

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

ETUDE DE LA RELATION MERE-ENFANT  
LORSQUE CELUI-CI EST DIT  
SOCIO-AFFECTIF  
(ETUDE COMPARATIVE)

PAR  
JEAN GAGNE  
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

MEMOIRE PRESENTE AU DECANAT DES ETUDES AVANCEES  
ET DE LA RECHERCHE  
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA  
MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

AVRIL 1984

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.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Contexte théorique.....	4
Conception psycho-dynamique de la relation mère-enfant.....	5
L'éthologie dans l'étude de la relation mère-enfant....	11
La notion d'attachement en primatologie.....	17
La relation mère-enfant lorsque celui-ci est dit socio-affectif.....	20
Chapitre II - Méthode.....	23
Sujets.....	24
Procédures de sélection des enfants-problèmes.....	25
Lieu d'enregistrement.....	26
Matériels.....	27
Déroulement.....	28
Mode d'observation.....	29
Construction de la grille d'observation.....	30
Feuille de cotation.....	33
Cotation.....	33
Informatisation des résultats.....	34
Chapitre III - Analyse des résultats.....	36
Taux de concordance.....	37
Réduction des données.....	39
Présentation des résultats.....	40

Chapitre IV - Discussion.....	57
Critique de la recherche.....	66
Conclusion.....	68
Appendice A - Comportements de base.....	71
Appendice B - Unités de comportements.....	80
Appendice C - Feuille de cueillette des données.....	88
Appendice D - Regroupement des unités de comportements en sous-catégories.....	90
Appendice E - Fréquences observées pour chaque unité de comportement pour chaque groupe.....	93
Références.....	99

## Introduction

En psychologie clinique, une perturbation affective chez un enfant prend son origine d'emblée dans la qualité de la relation mère-enfant. Nous voulons, dans le cadre de cette recherche, comparer des mères d'enfants normaux et des mères d'enfants perturbés ainsi que des enfants normaux et des enfants perturbés pour voir s'il y a des différences comportementales entre les groupes.

Notre principal intérêt à entreprendre cette recherche réside dans le manque de documentation qui tente d'expliquer la pathologie à partir de phénomènes observables. Pour les fins de notre recherche, il est apparu que l'approche qui nous servirait le mieux serait la méthode éthologique d'autant plus qu'elle a fait ses preuves dans ce genre de recherche.

Certaines recherches ont déjà amené des éclairages sur les différences qui existent entre les mères d'enfants normaux et les mères d'enfants perturbés, entre autres, notons la recherche de Leach (1972) ainsi que celle de Cunningham et Barkley (1979). Antérieurement à ces recherches, nous retrouvons les travaux de Bowlby (1969), Stayton et Ainsworth (1973) qui ont porté sur l'importance de la

qualité de la relation mère-enfant. Ces recherches, ainsi que d'autres, nous serviront de pierre d'assise pour étayer et expliquer l'objectif que nous visons dans cette recherche.

Au premier chapitre, le lecteur retrouvera le cheminement que nous avons fait à partir des origines de la relation mère-enfant pour déboucher à la théorie éthologique de l'attachement. Dans le second chapitre, nous expliquons la méthode que nous utilisons pour recueillir nos données. Le troisième chapitre nous présente les résultats ainsi que l'analyse que nous en faisons. Enfin, au quatrième chapitre, nous amenons en discussion les résultats du troisième chapitre.

Chapitre premier

Contexte théorique



Le présent chapitre se divise en quatre parties. Nous tenterons de relever l'évolution de la théorie de la relation mère-enfant.

Dans la première partie du chapitre, nous verrons la conception psychodynamique de la relation mère-enfant. Deuxièmement, nous passerons de la psychanalyse à l'éthologie en précisant l'importance de cette nouvelle approche pour l'étude de la relation mère-enfant. Troisièmement, nous traiterons de l'éthologie animale et de son apport pour la compréhension des phénomènes humains, ce qu'elle est, et l'information qu'elle apporte pour la présente recherche.

#### Conception psychodynamique de la relation mère-enfant

La première partie de ce chapitre se rapportant à l'aspect psychodynamique de la relation mère-enfant, il nous faut inévitablement la débiter avec S. Freud. De façon claire et précise, c'est en 1931, dans son article portant sur la sexualité féminine que S. Freud accorde pour la première fois une importance primordiale au lien qui unit la mère et son enfant. Dans cet article, il écrit qu'avant l'attachement au parent du sexe opposé, cette phase est toujours

précédée d'un attachement intense et persistant à la mère. Jusque là, ce premier lien que forme l'enfant n'était pas une évidence pour Freud et il justifie ses visions antérieures en disant que le transfert paternel puissant de ses clientes l'empêchait de reculer jusqu'à l'attachement à la mère. Ce n'est que neuf ans plus tard qu'il décrira cette relation. Il la dira (Freud, 1940) "unique, incomparable, inaltérable et permanente et qu'elle devient pour les deux sexes l'objet du premier et du plus puissant des amours" (p.148).

A ce moment, Freud s'éloigne de la théorie des pulsions secondaires. Par cette théorie, il explique que l'enfant s'attache à sa mère suite à la satisfaction des besoins primaires de celui-ci. Il commence à développer la notion que les composantes instinctuelles qui s'inscrivent dans la nature de l'homme au cours de l'évolution sous-tendent cette première relation d'affection, cette unique relation.

Nous voyons qu'à la fin de sa vie, ses positions théoriques évoluaient dans le sens que l'attachement était davantage un processus instinctuel plutôt qu'un lien découlant de la satisfaction des besoins primaires.

L'école viennoise n'a pas repris ses idées. Influencée par Anna Freud, celle-ci favorise la théorie de la pulsion secondaire.

Anna Freud, dans ses exposés théoriques, se rallie à cette théorie. Cependant, il en va tout autrement lorsque l'on s'attarde à ses observations cliniques. Dans un article écrit avec Burlingham (Burlingham et Freud, 1942: voir Bowlby, 1969), nous retenons une des conclusions selon laquelle les enfants recherchent la proximité de leur mère même si celle-ci est méprisante et parfois hostile envers l'enfant. Ce type d'observation nous amène à penser que l'attachement de l'enfant à sa mère semble plus ou moins dépendre des qualités personnelles de cette dernière. C'est sans aucun doute ce genre d'observation qui a amené Burlingham et Freud (1944) à dire que l'attachement à la mère est un besoin instinctuel primordial pour l'enfant. Nous pouvons constater que le schème théorique de la pulsion secondaire l'emporte sur les conclusions des observations théoriques. En effet, lorsqu'elles en viennent à émettre leur théorie, l'importance semble surtout porter sur le besoin de nourriture et de chaleur alors que le besoin de socialiser découle des besoins primaires.

Dans la lignée analytique, Mélanie Klein (1945) semble diverger des idées émises par Anna Freud, en ce sens qu'elle croit que la relation mère-enfant comprend autre chose que la simple satisfaction des besoins physiologiques; elle en revient cependant, dans ses formulations théoriques, à parler d'oralité, de sein maternel et de nourriture. Il semble clair pour Klein

et al. (1966) que les relations du nourrisson avec son premier objet, la mère, sont liées dès le début à ses relations avec la nourriture. C'est pourquoi l'étude des modèles d'attitudes fondamentaux à l'égard de la nourriture semble être la meilleure méthode pour comprendre les nourrissons.

D'autre part, comme ce fut le cas pour Freud et Burlingham (1944), Klein et al. (1966) semble voir autre chose dans la relation mère-enfant. A l'occasion d'observations cliniques, elle est amenée à constater que certains enfants, même sans avoir beaucoup d'appétit, réussissent à développer un excellent contact avec leur mère. Nous avons l'impression à ce moment, qu'elle oscille entre au moins deux théories, celle qui est plus physiologique, plus orale et l'autre théorie qui comprendrait des composantes instinctuelles. Par la suite, elle laissera de côté tout ce qui se rapporte aux composantes instinctuelles et réunira deux concepts pour expliquer la relation à la mère. Elle associe le besoin de sucer le sein au désir de retourner à la condition foetale.

Pour Erikson (1950), l'oralité occupe une place importante dans sa théorisation. La confiance et la méfiance, deux termes importants de son approche, prennent racine dans l'oralité. En cela, il se rapproche de Spitz (1957). Quoique le besoin de contact chez l'enfant soit une priorité, ses théorisations portent davantage sur la théorie de la pulsion secondaire et dans le besoin de nourriture.

Nous retrouvons chez Winnicott (1953) représentant aussi l'école psychanalytique, une conception de la relation mère-enfant qui nous semble différente. Nous trouvons dans une publication de Winnicott (1953) un passage intéressant: "Lorsque l'on dit que le premier objet est le sein, le mot sein est utilisé à mon sens pour désigner la technique du maternage aussi bien que l'organe lui-même" (p. 113). Cette affirmation vient du fait qu'une mère qui nourrit son enfant au biberon est une aussi bonne mère que celle qui allaite son enfant. Il semble que la réponse aux besoins physiologiques n'est pas la première tâche d'une mère vis-à-vis son enfant. Winnicott (1953) voit surtout comme une priorité de pourvoir aux besoins de contacts physiques, de chaleur et de mouvements de l'enfant. Malgré ces observations, il ne s'affichera jamais comme partisan de la théorie des pulsions secondaires ou de la théorie des composantes instinctuelles primaires. Sa conception de la relation mère-enfant demeurera nébuleuse.

Sortant des sentiers battus, Herman (1933 : voir Bowlby, 1969) prétend qu'il y a chez l'être humain un instinct d'agrippement qui est une composante instinctuelle primaire. Le comportement instinctuel d'agrippement se définit comme une tendance acquise chez l'enfant à être en contact avec un être humain et à s'y accrocher. Cela ne pouvant être considéré comme une relation objectable, Herman n'adhère pas à cette théorie.

C'est à partir de la théorie de l'agrippement primaire que M. Balint (1937) et A. Balint (1939) ont, pour la première fois, affirmé que l'enfant est actif dans la relation mère-enfant. Nous trouvons la justification de cette affirmation dans 'Amour pour la mère et amour de la mère' de A. Balint (1939):

Plus tard, sous l'influence des idées de M. Balint sur le renouveau qui le conduisent à insister sur les traits actifs du comportement infantile précoce, ainsi qu'en partie sous l'influence des travaux de I. Herman (1933, 1936) sur la pulsion d'agrippement, j'ai pensé que le terme passif était inadéquat pour qualifier une relation où des tendances aussi actives que la pulsion d'agrippement jouaient un rôle primordial (p. 127).

L'agrippement primaire serait donc une composante majeure dans la conception de la relation mère-enfant chez les Balint.

Bref, dans la conception psychodynamique de la relation mère-enfant, il ressort deux lignes de pensée. La première se rallie à la théorie de la pulsion secondaire qu'avait émise Freud au départ. La majorité des analystes qui l'ont suivi adoptent cette conception de la relation mère-enfant. Donc, du point de vue psychanalytique, l'attachement n'est pas d'origine instinctuelle, mais s'établit en fonction de la satisfaction des besoins primaires de l'enfant.

Dans la seconde ligne de pensée, l'enfant est vu

comme étant actif dans la relation avec sa mère. Cela amène une différence significative au niveau de la conception de la relation. Ils attachent aussi plus d'importance aux composantes instinctuelles comme le comportement d'agrippement.

Avec Bowlby, la notion d'attachement prend une orientation distincte de ce qu'elle a été jusqu'ici, mais débouche sur ce qu'il a été convenu d'appeler la théorie éthologique de l'attachement que nous abordons maintenant.

#### L'éthologie dans l'étude de la relation mère-enfant

En psychologie clinique une perturbation affective chez un enfant prend son origine d'emblée dans la qualité de la relation mère-enfant. Une partie considérable de la documentation d'orientation analytique en témoigne. Cependant, la théorie psychanalytique n'explique pas les processus qui suscitent la perturbation chez le jeune enfant. La perturbation nous est expliquée en termes d'angoisse de séparation, de deuil, de défense, de traumatisme et de périodes sensibles dans les premières années de la vie. Ces conceptions du développement de l'enfant ont été élaborées à partir d'analyses faites sur les adultes. Sans juger de la valeur de ces conceptions, les questions de l'apparition et du développement des processus pathologiques restent entières.

Ce sont principalement à ces dernières interrogations

que John Bowlby, un analyste d'orientation freudienne, s'est intéressé.

