectionné certains comportements en raison de liens théoriquement justifiables avec chaque dimension du tempérament. Cette sélection permettait une analyse corrélative plus rigoureuse mais laissait de côté bon nombre de comportements avec lesquels les corrélations auraient pu être significatives.

Finalement, notre échantillon réduit et la période fort courte d'expérimentation pourraient aussi être responsables de ces résultats

négatifs. Cette explication est par contre affaiblie du fait que le test de Spearman peut être relativement fiable avec des fréquences réduites.

Ainsi, plusieurs facteurs peuvent entrer en considération. Ils peuvent nous permettre de comprendre une partie de notre interrogation, mais ne répondent pas au fait que nous ayons obtenu plusieurs résultats significatifs lors des régressions multiples entre le T.D.O.T. et les comportements observés chez le parent.

Selon Rutter (1970), il semble que les caractéristiques du tempérament chez l'enfant avant l'âge de six mois soit encore très difficilement identifiable parce qu'il est très peu stabilisé. D'ailleurs, cette constatation supporte les études qui voulaient vérifier une certaine similitude entre les dimensions du tempérament chez le nourrisson et son devenir (Sarett, 1975, Schaeffer et Bayley, 1963). Ces chercheurs concluent que le tempérament des enfants ne peut être prédit à partir d'observation faite pendant la première enfance, puisque la stabilité du tempérament dépendrait des âges considérés. Il semble donc que la stabilité augmente avec l'âge. Les chercheurs s'accordent pour dire que le tempérament a une organisation relativement stable vers l'âge de trois ans.

Par conséquent, nous pouvons expliquer pourquoi il a été difficile par l'observation en laboratoire de trouver par notre étude des comportements susceptibles de nous informer sur les indices de tempérament.

Chez la mère, la stabilité des composantes de tempérament étant relativement acquise il devenait plus facile d'observer ces composantes dans les comportements interactifs. Pour ne citer que quelques exemples: les gestes, les mimiques, la voix, la tonalité étant plus précis et nuancés, ils pouvaient mieux nous indiquer des indices de tempérament.

Les résultats obtenus par ces analyses supportent donc les résultats de recherches antérieures (Rutter, 1970, Sarett, 1975, Schaeffer et Bayley, 1963, Thomas, Chess et al., 1963).

Bref, ces analyses nous ont permis d'obtenir une certaine validité externe du questionnaire T.D.O.T., et de reconnaître qu'il est difficile d'obtenir une validité externe pour le questionnaire I.B.Q. avec une population d'enfants âgés de six mois, et ce pour des raisons discutées précédemment.

#### L'analyse factorielle des deux questionnaires (T.D.O.T. et I.B.Q.): les trois facteurs communs

L'émergence des trois facteurs communs de tempérament tels que Niveau d'activité, Réaction face à l'environnement et sociabilité va clairement dans la même direction que les principales recherches traitant de ce sujet (Thomas et al., 1963; Birns et al., 1969; Buss et al., 1973; et Graham et al., 1973; Scholom, 1979). Bien que ces études utilisaient des variables différentes, ou des termes différents pour discuter du tempérament, toutes ont démontré des différences de tempérament et des effets dans l'enfance.

Le premier facteur qui ressort de l'analyse est appelé "Niveau d'activité". Il est défini par les dimensions "niveau d'activité" du I.B.Q. (.485) et "activité" du T.D.O.T. (1.069). Ce premier facteur ressemble énormément au troisième facteur que Scholom (1979) a identifié par son analyse avec les questionnaires: "Carey Infant Temperament Scale", "Stollack Temperament Survey" et "Thorndike Dimensions of Temperament". Il l'a nommé "Energie". Les dimensions telles que "niveau d'activité", "intensité de réaction" et "distractibilité" définissaient ce facteur.

Scholom trouve comme premier facteur "humeur" qui est conceptuellement le plus clair et statistiquement le plus stable. Dans notre étude, comparativement à celle de Scholom, c'est le facteur "niveau d'activité" qui est le plus clairement identifié et statistiquement élevé. Cette différence peut s'expliquer par le fait que la dimension "humeur" n'est pas mesurée par les deux questionnaires utilisés (I.B.Q. et T.D.O.T.) pour notre étude.

Cependant, "niveau d'activité" comme premier facteur est quelque chose de nouveau et ce, même si Scholom (1979) et Matheny (1980) l'avaient observé à d'autres niveaux. Il semble être un bon facteur de comparaison entre le tempérament de l'enfant de six mois et sa mère. L'âge de l'enfant est aussi un élément à considérer dans cette explication.

Les autres chercheurs ont utilisé des populations d'enfants plus âgés et ont trouvé comme premier facteur de comparaison d'autres attributs de tempérament. Donc, "niveau d'activité" comme premier

facteur serait la dimension la plus facilement comparable entre un enfant âgé de six mois et sa mère, comparativement aux enfants âgés entre trois et quatre ans (Scholom, 1979) où "l'humeur" semblerait être une dimension de tempérament plus facilement comparable.

Or, "niveau d'activité" serait une dimension de tempérament plus facilement observable et comparable chez le nourrisson. Nous n'avons qu'à regarder l'importance que les chercheurs de la petite enfance lui a accordé dans la littérature scientifique; c'est probablement la caractéristique chez le jeune enfant qui a été le plus étudiée (Escalona, 1968; Fries et Woolf, 1953, Richards et Newberry, 1938; Thomas et al., 1963).

Nous pouvons identifier aussi deux autres facteurs communs que nous appelons facteur-2 "Réaction face à l'environnement" et facteur-3 "Sociabilité". Le facteur-2 est défini chez l'enfant par les dimensions "réaction à la frustration" et "types et temps de réaction face à un nouveau stimulus"; et chez la mère par les dimensions "acceptante", "impulsivité" et négativement par "responsabilité". Les dimensions "sérénité" chez la mère et "sourire et rire" chez l'enfant définissent le facteur-3. Ces facteurs nous ont permis de comparer les tempéraments de la mère et de l'enfant en mesurant la distance totale entre les facteurs de tempéraments de la mère et de son enfant.

#### La distance des tempéraments mère-enfant et la fréquence des comportements

Le prochain sujet de discussion concerne la mesure du degré d'homogénéité des tempéraments entre la mère et l'enfant, en fonction de

la fréquence des comportements dans l'interaction mère-enfant. En fait, cette analyse voulait répondre à la question: Y a-t-il dans l'interaction mère-enfant, des comportements susceptibles de pouvoir prédirer le niveau d'homogénéité des tempéraments entre la mère et son enfant?

Le seul comportement significatif ( $F = 4.804$ ,  $p < .05$ ) retenu suite à l'analyse, est le comportement "enfant regarde autre". Ce résultat semble indiquer qu'il serait un bon prédicteur de la distance des tempéraments mère-enfant. Signifiant que plus la distance est grande entre les tempéraments mère-enfant plus l'enfant regarderait ailleurs.

Ceci va d'une certaine façon, dans le même sens des recherches de Kaye et Fogel (1980) qui trouvent que plus le nourrisson avance en âge et plus les contacts de face à face avec la mère vont diminuer.

En effet ces chercheurs ont observé des nourrissons âgés de 6 à 26 semaines en situation de "face à face" avec leur mère et ont pu démontrer que le temps passé pour l'enfant à regarder le visage de sa mère décroissait avec l'âge. Ils ont aussi noté que les mères en situation de "face à face" avec des enfants âgés de 26 semaines devaient incorporer des jouets pour obtenir une certaine attention de l'enfant. D'ailleurs cette constatation va dans le sens de l'étude de Stern (1974) qui démontre que la probabilité de déclencher et de soutenir le regard de l'enfant vers la mère augmente lorsque cette dernière attire l'attention de l'enfant soit avec la parole, des expressions faciales exagérées ou l'introduction d'un objet. Ceci serait donc encore plus vrai pour des enfants âgés autour de six mois.

Par conséquent, comme le "face à face" tend à diminuer vers l'âge de six mois, il n'est peut-être pas surprenant d'obtenir "Enfant regarde autre" comme comportement significatif indicateur d'une plus grande distance entre les tempéraments mère-enfant.

D'ailleurs on remarque dans l'analyse de fréquence de comportements (appendices C et D), que "Enfant regarde autre" obtient un pourcentage de fréquence élevé (38%) comparativement aux autres comportements de la catégorie "Regard". Notre analyse nous a permis de voir que ce comportement est encore plus prononcé chez les dyades ayant un score D.T.M.E. plus élevé.

En outre, il faut considérer que la situation expérimentale du face à face peut avoir favorisé l'avènement de ce comportement puisque le regard est l'essence même du "face à face". Ce type d'interaction laissant possiblement moins de place aux autres catégories de comportements.

Aussi il serait intéressant de se demander si ce résultat ne reflèterait pas un manque d'harmonie entre l'enfant et la mère, soit le "Poorness of fit" (Nye Gordon, 1981). La mère ayant l'attente que l'enfant la regarde (à cause de notre consigne qui allait dans ce sens), n'a pas réussi à capter l'attention de l'enfant lorsque les tempéraments mutuels étaient plutôt différents. Le fait d'avoir des tempéraments plutôt différents pourrait favoriser un temps d'adaptation entre la mère et l'enfant plus lent ou plus difficile. Par contre, nous pouvons aussi avancer que certaines mères étaient simplement plus respectueuses des tentatives d'exploration de leur enfant que d'autres,

et n'avaient pas le goût de frustrer ou contrarier leur enfant le connaissant bien et craignant sa réaction.

En résumé, plusieurs hypothèses s'offrent à nous pour expliquer le comportement "Enfant regarde autre" comme prédicteur de l'homogénéité des tempéraments. Ce résultat reste toutefois limité dans sa portée. "Enfant regarde autre" sera un indicateur d'homogénéité des tempéraments seulement dans la situation du face à face avec des enfants âgés de 6 mois. Il serait donc intéressant et pertinent de trouver dans d'autres situations expérimentales (par exemple, le jeu libre) des comportements susceptibles de nous prédire l'homogénéité des tempéraments mère-enfant.

