

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ASSOCIATIONS ENTRE LA NÉGLIGENCE, LES REPRÉSENTATIONS
MENTALES D'ATTACHEMENT ET LES HABILITÉS SOCIALES

ESSAI DE 3^e CYCLE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
SARAH DÉNOMMÉE

JUILLET 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION) (D.Ps.)

Direction de recherche :

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

directrice de recherche

Jury d'évaluation :

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

directrice de recherche

Tristan Milot, Ph. D.
Université du Québec à Trois-Rivières

évaluateur interne

Jean-François Bureau, Ph. D.
Université d'Ottawa

évaluateur externe

Sommaire

La négligence, qui est la forme de maltraitance la plus répandue, a des impacts importants sur le développement de milliers d'enfants du Québec (Hélie et al., 2017). Des études montrent que les enfants négligés sont généralement plus agressifs et plus en retrait que les enfants non maltraités (Demeusy et al., 2018; Prino & Peyrot, 1994). Ainsi, il s'avère primordial de mieux comprendre les difficultés sociales des enfants négligés afin d'intervenir de façon adéquate et favoriser une meilleure adaptation. Cette étude a pour objectif d'examiner le lien entre la négligence parentale et les habiletés sociales des enfants (compétences sociales et habiletés prosociales) et d'évaluer le rôle médiateur des représentations mentales d'attachement des enfants dans cette association. L'échantillon se compose de 121 enfants d'âge préscolaire âgés entre 4 et 6 ans et leur mère, dont 49 sont victimes de négligence. L'ensemble des participants provient de familles à faible revenu. Les enfants devaient compléter une tâche de récits narratifs (série d'histoires tirées du *MacArthur Story-Stem Battery* [MSSB]; Bretherton et al., 1990), qui consistait à poursuivre des histoires entamées par l'expérimentatrice permettant d'évaluer leurs représentations mentales d'attachement. Les récits narratifs des enfants ont été encodés à l'aide d'une grille adaptée de celle de Davies et Winter (2003), qui permet d'évaluer les représentations mentales d'attachement des enfants sous trois dimensions : la qualité de la relation avec les parents, la compétence des parents et la sécurité. Les compétences sociales et les habiletés prosociales des enfants ont été mesurées par le biais du *Profil socioaffectif* (PSA; LaFrenière et al., 1990), un questionnaire complété par l'enseignante/l'éducatrice de l'enfant. Les items qui

composent ce questionnaire portent sur l'expression des émotions, l'interaction de l'enfant avec ses pairs et les interactions de l'enfant avec l'enseignante/l'éducatrice. Les résultats de notre étude ont montré que les enfants négligés ont de plus faibles compétences sociales que les enfants non négligés. Une différence marginale a aussi été observée entre les enfants négligés et les enfants non négligés sur les habiletés prosociales, mais cette différence s'est révélée non significative quand les covariables sont incluses dans le modèle. Notre étude démontre aussi que des représentations mentales d'attachement négatives et empreintes d'insécurité dans l'une des histoires sont associées à de plus faibles compétences sociales chez les enfants. Aucun lien significatif n'a toutefois été obtenu entre la négligence et les représentations mentales d'attachement des enfants. En conséquence, la présente étude n'a pas permis de faire des analyses de médiation pour évaluer le rôle médiateur des représentations mentales d'attachement dans le lien entre la négligence et les habiletés sociales. Les résultats appuient toutefois l'importance d'intervenir tôt dans le développement des enfants négligés pour prévenir et adresser leurs difficultés au plan social.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	viii
Remerciements	ix
Introduction	1
Contexte théorique	6
Théorie de l'attachement.....	7
Développement des relations d'attachement	7
Développement des modèles internes opérants	8
Habiletés prosociales	10
Définition des habiletés prosociales.....	10
Importance des habiletés prosociales dans le développement des enfants	12
Développement des habiletés prosociales.....	12
Relation parent-enfant et les habiletés prosociales	14
Liens entre les représentations mentales d'attachement et les habiletés sociales	16
Négligence	20
Définition de la négligence	20
Prévalence de la négligence	21
Contexte familial associé à la négligence	22
Qualité de la relation parent-enfant dans un contexte de négligence.....	23
Représentations mentales des relations d'attachement chez les enfants négligés	25
Lien entre la négligence et les habiletés sociales	27