Le manque de documentation sur ce sujet l'a amené à s'intéresser aux observations d'un de ses collègues, James Robertson (1952), qui portaient sur les effets de la séparation d'avec la mère. Les conclusions de ce travail laissent croire que la détresse vécue par l'enfant est intense et qu'elle persiste même après la réunion de ces deux mêmes entités. Toutes les observations vont dans le même sens; elles indiquent que la perte de la figure maternelle est la variable dominante agissant comme déclencheur de la pathologie.

Pour expliquer ce phénomène avec plus de rigueur, Bowlby (1969) s'est situé dans une perspective évolutionniste. Il s'est arrêté aux fondements biologiques de l'attachement et finalement a utilisé une méthode d'observation des comportements pour apporter des éclairages sur le phénomène de la perte de la figure maternelle. L'éthologie l'amena donc à favoriser l'observation de l'enfant en présence et en l'absence de la mère.

Ces observations l'ont amené à élaborer une théorie de l'attachement. Il définit l'attachement en utilisant cinq comportements qui ont comme fonctions le rapprochement et le contact entre la mère et l'enfant. Les cinq comportements d'attachement sont: sucer, grimper, suivre, crier et sourire. Ces



comportements, nous dit-il, ont un fondement biologique et instinctuel qui ne peut être compris que dans une perspective évolutive. Aussi, les comportements d'attachement de l'enfant ont un dénouement prévisible, c'est-à-dire celui de favoriser la proximité des deux partenaires. Il ne va pas sans dire que les travaux de Bowlby ont ouvert la voie pour d'autres investigations<sup>1</sup>.

C'est ainsi que Ainsworth (1964) a repris l'étude de Bowlby (1958) sur les comportements d'attachement. Dans sa recherche, utilisant les mêmes fondements théoriques, elle identifie treize comportements d'attachement chez les enfants<sup>2</sup>. Pour elle, l'enfant apparaît comme étant très actif et que l'attachement qu'il forme avec la mère dépend en grande partie de sa propre activité. Deuxièmement, toujours selon Ainsworth, l'enfant est capable de maintenir l'attachement à distance, le contact physique n'étant pas toujours essentiel. Et troisièmement, que l'enfant est en mesure de créer des liens avec d'autres personnes et ce, peu de temps après qu'il se soit attaché à la mère.

---

<sup>1</sup>Pour plus de détails, nous référons le lecteur au merveilleux livre de Bowlby (1969) portant sur l'attachement.

<sup>2</sup>Pour une description complète des comportements, nous référons le lecteur à l'article de Ainsworth (1964).

Son article supporte au moins deux énoncés: premièrement, l'attachement ne se forme pas uniquement à partir des besoins primaires, une affirmation que supportait aussi Bowlby (1958). Deuxièmement, cela nous amène à croire encore que la perturbation émotionnelle peut être causée par un manque d'interaction entre la mère et l'enfant (Ainsworth, 1962).

Jusqu'à présent, nous avons surtout parlé de l'enfant dans la théorie de l'attachement. Cependant, il est clair que la qualité des interventions qu'un enfant a avec sa mère détermine les comportements d'attachement futurs ainsi que la relation qu'il a avec elle.

Bowlby (1969) affirme que les comportements d'attachement, caractéristiques à l'enfant ou émis par l'enfant, sont instinctifs. Cependant, il mentionne que les comportements instinctifs ne sont pas génétiques mais qu'ils sont imbus d'un potentiel à développer qui lui, est génétique.

Pour actualiser le potentiel de l'enfant, la mère doit pouvoir répondre aux comportements d'attachement qui proviennent de son enfant (Ainsworth, Bell et Stayton (1974). Pour ces auteurs, la qualité des interactions d'un enfant avec sa mère influence le développement des comportements d'attachement et du même coup, la relation mère-enfant.

En plus, la tendance d'un enfant à rechercher le

contact augmente en fonction de l'anxiété, de la peur, de la fatigue et de la maladie (Bowlby, 1969). Comme nous l'avons déjà mentionné, la qualité de la réponse de la mère détermine la qualité de l'attachement.

Ainsworth, Bell et Stayton (1974) ont tenté de voir, à partir d'observations de dyades mère-enfant, quels sont les comportements de la mère qui favorisent ou nuisent à établir une relation d'attachement forte et saine.

La mère hautement sensible à son enfant est celle qui lui répond rapidement et de façon appropriée. Elle peut voir les choses du point de vue de l'enfant. Aussi, sa perception des signaux de l'enfant n'est pas faussée par ses propres besoins et défenses. A l'autre extrémité, se trouve la mère hautement insensible à son enfant. Celle-ci semble centrée uniquement sur ses désirs et ses besoins. Cela veut dire que sa réponse à l'enfant est souvent inappropriée et minimisée par rapport à la demande. Aussi, elles constatent que la réponse ne suit pas immédiatement la demande.

Par exemple, au sujet des pleurs, les conclusions de leur travail démontrent que lorsque la mère répond aux pleurs de l'enfant, celui-ci cesse de pleurer. Il s'ensuit une diminution des pleurs jusqu'à ce que l'enfant puisse établir un autre mode de communication. Par contre, lorsque les épisodes

de pleurs sont ignorés par la mère, ceux-ci deviennent plus fréquents tout au long de la première année.

Reprenant les notions de mères sensibles et insensibles, Stayton et Ainsworth (1973) ont démontré que les mères sensibles permettent à leurs enfants d'établir un attachement sécure. Concrètement, cela signifie qu'au moment d'une séparation, l'enfant pleurera moins et qu'au retour de la mère il sera plus joyeux. Elles ont aussi constaté que l'enfant sécure se permettra plus de laisser sa mère pour explorer l'environnement immédiat. Par contre, la mère insensible à son enfant formera une relation que l'on qualifiera d'insécure. On constate généralement chez cet enfant une grande difficulté à se séparer de la mère parce qu'il ne peut prédire son comportement et aussi parce qu'il a de la difficulté à établir d'autres contacts avec l'environnement humain.

C'est donc principalement dû aux recherches de Bowlby (1969, 1973) et à celles de Ainsworth (1962, 1964, 1967), Ainsworth et Wittig (1969) et Ainsworth, Bell et Stayton (1974) qu'on est arrivé à élaborer la théorie éthologique de l'attachement. Depuis ces travaux, il est généralement admis que la méthode éthologique est utilisable dans un contexte clinique et susceptible d'augmenter notre compréhension des comportements infantiles particuliers tout autant que certains concepts psychanalytiques plus traditionnels.

### La notion d'attachement en primatologie

Etant donné que les travaux en primatologie ne posent pas les mêmes limites que les études avec l'enfant humain, il convient de souligner l'apport des recherches de Harlow (1959, 1962) sur les singes rhésus et la notion d'attachement. Il faut se garder de tomber dans le débat portant sur toute la question des analogies et appliquer les résultats des études avec des primates supérieurs. Cependant, la manipulation de la relation mère-enfant étant possible, les études avec les singes fournissent des orientations théoriques qui peuvent apporter un éclairage sur les conditions potentielles qui régissent les notions d'attachement chez l'enfant. Ceci s'avère particulièrement pertinent dans le cas de l'étude de la relation mère-enfant quand l'enfant est considéré comme présentant des problèmes socio-affectifs ou des angoisses de séparation.

L'autre avantage est que les singes ont un processus de maturation plus rapide que les enfants humains. Il devient donc opportun et intéressant de prendre connaissance des résultats des travaux en primatologie sur la relation mère-enfant.

La première étude de Harlow (1959) se veut une vérification de la théorie physiologique de l'affection de l'enfant pour sa mère, à savoir que l'affection découle de la satisfaction des besoins primaires.

Pour ce faire, un groupe de bébés singes est en contact avec une mère construite en broche et l'autre groupe est en contact avec une mère aussi en broche, mais recouverte de tissu. Les deux groupes de bébés reçoivent leur nourriture de la mère qui est en contact avec eux. Les résultats démontrent que les deux groupes absorbent la même quantité de lait. Cependant, les bébés qui sont en contact avec la mère recouverte de tissu passent significativement plus de temps en sa compagnie que les bébés de l'autre groupe. Placés en situation de stress, invariablement tous les bébés se précipitent sur la mère en tissu, même s'ils ont le choix des deux mères. Dans un nouvel environnement, les bébés utilisent la mère recouverte de tissu comme base d'exploration sécurisante. Ils s'en éloignent et y reviennent comme bon leur semble. Par contre, si elle n'est pas là, ou si on la remplace par la mère de broche, les bébés démontrent un comportement de peur stéréotypé qui consiste à se retirer dans un coin et à crier très fort.

L'attachement se développe donc davantage à partir des contacts physiques qui s'établissent entre la mère et l'enfant. Ces contacts apportent la sécurité psychologique et physiologique que l'enfant requiert.

De zéro à huit mois, dans la même étude, Harlow (1959) isole quatre bébés singes de tout contact social et physique. Les comportements affectifs de ces bébés, suite à l'isolation

sont fortement atteints de telle sorte qu'ils sont incapables d'établir une relation affective normale et stable.

En 1962, Harlow et Harlow publient un article sur la privation sociale chez les singes rhésus en se servant de certains sujets de l'expérience de 1959. Ils remarquent chez ceux-ci que les perturbations vont en s'accroissant au fur et à mesure que les singes vieillissent. Ils constatent que les interactions sont très rares entre deux singes qui habitent des cages voisines. La réhabilitation de ces individus semble impossible même après un séjour de deux ans dans une colonie normale.

Aussi, ils rapportent que les enfants qui ont été en présence des mères recouvertes de tissu n'ont pas de comportements sociaux plus adaptés que les autres, seulement qu'ils sont moins agressifs.

Ces recherches nous indiquent que les contacts physiques sont à la base du lien d'attachement. Même si on constate ce lien d'attachement, les bébés des deux groupes ont été considérés comme inadaptés.

Il est tout de même généralement admis qu'une séparation prolongée d'avec la mère, dans les premières années de la vie, a des conséquences négatives sur toute la suite du développement social, aussi bien chez l'homme (Spitz, 1945,

1965 et 1968; Bowlby, 1953, 1965, 1969 et 1973) que chez d'autres primates (Harlow, 1958; Seay et al., 1962; Harlow et Harlow, 1962, 1965; Rosenblum et Harlow, 1963; Seay et Harlow, 1965; Arling et Harlow, 1967; Kaufman et Rosenblum, 1967a, 1967b et 1969; Harlow et al., 1970; Suomi et al., 1973).

La relation mère-enfant lorsque celui-ci  
est dit socio-affectif

Le manque de données en ce domaine est flagrant. Nous retenons deux études récentes en éthologie humaine qui portent surtout sur les comportements de la mère.

Dans une recherche portant sur l'interaction mère-enfant chez des enfants hyperactifs et des enfants normaux, Cunningham et Barkley (1979) rapportent que les mères d'enfants normaux commencent significativement plus d'interactions sociales que les mères d'enfants hyperactifs ( $p < 0.01$ ). Il semble qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les deux groupes d'enfants quant à l'initiation d'interactions sociales, mais il apparaît que les mères d'enfants normaux répondent davantage aux interactions que les mères d'enfants hyperactifs ( $p < 0.001$ ). Les mères d'enfants normaux sont plus encourageantes que les mères de l'autre groupe pour le jeu de l'enfant ( $p < 0.001$ ) et les mères d'enfants hyperactifs sont plus contrôlantes dans leurs interventions auprès de l'enfant ( $p < 0.001$ ).



Ils constatent aussi que les mères d'enfants hyperactifs donnent approximativement deux fois plus d'ordres que les mères de l'autre groupe ( $p < 0.002$ ). Nous remarquons qu'en général les mères d'enfants normaux s'expriment de façon intéressée et attentive aux comportements de l'enfant, alors que les mères de l'autre groupe agissent en général d'une façon plus contrôlante et négative face à l'enfant.

Face à ceci, Bell et Harper (1977) émettent l'hypothèse que les stratégies utilisées par la mère de l'enfant hyperactif sont davantage une réponse aux comportements de l'enfant plutôt que d'en être la cause. Nous croyons, ainsi que Ainsworth, Bell et Stayton (1974) que la mère et l'enfant sont prisonniers d'un cercle vicieux. Plus l'enfant émet des comportements pour se rapprocher de la mère, plus la mère, de son côté essaie de le contrôler.