#### Relation entre la distance totale des tempéraments mère-enfant (D.T.M.E.) et les indices d'implication personnelle

Suite à cette analyse nous n'obtenons aucun résultat significatif. Il est possible qu'elle soit liée aux difficultés de retrouver chez les enfants de six mois des indices d'implication personnelle. Comme le soulignent Uzgiris, Benson et Vasek (1983) dans leurs travaux sur l'interaction mère-enfant, on observe des indices d'implication personnelle chez des enfants de six mois, mais elles sont beaucoup plus fréquentes chez les enfants plus âgés.

Ces chercheurs ont observé quarante dyades. Les enfants représentaient quatre groupes d'âge: 2-3 mois, 5-6 mois, 8-9 mois et 11-12 mois. L'interaction entre la mère et l'enfant était enregistrée sur bande vidéo et durait entre 9 et 12 minutes. La situation expérimentale utilisait une forme de "face à face": l'enfant était assis dans

un siège et la mère était assise en face de lui. Il était dit à la mère de rester dans ces positions pendant toute la session expérimentale mais qu'elle pouvait jouer avec son enfant comme elle le fait habituellement.

Comme on le remarque notre situation expérimentale était quelque peu différente. Notre expérimentation durait cinq minutes, l'enfant était assis sur le parent et la consigne était de soutenir et d'attirer l'attention de l'enfant sur la mère. Cette consigne nous apparaît déterminante pour expliquer l'absence de résultats significatifs dans notre analyse. En assignant cette tâche à la mère, nous introduisions un biais dans l'information obtenue. Ainsi la mère était contrainte à une tâche précise ne lui permettant pas facilement d'être en situation d'implication personnelle (autre que le regard) avec son enfant. Tandis que Benson, Vasek, Uzgiris (1983) laissaient complète liberté à la mère.

Les indices d'implication personnelle étaient plutôt rares à cause de notre cadre expérimental, il était donc difficile de pouvoir identifier des indices d'implication personnelle susceptibles de nous informer sur l'homogénéité des tempéraments.

Bref, la consigne, la durée de l'expérimentation et l'âge des enfants pourraient être des variables influençant l'absence de résultats pour cette analyse. Il serait intéressant de faire d'autres études en considérant ces variables, afin de soulever les indices d'implication personnelle nous indiquant l'homogénéité des tempéraments.

### Caractéristiques du tempérament et comportement

Au niveau du cadre expérimental, il aurait été intéressant de pouvoir valider les caractéristiques du tempérament de l'enfant en observant des comportements dans l'interaction mère-enfant. Il semble qu'il s'avère difficile de trouver des comportements prédicteurs de tempérament avec des enfants âgés de six mois. Il serait donc intéressant dans les prochaines études d'utiliser des populations d'enfants plus âgés afin d'y voir des comportements indicateurs de ces caractéristiques de tempéraments. Des études comparatives (au niveau des âges) seraient toutes aussi intéressantes pour y trouver les indicateurs.

### Les questionnaires

Par le questionnaire I.B.Q., nous avons mis l'emphase sur des mesures du tempérament définies objectivement et basées sur l'observation de modèle de comportements spécifiques (Rothbart, 1981). Selon Hubert et ses collaborateurs (1982), nous gagnerions en terme de validité prédictive en ajoutant un forme de mesure basée sur la perception parentale. Il serait utile de demander aux parents de nous donner de l'information sur les indices qu'ils utilisent lorsqu'ils définissent leur enfant comme facile et difficile. Cette forme de mesure perceptuelle des parents permettrait dans une étude longitudinale d'observer ce qui se passe entre les caractéristiques comportementales de tempérament et l'importance qu'accorde le parent à certaines caractéristiques dans l'interaction. Ceci nous amènerait à voir lesquels sont vraiment renforcés par le parent.

### Recherches ultérieures

Suite à nos différents résultats, il semblerait intéressant de pouvoir poursuivre d'autres recherches en tenant compte des variables discutées précédemment.

Ces études pourraient utiliser entre autre, une autre situation expérimentale (par exemple le jeu libre) afin d'y trouver d'autres types de comportements susceptibles de nous informer sur l'homogénéité des tempéraments puisque le "face à face" peut limiter sensiblement la production des autres comportements. Pour l'analyse des indices d'implication personnelle, il faudrait peut-être utiliser une situation expérimentale différente: une situation durant plus longtemps, sans consigne spécifique et voire même avec des enfants plus âgés.

D'autre part, nous pensons que l'étude à caractère longitudinale sera toujours le modèle qui conviendra le mieux pour ce genre d'étude. Elle nous aurait permis de mieux cerner le processus interactionniste d'adaptation mutuelle qui semble s'établir entre la mère et l'enfant.

Par exemple, dans notre étude il aurait été intéressant de revoir les dyades à d'autres périodes. Cette démarche nous aurait permis de vérifier à d'autres âges: 1) si dans l'interaction mère-enfant il y aurait des comportements pouvant nous prédire des caractéristiques de tempérament chez l'enfant, 2) si nous pouvons identifier d'autres comportements prédicteurs de l'homogénéité des tempéraments mère-enfant, 3) s'il y a possibilité de trouver des indices d'implica-

tion personnelle indicateurs de l'homogénéité et 4) de refaire passer le questionnaire I.B.Q. afin de voir s'il y a eu des modifications de tempérament chez l'enfant.

Ce type d'étude longitudinale-comparative nous aurait permis de vérifier les arguments précédemment soulevés dans notre discussion.

### Conclusion et implication

Sachant au niveau théorique et conceptuel, que la plupart des chercheurs se préoccupant du tempérament s'entendent sur ce postulat: le tempérament aurait une origine génétique, démontrant une certaine stabilité qui varie à différents niveaux dépendamment de l'influence environnementale (et plus spécifiquement de l'influence du contexte familial), nous avons voulu explorer ce qui se passait dans l'interaction entre les mères et les enfants de six mois, quand on connaît le degré d'homogénéité des tempéraments respectifs.

Pour ce faire, à l'aide de questionnaires nous avons pu définir les tempéraments de chacun. Une fois les tempéraments connus, nous avons comparé le tempérament de la mère et de l'enfant afin de connaître le degré d'homogénéité des tempéraments. Ainsi, nous avons pu observer ce qui se passait dans l'interaction mère-enfant en fonction de l'homogénéité des tempéraments.

Nous avons remarqué que les mères qui cotaient élevé à la dimension "Sociabilité" avaient de plus hautes fréquences pour les comportements faciès positifs (sourire-rire) et contact avec l'enfant (prendre, chatouiller, étreindre). Nous observions aussi que plus les mères faisaient des faciès négatifs moins ces mères avaient une cote élevée pour la dimension "Agréable", plus les mères embrassaient leur enfant, moins elles avaient une cote élevée pour la dimension "Masculi-

nité", plus les mères parlaient à l'enfant moins elles obtenaient une cote élevée pour la dimension "Capacité de réflexion" et nous trouvions que plus les mères riaient plus elles cotaient élevé à la dimension "Mère-active".

Nous avons donc trouvé plusieurs comportements chez la mère indicateurs de dimensions de tempérament. Par contre, chez l'enfant il n'a pas été possible de trouver des comportements indicateurs des caractéristiques du tempérament.

Afin de pouvoir comparer les deux questionnaires nous avons dû trouver des facteurs de tempérament comparables. Ceci s'est fait à l'aide d'une analyse factorielle. Il en a émergé trois facteurs communs: 1) Niveau d'activité 2) Réaction face à l'environnement, 3) Sociabilité. "Niveau d'activité" comme premier facteur est quelque chose de neuf par rapport aux études de Scholom (1979, et de Thomas et Chess (1963). Il est à noter cependant que notre population d'enfants est beaucoup plus jeune que celle de Scholom (1979) et de Thomas et Chess (1963), et qu'il est fort possible que "Niveau d'activité" soit une dimension plus facilement comparable entre l'adulte et un enfant de six mois.

Cette comparaison entre les trois facteurs nous a permis de trouver la distance totale entre les tempéraments de la mère et de l'enfant, soit le degré d'homogénéité. Connaissant ainsi le degré d'homogénéité des tempéraments, nous avons observé ce qui se passait dans l'interaction "face à face" entre la mère et l'enfant. Nous avons trouvé que plus la distance entre les tempéraments était grande plus

l'enfant regardait ailleurs. On remarque d'ailleurs que ce résultat confirme les recherches antérieures qui ont étudié l'interaction de face à face. C'est-à-dire que le comportement de face à face tend à disparaître vers l'âge de six mois. Ce qui est nouveau ici, c'est que ce comportement est encore plus accentué quand les tempéraments entre la mère et l'enfant sont différents.

Toutefois ce résultat a une portée limitée. Il indique une plus grande distance des tempéraments seulement quand l'enfant de six mois est en situation de face à face avec sa mère. Il serait donc pertinent de trouver d'autres comportements, à l'intérieur d'une situation d'interaction moins structurée, afin d'avoir un éventail plus grand d'indicateurs du degré d'homogénéité des tempéraments.

En résumé, cette recherche nous a permis de voir les caractéristiques de tempéraments en terme de comportements observables, c'est-à-dire les comportements prédicteurs de telles ou telles dimensions de tempérament chez la mère. Elle nous a permis de voir qu'il était difficile chez l'enfant de six mois de trouver des comportements prédicteurs des dimensions de tempérament. On y a trouvé comme premier facteur de comparaison des tempéraments mère-enfant (de six mois) le facteur "Niveau Activité".

"Enfant regarde autre" a été trouvé comme le prédicteur du degré d'homogénéité des tempéraments quand la mère et l'enfant âgé de six mois sont en interaction face à face.

Et finalement, on remarque qu'il est difficile à travers notre

cadre expérimental de trouver des indices d'implication personnelle pouvant prédire le degré d'homogénéité des tempéraments.