Liens entre la négligence, les représentations mentales d'attachement et les habiletés sociales.....	30
Objectifs et hypothèses	32
Méthode.....	34
Participants.....	35
Procédure	38
Instruments de mesure	39
Questionnaire sociodémographique.....	39
Statut de négligence	39
Représentations d'attachement	40
Tâche des histoires à compléter	40
Codification des histoires à compléter.....	42
Habilités langagières	43
Compétences sociales et habiletés prosociales	44
Résultats	46
Analyses préliminaires	48
Analyse en composantes principales sur les scores de représentations mentales	48
Représentations mentales en lien avec les habiletés langagières de l'enfant et les caractéristiques sociodémographiques	50
Histoire de la Soupe chaude.....	50
Histoire du Bruit dans la nuit.....	51
Histoire de Séparation-Réunion.....	51

Compétences sociales et habiletés prosociales en lien avec les habiletés langagières et les caractéristiques sociodémographiques	52
Compétences sociales	53
Habiletés prosociales	53
Analyses principales	54
Négligence et représentations mentales	54
Négligence et habiletés sociales.....	55
Représentations mentales et habiletés sociales	56
Représentations mentales et compétences sociales	57
Représentations mentales et habiletés prosociales.....	60
Analyses de médiation	62
Discussion	63
Négligence et habiletés sociales.....	64
Représentations mentales d’attachement et habiletés sociales	68
Négligence et représentations mentales d’attachement	70
Négligence, représentations mentales d’attachement et habiletés sociales.....	73
Forces et limites de l’étude	73
Conclusion	77
Références	83

Liste des tableaux

Tableau

1	Variables sociodémographiques selon le statut de négligence.....	37
2	Résumé des résultats de l'analyse en composantes principales sur les scores de représentations mentales.....	49
3	Comparaison des enfants négligés et non négligés sur les représentations mentales, les compétences sociales et les habiletés prosociales	55
4	Régressions multiples évaluant le rôle de la négligence dans la prédiction des compétences sociales et des habiletés prosociales	57
5	Régressions multiples évaluant le rôle des représentations mentales dans la prédiction des compétences sociales	59
6	Régressions multiples évaluant le rôle des représentations mentales dans la prédiction des habiletés prosociales	61

Remerciements

Je souhaite exprimer ma sincère gratitude à ma directrice de recherche Diane St-Laurent, qui a su croire en moi dès le début de mon parcours universitaire. Je la remercie également pour ses encouragements constants, sa patience ainsi que sa bienveillance. Je me sens réellement privilégiée d'avoir eu la chance de travailler et de développer mes connaissances auprès d'elle.

Je tiens à remercier Tristan Milot qui m'a accompagnée à faire mes premiers pas dans le monde de la recherche et m'a offert l'opportunité de prendre part à son projet de recherche. Ces expériences ont été d'une grande richesse dans mon développement professionnel.

J'aimerais souligner la qualité du travail de mes collègues Abigaëlle Gascon et Charlotte Urbain qui ont collaboré avec moi à la codification des récits narratifs.

Enfin, je désire remercier chaleureusement mes parents pour leur énorme soutien sous toutes ses formes, leur présence rassurante et leurs nombreux encouragements tout au long de mes études. Un merci spécial à mon conjoint pour son appui inconditionnel, sa patience et ses mots réconfortants. La réalisation de ce projet n'aurait pu être possible sans eux à mes côtés.

Introduction

Les compétences sociales, incluant les habiletés prosociales, sont essentielles pour le développement optimal et l'adaptation des enfants. Elles émergent tôt dans la vie de l'enfant et se complexifient au fil des ans (Dirks et al., 2018). Les compétences sociales permettent entre autres d'initier et de maintenir des relations interpersonnelles positives en ayant recours aux habiletés de communication, d'affirmation, d'engagement, d'empathie et d'autocontrôle (Milligan et al., 2017). Les habiletés prosociales se définissent plus précisément par la capacité à identifier et répondre adéquatement aux besoins de l'autre (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Hastings et al., 2007). Les habiletés prosociales incluent entre autres les comportements de coopération, de partage, d'altruisme, de réconfort et de protection (Dirks et al., 2018; Hastings et al., 2007; Svetlova et al., 2010). Elles sont grandement influencées par les comportements parentaux et la relation parent-enfant, les parents servant de modèle à leur enfant dans l'acquisition de ces compétences (Bureau & Moss, 2010; Eisenberg et al., 2006). Les enfants qui ont de bonnes habiletés prosociales ont des relations interpersonnelles plus positives et stables, s'adaptent plus facilement aux nouvelles situations et persistent face aux difficultés (Diener & Kim, 2004; Dirks et al., 2018; Eisenberg et al., 2006). Les enfants qui au contraire ont de plus faibles habiletés prosociales sont davantage prédisposés à vivre du rejet et de l'isolement (Wentzel, 2003). Certains enfants sont plus à risque d'éprouver des déficits liés aux compétences sociales et aux habiletés prosociales.