Un autre auteur, Leach (1972), a effectué une étude comparative des comportements sociaux entre l'enfant normal et l'enfant problème. Elle démontre que les enfants perturbés initient moins de comportements et répondent moins à leurs mères que les enfants normaux. Il apparaît aussi que les mères d'enfants problèmes semblent éviter d'entrer en interaction avec leurs enfants.

En dépit d'un faible corpus de données, il est tout

de même permis de souligner qu'il existe des différences dans le mode d'interaction des deux types de dyade. Dans la présente recherche, nous nous proposons donc d'observer et de comparer des mères d'enfants normaux et des mères d'enfants perturbés ainsi que des enfants normaux et des enfants perturbés.

## Chapitre II

### Méthode

### Sujets

Cette recherche a nécessité la participation de vingt enfants accompagnés de leurs mères. L'âge des sujets varie entre quatre et cinq ans avec une moyenne de quatre ans et quatre mois. Les groupes se répartissent comme suit: dix enfants considérés comme normaux forment le premier groupe alors que le second groupe se compose de dix enfants perturbés au plan affectif. Tous les enfants qui prennent part à la recherche proviennent de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Lors de l'inscription des enfants au laboratoire de développement, les parents, s'ils le désirent, peuvent se porter volontaires avec leur enfant pour participer à certaines recherches qui se déroulent dans le cadre des opérations du laboratoire. Nous attendons quatre semaines après le début des rencontres et ce, dans le but de laisser le temps aux éducateurs d'identifier les individus problèmes. Lorsque ceux-ci sont identifiés, nous pouvons former le groupe des enfants considérés comme normaux. Les dyades mère-enfant sont choisies au hasard parmi ceux qui se sont portés volontaires. Préalablement au choix, les enfants sont regroupés par groupe d'âge.

Procédures de sélection des enfants-problèmes

Au départ, ces enfants font partie des groupes d'enfants normaux. Après quelques rencontres avec les enfants, les éducateurs(trices) en charge de ces groupes constatent que certains enfants présentent des signes particuliers dans leur fonctionnement individuel et de groupe. Les enfants, suite aux observations déjà faites, sont déjà soupçonnés comme possédant une équation personnelle qui traduit des problèmes d'origine émotive qui seraient à la base des difficultés de fonctionnement. Par la suite, des évaluations sont menées pour préciser l'ordre et l'importance des troubles de l'enfant. Les mesures cliniques sont faites à partir des instruments habituels soit au plan intellectuel, le Stanford-Binet forme L-M (1937) ou avec le Wechsler Intelligence Scale for Children (1974). Quant au fonctionnement émotif de la personnalité, les instruments de mesure sont le H.T.P. (1950) et le Patte Noire (1961). Nous pouvons ainsi former un groupe de dix enfants. Ils présentent donc tous des problèmes émotifs qui justifient une intervention psychothérapeutique.

Au moment où nous avons reçu ces enfants pour procéder aux enregistrements vidéoscopiques, ceux-ci avaient déjà bénéficié de trois séances de thérapie.

### Lieu d'enregistrement

La salle où se déroulent les enregistrements se veut un endroit simple et neutre que l'enfant est susceptible de rencontrer dans la vie de tous les jours, comme par exemple, une salle d'attente de cabinet de médecin. La dimension de la pièce est de 20 x 10 pieds dont le plancher est recouvert d'un tapis à carrelage. Les voix et déplacements des protagonistes sont enregistrées à l'aide d'un microphone multidirectionnel fixé au plafond et de trois caméras qui balayent toute la superficie de la pièce. Pour permettre à d'éventuels observateurs de suivre ce qui se passe immédiatement dans la pièce, deux miroirs unidirectionnels sont encastrés dans les murs attenants aux salles d'observations. On retrouve dans la pièce en plus du matériel d'enregistrement une chaise et une table basse sur laquelle sont disposées des revues à l'usage de la mère et de l'enfant. Nous fournissons deux jouets à l'enfant et nous demandons à la mère d'en amener un; l'un des jouets que nous mettons à la disposition de l'enfant est de fabrication maison et consiste en une boîte munie de sonnettes et de lumières alors que l'autre est semi-commercial, en l'occurrence, une tour en bois se brisant en plusieurs parties.

Quant à l'expérimentateur et au matériel d'enregistrement, on les retrouve dans une pièce adjacente d'où l'on peut suivre tout ce qui se déroule dans la salle où sont la mère et l'enfant.

### Matériel

Deux caméras de marque Panasonic, Model WV - 1300 munies de lentille Cannon J6 X 12R, 12.5-75 mm.8 ainsi qu'une autre caméra de la même marque et du même modèle, mais pourvue d'une lentille à grand angle de marque Cosmicra 4.8 mm .8 sont utilisées pour les séances d'enregistrement. Les deux premières caméras sont commandées à distance par deux boîtes de contrôle (Vicon VIII PT) pour les déplacements latéraux et verticaux alors que l'ajustement des lentilles se fait au moyen de deux autres boîtes d'allure semblable (Cannon CC21T). La troisième caméra doit être orientée pour couvrir l'ensemble de la pièce puisqu'elle est de fonctionnement manuel. Les appareils qui servent au mixage sont aussi de marque Panasonic et de la série WV-763 et WJ-545P; le vidéoscope est de la même compagnie et de type Omnivision. Il est à noter que celui-ci n'accepte que des cassettes de 0,5 pouce noir et blanc.

Le microphone installé au plafond de la pièce est de type multidirectionnel et de la marque UHER. Le signal sonore est capté directement par le vidéoscope.

Pendant que se déroule l'enregistrement, l'expérimentateur peut s'adresser à la mère grâce à un mini-récepteur qu'elle porte à l'oreille. Celui-ci est de type "Bug in the ear" fabriqué par la compagnie Qualitone. Enfin, pour rendre

le décodage des bandes plus facile et économiser du temps, nous utilisons un appareil de chronométrage de marque FOR-A, modèle VTG-33 qui imprime le temps sur la bande vidéoscopique en même temps que se fait l'enregistrement.

### Déroulement

La mère et l'enfant se présentent au laboratoire sur rendez-vous pour éviter que personne ne se déplace pour rien. Nous les accueillons à la porte principale du bâtiment pour ensuite les accompagner à une salle d'attente adjacente à la salle d'observation. Lorsque la mère se trouve dans la salle d'attente, nous lui demandons d'installer le mini-récepteur à son oreille et l'on procède à quelques essais dans le but de s'assurer que l'appareil fonctionne bien. Les recherches poursuivies depuis trois ans au laboratoire de développement nous indiquent que la mère se sent plus à l'aise lorsque des informations lui sont transmises au cours de la séance d'enregistrement.

Immédiatement avant que les mères pénètrent dans la salle, nous leur donnons la consigne suivante: "Nous vous demandons de faire comme si vous étiez à la maison avec votre enfant, et que vous ayez un moment libre. Vous pouvez lire ou jouer avec lui, vous faites ce que vous voulez. L'enregistrement dure vingt minutes et nous vous avertirons lorsque ce sera terminé".



Pendant les séances d'enregistrement, les informations qui sont transmises aux mères se rapportent au temps qui s'est écoulé depuis le début et combien de temps il reste à faire. Pour les informations sur le temps, nous communiquons avec les mères lorsqu'il y a dix minutes d'écoulées; à cette occasion, nous ne manquons pas de dire aux mères que tout se déroule bien. Nous leur expliquons seulement si besoin est, le fonctionnement du nouveau jouet.

La période d'observation dure vingt minutes et lorsque le temps est écoulé, l'expérimentateur va rejoindre la mère et l'enfant pour recueillir leurs impressions. Par la suite, ils seront accompagnés jusqu'à la sortie du bâtiment.

#### Mode d'observation

Avant de passer immédiatement à la construction de la grille d'observation, il nous apparaît important de parler du choix de la méthode utilisée pour recueillir les données. Nous avons mentionné que l'enregistrement des séances s'est fait sur ruban vidéoscopique mais nous n'avons pas encore fourni de rationnel. Quoique cette méthode soit très laborieuse, puisqu'elle nécessite une retranscription des observations sur le papier, il nous apparaît aussi qu'elle a ses avantages. Principalement, l'enregistrement vidéoscopique permet de ramasser beaucoup plus d'informations sur le moment. Par la suite,

lorsque ces rubans sont visionnés et que la grille d'observation est complète, il est facile d'ignorer les comportements qui ne sont d'aucun intérêt. Comme notre travail se situe au niveau de l'observation moléculaire du comportement, la méthode utilisée nous facilite la tâche en ce sens qu'il est possible de visionner une séquence à plusieurs reprises, ce qui est impossible en observation directe. Celle-ci fut mise de côté principalement parce qu'il y a une perte d'information lors des séances d'observation due au fait qu'il est impossible d'écrire ce que l'on voit et regarder ce qui se passe en même temps.. A moins d'être deux observateurs habitués à travailler ensemble, il est impossible de soumettre les observations à une vérification quelconque.

En résumé, l'enregistrement vidéoscopique nous apparaît être la meilleure méthode pour cette recherche pour la quantité d'informations que l'on peut en tirer, parce que l'on peut visionner plusieurs fois la même séquence ainsi que pour la souplesse qu'elle laisse au niveau du temps. Un aspect non négligeable de son utilisation est aussi qu'elle permet de procéder facilement à des tests de validité.

### Construction de la grille d'observation

#### Origine des comportements

Le dépouillement des rubans vidéoscopiques s'est fait à l'aide d'une grille d'observation construite pour les

besoins de cette recherche. En effet, compte tenu du groupe d'âge des enfants qui participent à la recherche ainsi que de la problématique posée, il fut impossible de trouver un répertoire de comportement standardisé à nos besoins. Face au manque de documentation sur le sujet, l'expérimentateur a dû construire une grille d'observation en fonction des buts visés par la recherche. Celle-ci fut construite à partir de la littérature portant sur la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1969, Blurton-Jones et Woodson, 1979, Devore, 1963) pour en retirer les principaux comportements d'attachement servant à cette recherche. Pour compléter la grille d'observation, nous procédons à un pré-visionnement de quatre rubans vidéoscopiques sur un total de vingt. Nous nous devons de préciser ici que nous visionnons deux rubans de chaque groupe. Lorsque tous les comportements (qui s'avèrent utiles à la recherche) sont dénombrés, nous en faisons une description minutieuse et opérationnelle en fonction des questions que nous nous posons dans le cadre de cette recherche. Nous nous inspirons des travaux de Ainsworth et Wittig (1969) qui utilisent cette technique pour l'identification des comportements d'attachement et d'exploration.

En tenant compte des grilles consultées et des observations du pré-visionnement, notre grille de comportement comptait 31 comportements de base. Nous retrouverons à l'appendice A la liste des 31 comportements de base et leurs définitions.

### Type de grille

Lorsque nous avons commencé l'étape proprement dite de l'observation des rubans, nous utilisions la méthode du répertoire de comportement pré-codé (Bishop, 1951) en utilisant chacun des comportements retenus ( $n=31$ ), ayant été préalablement chiffré. Nous nous sommes vite rendu compte que cette méthode nous servait très mal. En effet, il s'est avéré que ces 31 comportements ne pouvaient être cotés de façon isolée puisqu'ils n'apparaissent pas seuls mais plutôt par groupe de deux ou trois. Pour ne donner qu'un exemple: si l'enfant se tourne, regarde sa mère et lui parle, cela nous donne trois comportements mais dans les faits ceux-ci se produisent quasi simultanément. Ces comportements n'étant séparés que par une fraction de seconde, nous les conservons sous forme de combinaison pour en faire une unité de comportement. De cette façon, toutes nouvelles juxtapositions des comportements se trouvant dans notre répertoire de base deviennent une unité de comportement. Nous terminons donc l'observation des vingt dyades mère-enfant avec un total de 151 unités de comportement (appendice B).

La position choisie rejoint celle de Blurton-Jones et Woodson (1979) qui notent qu'il y a plus d'avantages à laisser un répertoire de comportement ouvert. En procédant de cette façon, l'observateur n'a pas à ignorer certains comportements

qui auraient échappé à l'attention de l'observateur à la période de pré-visionnement, et qui pourraient servir à la recherche.

#### Feuille de cotation

Les feuilles de cueillette des données (voir appendice C) sont de format  $8\frac{1}{2}$  x 11 pouces; elles sont divisées en cinq colonnes et comptent chacune 24 lignes. De gauche à droite, les colonnes s'intitulent: temps, initiateur, comportement, répondeur et commentaires.