En outre, notre étude nous amène à nous poser plusieurs questions sur notre démarche expérimentale. Elle contribue à stimuler d'autres études portant sur le tempérament, afin d'y trouver une meilleure compréhension des rouages de l'interaction et du tempérament. D'ailleurs d'autres études sur ce sujet sont amorcées et vont peut-être permettre d'éclairer nos interrogations. Elles vont utiliser des situations de jeux libres comme interaction et s'intéresseront plus particulièrement à la relation père-enfant.

Appendice A

Questionnaire I.B.Q. et définitions

des dimensions de tempérament

Questionnaire sur le comportement du nourrisson

Version 1978

SUJET NO: \_\_\_\_\_ DATE DE NAISSANCE DU BEBE: \_\_\_\_\_

DATE DE PASSATION: \_\_\_\_\_ AGE DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_  
Mois      Semaines

SEXE DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_

INSTRUCTIONS: Veuillez lire attentivement avant de commencer

Pour chaque description de comportement du bébé écrite ci-dessous, veuillez en indiquer sa fréquence d'apparition au cours de la dernière semaine (les sept derniers jours) en encerclant un des nombres de la colonne de gauche. Ces nombres indiquent combien de fois vous avez observé le comportement décrit au cours des sept derniers jours.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Jamais	Rarement	Moins	A peu	Plus	Presque	Toujours	Ne s'applique pas
		que la	près	que	toujours		
		1/2 du	1/2 du	1/2 du			
		temps	temps	temps			

Vous utilisez la colonne "ne s'applique pas" (X) lorsque vous n'avez pu observer le bébé dans la situation décrite au cours de la dernière semaine. Par exemple, si la situation mentionne que le bébé a à attendre pour sa nourriture ou ses boissons et qu'il ne soit pas arrivé durant la dernière semaine que le bébé ait eu à attendre, vous encernez alors la colonne (X). "Ne s'applique pas" est différent de "Jamais" (1). "Jamais" s'utilise lorsque vous avez vu le bébé dans la situation mais qu'il n'a jamais exécuté le comportement mentionné. Par exemple, si le bébé a eu à attendre sa nourriture ou ses boissons au moins une fois et qu'il n'a jamais crié fort pendant qu'il attendait, vous encernez la colonne (1). Assurez-vous d'encrer un nombre à chaque item.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Jamais	Rarement	Moins que la 1/2 du temps	A peu près 1/2 du temps	Plus que la 1/2 du temps	Presque toujours	Toujours	Ne s'applique pas

---

### Alimentation

Alors que le bébé avait à attendre sa nourriture ou ses boires au cours de la dernière semaine, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (1) n'a pas semblé dérangé par l'attente?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (2) a commencé à s'agiter.  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (3) a pleuré fort?

Durant l'alimentation, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (4) s'est-il étendu ou assis calmement?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (5) s'est-il tortillé ou a-t-il donné un coup de pied?

Durant l'alimentation, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (6) a-t-il agité les bras?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (7) a-t-il rechigné ou pleuré lorsqu'il en a eu assez de manger?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (8) a-t-il rechigné ou pleuré lorsqu'on lui a donné de la nourriture qu'il n'aimait pas?

Après lui avoir donné une nouvelle sorte de nourriture ou de boisson, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (9) l'a accepté immédiatement?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (10) l'a rejeté en crachant, fermant la bouche, etc.?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (11) ne l'a pas accepté peu importe le nombre de fois offert?

### Sommeil

Avant de s'endormir pour la nuit, au cours de la dernière semaine, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (12) n'a ni rechigné, ni pleuré?

Durant son sommeil, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (13) s'est-il retourné dans son lit?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (14) s'est-il déplacé du centre aux extrémités de son lit?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Jamais	Rarement	Moins	A peu	Plus	Presque	Toujours	Ne s'ap- plique pas

1 2 3 4 5 6 7 X ... (15) a-t-il dormi dans une seule position?

Après avoir dormi (sieste ou nuit), combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (16) a-t-il rechigné ou pleuré immédiatement?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (17) a-t-il joué calmement dans son lit?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (18) a-t-il gazouillé ou vocalisé durant des périodes de 5 minutes ou plus?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (19) a-t-il pleuré si personne ne venait le voir en moins de quelques minutes?

Combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (20) a-t-il semblé fâché (pleurs et rechignements) quand vous l'avez couché dans son lit?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (21) a-t-il semblé satisfait quand vous l'avez couché dans son lit?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (22) a-t-il pleuré ou rechigné avant d'aller se coucher pour une sieste?

#### Bain et habillement

Lors d'habillage ou de déshabillage durant la dernière semaine, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (23) a-t-il agité ses bras et ses jambes (coup de pied)?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (24) s'est-il tortillé et/ou a-t-il essayé de s'éloigner en roulant?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (25) a-t-il souri ou ri?

Lorsque mis dans son bain, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (26) a-t-il été effrayé (sursauter, se raidir le corps, sortir le bras, etc. )?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (27) a-t-il souri?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (28) a-t-il ri?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (29) a-t-il eu une expression de surprise?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (30) a-t-il éclaboussé ou donné des coups de pied?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (31) s'est-il tortillé ou a-t-il tourné son corps?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Jamais	Rarement	Moins	A peu	Plus	Presque	Toujours	Ne s'ap- plique pas

Quand vous laviez sa figure, combien de fois le bébé:

1 2 3 4 5 6 7 X ... (32) a souri ou ri?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (33) a-t-il rechigné ou pleuré?

Quand vous mouillez ses cheveux, combien de fois le bébé:

1 2 3 4 5 6 7 X ... (34) a souri ou ri?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (35) a-t-il rechigné ou pleuré?

### Jeux

Combien de fois durant la dernières semaine le bébé:

1 2 3 4 5 6 7 X ... (36) a regardé des images dans des livres et/ou revues durant une période de 2 à 5 minutes?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (37) a regardé des images dans des livres et/ou revues durant 5 minutes ou plus?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (38) a regardé fixement un mobile, une image ou le coussin protecteur du lit durant 5 minutes ou plus?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (39) a joué avec un seul jouet ou un objet durant 5 ou 10 minutes?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (40) a joué avec un seul jouet ou un objet durant 10 minutes ou plus?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (41) a passé du temps simplement à regarder des jouets ou à examiner l'environnement?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (42) a répété les même sons maintes et maintes fois?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (43) a ri fort en jouant?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (44) a souri ou ri quand il a été chatouillé?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (45) a pleuré ou manifesté de la détresse quand il a été chatouillé?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (46) a répété le même mouvement avec un objet durant 2 minutes ou plus (Ex: mettre un bloc dans une tasse, donner un coup de pied ou frapper un mobile)?

Lorsqu'on a dû enlever au bébé quelque chose avec lequel il jouait, combien de fois il:

1 2 3 4 5 6 7 X ... (47) a pleuré ou exprimé de la détresse pendant un moment?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Jamais	Rarement	Moins	A peu	Plus	Presque	Toujours	Ne s'ap- plique pas

1 2 3 4 5 6 7 X ... (48) a pleuré ou exprimé de la détresse pendant plusieurs minutes et plus?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (49) n'a pas semblé dérangé?

Quand il a été secoué gaiement, combien de fois le bébé:

1 2 3 4 5 6 7 X ... (50) a souri?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (51) a ri?

Durant un jeu de "coucou", combien de fois le bébé:

1 2 3 4 5 6 7 X ... (52) a souri?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (53) a ri?

#### Activités quotidiennes

Combien de fois durant la dernière semaine le bébé a-t-il:

1 2 3 4 5 6 7 X ... (54) pleuré ou montré de la détresse suivant un bruit fort (mixeur, aspirateur, etc.)?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (55) pleuré ou exprimé de la détresse face à un changement d'apparences des parents (lunettes enlevées, bonnet de douche sur la tête, etc.)?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (56) regardé la télévision pendant 2 à 5 minutes lorsque sa position lui permettait de la voir?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (57) regardé la télévision pendant 5 minutes et plus lorsque sa position lui permettait de la voir?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (58) protesté lorsqu'on le mettait dans un endroit restreint (siège d'enfant, parc d'enfant, siège d'auto, etc.)?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (59) sursauté lors d'un changement de position de son corps (Par exemple, quand il est déplacé soudainement)?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (60) sursauté lors d'un bruit fort ou soudain?  
1 2 3 4 5 6 7 X ... (61) pleuré après avoir sursauté?

Lorsqu'il était dans les bras, combien de fois le bébé:

1 2 3 4 5 6 7 X ... (62) s'est-il tortillé, a-t-il poussé ou donné un coup de pied?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Jamais	Rarement	Moins	A peu	Plus	Presque	Toujours	Ne s'ap- plique pas

Lorsqu'il était couché sur le dos, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (63) a-t-il protesté ou rechigné?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (64) a-t-il souri ou ri?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (65) s'est-il étendu calmement?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (66) a-t-il agité les bras et donné des coups de pied?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (67) s'est-il tortillé et/ou a-t-il tourné son corps?

Quand le bébé voulait quelque chose, combien de fois:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (68) est-il devenu indisposé lorsqu'il ne pouvait obtenir ce qu'il voulait?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (69) a-t-il piqué une colère (pleurs, figure rouge, hurlements, etc.)?

Lorsqu'il était placé dans un siège de bébé ou d'auto, combien de fois:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (70) a-t-il agité les bras et donné des coups de pied?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (71) a-t-il tourné son corps et s'est-il tortillé?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (72) s'est-il étendu ou assis calmement?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (73) a-t-il tout d'abord manifesté de la détresse puis s'est-il calmé?

Quand vous reveniez après vous être absenté et que le bébé était éveillé, combien de fois, a-t-il:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (74) souri ou ri?

Lorsqu'il fut en présence d'une personne inconnue, combien de fois le bébé:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (75) s'est-il collé à un parent?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (76) a-t-il refusé d'aller vers l'étranger?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (77) est-il resté en arrière de l'étranger?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (78) n'est jamais devenu plus cordial avec l'étranger?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (79) a-t-il approché l'étranger tout de suite?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (80) a-t-il souri ou ri?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Jamais	Rarement	Moins	A peu	Plus	Presque	Toujours	Ne s'ap- plique pas

Lorsqu'il fut en présence d'un chien ou un chat, combien de fois le bébé a-t-il:

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (81) crié ou montré de la détresse?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (82) souri ou ri?  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (83) approché l'animal tout de suite?

#### Techniques calmantes

Avez-vous essayé quelques-unes des techniques apaisantes qui suivent au cours des deux dernières semaines? Si oui, combien de fois la méthode a-t-elle calmé le bébé? Encerclez (X) si vous n'avez pas essayé la technique durant les deux dernières semaines.

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (84) bercer.  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (85) tenir dans les bras  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (86) chanter et parler  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (87) marcher avec le bébé

Avez-vous essayé quelques-unes des techniques apaisantes qui suivent au cours des deux dernières semaines? si oui, combien de fois la méthode a-t-elle calmé le bébé? Encerclez (X) si vous n'avez pas essayé la technique durant les deux dernières semaines.

- 1 2 3 4 5 6 7 X ... (88) donner un jouet au bébé  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (89) lui montrer quelque chose à regarder  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (90) tapoter ou frictionner gentiment une partie du corps du bébé  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (91) lui offrir de la nourriture ou une boisson  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (92) offrir au bébé un objet sécurisant (jouet familier, suçette, etc.)  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (93) changer le bébé de position  
 1 2 3 4 5 6 7 X ... (94) autre (veuillez spécifier) \_\_\_\_\_

Définition des dimensions du I.B.Q.

- |   |  |
|---|--|
| 1. <u>Niveau d'activité:</u>                                    | Activités motrices incluant les mouvements des bras et des jambes, activités locomotrices.   |
| 2. <u>Réaction à la frustration:</u>                            | Cris d'enfant, détresse, agitation, tracas.  |
| 3. <u>Types et temps de réaction face à un nouveau stimuli:</u> | Façon de réagir vis-a-vis une nouvelle chose ou personne.  |
| 4. <u>Capacité d'attention:</u>                                 | Les vocalises de l'enfant, les regards vers, et/ou l'interaction avec un seul objet qui soit maintenu pour une certaine période de temps sans qu'il y ait de changement dans la stimulation. |
| 5. <u>Sourire et rire:</u>                                      | Sourire et rire provenant de l'enfant peu importe la situation.  |
| 6. <u>Capacité d'apaisement:</u>                                | Les réductions de détresse, d'agitation, de cris par l'enfant quand des techniques d'apaisement sont utilisées.  |

Appendice B

Questionnaire T.D.O.T. et définitions

des dimensions de tempérament

## LES DIMENSIONS DU TEMPERAMENT SELON THORNDIKE

### Directions

Cet inventaire est destiné à évaluer la force relative de plusieurs aspects normaux du tempérament. Si vous suivez les directives, on peut obtenir un tableau représentatif de scores qui vous décrit bien. Votre tâche consiste à choisir à chaque ensemble d'items, les propositions qui vous décrivent le mieux.

Ces propositions sont disposées par groupe de 10 items. Pour chaque groupe, lisez rapidement les 10 propositions. Ensuite, revenez en arrière et choisissez les trois (3) propositions qui s'apparentent le mieux à vous, celles qui vous décrivent le mieux. Pour ces trois (3) propositions, cochez sur la feuille de réponse, l'espace sous la lettre S (Semblable) à côté du numéro de la proposition. Par la suite, choisissez les trois (3) propositions qui vous décrivent le moins bien, qui sont les plus différentes de vous. Pour ces trois (3) propositions, cochez sur la feuille de réponse, l'espace sous la lettre D (Différent) à côté du numéro de la proposition.

Un groupe-exemple est reproduit ci-dessous. Dans cet exemple, la personne a indiqué que les propositions 6, 8, 10 étaient celles qui la décrivaient le mieux alors que, selon elle, les propositions 3, 4 et 7 étaient celles qui la décrivaient le moins bien.

Prenez soin de cocher vos réponses dans les espaces appropriés, à côté du numéro de la proposition que vous avez choisi. Lisez

attentivement et pensez bien à votre réponse mais ne passez pas trop de temps sur un groupe de propositions en particulier. Donnez votre première réaction pour ce qui vous ressemble et pour ce qui est différent de vous.

Commencez par le groupe A. Aussitôt que vous avez terminé de répondre au groupe A, passez au groupe B et ainsi de suite. Il n'y a pas de temps limite mais travaillez avec application et faites votre choix aussi rapidement que vous le pouvez.

S'il-vous-plaît, assurez-vous d'avoir bel et bien coché trois (3) propositions vous décrivant le mieux et trois (3) propositions vous décrivant le moins bien.

## GROUPE-EXEMPLE

S D

1. L'émission que vous regardez le plus régulièrement à la télévision est le bulletin de nouvelles.
2. Vous êtes susceptible de faire attendre les gens après vous.
3. Rien ne semble bien fonctionner pour vous.
4. On dirait qu'on vous donne toujours les travaux ennuyeux à faire.
5. Vous préférez lire un livre sur l'histoire qu'un roman.
6. Vous êtes en général "juste sur une patte".
7. Vous avez tendance à "paniquer" quand il y a une urgence.
8. Vous avez hâte de vivre les années à venir.
9. Vous planifiez en général bien en avance.
10. Vous trouvez en général les gens sympathiques.

## Groupe A

1. Vous vous faites facilement des amis.
2. Vous pensez que la plupart des gens sont de bonne volonté.
3. Vous vous intéressez à différentes idées au sujet de la vérité, de la beauté, etc.
4. Vous êtes en général "sur une patte" toute la journée.
5. Vous êtes joyeux la plupart du temps.
6. En général, vous argumentez sur un point dont vous êtes certain.
7. On vous considère comme une personne au caractère stable.
8. On peut toujours se fier entièrement à vous.
9. Vous n'avez aucune objection à vous graisser ou gommer les mains.
10. Vous aimez les dépaysements fréquents.

## Groupe B

1. Vous pensez qu'il y a des choses que l'humanité ne pourra jamais savoir ou comprendre.
2. Vous aimez faire des choses sur l'impulsion du moment.
3. Vous exprimez en général votre opinion même si vous êtes en désaccord avec la majorité des membres d'un groupe.
4. Vous attachez beaucoup d'importance à un environnement propre et rangé.
5. Vous modifiez votre façon d'agir pour ne pas offenser votre entourage.
6. Vous préférez aller à une soirée que regarder la télévision.
7. Vous cherchez toujours les moyens de vous améliorer.
8. Vous avez en général l'impression d'avoir fait ce qu'il fallait faire.
9. Vous pensez que la plupart des politiciens sont un peu malhonnêtes.
10. Vous vous sentez en général plein de vitalité.

## Groupe C

1. Vous aimez analyser les motifs de vos actions.
2. Vous aimez vous trouver aux endroits de grandes activités.
3. Il est très difficile de vous abattre.
4. Si vous perdez votre portefeuille, vous vous attendez à ce que l'on vous le rapporte.
5. Vous aimez avoir beaudoup à faire.
6. Lorsque vous faites une activité de plein air, vous aimez partir avec le strict minimum.
7. Vous prenez chaque chose en son temps.
8. Vous n'aimez pas vous mettre en évidence.
9. Vous gardez rarement rancune.
10. Vous oubliez rarement de faire ce que vous devez faire.

## Groupe D

1. Vous n'aimez pas montrer vos sentiments en public.
2. Des enfants bruyants autour de vous ne vous ennuient pas.
3. Vous êtes une personne très efficace.
4. Vous aimez bricoler.
5. Vous êtes une personne impulsive.
6. Vous avez toujours trouvé que les marchands étaient honnêtes et dignes de confiance.
7. Vous aimez vous tenir occupé pendant vos loisirs.
8. Vous avez de la facilité à relaxer.
9. Vous n'aimez pas manger seul.
10. Vous cherchez toujours la vraie raison qui pousse les gens à agir.

## Groupe E

1. Vous préférez habituellement un film à une lecture sérieuse.
2. Vous avez tendance à prendre les choses différemment de la majorité des gens.
3. Vous pensez que la confiance est plus importante que la logique dans les relations humaines.
4. Vous faites plus dans une journée que la plupart des gens.
5. Vous aimez presque toutes les sortes de réunions.
6. Vous laissez souvent traîner les choses jusqu'à la dernière minute.
7. Autant que possible, vous essayez d'éviter les disputes.
8. Vous sauriez trouver le "distributeur" sur une automobile.
9. Vous faites rarement quelque chose sans y réfléchir à l'avance.
10. A la rigueur vous pouvez toujours vous tirer d'affaires.

## Groupe F

1. Vous planifiez ce que vous allez dire avant de parler.
2. Vous éprouvez des difficultés à vous mettre au travail.
3. Vous vous sentiriez parfaitement confortable à tenir un fusil chargé.
4. Si vous vous dépêchez pour prendre un autobus et que vous le manquez, cela vous met en colère furieuse.
5. Vous n'êtes pas particulièrement ennuyé si quelqu'un passe devant vous.
6. Vous aimeriez passer un après-midi dans un musée d'art.
7. Vous vous sentez souvent tendu ou anxieux.
8. Vous pensez que les meilleurs hommes d'affaires sont prêts à tout pour faire de l'argent.
9. Vous vous levez le matin prêt à partir.
10. Vous êtes membre de plusieurs clubs ou groupes sociaux.