#### Cotation

L'observation des rubans vidéoscopiques se fait en temps réel et continu pendant les vingt minutes que dure la séance. Nous débutons l'observation à partir du moment où l'un des protagonistes émet un comportement; celui-ci porte le nom de comportement initial.

La cotation se poursuit avec l'émission du ou des comportement(s) qui vient(viennent) en réponse au comportement initial et ainsi de suite. Cette chaîne de comportements, que nous appelons comportements intermédiaires, se poursuit aussi longtemps que l'interaction persiste entre la mère et l'enfant.

La séquence d'interaction prend fin avec l'apparition du comportement terminal. Celui-ci peut être n'importe quelle

des 151 unités de comportement, mais doit, pour ce faire, répondre à une règle. Il s'agit que celui-ci ne soit pas suivi d'une émission de comportement de l'interlocuteur et ce, pour une période d'au moins cinq secondes. Lorsque ce délai est écoulé, le comportement suivant devient un comportement initial.

Etant donné le grand nombre d'unités de comportements, il nous est apparu plus simple, pour la cotation, d'utiliser un code basé sur l'emploi de l'alphabet et de certains symboles. Compte tenu que les unités de comportement sont pour la plupart des juxtapositions de comportements, il nous semble que ce système s'apprend plus vite et est moins lourd qu'un code qui ne serait que numérique, alphabétique ou symbolique.

#### Informatisation des résultats

Il s'agit ici de la dernière étape avant de pouvoir procéder à l'analyse des résultats. L'informatisation est en fait une seconde transcription des comportements; nous passons d'un système composé de symboles et de lettres à un système numérique. Pour ce faire, nous numérotions chaque unité de comportement.

Une fois le numérotage des unités de comportement effectué, nous enregistrons toutes les périodes d'observation (n=20), une fois transformé en système numérique, à l'aide d'un appareil qui porte le nom de "event recorder". Celui-ci est

muni d'un clavier numéroté de zéro à neuf pour les unités de comportement.

Cet appareil est branché directement à l'ordinateur par le réseau téléphonique. Une fois les données rendues à l'ordinateur, celles-ci sont gardées en mémoire et peuvent être utilisées au besoin. Cette étape complétée, nous pouvons obtenir tous les traitements informatiques désirés et par le fait même passer à l'analyse des résultats.

### Chapitre III

#### Analyse des résultats



Avant de pouvoir véritablement parler de l'analyse des résultats, il faut d'abord s'assurer de l'exactitude de nos observations. Dans ce but, nous débuterons ce chapitre avec le calcul du taux de concordance qui nous indiquera la constance de nos informations.

#### Taux de concordance

En procédant au calcul du taux de validité, nous voulons mesurer l'objectivité et la constance de nos observations (Hollenbeck, 1978: voir Lehner, 1979). Ce calcul nous renseigne sur la concordance des observations faites depuis le début jusqu'à la fin de la période de cotation. Il est possible d'établir le taux de concordance de deux manières: a) la validité interne donne le pourcentage de véridicité des observations lorsqu'une même personne refait deux fois la même observation en revoyant deux fois la même séquence; b) la validité externe donne le pourcentage de véridicité des observations entre plusieurs individus.

Nous avons choisi, pour les besoins de la cause, l'utilisation de la validité interne. Le choix de ce type de validité repose sur les faits suivants:

- 1) la rigueur de la méthode;
  - 2) la précision de la définition de nos comportements;
  - 3) parce que nous ne disposons pas du temps et des ressources nécessaires à l'entraînement de juges extérieurs;
  - 4) et que, de toute façon, deux observateurs ne peuvent voir la même chose de la même manière (Lorenz, 1935);
- dans le but d'ajouter de la rigueur à la méthode, l'observateur s'est alloué un délai de trois mois entre la fin des observations et le moment où le calcul du taux de concordance a été effectué.

#### Quantité et dispersion du temps requis

Après le laps de temps qui sépare les deux séries d'observation, nous reprenons 15% de temps continu ou 60 minutes d'observation. Ce temps est réparti en trois tranches de vingt minutes sur trois sujets différents, soit le premier, le dixième et le vingtième. Nous choisissons cette répartition principalement parce qu'elle permet de vérifier la constance des observations du début à la fin.

#### Calcul du taux de concordance

Nous calculons la concordance en procédant à une sommation des comportements observés qui sont identiques entre les deux séries d'observation que nous divisons ensuite par le nombre total d'observations obtenues lors de la seconde séance.

Nous multiplions ensuite le chiffre découlant de la division par 100 pour obtenir le taux de concordance.

Formule T.C.  $\frac{N. \text{ d'observations identiques}}{N. \text{ total d'observations}} \times 100$   
 obtenu à la seconde séance

Ce calcul nous apprend que nous obtenons un taux de concordance de 82% pour la première dyade, de 90% pour la seconde et la troisième. Globalement, le taux de concordance s'élève à 87% pour les trois dyades que nous avons soumises à cette vérification. Il est généralement admis qu'un pourcentage supérieur à 85 est permis. Donc, après s'être assuré de l'exactitude de nos observations, nous pouvons passer au premier traitement statistique: la réduction des données.

#### Réduction des données

Nous procédons, dans cette recherche, à un regroupement des unités de comportement pour deux raisons: 1) certains comportements apparaissent dans un nombre insuffisant pour être statistiquement valable; 2) le fait de procéder à un regroupement simplifie l'interprétation des résultats et augmente la valeur de celle-ci dans la mesure où les comportements sont compatibles.

Pour qu'un comportement soit sujet à regroupement, il s'agit que la fréquence d'apparition de celui-ci soit inférieure à 20 ( $n = 20$ ). Après cela, à partir des éléments qui composent ce comportement, nous l'adjoignons à un comportement

dont la fréquence d'apparition est inférieure ou supérieure au premier comportement mais qui possède des éléments de compositions compatibles. Le but de ceci est de produire des sous-catégories qui soient statistiquement valables tout en gardant le sens des comportements. En procédant de cette façon, nous sommes passés de 151 unités de comportement à 28 sous-catégories. (Appendice D).

#### Présentation des résultats

Au total, nous obtenons 5120 unités de comportement. Le tableau 1 montre la répartition de celles-ci selon les groupes d'individus.

Tableau 1

Fréquences observées et relatives des  
unités de comportement recueillies

Groupes	Fréquences observées	Fréquences relatives %
Enfants normaux	1357	26.50
Enfants perturbés	1249	24.40
Mères d'enfants normaux	1272	24.84
Mères d'enfants perturbés	1242	24.26
	5120	100

Comme nous pouvons le constater, la répartition des unités de comportement est uniforme dans les quatre groupes même s'il y a une différence 2.10% entre le groupe d'enfants normaux et le groupe d'enfants perturbés. Ce tableau n'est donné qu'à titre indicatif puisque les analyses de variance se font à partir de la répartition des unités de comportement dans les sous-catégories. Il faut cependant noter deux exceptions. En effet, nous comparons les deux groupes de mères ainsi que les deux groupes d'enfants à partir du total des fréquences observées.

Pour toutes les analyses de variance que nous ferons, nous utiliserons la statistique G.

#### Test G

Le test statistique retenu pour l'analyse des unités de comportement ainsi que pour les fréquences totales des groupes est le test G.

Dans le cadre de la présente recherche, l'utilisation de la statistique G nous semble appropriée. Le test G est choisi pour son type d'analyse qui porte sur un seul échantillon (Mère-Mère, par exemple) ainsi que pour le genre de données pour lequel il a été conçu, c'est-à-dire des fréquences en catégories discrètes.

Ce test statistique présente aussi plusieurs avantages

théoriques décrits par Sokal et Tohlf (1969). De plus, le test G détient une propriété intéressante d'additivité. Aussi, pour l'analyse des diverses structures de données des études empiriques, il s'est avéré être d'une grande exactitude.

Tableau 2

Fréquences observées pour l'ensemble  
des sous-catégories pour chaque  
groupe de mères

(test G)

Groupes	Fréquences	G
Mères d'enfants normaux	1272	
		89.14 ***
Mères d'enfants perturbés	1242	

\*\*\*  $P < .001$

L'analyse du tableau 2 nous indique qu'il y a une différence significative au niveau des deux groupes de mères ( $P < .001$ ). Nous croyons que la différence significative que l'on constate au tableau 2 s'explique en grande partie par la distribution des unités de comportement dans les sous-catégories.

Tableau 3  
Fréquences observées pour chaque  
sous-catégorie dans chaque  
groupe de mères

(test G)

Comportements	Mères d'enfants normaux	Mères d'enfants perturbés	G
Pas de réponse	72	23	25.18 ***
Comportement directif	41	94	20.88 ***
Regarde l'enfant	98	133	6.78 **
Réponse	6	22	9.64 **
S'éloigne de l'enfant	31	16	3.21
Va vers l'enfant	28	16	2.10
Fait une démonstration	27	16	1.83
Sourit à l'enfant	39	23	3.06
Parle et regarde l'enfant	452	426	.22
Parle sans regarder l'enfant	352	323	4.86 *
Contact avec l'enfant	19	25	.04
Question de la mère	25	31	.01
Question indéfinie	21	18	.72
Réponse indéterminée	17	21	.03
"Playnoise"	15	16	.10
Félicitation	15	14	1.12
Regard mutuel spontané	2	4	.10
Manqué	11	16	.91

Tableau 3  
(suite)

Fréquences observées pour chaque  
sous-catégorie dans chaque  
groupe de mères

(test G)

Comportements	Mères d'enfants normaux	Mères d'enfants perturbés	G
Rejet de E	1	6	.00
Total	1272	1242	
* $p < .05$			
** $p < .01$			
*** $p < .001$			

Dans le tableau 3, on compare les mères d'enfants normaux et les mères d'enfants perturbés pour le nombre de comportements émis dans chaque sous-catégorie et on constate certaines différences significatives.

Le comportement "pas de réponse" est émis significativement plus souvent par les mères d'enfants normaux ( $p < .001$ ). Les mères d'enfants perturbés utilisent plus de comportements directifs vis-à-vis l'enfant que les mères de l'autre groupe ( $p < .001$ ). Il est aussi intéressant de constater que les mères d'enfants perturbés regardent plus souvent leurs enfants que les mères de l'autre groupe ( $p < .01$ ). De façon significative, les mères d'enfants perturbés répondent plus aux



questions et demandes de leurs enfants ( $p < .01$ ) que les mères de l'autre groupe ne le font. Enfin, le comportement "parle sans regarder l'enfant" est significativement plus fréquent ( $p < .05$ ) pour les mères d'enfants normaux que pour les mères d'enfants perturbés.

Les comportements "s'éloigne de l'enfant" et "sourit à l'enfant", sans être significatifs à .01 mais près de la valeur critique, sont émis plus souvent par les mères d'enfants normaux.

Pour les fins de l'analyse, il est intéressant de regrouper certains comportements. Nous pouvons former ainsi une catégorie recherche de proximité. C'est dire que les 151 unités de comportement principalement retenues à partir d'un pré-visionnement et ainsi statistiquement regroupées nous font retrouver cette catégorie qui appartient au domaine de la recherche portant sur l'attachement mère-enfant. Ces comportements ont surtout été observés et décrits par Ainsworth (1964, 1967), Ainsworth et Wittig (1969), Ainsworth et al. (1974), Bowlby (1958, 1965, 1969), Leach (1972), Robertson et Bowlby (1952).

Tableau 4

Fréquences observées pour l'ensemble des comportements  
de la catégorie recherche de proximité  
pour chaque groupe de mères

(test G)

Comportements	Mères d'enfants normaux (n)	Mères d'enfants perturbés (n)	G
Regarde l'enfant	98	133	
Va vers l'enfant	28	16	
Sourit à l'enfant	39	23	
Parle et regarde l'enfant	452	426	
Parle sans regarder l'enfant	352	323	
Contact avec l'enfant	19	25	
Question de la mère	25	31	
Question indéfinie	21	18	
Félicitations	15	14	
Regard mutuel spontané	2	4	
Total	1051	1013	18.41 *

\*  $p < .05$

A partir du tableau 4, nous pouvons dire que les mères d'enfants normaux émettent significativement plus de comportements de recherche de proximité que les mères d'enfants

perturbés.

Nous poursuivons l'analyse statistique de la catégorie recherche de proximité, mais cette fois en séparant les comportements non verbaux des comportements verbaux.

Tableau 5

Fréquences observées pour les comportements non verbaux  
de la catégorie recherche de proximité  
pour chaque groupe de mères

(test G)

Comportements	Mères d'enfants normaux (n)	Mères d'enfants perturbés (n)	G
Regarde l'enfant	98	133	
Va vers l'enfant	28	16	
Sourit à l'enfant	39	23	
Contact avec l'enfant	19	25	
Regard mutuel spontané	2	4	
Total	186	201	13.76 *

\*  $p < .01$

Le tableau 5 nous indique et de façon significative ( $p < .01$ ) que les mères d'enfants perturbés émettent plus de comportements de recherche de proximité non verbaux que les mères de l'autre groupe.

Tableau 6

Fréquences observées pour les comportements verbaux  
de la catégorie recherche de proximité  
pour chaque groupe de mères

(test G)

Comportements	Mères d'enfants normaux	Mères d'enfants perturbés	G
Parle et regarde l'enfant	452	426	
Parle sans regarder l'enfant	352	323	
Question de la mère	25	31	
Question indéfinie	21	18	
Félicitations	15	14	
Total	865	812	3.12

Le résultat du tableau 6 nous indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de mères pour les comportements verbaux de recherche de proximité.

Tableau 7

Fréquences observées pour l'ensemble des sous-catégories  
pour chaque groupe d'enfants

(test G)

Groupes	Fréquences	G
Enfants normaux	1357	90.03
Enfants perturbés	1249	

$p < .001$

Si l'on examine le tableau 7, on constate qu'il existe une différence hautement significative ( $p < .001$ ) entre les deux groupes d'enfants.

Comme nous l'avons mentionné pour le tableau 2, nous croyons que la différence peut être expliquée par la distribution des unités de comportement dans les sous-catégories.

Tableau 8

Fréquences observées pour chaque sous-catégorie  
dans chaque groupe d'enfants

(test G)

Comportements	Enfants normaux	Enfants perturbés	G
Va vers la mère	30	14	3.67
Contact avec la mère	17	4	2.18
Question indéfinie	17	37	11.47 ***
Question de l'enfant	14	20	4.94 *
Réponse sans appartenance	20	27	1.42
Réponse à la mère	3	3	0.00
Pas de réponse	68	12	27.60 ***
"Playnoise"	72	49	.00
Sourit à la mère	22	13	.07
S'éloigne de la mère	24	16	.57
Regard mutuel spontané	9	3	.28
Manqué	23	27	.14
Regarde la mère	178	137	.72
Parle et regarde la mère	298	254	2.64
Parle sans regarder mère	561	643	26.36 ***
Total	1357	1249	82.06

\*  $p < .05$

\*\*\*  $p < .001$

Si l'on regarde le tableau 8 dans lequel nous comparons le nombre de comportements émis pour chaque sous-catégorie

par le groupe des enfants normaux et par le groupe des enfants perturbés, nous sommes en mesure de constater des différences significatives.

L'item "question indéfinie" est utilisé significativement plus souvent ( $p < .001$ ) par le groupe des enfants perturbés. Aussi, nous remarquons que "parle sans regarder la mère" est une façon d'interagir que l'on retrouve de façon significative dans le groupe des enfants perturbés ( $p < .001$ ). Il apparaît également que les enfants perturbés posent significativement plus de "questions à la mère" ( $p < .05$ ).

Pour le groupe des enfants normaux, on constate premièrement que le comportement "pas de réponse" est significativement plus utilisé ( $p < .001$ ).

Le comportement "va vers la mère", sans être significatif, est cependant très près de la valeur critique de .05. Celui-ci serait utilisé en plus grande partie par le groupe des enfants normaux.

Nous continuons avec l'analyse des comportements de la catégorie recherche de proximité pour les enfants des deux groupes.

Tableau 9

Fréquences observées pour l'ensemble des comportements  
de la catégorie recherche de proximité  
pour chaque groupe d'enfants

(test G)

Comportements	Enfants normaux	Enfants perturbés	G
Va vers la mère	30	14	
Contact avec la mère	17	4	
Question indéfinie	17	31	
Question de l'enfant	14	20	
Réponse sans appartenance	20	27	
Réponse à la mère	3	3	
Sourire à la mère	22	13	
Regard mutuel spontané	9	3	
Regarde la mère	178	137	
Parle et regarde la mère	298	254	
Parle sans regarder la mère	561	643	
Total	1169	1155	44.16 ***

\*\*\*  $p < .001$

Le résultat auquel nous arrivons dans le tableau 9 va dans le sens d'une différence hautement significative ( $p < .001$ ) entre les deux groupes. Nous sommes en mesure de dire, à partir de ce tableau que les enfants normaux émettent



plus de comportements de recherche de proximité que les enfants de l'autre groupe.

En analysant les comportements verbaux et non verbaux de façon indépendante, nous présentons les tableaux suivants.

Tableau 10

Fréquences observées pour les comportements non verbaux  
de la catégorie recherche de proximité  
pour chaque groupe d'enfants

(test G)

Comportements	Enfants normaux	Enfants perturbés	G
Aller vers la mère	30	14	
Contact avec la mère	17	4	
Sourire à la mère	22	13	
Regard mutuel spontané	9	3	
Regarder la mère	178	137	
Total	256	171	8.41

Le tableau 10 nous indique qu'il n'y a pas de différence significative au niveau des deux groupes pour les comportements non verbaux. "Regarder la mère" est une catégorie qui se distingue numériquement nettement des autres.

Tableau 11

Fréquences observées pour les comportements verbaux  
de la catégorie recherche de proximité  
pour chaque groupe d'enfants

(test G)

Comportements	Enfants normaux	Enfants perturbés	G
Question indéfinie	17	37	
Question de l'enfant	14	20	
Réponse sans appartenance	20	27	
Réponse à la mère	3	3	
Parle et regarde la mère	298	254	
Parle sans regarder la mère	561	643	
Total	913	984	16.14 **

\*\*  $p < .01$

Nous retenons du tableau 11 que les enfants perturbés font significativement plus de recherche de proximité ( $p < .01$ ) de façon verbale que les enfants normaux. Il faut noter la fréquence de la sous-catégorie 'parle sans regarder la mère' par rapport aux autres.

Dans notre cueillette de données, nous avons tenu compte des comportements initiaux et terminaux émis par les mères et les enfants. Nous rapportons ici ces fréquences sous forme de tableau.

Tableau 12

Fréquences observées pour les comportements initiaux et terminaux pour chaque groupe d'enfants

Type de comportement	Enfants normaux	Enfants perturbés	Total
Initial	321 57%	242 43%	563
Terminal	217 65%	119 35%	336

Dans le tableau 12, nous constatons que les enfants normaux initient à 57% les interactions alors que les enfants perturbés les initient à 43%. Aussi, les enfants normaux terminent les interactions à 65% des fois contre 35% pour les enfants perturbés.

Tableau 13

Fréquences observées pour les comportements initiaux et terminaux pour chaque groupe de mères

Type de comportement	Mères d'enfants normaux	Mères d'enfants perturbés	Total
Initial	121 60%	80 40%	201
Terminal	252 54%	218 46%	470

A partir du tableau 13, nous constatons que les mères d'enfants normaux initient les interactions 60% des fois contrairement à 40% pour les mères d'enfants perturbés. Au niveau des comportements terminaux, les mères d'enfants normaux finissent l'interaction 54% des fois alors que les mères d'enfants perturbés y mettent fin 46% de temps.

## Chapitre IV

### Discussion

Dans la présente recherche, nous avons voulu apporter un éclairage sur les différents comportements qu'utilisent les mères d'enfants normaux et les mères d'enfants perturbés lorsque celles-ci sont en situation de jeu libre avec leurs enfants. Nous avons aussi observé les comportements utilisés par les enfants normaux et les enfants perturbés dans la même situation en présence de leurs mères. Notre étude se veut exploratoire et la méthode éthologique que nous avons utilisée a fait ses preuves dans ce genre de recherche.

Dans ce chapitre, l'ordre de présentation des éléments de la discussion sera le même que celui du chapitre précédent.

La répartition uniforme des fréquences observées pour les quatre groupes de notre échantillon nous amène à penser que les différences observées entre les groupes ne sont pas en fonction du nombre total de comportements émis par chaque groupe mais dépendent davantage de la répartition des fréquences selon les sous-catégories. Cela nous porte aussi à croire, dans notre échantillonnage, que la perturbation des enfants ne peut être expliquée simplement par le nombre de comportements émis.

Nous constatons une forte différence entre les groupes

de mères pour l'ensemble des sous-catégories de comportements. A partir de cette observation, nous nous rallions à la recherche de Leach (1972) ainsi qu'à celle de Cunningham et Barkley (1979). Dans leurs recherches, ces auteurs ont fait ressortir clairement que les mères d'enfants normaux et les mères d'enfants perturbés agissent de façon différente envers leurs enfants. A l'instar de ces auteurs, et pour expliquer cette différence, nous devons procéder à l'analyse des sous-catégories.

L'analyse des sous-catégories nous indique que les mères d'enfants normaux, dans notre échantillon, répondent moins à leurs enfants que les mères d'enfants perturbés. Ce résultat nous amène à poser l'hypothèse que les mères d'enfants normaux sont plus indépendantes et nous entendons ici plus autonomes ou sécures que les mères d'enfants problèmes. Toujours pour les mères d'enfants normaux, celles-ci parlent plus souvent à leurs enfants sans les regarder que les mères de l'autre groupe. Nous pensons que cela peut vouloir signifier que les mères d'enfants normaux sont plus sécures dans leur relation que les mères d'enfants perturbés. En cela, nos résultats tendent à confirmer ceux d'une partie importante des travaux qui portent sur l'attachement, Bowlby (1969), Stayton et Ainsworth (1973), Leach (1972), Cunningham et Barkley (1979) et d'autres. Notre mandat n'était pas d'étudier la relation mère-enfant, mais bien de comparer des mères et des enfants.

Cependant, les résultats obtenus dans la comparaison des groupes de mères tendent à supporter les notions de sécure-insécure développées dans ces travaux pour expliquer les différences entre nos groupes.

Nous voulons aussi souligner que les mères d'enfants normaux ont tendance à sourire plus à leurs enfants que les mères d'enfants perturbés. Toutefois, le nombre de sujets de notre échantillon ne nous permet pas d'affirmer que ce comportement est significatif.

Les sous-catégories significatives pour les mères d'enfants perturbés étant: "comportements directifs", "regarde l'enfant" et "réponse à l'enfant", cela nous porte à croire que celles-ci, dans notre échantillon, ont une attitude plus contrôlante que les mères d'enfants normaux. En ceci, nous rejoignons les résultats de la recherche de Cunningham et Barkley (1979). Pour faire suite à ce que nous avons dit pour les mères d'enfants normaux, nous croyons que les mères d'enfants perturbés sont plus insécures dans la relation qu'elles ont avec leurs enfants.

Nous croyons que le regroupement que nous avons fait pour former la catégorie recherche de proximité s'imposait pour deux raisons, la première étant que nous ne pouvions pas ignorer le grand nombre de sous-catégories appartenant à cette catégorie; deuxièmement, ce regroupement enrichit les informations



que nous pouvions tirer de notre travail en ce sens que nous identifions davantage les différences qui existent entre les deux groupes de mères.

Comme nous devions nous y attendre, les mères d'enfants normaux émettent plus de comportements de recherche de proximité. En effet, nous présumons que la relation, étant normale, la mère de l'enfant normal émettrait plus de comportements de recherche de proximité. En effet, si l'on se rapporte à l'étude de Ainsworth, Bell et Stayton (1974), les mères d'enfants normaux, donc plus sensibles à ceux-ci et profitant d'une meilleure relation avec leurs enfants, seraient plus attirées vers eux et émettraient plus de comportements de recherche de proximité.

Nous poursuivons l'analyse de la catégorie recherche de proximité en séparant les comportements non verbaux des comportements verbaux.

Pour les comportements non verbaux de la catégorie recherche de proximité, les mères d'enfants perturbés en émettent significativement plus que les mères d'enfants normaux. Nous remarquons, au tableau 5, que la sous-catégorie regarde l'enfant, de par son nombre élevé, influence à elle seule le résultat de l'analyse statistique. Comme nous l'avons dit précédemment, cette sous-catégorie semble typique des mères d'enfants perturbés qui contrôlent davantage et qui sont plus insécures

devant leurs enfants que les mères d'enfants normaux. Donc, à lui seul, ce comportement explique la différence qui existe entre les deux groupes.