## Groupe G

1. Vous aimez parfois simplement vous asseoir et ne rien faire.
2. Vous pensez que la plupart des gens seraient quelque peu "délinquants" s'ils n'étaient pas surveillés.
3. Vous ne craignez pas la solitude.
4. Vous vous inquiétez beaucoup.
5. Lorsque vous regardez la télévision, vous préférez des émissions délassantes et divertissantes.
6. Vous ne vous imaginez pas manipulant une souris ou un serpent.
7. Vous trouvez ça difficile de vous laisser aller.
8. Vous êtes souvent pressé parce que vous attendez souvent à la dernière minute.
9. Occasionnellement, vous aimez parier de petites sommes.
10. De temps en temps vous vous emportez.

## Groupe H

1. Il n'y a pas beaucoup de choses qui semblent vous déranger.
2. Vous êtes un exécutant plutôt qu'un semeur.
3. Quand vous magasinez, vous achetez seulement ce que vous aviez planifié avant votre départ.
4. Vous avez tendance à laisser aller les choses.
5. Les histoires grivoises vous gênent quelquefois.
6. Vous vous préoccupez beaucoup de ce que vous allez dire aux gens.
7. Cela vous serait égal de vivre seul.
8. Vous pensez que la plupart des dirigeants syndicaux sont d'abord intéressés au bien-être de leurs membres.
9. Vous aimez les émissions de télévision où l'on voit des personnalités interviewées sur les problèmes nationaux.
10. Vous vivez à un rythme relaxant et tranquille. (calme).

## Groupe I

1. Vous vous sentez parfois déprimé sans aucun motif valable.
2. Ce qui arrive dans votre ville vous intéresse davantage que les évènements internationaux.
3. Les gens doivent parfois vous dire de ralentir.
4. Vous avez quelque chose d'un célibataire endurci.
5. Vous pensez que la plupart des gens ne s'intéressent qu'à eux-mêmes.
6. Il ne vous sert à rien d'essayer de marchander avec quelqu'un.
7. Vous aimeriez en connaître davantage au sujet des arrangements floraux.
8. Vous ne vous impliquez presque jamais dans une dispute.
9. Vous pensez que vous pourriez obtenir un meilleur emploi.
10. Vous suivez un plan de façon à économiser de l'argent régulièrement.

## Groupe J

1. Vous êtes une personne quelque peu désorganisée.
2. Vous avez beaucoup de difficultés à garder votre sang-froid.
3. Lorsque vous conduisez, vous n'hésitez pas à faire monter un auto-stoppeur s'il y a de la place dans votre voiture.
4. Vous regardez davantage la plupart des sports que vous les pratiquez.
5. Vous vivez au jour le jour sans vous préoccuper du lendemain.
6. Ca vous prend du temps avant de commencer quelque chose.
7. Vous pensez qu'il est rare qu'une personne essaie de frauder sa déclaration de revenu.
8. Vous êtes souvent le bout-en-train d'une soirée.
9. Vous semblez souvent vous mettre les pieds dans les plats.
10. Vous êtes plus intéressé par ce que les gens font que pourquoi ils le font.

## Groupe K

1. Vous avez plutôt tendance à rendre les autres responsables de vos ennuis.
2. Vous ne vous sauveriez jamais si vous pouviez aider.
3. Vous avez tendance à oublier les choses que vous êtes supposé faire.
4. Vous avez tendance à acheter des choses dont vous n'avez pas besoin ni les moyens financiers.
5. Vous hésitez à demander des renseignements ou de l'information à des étrangers.
6. Vous pensez que la majorité des gens qui réussissent y arrivent en écrasant les autres.
7. Vous pensez qu'on ne doit pas faire confiance à la plupart des gouvernements étrangers.
8. Vous vous hâtez rarement lorsque vous marchez.
9. Plusieurs de vos problèmes ne semblent avoir aucune issue satisfaisante.
10. Vous préférez travailler surtout avec des idées ou des choses plutôt qu'avec des personnes.

## Groupe L

1. Vous avez tendance à vous imposer un rythme trop rapide.
2. Vous ne comptez pas beaucoup sur la compagnie des autres.
3. Vous n'êtes pas très théoricien.
4. Vous pensez que les hommes d'Etat s'intéressent plus à leur prospérité qu'à celle de leur pays.
5. Lorsque quelque chose va mal, toute votre journée est habituellement gâchée.
6. Vous aimez parler devant un auditoire.
7. Vous n'oubliez pas rapidement un affront.
8. Vous n'aimeriez pas avoir un emploi salissant.
9. Vous ne traversez presque jamais la rue lorsque le feu de circulation est rouge.
10. Vous êtes davantage porté à sauter aux conclusions qu'à résoudre un problème graduellement.

## Groupe M

1. Vous achetez souvent des choses de façon impulsive.
2. Quand votre train est en retard ou que votre autobus est bloqué par la circulation vous commencez à bouillonner.
3. Vous aimez détenir l'autorité et diriger.
4. Vous vous sentez capable d'exécuter des réparations mineures sur votre auto.
5. Vous avez tendance à remettre les choses à plus tard.
6. Vous préférez aller à un film ou au théâtre plutôt qu'à une soirée.
7. Vous êtes facilement indisposé par la critique.
8. Vous pensez que la plupart des gens ne visent que ce qu'ils peuvent obtenir.
9. Vous trouvez très ennuyeux l'étude des civilisations anciennes.
10. Vous aimez faire une sieste durant la journée.

## Groupe N

1. Ça vous tombe sur les nerfs d'avoir parfois des gens autour de vous.
2. Vous pensez que les arts ne sont pas suffisamment reconnus dans le monde d'aujourd'hui.
3. Vous pensez que la plupart des gens tricheront à un test s'ils pensent qu'ils peuvent s'en tirer à bon compte.
4. Vous pouvez difficilement oublier vos problèmes.
5. Au travail, vous aimez prendre votre temps.
6. Vous planifiez longtemps d'avance.
7. Vous utilisez au maximum votre temps.
8. Dans une rencontre ou une discussion vous parlez rarement à moins qu'on vous le demande.
9. Vous n'avez jamais voulu suivre un agenda.
10. Ça vous est habituellement égal d'attendre après quelqu'un.

## Groupe O

1. Quand un groupe a quelque chose à faire ou à décider, vous en prenez souvent la direction.
2. Vous êtes souvent dans la lune alors que vous devriez travailler.
3. Dans un travail, vous préférez la sécurité à la variété.
4. Lorsque quelqu'un fait quelque chose de stupide vous le ridiculisez à l'occasion.
5. Vous êtes très sensible aux odeurs désagréables.
6. Vous éprouvez de la difficulté à oublier des choses déplaisantes que vous avez vues ou lues.
7. Vous croyez qu'on devrait favoriser les bons élèves dans les universités.
8. Vous sortez des sentiers battus pour vous faire des amis.
9. Vous terminez habituellement vos examens en moins de temps qu'alloué.
10. Vous pensez que nos écoles et collèges ne mettent pas suffisamment d'emphase sur le développement intellectuel.

## Groupe P

1. Vous trouvez que la majorité des automobilistes sont courtois et prévenants.
2. Vous prenez les choses trop au sérieux.
3. Vous aimez passer une soirée seul.
4. Vous finissez une tâche avant que la plupart des gens la terminent.
5. Vous aimez lire des choses comme l'histoire et la philosophie.
6. Vous êtes rarement aussi fâché que vous le montrez.
7. Vous trouvez facile de vous en tenir à un budget lorsque vous dépensez votre argent.
8. Vous vous sentez souvent inconfortable lorsque vous parlez devant une personne importante.
9. Quand vous avez quelque chose à faire, vous allez habituellement droit au but.
10. Vous aimez magasiner pour des vêtements même si vous n'avez pas l'intention d'en acheter.

## Groupe Q

1. Vous croyez que tout peut s'expliquer logiquement et rationnellement.
2. Il y a des gens que vous ne pouvez pas supporter.
3. Vous n'essayez pas d'attirer l'attention sur vous.
4. Souvent vous aimeriez pouvoir mieux organiser votre temps.
5. Vous planifiez soigneusement ce que vous allez faire.
6. Vous aimeriez vous renseigner davantage au sujet des origines du monde.
7. Il vous est facile de chasser vos idées noires.
8. Vous êtes convaincu qu'un bon nombre de personnes font le strict minimum à leur travail.
9. Vous avez peu d'amis intimes.
10. Vous êtes naturellement porté à faire les choses en vitesse.

## Groupe R

1. Vous aimez écouter de la musique classique.
2. Vous aimez prendre votre temps lorsque vous faites quelque chose.
3. Vous n'oubliez pas facilement une gaffe que vous avez faite en public.
4. Vous pensez que quelqu'un doit avoir "la peau dure" pour fonctionner en société.
5. Parfois vous avez envie de vous éloigner des gens pendant quelque temps.
6. Vous ne pouvez supporter que votre travail s'accumule.
7. Vous aimez superviser le travail des autres.
8. Habituellement, ça vous en prend beaucoup pour vous froisser.
9. Vous préférez les activités imprévues à celles planifiées d'avance.
10. Vous n'aimez pas entendre les gens jurer ou dire des obscénités.

## Groupe S

1. Les soirées que vous préférez sont celles improvisées à la dernière minute.
2. Vous travaillez dur à chaque chose que vous faites.
3. Les larmes vous montent parfois aux yeux lorsque vous regardez un film ou une pièce triste.
4. Vous préférez recevoir des ordres qu'en donner.
5. Vous demeurez habituellement calme même si les choses vont mal.
6. Vous aimez travailler rapidement.
7. Vous aimez appartenir à des clubs et des groupes organisés.
8. Vous passez par dessus une difficulté rapidement.
9. Vous pensez qu'un collège doit surtout favoriser le développement intellectuel.
10. Vous pensez que vous pouvez faire confiance aux gens.

## Groupe T

1. Vous trouvez très passionnant l'idée de communiquer avec des civilisations extra-terrestres.
2. Vous croyez que les gens sont fondamentalement honnêtes.
3. Vous prenez la vie comme elle vient.
4. Vous avez presque toujours du plaisir dans une soirée.
5. Vous aimez vous garder occupé.
6. Vous aimeriez faire un voyage de chasse ou de pêche.
7. Vous passez pour une personne facile à vivre.
8. Vous aimeriez partir pour un voyage autour du monde à une semaine d'avis.
9. Vous préférez un emploi où vous savez exactement ce qu'on attend de vous.
10. Vous finissez le travail que vous commencez.