L'analyse des sous-catégories verbales de la catégorie recherche de proximité nous indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

Deux raisons, selon nous, peuvent expliquer ce résultat. La première étant la petitesse de notre échantillon et la seconde, que l'aspect verbale de la catégorie recherche de proximité n'est pas un élément significatif pour différencier les deux groupes.

Notre recherche rejoint celle de Cunningham et Barkley (1979) en ce qui a trait à l'initiation des interactions. En effet, nous constatons, dans notre échantillon, que les mères d'enfants normaux initient plus d'interactions que les mères de l'autre groupe. Les mères d'enfants normaux terminent aussi plus fréquemment les interactions que les mères d'enfants perturbés.

Comme ce fut le cas lorsque nous avons parlé des groupes de mères, nous retrouvons aussi une forte différence entre les deux groupes d'enfants pour l'ensemble des sous-catégories. Encore ici, la différence semble s'expliquer beaucoup plus par la répartition des fréquences à l'intérieur des sous-catégories

que par le total des sous-catégories pour chaque groupe.

A l'analyse des sous-catégories, nous remarquons que la sous-catégorie qui ressort le plus significativement de l'ensemble se retrouve chez les enfants normaux. Il s'agit de la sous-catégorie "pas de réponse". On se souviendra que la sous-catégorie "pas de réponse" implique que l'enfant ne répond pas à un comportement émis par la mère. C'est en même temps un comportement terminal. Il est aussi intéressant de souligner que cette sous-catégorie est significative pour les mères d'enfants normaux. Nous croyons que l'explication que nous avons donnée pour les mères d'enfants normaux s'applique aussi pour les enfants normaux, à savoir qu'ils sont autonomes vis-à-vis leurs mères. Ces enfants entreraient dans la catégorie des enfants qui ont un attachement sécure selon la théorie de l'attachement.

La sous-catégorie suivante qui ressort est "parle sans regarder" et s'applique aux enfants perturbés. Nous croyons que les enfants perturbés de notre échantillon utilisent ce comportement pour éviter de croiser le regard de leurs mères qui, rappelons-nous, les regardent significativement plus souvent que les mères du groupe d'enfants normaux. Ne pas regarder leurs mères est peut-être aussi un moyen d'échapper à leur contrôle. Nous constatons également que les enfants perturbés posent significativement plus de questions indéfinies ou défi-

nies à leurs mères que les enfants normaux. Le fait que les enfants perturbés posent beaucoup plus de questions reflète, à notre avis, un manque de sécurité. Nous avançons toutefois cette constatation de façon hypothétique, car une étude plus détaillée serait nécessaire.

Nous avons procédé pour les enfants comme pour les mères à un regroupement des sous-catégories pour former la catégorie recherche de proximité. Pour l'ensemble des sous-catégories, les enfants normaux émettent significativement plus de comportements de recherche de proximité. Comme nous devions aussi nous y attendre, les enfants normaux bénéficiant d'une bonne relation avec leurs mères émettent plus ce type de comportement que les enfants de l'autre groupe. L'analyse des comportements non verbaux de la catégorie recherche de proximité ne démontre aucune différence significative entre les deux groupes. Cependant, à l'observation du tableau 10, on s'aperçoit que les enfants normaux pour toutes les catégories, émettent plus de comportements que les enfants perturbés. Pour nous, ce résultat s'explique par une limite du test statistique utilisé. Dans ce tableau, ce test ne respecte pas l'indépendance qui existe entre les sous-catégories. Pour revenir aux résultats, les enfants normaux se distinguent mathématiquement des enfants perturbés pour la sous-catégorie regarde la mère.

Au niveau des comportements verbaux de la catégorie

recherche de proximité, les enfants perturbés l'emportent sur les enfants normaux pour l'émission de comportements. Cette différence s'explique par les questions de l'enfant normal ainsi que par la sous-catégorie "parle sans regarder la mère" où les fréquences sont aussi plus grandes pour l'enfant perturbé.

En ce qui a trait à l'initiation des séquences d'interactions, les enfants normaux de notre recherche ont un pourcentage plus élevé que les enfants perturbés. A ce chapitre, nous sommes en contradiction avec la recherche de Cunningham et Barkley (1979) qui eux concluent qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes. Egalement, les enfants normaux terminent plus l'interaction avec leurs mères que les enfants perturbés.

En résumé, il ressort de notre recherche que les comportements de recherche de proximité prennent une place importante dans nos quatre groupes. Comme ces comportements expliquent beaucoup les différences que nous retrouvons au travers des groupes, nous croyons que la théorie de l'attachement sert encore ici de base pour expliquer les différences dans le mode d'interaction des mères d'enfants perturbés et pour les enfants perturbés.

Cette théorie élaborée surtout à partir d'études sur les petits enfants peut donc servir de base à la compréhension

de la situation d'enfants plus âgés. Les comportements d'attachement demeurent donc discriminants dans l'étude comparative qui met toujours en scène des mères, mais aussi avec des enfants de quatre ans.

Dans des recherches ultérieures, il serait intéressant de procéder à une analyse séquentielle de nos résultats. Avec ce type d'analyse, nous pourrions peut-être expliquer davantage la qualité et la relation mère-enfant des deux groupes.

L'ajout de comportements d'attachement qui viendrait augmenter le nombre d'unités de comportements nous permettrait de spécifier davantage de différences entre les groupes. Il serait aussi intéressant de tenir davantage compte des variables écologiques dans les sessions d'observation et de cueillette de données. L'étude des interactions qu'a l'enfant avec le milieu dans lequel il se trouve pourrait aussi éventuellement apporter des éclairages intéressants.

#### Critique de la recherche

Comme nous l'avons précédemment souligné, il serait peut-être intéressant d'introduire d'autres comportements d'attachement. Cela pourrait nous permettre d'entrer plus intimement dans la relation de la mère avec son enfant pour mieux comprendre les différences que nous observons.

Dans le cadre de notre recherche, il aurait été intéressant d'utiliser d'autres méthodes statistiques d'analyse de variances. En ce faisant, nous aurions peut-être été en mesure d'expliquer davantage les différences observées et de constater des différences là où le test G nous a donné des résultats non significatifs.

## Conclusion



Dans cette recherche, nous avons comparé un groupe de mères qui ont des enfants normaux avec un groupe de mères qui ont des enfants perturbés. Aussi, nous avons comparé des enfants normaux avec des enfants perturbés.

Il ressort de notre recherche qu'il existe effectivement des différences entre les deux groupes de mères ainsi qu'entre les deux groupes d'enfants. Pour notre échantillon, les différences s'observent surtout au niveau des comportements de recherche de proximité.

Comme ces comportements expliquent beaucoup les différences que nous observons et qu'ils sont traditionnellement rattachés à la théorie de l'attachement, nous croyons que cette théorie peut servir aussi de base pour expliquer les différences que nous observons même pour des enfants plus âgés.

L'étroitesse de notre échantillon ne nous permet cependant pas de généraliser nos résultats à une population plus large. Nous aurions peut-être pu déceler plus de différences entre les groupes en incluant plus de comportements d'attachement dans notre grille d'observation.

Il serait sans doute intéressant de soumettre nos résultats à l'analyse séquentielle. Cela nous permettrait aussi d'apporter des explications supplémentaires aux différences que nous observons.

## Appendice A

### Comportements de base

**Regarder:**

L'enfant regarde la mère ou l'inverse pour une période de 3 secondes ou plus. Il faut qu'il soit possible à l'observateur de bien voir dans quelle direction les yeux de la personne sont dirigés. La personne (la mère ou l'enfant) peut regarder l'autre, regarder un objet ou regarder n'importe où.

**Fixer:**

L'enfant a les yeux rivés sur la mère ou l'inverse pour une période de 5 secondes ou plus. Il faut qu'il soit possible à l'observateur de bien voir dans quelle direction les yeux de la personne sont dirigés. La personne (la mère ou l'enfant) peut fixer l'autre, un objet, ou n'importe quel point de salle (Leach, 1972).

**Coup d'oeil:**

L'enfant ou la mère regarde pour une période n'excédant pas une seconde l'autre personne, un objet ou un point quelconque de la salle. Lorsque la mère ou l'enfant regarde l'autre, pour qu'il s'agisse d'un coup d'oeil, il ne faut pas qu'il y ait de réponse verbale ou non verbale de la part de l'autre. Par

réponse non verbale, j'entends un coup d'oeil ou un regard (Leach, 1972).

La mère regarde l'enfant jouer:

Dans ce cas précis comme dans le comportement regarder, le regard de la mère doit durer au moins 3 secondes. Par contre, le regard de la mère doit être plus global, c'est-à-dire qu'il ne doit pas être concentré seulement sur le visage de l'enfant mais sur son jeu.

Sourire:

Le terme sourire comprend trois formes de comportements: les coins de la bouche relevés avec les lèvres fermées ou la bouche grande ouverte avec les coins rétractés horizontalement ou la bouche grande ouverte avec les coins rétractés vers le haut.

Le sourire peut être dirigé soit vers la mère, soit vers un objet en particulier tel un jouet ou alors vers tout autre objet ou endroit de la pièce sans qu'il soit possible de le préciser (Leach, 1972).

Regard mutuel spontané:

On note ce comportement lorsqu'après un coup d'oeil d'un des deux membres du couple, l'autre répond par un regard. Pour que l'on puisse noter "regard mutuel spontané", la réponse doit être donnée dans un

intervalle de temps inférieur à une seconde et ne doit pas comporter de réponse verbale de la part des deux membres.

**Lire:**

En général, ce comportement se note pour la mère. Elle est assise sur une chaise et lit. Toute activité ressemblant à de la lecture, soit qu'elle feuillette une revue ou qu'elle lise vraiment sera noté lire.

**Aller vers:**

Le sujet se déplace de n'importe quelle façon directement vers l'autre de façon à réduire la distance physique qui les sépare. Le comportement se note seulement lorsqu'il y a certitude de la direction du déplacement (Blurton-Jones et Woodson, 1979).

**S'éloigner:**

Le sujet se déplace dans n'importe quelle direction de façon à s'éloigner de l'autre (Blurton-Jones et Woodson, 1979).

**Près de:**

Le sujet est à moins d'un pied de distance de l'autre. Pour que ce comportement soit noté, il ne doit pas y avoir de contact physique (Blurton-Jones et Woodson, 1979).

En contact avec:

Le sujet est à une distance inférieure à un pied de l'autre. Le sujet peut être assis sur l'autre, toucher à l'autre (Blurton-Jones et Woodson, 1979).

Assise le corps penché vers l'avant:

Ce comportement se rencontre surtout chez la mère.

Lorsque l'enfant joue devant elle, la mère est assise avancée sur la chaise, le haut du corps (tronc et tête) est penché vers l'avant en direction de l'enfant.

Rejet verbal:

Ce terme est emprunté à la primatologie et non à la psychologie clinique. Ce comportement se note lorsque l'enfant veut que la mère joue avec lui ou intervienne dans son jeu et que la mère ne veut pas. Elle signifie à l'enfant d'une façon verbale qu'elle ne veut pas.

Ex.: Tu es capable de jouer tout seul.

Tu peux y arriver tout seul.

Rejet non verbal:

Le comportement est sensiblement le même que le précédent à la différence que la réponse de la mère est non verbale. Pour que le comportement soit noté, il faut qu'il y ait contact physique entre la mère et l'enfant de sorte que la mère repousse l'enfant

vers son jeu ou tout simplement qu'elle se détourne de l'enfant.

La mère joue avec l'enfant:

La mère est à terre avec l'enfant, à une distance variant de un à trois pieds et joue avec l'enfant.

Elle peut partager le même jeu que l'enfant ou jouer avec un autre jeu.

La mère fait une démonstration du fonctionnement du jeu à l'enfant:

Pour que cela soit noté comme une marque d'encouragement de la mère, il faut que l'enfant ait fait une demande en ce sens à la mère avant que celle-ci commence la démonstration. Celle-ci peut se faire sans que la mère ne verbalise ce qu'elle fait ou peut accompagner son action par la parole. Après la démonstration, la mère se retire du jeu et retourne à son activité initiale. Si elle ne se retire pas et reste auprès de l'enfant en jouant, nous noterons "la mère joue avec l'enfant".

Félicitations de la mère à une réussite de l'enfant:

La mère félicite l'enfant après que celui-ci eut trouvé le fonctionnement d'un jouet ou en ait reconstruit un autre. La félicitation se fait de façon verbale.