### Définition des dimensions T.D.O.T.

1. Sociable	<u>Positif - Sociable</u>  Aime être avec les autres, faire des choses en groupe, participer à des activités	<u>Négatif - Solitaire</u>  Aime être avec elle-même, faire des choses seules, aime plutôt les activités solitaires pas de groupe.
2. Dominance (leadership)	<u>Dominance</u>  Aime à parler en public, se mettre en évidence, vendre des choses ou ses idées, rencontrer des gens importants, va dire facilement son point de vue.	<u>Retrait</u>  Tente d'éviter les conflits, n'aime pas être à la vue, évite de prendre des initiatives en relation avec les autres.
3. D'humeur agréable	<u>Agréable</u>  Semble généralement bien et heureux, satisfait dans ses relations avec les autres, accepté des autres.	<u>Ténèbreux</u>  Se sent souvent maussade, dépressif, sensible à la critique des autres, souvent embarrassé et anxieux.
4. Sérénité	<u>Sérénité</u>  Tempérament égal, se laisse aller, pas facilement irritable, inébranlable.	<u>Irritabilité</u>  Tempérament inégal.
5. Capacité d'acceptation	<u>Capacité d'acceptation</u>  Essaie de penser des bonnes choses des autres, accepte facilement les autres, altruiste.	<u>Critique</u>  Questionne les autres sur leur motivation.

6. Masculinité	<u>Masculinité</u>	<u>Féminité</u>
	Aime le sport, tolérance face à la saleté, les moustiques; pas très intéressé par l'apparence vestimentaire, plus rationnelle qu'intuitive.	Sensible à la saleté, physique et verbale; intéressé à l'apparence intérêts esthétiques; plus intuitive que rationnelle.
7. Réflexion	<u>Réflexion</u>	<u>Pratique</u>
	Intéressé aux idées, à l'abstraction, aux discussions, à la spéculation.	Intérêt pour les choses pratiques où on utilise nos connaissances, n'aime pas la spéculation et la théorie.
8. Impulsivité	<u>Impulsivité</u>	<u>Planifie-organise</u>
	Libre d'agir peu importe le moment, passe à l'action sans contrainte.	Planifie d'avance systématiquement; ordonné.
9. Activité	<u>Active</u>	<u>Léthargique-passif</u>
	Plein d'énergie; toujours prêt à...; vite pour mettre des choses sur pied; capable de faire beaucoup de choses.	Lent; facilement fatigué; moins productif que d'autres, aime agir tranquillement.
10. Responsable	<u>Responsable</u>	<u>Imprévoyant-désinvolte</u>
	Fiable; certain qu'il va faire les choses demandées à temps; souvent un peu compulsif.	Souvent en retard; attend à la dernière minute pour finir quelque chose, imprévisible; a de la difficulté à prendre des choses en main.

## Appendice C

Première grille de comportement

Codes et fréquences des comportements

ENFANT (1)

<u>Catégories</u>	<u>Code</u>	<u>Unités</u>	<u>Définitions</u>
I	Regards	1.1 Parent	- Le regard est dirigé vers la figure du parent.
		1.2 Objet 1) Parent (corps du parent)(121) 2) Objet (proximité)(122)	- Le regard est dirigé vers un objectif spécifique
		1.3 Autre (objet éloigné)	- Le regard est dirigé vers un objet non identifié ou simplement un balayage visuel.
		1.4 Yeux fermés	- L'enfant ferme les paupières.
II	Expressions faciales  (Les termes positif, négatif ou neutre n'impliquent pas nécessairement l'intention du parent.)	2.1 Positive	- Toute expression du visage ouverte i.e. avec les traits tirés vers la circonférence. Les sourcils se soulèvent, la bouche s'étire, s'ouvre et la tête se soulève légèrement, (sourire).
		2.2 Négative	- Toute expression du visage fermée i.e. avec les traits se refermant vers l'axe central du visage. Ses sourcils se froncent, le centre des lèvres s'avancent et le menton se rapproche de la poitrine.
		2.3 Neutre	- Toute expression qui conserve aux traits du visage leur position de base.
III	Recherche de proximité	3.1 Se penche vers	- L'enfant assis, avance le haut du corps vers le parent.
		3.2 S'avance vers	- L'enfant, sur la couverture, fait des mouvements locomoteurs vers le parent. (Pour situation de jeu libre, non utilisé ici).
		3.3 Contact	- L'enfant fait un contact physique ponctuel et corporel avec son parent i.e. un contact autre que situationnel (assis sur les genoux). L'enfant, par exemple, se blottit sur l'épaule de son parent.

<u>Catégories</u>	<u>Code</u>	<u>Unités</u>	<u>Définitions</u>
IV Manipulation		4.1 Touche non volontairement (inclus agripper)	- L'enfant tient le parent ou un objet avec sa main ou ses mains. Ferme la main.
Mentionner: a) parent b) objet		4.2 Frappe	- L'enfant fait un contact violent et répété de sa main avec le parent ou un objet.
		4.3 Automanipulation	- L'enfant se gratte, se frotte les yeux, suce son pouce, etc.
		4.4 Suce	- L'enfant prend dans sa bouche une partie du parent (doigt) ou un objet.
V Vocalises		5.1 Rechigne	- L'enfant émet une série de sons à connotation négative.
		5.2 Babillement	- L'enfant émet une série de sons à connotation positive.
		5.3 Une vocalise positive	- L'enfant émet un seul son gai.
		5.4 Une vocalise négative	- L'enfant émet un seul son négatif.
		5.5 Rit	- L'enfant émet une vocalise forte et positive.
		5.6 Pleure	- L'enfant émet une vocalisation forte et négative.
VI Manifestation physique		6.1 Mouvements généraux	- L'enfant produit des mouvements de tout le corps (s'agiter, gigoter).
		6.2 Mouvements des bras	- L'enfant produit de grands mouvements brusques et répétés des bras.
		6.3 Mouvement des pattes	- L'enfant produit de grands mouvements brusques et répétés des jambes ("fait des pattes").
		6.4 Manifestation neutre	- Toute manifestation physique souvent incontrôlable comme bailler, hocquet, etc.

<u>Catégories</u>	<u>Code</u>	<u>Unités</u>
VII Etat		
	7.1	Assis
	7.2	Sur le dos
	7.3	Sur le ventre
	7.4	Debout (soutenu)
	7.5	Etre pris

Grilles de comportements et définitionsMERES (2)

<u>Catégories</u>	<u>Code</u>	<u>Unités</u>	<u>Définitions</u>
I Regards	1.1	Enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le regard est dirigé vers la figure de l'enfant.</li> </ul>
	1.2	Objet 1) enfant (121) 2) objet (proximité)(122)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le regard est dirigé vers un objectif spécifique, ou vers le corps de l'enfant.</li> </ul>
	1.3	Autre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le regard est dirigé vers un objet non identifié ou simplement un balayage visuel.</li> </ul>
II Expressions faciales  (Les termes positif, négatif n'impliquent pas nécessairement l'intention du parent.)	2.1	Positive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toute expression du visage ouverte i.e. avec les traits tirés vers la circonférence. Les sourcils se soulèvent, la bouche s'étire, s'ouvre et la tête se soulève légèrement.</li> </ul>
	2.2	Négative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toute expression du visage fermée i.e. avec les traits se refermant vers l'axe central du visage. Ses sourcils se froncent, le centre des lèvres s'avancent et le menton se rapproche de la poitrine.</li> </ul>
	2.3	Neutre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toute expression qui conserve aux traits du visage leur position de base.</li> </ul>
III Recherche de proximité	3.1	Se pencher vers (-aller vers) (-tend les bras)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent avance tout le tronc vers l'enfant, et si le parent approche l'enfant vers lui.</li> </ul>
	3.2	Embrasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent embrasse son enfant soit affectueusement soit par jeu.</li> </ul>
	3.3	Contact	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent a un contact physique ponctuel avec son enfant i.e. un contact autre que <u>situationnel</u> (l'enfant sur les genoux, le tenir etc.). Le parent, par exemple, chatouille l'enfant, plonge sa tête dans le cou ou le ventre de l'enfant, l'étreint dans ses bras.</li> </ul>

<u>Catégories</u>	<u>Code</u>	<u>Unités</u>	<u>Définitions</u>
Recherche de proximité (suite)	3.4	Caresse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent a un contact manuel ponctuel avec son enfant. Le parent, par exemple, passe la paume de la main sur la tête, les épaules ou le corps de son enfant.</li> </ul>
IV Manipulation			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent retient l'enfant ou un objet avec sa main refermée sur une partie (le bras, la main) ou le tout (une petite balle).</li> </ul>
	4.2	Montre (lorsque tient est inclu on ne cote pas tient)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent attire l'attention de l'enfant vers un objet. Il peut pointer l'objet, le placer à la portée de l'enfant ou en démontrer le fonctionnement (rouler une balle). *Inclut la notion de tenir.</li> </ul>
	4.3	Stimulation vestibulaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent provoque chez l'enfant une modification vestibulaire i.e. fait sauter l'enfant sur ses genoux, porte l'enfant au bout de ses bras, le brasse, etc.</li> </ul>
Mentionner a) l'enfant b) un objet quelconque	4.4	Restriction	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent restreint les gestes de l'enfant pour l'empêcher de faire un mouvement. C'est ici une restriction disciplinaire.</li> </ul>
	4.5	Maternage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent prend soin de son enfant i.e. change de couche, essuie le nez, etc.</li> </ul>
	4.6	Autre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toute forme de manipulation qui ne peut être incluse dans les unités précédentes. Il s'agit ici d'en faire une description sommaire.</li> </ul>
V Vocalises	5.1	Parle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent parle à son enfant en utilisant le mode du langage-bébé (baby talk).</li> </ul>
	5.2	Chante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le parent émet une série de sons ou de mots contenant un rythme et/ou des répétitions.</li> </ul>