Ex.: C'est bon comme cela. C'est beau, tu l'as



trouvé.

Valorisations des idées de l'enfant par la mère:

L'enfant exprime verbalement qu'il a une idée pour une utilisation d'un jouet ou qu'il pense qu'il a trouvé un moyen de faire fonctionner un jouet. A cela, la mère répond positivement en approuvant la réponse de l'enfant.

Ex.: Je pense que ça peut marcher. Je crois que c'est une bonne idée que tu as.

Ordre:

Verbalisation significative employant la forme impérative et dépourvue de marque de politesse ou de respect (Blurton-Jones et Woodson, 1979).

Ex.: Viens ici. Va-t-en plus loin.

La mère organise le jeu de l'enfant ou donne des directives: Pour que ce comportement soit noté, la mère prend

l'initiative d'ordonner ou d'expliquer le jeu à l'enfant sans que celui-ci n'ait fait la demande en ce sens.

Appel:

Variété de verbalisations qui indique à l'un des sujets qu'il devrait approcher, prendre en considération, ou noter ce que l'autre lui a dit. Pour que cela soit noté dans la catégorie appel, la

verbalisation ne doit pas prendre une forme directive (Blurton-Jones et Woodson, 1979).

**Parle:**

Verbalisation significative émise sur un ton de voix de conversation, et ne pouvant pas être intégrée aux autres catégories (Blurton-Jones et Woodson, 1979).

**Réponses brèves:**

Réponses qui ne contiennent pas plus de trois mots.

Ex.: Oui, non, peut-être. Ca dépend.

**Réponses élaborées:**

Réponses qui contiennent plus de trois mots et qui sont conséquentes à la question posée.

**Question:**

Verbalisation significative employant la forme interrogative et dirigée vers l'autre membre du couple.

Ex.: L'enfant demande de l'aide.

**Exclamation:**

Vocalisation non verbale exprimant soit la surprise, la joie, la déception, etc.

Ex.: Ah! Heu!...

**Playnoise:**

Vocalisation non verbale utilisée dans le jeu à imiter soit un train, une sonnette ou un bruit quelconque (Blurton-Jones et Woodson, 1979).

**Crier:**

Vocalisation non verbale intense et non rythmique  
(Blurton-Jones et Woodson, 1979).

**Changer le sujet de conversation:**

Consciemment ou inconsciemment, la mère ou l'enfant change le sujet de conversation. Pour que ce comportement soit noté, il doit se produire au cours d'une interaction verbale entre la mère et l'enfant qui était entreprise depuis au moins 30 secondes.

**Pas de réponse:**

Ce comportement se note lorsqu'il n'y a pas de réponse (verbale ou non verbale) après qu'une des parties du couple ait commencé une interaction verbale ou non verbale.

**Manqué:**

L'observateur ne peut noter quoi que ce soit parce que l'activité n'est pas visible ou qu'elle porte à confusion.

Appendice B

Unités de comportement

1. La mère regarde l'enfant.
2. L'enfant regarde la mère.
3. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère.
4. La mère jette un coup d'oeil à l'enfant.
5. La mère fixe l'enfant du regard.
6. L'enfant fixe la mère du regard.
7. La mère va vers l'enfant.
8. L'enfant va vers la mère.
9. L'enfant va vers la mère avec le jouet dans ses mains.
10. La mère s'éloigne de l'enfant.
11. L'enfant s'éloigne de la mère.
12. La mère ou l'enfant regarde un jouet.
13. La mère ou l'enfant parle à l'autre.
14. La mère dirige le jeu de l'enfant.
15. La mère rejette verbalement son enfant.
16. L'enfant rejette verbalement sa mère.
17. La mère ou l'enfant pose une question.
18. La mère ou l'enfant lit.
19. La mère ou l'enfant donne une réponse élaborée.
20. La mère ou l'enfant donne une réponse brève.
21. La mère ou l'enfant regarde un objet.
22. La mère ou l'enfant ne répond pas à l'autre.

23. La mère fait une démonstration du jeu à l'enfant.
24. Manqué: l'observateur n'a pu définir précisément l'interaction.
25. La mère ou l'enfant s'exclame.
26. La mère parle à l'enfant et le regarde.
27. L'enfant parle à la mère et le regarde.
28. La mère regarde l'enfant et s'en éloigne.
29. La mère regarde l'enfant et fournit une réponse élaborée.
30. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et lui parle.
31. L'enfant regarde la mère et lui pose une question.
32. La mère regarde l'enfant et fournit une réponse brève.
33. La mère regarde l'enfant et change le sujet de la conversation.
34. La mère regarde l'enfant et lui pose une question.
35. La mère jette un coup d'oeil à l'enfant et fournit une réponse brève.
36. La mère félicite l'enfant.
37. La mère jette un coup d'oeil à l'enfant et lui sourit.
38. La mère jette un coup d'oeil à l'enfant et lui parle.
39. La mère regarde l'enfant et lui sourit.
40. La mère regarde l'enfant et est assise le corps penché vers l'avant.
41. La mère regarde l'enfant et appelle l'enfant.
42. La mère regarde l'enfant et le félicite.
43. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et lui parle.
44. La mère jette un coup d'oeil à l'enfant et lui donne un ordre.

45. L'enfant regarde la mère et s'exclame.
46. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et s'exclame.
47. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et lui pose une question.
48. La mère regarde l'enfant et s'exclame.
49. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et "playnoise".
50. L'enfant regarde la mère et "playnoise".
51. L'enfant regarde la mère et lui sourit.
52. La mère regarde l'enfant jouer et pose une question.
53. La mère regarde l'enfant jouer et lui parle.
54. L'enfant est près de la mère et regarde le jouet.
55. La mère est près de l'enfant et organise un jeu.
56. La mère est près de l'enfant et fait une démonstration.
57. La mère est près de l'enfant et regarde un objet.
58. La mère ou l'enfant regarde le jouet et parle.
59. La mère ou l'enfant regarde le jouet et pose une question.
60. La mère ou l'enfant regarde un objet et pose une question.
61. La mère ou l'enfant regarde le jouet.
62. La mère ou l'enfant regarde le jouet et fournit une réponse brève.
63. La mère ou l'enfant regarde le jouet et appelle l'autre.
64. La mère ou l'enfant regarde un objet et pose une question.
65. La mère regarde l'enfant et organise son jeu.
66. La mère regarde un objet et organise le jeu de l'enfant.
67. La mère ou l'enfant regarde un objet et appelle l'autre.
68. La mère ou l'enfant regarde un objet et s'exclame.

69. La mère ou l'enfant regarde un objet et félicite l'autre.
70. La mère ou l'enfant regarde un objet et fournit une réponse élaborée.
71. La mère ou l'enfant regarde le jouet et s'exclame.
72. La mère ou l'enfant regarde le jouet et fournit une réponse élaborée.
73. La mère ou l'enfant regarde le jouet et dirige le jeu.
74. La mère ou l'enfant regarde un objet et "playnoise".
75. La mère ou l'enfant regarde le jouet et "playnoise".
76. L'enfant va vers la mère avec le jouet et pose une question.
77. La mère va vers l'enfant et l'appelle.
78. La mère va vers l'enfant et lui parle.
79. La mère va vers l'enfant et fait une démonstration.
80. La mère s'éloigne de l'enfant et lui parle.
81. La mère s'éloigne de l'enfant et dirige son jeu.
82. La mère s'éloigne de l'enfant et regarde un objet.
83. La mère ou l'enfant lit et parle à l'autre.
84. La mère ou l'enfant lit et fournit une réponse brève.
85. La mère ou l'enfant lit et fournit une réponse élaborée.
86. La mère est assise le corps penché en avant et sourit à l'enfant.
87. La mère jette un coup d'oeil à l'enfant, lui parle et lit.
88. La mère regarde l'enfant, lui parle et est assise le corps penché en avant.
89. La mère regarde l'enfant, l'appelle et est assise le corps penché en avant.
90. La mère regarde l'enfant, lui pose une question et est



assise le corps penché en avant.

91. La mère regarde l'enfant, le félicite et est assise le corps penché en avant.
92. La mère regarde l'enfant, va vers lui et lui parle.
93. La mère regarde l'enfant, lui parle et est près de lui.
94. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère, lui parle et regarde un objet.
95. La mère regarde l'enfant jouer, le corps penché en avant et sourit.
96. La mère regarde l'enfant jouer, le corps penché en avant et lui parle.
97. La mère est près de l'enfant, lui parle et fait une démonstration.
98. La mère regarde le jouet, le corps penché en avant et lui parle.
99. La mère regarde le jouet, le corps penché en avant, et dirige le jeu de l'enfant.
100. La mère ou l'enfant jette un coup d'oeil à un objet et parle.
101. La mère ou l'enfant regarde un objet et fournit une réponse brève.
102. La mère ou l'enfant regarde le jouet et félicite l'autre.
103. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et lui sourit.
104. La mère regarde l'enfant jouer.
105. "Playnoise" pour la mère et l'enfant.
106. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et fournit une réponse élaborée.
107. La mère regarde l'enfant et sourit.
108. L'enfant regarde la mère, lui parle, et va vers elle.

109. La mère regarde l'enfant, va vers lui et fait une démonstration.
110. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et s'en éloigne.
111. La mère regarde l'enfant jouer et le félicite.
112. La mère est près de l'enfant et lui parle.
113. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère, lui parle et s'en éloigne.
114. L'enfant regarde la mère et va vers elle.
115. La mère est près de l'enfant, lui parle et est assise le corps penché en avant.
116. La mère ou l'enfant regarde le jouet et fait une démonstration.
117. Regard mutuel spontané.
118. L'enfant va vers la mère et lui parle.
119. La mère regarde jouer l'enfant et s'exclame.
120. La mère regarde jouer l'enfant et l'appelle.
121. La mère est assise, le corps penché en avant et parle à l'enfant.
122. La mère regarde l'enfant, lui parle et est en contact avec lui.
123. La mère est en contact avec l'enfant et lui parle.
124. La mère regarde l'enfant et est en contact avec lui.
125. La mère ou l'enfant parle et sourit.
126. L'enfant est près de la mère et lui parle.
127. L'enfant s'éloigne de la mère et lui parle.
128. La mère regarde l'enfant et lui donne un ordre.
129. La mère s'éloigne de l'enfant et lui jette un coup d'oeil.
130. La mère regarde l'enfant et fait une démonstration.

131. L'enfant regarde la mère et lui sourit.
132. La mère va vers l'enfant et le regarde.
133. L'enfant est en contact avec la mère et lui parle.
134. L'enfant est en contact avec la mère.
135. L'enfant va vers la mère avec le jouet et lui parle.
136. La mère regarde l'enfant et est assise le corps penché en avant.
137. La mère regarde l'enfant, lui parle et fait une démonstration.
138. L'enfant jette un coup d'oeil à la mère et fournit une réponse brève.
139. L'enfant regarde la mère, lui parle et s'en éloigne.
140. L'enfant va vers la mère et regarde un objet.
141. La mère ou l'enfant regarde un objet et sourit.
142. La mère regarde jouer l'enfant et rejette verbalement l'enfant.
143. L'enfant regarde la mère et l'appelle.
144. L'enfant regarde la mère et s'en éloigne.
145. La mère s'éloigne de l'enfant et lui parle.
146. La mère regarde l'enfant et "playnoise".
147. L'enfant est en contact avec la mère et lui parle.
148. L'enfant va vers la mère et lui parle.
149. L'enfant est en contact avec la mère.
150. La mère regarde l'enfant, lui parle et est en contact avec lui.
151. La mère s'éloigne de l'enfant et le regarde.