<u>Catégories</u>	<u>Code</u>	<u>Unités</u>	<u>Définitions</u>
	5.3	Commente	- Le parent parle soit vers l'enfant pour lui ou pour les observateurs sur le mode du langage adulte.
	5.4	Reproche	- Le parent parle à l'enfant en utilisant un ton négatif.
	5.5	Rit	
VI    Etat	6.1	Se berce	
	6.2	Assis	
	6.3	Allongé	
	6.4	Se promène (inclus le terme debout)	
	6.5	A genoux	

Fréquences des comportements

Tableau 1

## Etat

ENFANT (1)			MERE (2)		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
71	5426	62.4	61	2225	25.6
72	87	1.0	62	6449	74.1
73	10	.1	64	8	.1
74	2562	29.4	65	1	.0
75	598	6.9	76	17	.2
76	17	.2			
	<u>8700</u>	<u>100.0</u>		<u>8700</u>	<u>100.0</u>

Tableau 2

## Regards

ENFANT (1)			MERE (2)		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
11	1504	17.3	11	7239	83.2
13	[3338]	38.4	13	694	8.0
14	85	1.0	76	17	.2
17	1	.0	97	278	3.2
76	17	.2	99	315	3.6
97	1580	18.2	98	157	1.8
99	1719	19.8			
98	456	5.2			
	<u>8700</u>	<u>100.0</u>		<u>8700</u>	<u>100.0</u>

Tableau 3  
Expressions faciales

ENFANT			MÈRE		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
21	600	6.9	21	2211	25.4
22	441	5.1	22	64	.7
23	[6855]	78.8	23	5654	65.0
76	17	.2	76	17	.2
98	<u>787</u>	<u>9.0</u>	98	<u>754</u>	<u>8.7</u>
	<u>8700</u>	<u>100.0</u>		<u>8700</u>	<u>100.0</u>

Tableau 4  
Proximité

ENFANT			MÈRE		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
0	8274	95.1	0	6195	71.2
31	170	2.0	18	16	.2
32	11	.1	31	1114	12.8
33	226	2.6	32	161	1.9
76	17	.2	33	890	10.2
98	<u>2</u>	<u>.0</u>	34	159	1.8
	<u>8700</u>	<u>100.0</u>	76	17	.2
			82	6	.1
			84	20	.2
			92	4	.0
			94	8	.1
			95	39	.4
			96	62	.7
			98	9	.1
				<u>8700</u>	<u>100.0</u>

Tableau 5

## Manipulation

ENFANT			MERE		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
0	4256	48.9	0	6217	71.5
16	1	.0	16	1	.0
18	68	.8	17	3	.0
43	214	2.5	42	175	2.0
44	37	.4	43	780	9.0
46	3	.0	44	43	.5
47	9	.1	45	390	4.5
48	169	1.9	46	39	.4
49	1215	14.0	47	18	.2
50	1344	15.4	49	639	7.3
76	17	.2	50	10	.1
77	142	1.6	76	20	.2
79	71	.8	78	4	.0
80	477	5.5	83	29	.3
85	4	.0	85	11	.1
86	20	.2	88	2	.0
87	73	.8	90	8	.1
88	76	.9	91	28	.3
89	383	4.4	93	274	3.1
90	1	.0	98	9	.1
91	26	.3		8700	100.0
93	51	.6			
98	43	.5			
	<u>8700</u>	<u>100.0</u>			

Tableau 6

## Vocalises

ENFANT (1)			MERE (2)		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
0	7931	91.2	0	2072	23.8
51	432	5.0	51	5870	67.5
52	121	1.4	52	579	6.7
53	133	1.5	53	3	.0
54	26	.3	54	5	.1
55	6	.1	55	154	1.8
56	34	.4	76	17	.2
76	17	.2		8700	100.0
	<u>8700</u>	<u>100.0</u>			

Appendice D

Deuxième grille de comportements

Codes et fréquences des comportements

Nouvelle grille de comportements\*

<u>ENFANT (1)</u>		<u>MERE (2)</u>
I. REGARDS		I. REGARDS
Code		Code
1.1 Regarde parent		1.1 Regarde enfant
1.2 Regarde objet		1.2 Regarde objet
1.3 Regarde autre		1.3 Regarde autre
1.4 Fixe parent		
1.5 Yeux fermés		
II. EXPRESSIONS FACIALES		II. EXPRESSIONS FACIALES
2.1 Expression faciale positive		2.1 Expression faciale positive
2.2 Expression faciale négative		2.2 Expression faciale négative
2.3 Expression faciale neutre		2.3 Expression faciale neutre
III. RECHERCHE DE PROXIMITE		III. RECHERCHE DE PROXIMITE
3.1 Se penche vers		3.1 Se penche vers
3.2 S'avance vers		3.2 Embrasse
3.3 Contact		3.3 Contact
3.4 S'agrippe		3.4 Caresse
IV. MANIPULATION		IV. MANIPULATION
4.1 Tient a ou b	a) enfant (1)	4.1 Tient a ou b
4.2 Frappe a ou b	b) objet (2)	4.2 Montre
4.3 Automanipule		4.3 Automanipule
4.4 Suce a ou b		4.4 Stimulation vestibulaire
4.5 Touche a ou b		4.5 Restriction
		4.6 Maternage
		4.7 Autre

---

\* Référer aux définitions de la première grille de comportements (appendice C).

<u>ENFANT (1)</u>	<u>MERE (2)</u>
V. VOCALISE	V. VOCALISE
5.1 Rechigne	5.1 Nomme
5.2 Babillement	5.2 Chante
5.3 Une vocalise positive	5.3 Questionne
5.4 Une vocalise négative	5.4 Chuchote
5.5 Rit	5.5 Parle
5.6 Pleure	5.6 Commente
	5.7 Reproche
	5.8 Rit
VI. MANIFESTATION PHYSIQUE	VI. ETAT
6.1 Mouvements généraux	6.1 Se berce
6.2 Mouvements des bras	6.2 Assis
6.3 Mouvements des pattes	
6.4 Manifestation neutre	
VII.	
7.1 Assis	
7.2 Debout soutenu	
7.5 Etre pris	

Fréquences regroupées des comportements

Tableau 1

## Etat

Enfant (1)			Mère (2)		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
71	5513	63.4	61	2225	25.6
74	2562	29.4	62	6449	74.1
75	598	6.9			

Tableau 2

## Regard

Enfant (1)			Mère (2)		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
11	1504	17.3	11	7239	83.2
13	3338	38.4	13	694	8.0
97	1580	18.2	97	278	3.2
99	1719	19.8	99	315	3.6

Tableau 3

## Expression faciale

Enfant (1)			Mère (2)		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
21	600	6.9	21	2211	25.4
22	441	5.1	22	64	.7
23	6855	78.8	23	5654	65.0

Tableau 4

## Proximité

Enfant			Mère		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
31	181	2.1	31	1114	12.8
33	226	2.6	32	229	2.1
			33	894	10.2
			34	260	4.7

Tableau 5

## Manipulation

Enfant			Mère		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
43	324	3.7	42	186	2.1
49	64	0.7	43	801	9.2
50	50	0.5	44	71	0.8
80	1141	13.1	45	423	4.8
			49	639	7.3
			93	224	3.1

Tableau 6

## Vocalises

Enfant			Mère		
Code	Fréquence	%	Code	Fréquence	%
51	492	5.7	51	5878	67.6
52	121	1.4	52	579	6.7
53	139	1.6	55	154	1.8

Références

- ALLPORT, G.W. (1961). Pattern and growth in personality. New-York: Holt, Tinehart and Winston (ed.).
- ALS, H. (1977). The newborn communicates. Journal of communication, 27, 66-73.
- ALS, H., BRAZELTON, T.B. (1978). Stages of early infant organization accomplished in the interaction with the caregiver. Meeting of the American Cleft Palate Association. Ottawa.
- AINSWORTH, M.D.S. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. Child Development, 40, 969-1025.
- AMBROSE, J.A. (1961). The development of the smiling response in early infancy, in Determinants of Infant Behavior, B.M. Foss (ed), Methuen.
- BATES, J.E., FREELAND, C.A., LOUNSBURY, M.L. (1979). Measurement of infant difficultness, Child development, 50, 794-803.
- BECKWITH, L., COHEN, S.E., KOPP, C.B., PARMELEE, A.H. ET MARCY, T.G. (1976). Caregiver-Infant Interaction and Early Cognitive Development in Preterm Infants. Child Development, 47, 579-587.
- BAUMRIND, D. (1967). Child care pratices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs, 75, 43-88.
- BAUMRIND, D., BLACK, A.E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. Child Development, 38, 291-327.
- BELL, R.Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialisation. Psychological Review, 75, 81-95.
- BENSON, J.B., VASEK, M., UZGIRIS, I.C. (1983). Individual variation in Mother-Infant interaction. Paper presented at the Society for Research in Child Development meeting, Detroit, MS., April 1983.
- BIRNS, B., BARTEN, S. ET BRIDGER, W.H. (1969). Individual differences in Temperamental characteristics of infants. Transactions of the New-York Academy of Science, 31, (8), 1071-1082.
- BLURTON-JONES, N. (1972). Ethological studies of child behavior. Cambridge, University Press.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of child's tie to his mother, Int. J. Psychoanal., 39, 350-373.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment and Loss: I. Attachment, Hogarth Press.