Appendice C

Feuille de cueillette des données



## Appendice D

### Regroupement des unités de comportement en sous-catégories

## Unités de comportement

## Sous-catégories

---

8-9-108-114-118-135-140-148	L'enfant va vers la mère
10-82-151-28-80	La mère s'éloigne de l'enfant
14-66-99-55-44-41-120-63-67-89-143-128-33-77-81-65-73	La mère est directive vis-à-vis l'enfant
15-54-126-133-134-147	L'enfant est en contact avec la mère
16-142	La mère rejette d'enfant
17-59-64	Question indéfinie
31-47	Question de l'enfant
34-52-90	Question de la mère
19-20-70-101-72-62	Réponse sans appartenance
29-32-85	Réponse de la mère
106-138	Réponse de l'enfant
12-18-21-22	Pas de réponse
7-78-79-92-109-132	La mère va vers l'enfant
23-56-97-116-130-137	La mère fait une démonstration à l'enfant

## Unités de comportement

## Sous-catégories

---

25-45-46-49-50-68-71-74-75-105	"Playnoise" et exclamation pour l'enfant
48-119-146	"Playnoise" et exclamation pour la mère
36-42-69-91-102-111	La mère félicite l'enfant
37-39-86-107-125-141	La mère sourit à l'enfant
51-103-131	L'enfant sourit à la mère
11-110-113-127-129-139	L'enfant s'éloigne de la mère
57-93-112-115-122-123-124-149-150	La mère est en contact avec l'enfant
117	Regard mutuel spontané
24	Manqué
1-4-5-40-104-136	La mère regarde l'enfant
2-3-6	L'enfant regarde la mère
27-30-43-94-144	L'enfant parle et regarde la mère
83-98-121-13-58-60-100	La mère parle à l'enfant sans le regarder
26-38-53-87-88-95-96-145	La mère parle et regarde l'enfant



Appendice E

Fréquences observées pour chaque unité  
de comportement pour chaque groupe

Fréquences observées pour chaque unité  
de comportement pour chaque groupe

Groupe 1

Le groupe mère-enfant lorsque l'enfant est dit normal

Comportements

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Enfants	0	88	85	0	0	3	0	9	3	0	12	22	30	0	0	1	6	0	0	1	2	65
Mères	52	0	0	16	11	0	4	0	0	7	0	7	75	2	1	0	4	14	4	5	0	58
	52	88	85	16	11	3	4	9	3	7	12	29	105	2	1	1	10	14	4	6	2	123
	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
Enfants	0	0	6	0	224	0	0	68	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Mères	5	5	2	286	0	4	3	0	0	1	1	22	1	1	2	19	6	1	4	4	0	1
	5	5	8	286	224	4	3	68	12	1	1	22	1	1	2	19	6	1	4	4	3	1
	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Enfants	5	10	2	0	1	3	7	0	0	4	0	0	0	392	5	137	1	5	5	6	0	0
Mères	0	0	0	9	0	0	0	3	110	0	1	3	2	145	7	97	0	0	2	10	9	5
	5	10	2	9	1	3	7	3	110	4	1	3	2	537	12	234	1	5	7	16	9	5
	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
Enfants	0	7	0	4	24	7	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mères	3	4	2	2	2	3	2	1	0	0	1	18	2	18	1	2	28	0	2	2	1	25
	3	11	2	6	26	10	2	4	2	0	1	18	2	18	1	2	28	0	2	2	1	25

Groupe 1 (suite)

Comportements		89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108
Enfants		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	3	0	1	2	0	4
Mères		1	1	1	2	5	0	2	9	2	6	1	0	3	2	0	17	0	0	27	0
		1	1	1	2	5	1	2	9	2	6	1	0	6	3	3	17	1	2	27	4
		109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128
Enfants		0	1	0	0	1	3	0	1	9	7	0	0	0	0	0	0	0	6	8	0
Mères		1	0	4	7	0	0	1	13	2	0	6	1	1	2	1	1	1	0	0	1
		1	1	4	7	1	3	1	14	11	7	6	1	1	2	1	1	1	6	8	1
		129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148
Enfants		0	0	12	0	1	5	3	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Mères		1	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		1	2	12	1	1	5	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
		149	150	151																	
Enfants		0	0	0	1357																
Mères		0	0	0	1272																
		0	0	0	2629																

Fréquences observées pour chaque unité  
de comportement pour chaque groupe

Groupe 2

Le groupe mère-enfant lorsque l'enfant est dit perturbé

Comportements

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Enfants	0	61	70	0	0	3	0	4	0	0	7	11	6	0	0	0	2	0	0	2	11	0	0
Mères	27	0	0	20	5	0	5	0	0	3	0	14	17	2	0	0	2	19	0	2	2	3	1
	27	61	70	20	5	3	5	4	0	3	7	30	23	2	0	0	4	19	0	4	13	3	1
	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
Enfants	0	0	0	197	0	0	53	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
Mères	1	1	236	0	1	17	0	0	4	4	20	1	1	1	17	5	0	10	6	0	1	0	0
	1	1	236	197	1	17	53	16	4	4	20	1	1	1	17	5	0	10	6	1	1	1	3
	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
Enfants	3	0	3	7	4	0	0	1	0	0	0	520	24	111	0	12	3	9	0	0	3	4	0
Mères	0	5	0	0	0	11	168	0	1	1	1	197	14	66	0	3	2	3	14	13	4	0	3
	3	5	3	7	4	11	168	1	1	1	1	717	38	177	0	15	5	12	14	13	7	4	3
	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92
Enfants	4	15	5	1	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mères	4	3	12	23	1	0	1	3	6	1	12	1	1	43	1	1	0	0	1	0	0	0	4
	8	18	17	24	3	7	1	3	6	1	12	1	1	43	1	1	0	0	1	0	0	0	4

Groupe 2 (suite)

## omportements

	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	
nfants	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ères	1	0	0	3	0	0	0	0	1	5	0	83	0	0	14	0	0	0	0	
	1	0	0	3	0	0	0	1	3	5	0	83	0	0	14	0	0	0	0	
	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	
nfants	0	0	3	0	3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0	0	0	
ères	5	0	0	0	10	4	0	9	1	0	0	3	7	0	0	0	3	1	1	
	5	0	3	0	13	7	2	9	1	0	0	3	7	0	1	7	3	1	1	
	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	
nfants	9	0	1	0	1	0	0	3	0	0	2	0	7	1	0	0	1	3	2	
ères	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	1	2	0	0	0	
	9	1	1	0	1	0	0	3	0	0	3	6	7	1	1	2	1	3	2	
	150	151																		
nfants	0	0	1249																	
ères	6	1	1242																	
	6	1	2491																	

### Remerciements

L'auteur tient à exprimer sa reconnaissance et sa gratitude à son directeur de thèse, monsieur André Cloutier, professeur au département de psychologie, à qui il est redevable d'une constante assistance et d'un grand support tout au long de la rédaction de cette recherche.

## Références

- AINSWORTH, Mary D. (1962). The effects of maternal deprivation: a review of findings in the context of research strategy and controversy. Public health papers. Genève, 14.
- AINSWORTH, Mary D. (1964). Patterns of attachment behavior shown by an infant in interaction with his mother. Merrill-Palmer Quarterly, 10. 51-58.
- AINSWORTH, Mary D. (1967). Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love. Baltimore: Hapkins Press.
- AINSWORTH, Mary D. (1969). Object relations dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. Child development, 40, 969-1025.
- AINSWORTH, Mary D., WITTIG, B.A. (1969). Attachment and exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation, in B.M. Foss (Ed.): Determinants of infant behaviour, 4. London: Methuen.
- AINSWORTH, Mary D., BELL, S.M., STAYTON, D.J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product responsiveness to signals, in M.P.M. Richards (Ed.): The integration of a child into a social world. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARLING, G.L., HARLOW, H.F. (1967). Effects of social deprivation on maternal behavior of rhesus monkeys. Journal of comparative physiology and psychology, 64, 371-377.
- BALINT, A. (1939). Amour pour la mère et amour de la mère, in M. Balint: Amour primaire et technique psychanalytique (pp. 110-128). Paris: Payot, 1972.
- BALINT, M. (1937). Les premiers stades du développement du moi, Amour d'objet primaire, in M. Balint: Amour primaire et technique psychanalytique (pp. 91-109). Paris: Payot, 1972.
- BELL, R., HARPER, H. (1977). Child effects on adults. Hillsdale, New-Jersey, Erlbaum.
- BISHOP, B.M. (1951). Mother-child interaction and the social



- behavior of children. Psychological monograph, 65, no. 11.
- BLURTON-JONES, N.G., WOODSON, R.H. (1979). Describing behaviour: the ethologic perspective. Social interaction analysis. University of Wisconsin Press.
- BOWLBY, J. (1953). Some pathological processes set in train by early mother-child separation. Journal of mental science, 99, 265-272.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. International journal of psycho-analysis, 39, 350-373.
- BOWLBY, J. (1965). Child care and the growth of love. Penguin: Harmondsworth.
- BOWLBY, J. (1969). Attachement et perte: Attachment, 1. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- BOWLBY, J. (1973). Attachment and loss: Separation, anxiety and anger, 2, London: Hogarth.
- BUCK, J.N. (1950). Administration and interpretation of the H.T.P. test. Californie: Western Psychological Services.
- BURLINGHAM, D., FREUD, A. (1944). Enfants sans famille. Paris: Presses Universitaires de France.
- CORMAN, L. (1961). Le test de patte noire. Paris: Presses Universitaires de France.
- CUNNINGHAM, C.E., BARKLEY, R.A. (1979). The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. Child development, 50, 217-223.
- ERIKSON, E.H. (1950). Enfance et société. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- FREUD, S. (1931). Female sexuality. Standard edition, XXI, London, Hogarth.
- FREUD, S. (1940). Abrégé de psychanalyse. Paris: Presses Universitaires de France.
- HARLOW, H.F. (1958). The nature of love. American psychology, 13, 673-685
- HARLOW, H.F., HARLOW, M.K. (1962). Social deprivation in monkeys.

Scientific american, 136-146.

- HARLOW, H.F., HARLOW, M.K. (1965). The affectional system, in Schrier, Harlow et Stoolnitz (Ed.): Behaviour of non-human primates, 11. New York: Academic Press.
- HARLOW, H.F., SUOMI, S.J., MCKINNEY, W.T. (1970). Experimental production of depression in monkeys. Mainly monkeys, 1, 6-12.
- KAUFMAN, I.C., ROSENBLUM, L.A. (1967a). Depression in infant monkeys separated from their mothers. Science, 155, 1030-1031.
- KAUFMAN, I.C., ROSENBLUM, L.A. (1967b). The reaction to separation in infant monkeys: analytic depression and conservation withdrawal, Psychosomatic medical, 29, 648-675.
- KAUFMAN, I.C., ROSENBLUM, L.A. (1969). Effects of separation from mother on the emotional behaviour in infant monkeys. Science, 159, 681-695.
- KLEIN, M. (1945). Essais de psychanalyse. Paris: Payot, 1967.
- KLEIN, M., HEEMANN, P., ISAACS, S., RIVIERE, J. (1966). Développement de la psychanalyse. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEACH, Gill M. (1972). A comparison on the social behavior of some normal and problem children, in Blurton-Jones (Ed.): Ethological studies of child behavior, 249-281.
- LEHNER, P.N. (1979). Handbook of ethological methods. New York: Garland.
- LORENZ, K. (1935). Companionship in bird life; fellow members of the species as releases of social behavior. New York: International University Press.
- ROBERTSON, J., BOWLBY, J. (1952). Responses of young children to separation from their mothers. Courrier central international de l'enfance, 2, 131-142.
- ROSENBLUM, L.A., HARLOW, H.F. (1963). Approach-avoidance conflict in the mother surrogate situation. Psychological report, 12, 83-85.
- SEAY, B., HANSEN, E., HARLOW, H.F. (1962). Mother-infant separation in monkeys. Journal of child psychology and psychiatry, 3.

- SEAY, B., HARLOW, H.F. (1965). Maternal separation in the rhesus monkey. Journal of nervous and mental disorders, 140.
- SOKAL, R.R., ROHLF, J.F. (1969). Biometry: the principles and practice of statistics in biological research. San Francisco: Freeman.
- SPITZ, R.A. (1945). Hospitalism. Psychoanalytic study of children, 1.
- SPITZ, R.A. (1957). Le non et le oui. La genèse de la communication humaine. Paris: Presses Universitaires de France.
- SPITZ, R.A. (1965). Analytic depression. Psychoanalytic study of children, 2.
- SPITZ, R.A. (1968). De la naissance à la parole. Paris: Presses Universitaires de France.
- STAYTON, D.J., AINSWORTH, M.D.S. (1973). Individual differences in infant responses to brief everyday separations as related to other infant and maternal behaviors. Developmental psychology, 9. 226-235.
- SUOMI, S.J., COLLINS, M.L., HARLOW, H.F. (1973). Effect of permanent separation from mother on infant monkeys. Developmental psychology, 9, 376-384.
- TERMAN, M.L., MERRILL, M.A. (1937). Stanford-Binet intelligence scale. Houghton: Mifflin Company, 1973.
- WECHSLER, D. (1974). Echelle d'intelligence Wechsler pour enfant. New York: The Psychological Corporation.