- BRAZELTON, T.B. (1973). Neonatal behavior assessment scale. Philadelphia: Spastics International Medical Publication.
- BRAZELTON, T.B., KOSLOWSKI, B., MAINS, M. (1974). The origins of reciprocity. In. M. Lewis, L.A. Rosenblum (eds). The effect of the infant on its care giver. New-York: Wilay.
- BRAZELTON, T.B., TRONICK, E., ADAMSON, L., ALS, H., WISE, S. (1975). Ciba Foundation Symposium 33 (New series). Parent-Infant Interaction, New York. Associated Scientific Publishers.
- BRAZELTON, T.B. (1978). Introduction. In A.J. Sameroff (Ed.), Organization and stability of newborn behavior: A commentary on the Brazelton Neonatal Behavioral Assessment Scale. Monographs of the Society for Research in Child Development.
- BULLOWA, M. (Ed.) (1979). Before speech: The beginning of interpersonal communication. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUSS, A.H., PLOMIN, R., WILLERMAN, L. (1973). The inheritance of temperament. Journal of Personality, 41, (4), 513-524.
- CAREY, W.B. (1970). A simplified method for measuring infant temperament. Journal of Pediatrics, 77, 188-194.
- CAREY, W.B., McDEVITT, S.C. (1978). Revision of the Infant Temperament Questionnaire. Pediatrics, 61, 735-739.
- CHAPPELL, P.F., SANDER, L.W. (1979). Mutual regulation of the neonatal-maternal interactive process: context for the origins of communication. In: Bullowa (Ed.). Before Speech: Cambridge: Cambridge University Press.
- ESCALONA, S.K. (1968). The Roots of individuality: normal patterns of development in infancy. Chicago: Aldine.
- FAFOUTI-MILENKOVIC, M., UZGIRIS, J. (1976). The mother-infant communication system. New directions for child development, 4, Jossey-Boss.
- FOGEL, A. (1977). Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction. In H.R. Schaffer (ed.). Studies in mother-infant interaction. London: Academic Press.
- FREEDMAN, D., KELLER, B. (1963). Inheritance of behavior in infants. Science, 140, 196-198.
- FRIES, M., WOOKF, P. (1953). Some hypotheses on the role of the congenital activity level type on personality development. Psychoanalytic study of the child, 8, 48.

- GOLDSMITH, H.H., GOTTESMAN, I.I. (1982). Origins in behavioral style: a longitudinal study on temperament in twins. Child development, vol. 52, 91-103.
- GOUIN-DECARIE, T., POULIN-DUBOIS, D. (1982). Les premières adaptations mutuelles. Texte non-publié. Département de Psychologie, Université de Montréal.
- GRAHAM, P., RUTTER, M., GEORGE, S. (1973). Temperamental characteristics as predictors of behavior disorders in children. American Journal of Orthopsychiatry, 43, (3), 328-335.
- HARPER, L. (1971). The young as a source of stimuli controlling caretaker behavior. Developmental Psychology, 4, 73-88.
- HAYNES, H., WHITE, B.L., HELD, R. (1975). Visual Accommodation in Human Infants. Science, 148, 528-530.
- HUBERT, N.C., WACHS, T.D., PETERS-MARTIN, P., GANDOUR, M.J. (1982). The study of early temperament. Measurement and conceptual Issues. Child development, 53.
- KAYE, K., BRAZELTON, T.B. (1971). Mother-infant interaction in the organisation of sucking. Paper delivered to the Soc. Res. Child Dev., Minneapolis.
- KAYE, K. (1972). Milk pressure as a determinant of the burst-pause pattern in neonatal sucking. Proceedings, 80th Annual Convention, APA, 83-84.
- KAYE, K. (1977). Toward the origin of dialogue. In H.R. Schaffer (ed.). Studies in mother-infant interaction. London. Academic Press.
- KAYE, K. (1980). Why we don't talk "baby talk" to babies. Journal of Child Language, 7, 489-509.
- KAYE, K., FOGEL, A. (1980). The Temporal Structure of Face-to-Face communication between mother and Infants. Developmental Psychology, 16, 454-464.
- KAYE, K., WELL, A. (1980). Mother's jiggling and the burst-pause pattern in neonatal feeding. Infant Behavior and Development, 3, 29-46.
- LAMB, M.E. (1977). The development of mother-infant and Father-infant Interaction in the First year of Life. Child Development, 48, 167-181.
- MATHENY, A.P. (1980). Bayley's Infant Behavior Record. Behavioral components and twin analyses, Child Development, 51, 1157-1167.

- NYE GORDON, B. (1981). Child Temperament and adult Behavior: An Exploration of "Goodness of Fit". Child Psychiatry and Woman Development, 11, (3).
- PAPOUSEK, H., PAPOUSEK, M. (1975). Cognitive aspects of preverbal social interaction between human infants and adults. In M. O'Connor (Ed.): Parent-infant interaction. Amsterdam: Elsevier.
- PEDERSON, F.A., ANDERSON, B.J., CAIN, R.L. (1976). A methodology for assessing parental perception of infant temperament. Paper presented at Fourth Biennial Southeastern Conference on Human Development, April 1976.
- PERSSON-BLENNOW, I., McNEIL T.F. (1979). A questionnaire for measurement of temperament in six month-old infants: Development and standardization. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 20, 1-13.
- PRECHTL, H.F.R., THEORELL, K., GRAUSBERGEN, A., LIND, J. (1969). A statistical analysis of cry patterns in normal and abnormal newborn infants, Development Med. Child Neurol., 142-152.
- RICHARDS, T.W., NEWBERRY, H. (1938). Studies on fetal behavior, III: Can performance on Gesell test items at six months postnatally be predicted on the basis of fetal activity? Child development, 9, 79-86.
- ROTHBART, M.K. (1973). Laughter in young children. Psychological Bulletin, 80, 247-256.
- ROTHBART, M.K. (1981). Measurement of Temperament in Infancy. Child Development, 52, 569-578.
- ROTHBART, M.K., DERRYBERRY, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M.E. Lamb et A.L. Brown (Eds.), Advances in developmental psychology, 1, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- RUTTER, M., KORN, S., BIRCH, H.G. (1963). Genetic and Environmental Factors in the Development of Primary Reaction Patterns. British J. Clin. Soc. Psychol., 2-161.
- RUTTER, M. (1970). Psychological Development: Predictions from Infancy. J. Child Psychiat. and Psychol., 11, 49-62.
- SARETT, P.T. (1975). A study of Doctoral dissertation, Rutgers University, New-Jersey.
- SCARR, S. (1969). Social introversion-extroversion as a heritable response. Child Development, 40, 823-832.

SCHAEFFER, E.S., BAYLEY, N. (1963). Maternal behavior, Child behavior and their intercorrelations from infancy through adolescence. Monographs of the Society for Research in Child Development, 28, (3 Whole Number 87).

SCHAFFER, H.R. (1971). The growth of sociability. London: Penguin Science of behavior.

SCHAFFER, H.R., COLLIS, G.N., PARSONS, G. (1977). Vocal Interchange and Visual Regard in Verbal and Pre-verbal Children. In H.R. Schaffer (ed.). Studies in mother-infant interaction. London: Academic Press.

SCHAFFER, H.R. (1977). Early interactive development. In H.R. Schaffer (ed.) Studies in mother-infant interaction. London: Academic Press.

SCHELL, R.E., HALL, E. (1979). Developmental Psychology Today, 3e éd., Random House Inc. (ed.).

SCHOLOM, A. (1979). Relating early Child Adjustment to Infant and Parent Temperament. Journal of Abnormal Child Psychology, 7, (3), 297-308.

SROUFE, L., WATERS, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter: a perspective on the organization of development in infancy. Psychological Review, 83, 173-189.

STAYTON, D.J., HOGAN, R., AINSWORTH, M.D.S. (1971). Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. Child Development, 42. 1057-1065.

STERN, D.N. (1974). Mother and Infant at play: The dyadic interaction involving facial, Vocal and gaze behaviors. In M. Lewis, L. Rosemblum (eds.). The effect of the infant on its caregiver. New-York: Wiley.

STOLLACK, G.E. (1974). Survey of adult temperament characteristics. Michigan State University.

THOMAS, A., CHESS, S., BIRCH, B.G., HETTZIG, M.E., KORN, S. (1963). Behavior individuality in early childhood. New-York: New-York University Press.

THOMAS, A., CHESS, S., BIRCH, H.G. (1968). Temperament and behavior disorders in children. New-York: New-York University Press.

THOMAS, A., CHESS, S. (1977). Temperament and Development. New-York, Brunner/Mazel, Inc. (eds.).

- THORNDIKE, N.L. (1963). Thorndike dimensions of temperament. New-York: Psychological Corporation.
- TINBERGEN, N. (1951). The study of Instinct. Oxford: Clarendon Press.
- TORGERSEN, A.M. (1973). Temperamental Differences in Infants: Tehir Cause as shown through Twin Studies. Doctoral dissertation, University of Oslo, Norway.
- TORGERSEN, A.M. (1974). Paper presented at a conference on Temperament and Personality, Warsaw, Poland.
- TORGERSEN, A.M., KRINGLEN, E. (1978). Genetic aspects of temperament differences in infants. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 17, 443-449.
- TRONICK, E., ALS, H., BRAZZELTON, T.B. (1977). The infant's capacity of regulate mutuality in face-to-face interaction. Journal of communication, 27, 74-80.
- UZGIRIS, I. (1980). Changing patterns of infant-environment interaction at various stages of development. Paper presented to symposium on Biosocial factors and high-risk infant. University of Massachusetts medical school. Worcester.
- UZGIRIS, I.C., BENSON, J.B., WASEK, M. (1983). Matching behavior in mother-infant interaction. Paper presented at meetings of the society for Research in Child Development, Detroit, M.I., April 1983.
- WACHS, T., GANDOUR, M.J. (1981). The relationship of temperament and environment to cognitive development at six months. Paper presented à la Society for Research of Child Development.
- WILSON, R.S., BROWN, A.M., MATHENY, A.P., (1971). Emergence and persistence of behavioral differences in twins. Child Development, 42, 1381-1398.
- WOLFF, P.H. (1967). The Role of biological rythms in early psychological development. Bull. Menninger Clinic, 31, 197-218.