C'est le cas notamment des enfants subissant de la maltraitance. En effet, plusieurs études ont montré que les enfants maltraités présentent des difficultés dans leurs relations interpersonnelles et que ces relations sont caractérisées par davantage d'agressivité (Cullerton-Sen et al., 2008; Fantuzzo et al., 1998; Graham et al., 2010). Par ailleurs, des études s'étant intéressées spécifiquement aux enfants négligés ont démontré qu'ils étaient plus souvent en retrait, qu'ils interagissaient moins avec les autres enfants et qu'ils manifestaient moins de comportements prosociaux comparativement aux enfants non maltraités (Hoffman-Plotkin & Twentyman, 1984; Prino & Peyrot, 1994). De plus, les enfants négligés auraient plus de difficulté que les enfants non maltraités à identifier correctement et comprendre les émotions des autres, de même qu'à réguler leurs propres émotions (Edwards et al., 2005; Proctor & Dubowitz, 2014). Il est possible que ces déficits sociaux puissent être en partie expliqués par les représentations mentales plutôt négatives de soi et des relations d'attachement intériorisées par les enfants maltraités et négligés. Effectivement, les représentations mentales de soi et des relations d'attachement, aussi nommées modèles internes opérants, s'élaborent à partir des interactions de l'enfant avec ses donneurs de soin et à partir de la qualité des soins qu'il reçoit (Bowlby, 1969; Howe, 2011). Ces représentations mentales permettent notamment à l'enfant d'ajuster ses attentes à l'égard des réponses qu'il est susceptible de recevoir face à ses besoins (Bretherton & Munholland, 1999; Stronach et al., 2011). Ainsi, les représentations mentales d'attachement de l'enfant influencent sa façon de se comporter et d'entrer en relation avec autrui (Howe, 2011; Manashko et al., 2009). Or, les parents des enfants négligés éprouvent de la difficulté à se montrer disponibles et à

répondre adéquatement à leurs besoins (Wilson et al., 2008). Ils ont aussi tendance à interagir moins et de façon plus négative avec leur enfant (Milot et al., 2010). Cette perturbation dans la relation parent-enfant mènerait à des représentations mentales de soi et des relations d'attachement teintées d'insécurité et d'éléments négatifs (Venet et al., 2007). Différentes études se sont intéressées aux liens entre la négligence et les représentations mentales de soi et des relations d'attachement ainsi qu'aux liens entre la négligence et les compétences sociales/habilités prosociales, mais peu se sont penchées sur ces variables simultanément. L'objectif de la présente étude consiste d'une part à documenter le lien entre la négligence et les compétences sociales/habilités prosociales des enfants et d'autre part à déterminer si les représentations mentales d'attachement des enfants jouent un rôle médiateur dans cette association.

Cet essai est divisé en quatre parties distinctes. La première section constitue une recension des écrits scientifiques qui présente d'abord les grandes lignes de la théorie de l'attachement dans laquelle s'inscrit la notion de représentations mentales de soi et des relations d'attachement. Par la suite, la définition, l'importance et le développement des habiletés sociales sont présentés. La négligence, incluant sa définition, sa prévalence et le contexte familial qui y est associé est aussi abordée. Cette première section présente également les résultats d'études ayant examiné les associations entre chacune de ces variables. À la fin de cette section, les objectifs et hypothèses de la présente étude sont formulés. La deuxième section décrit la méthode, soit les participants de l'étude, la procédure et les instruments de mesure utilisés. La troisième section concerne la

description des analyses statistiques effectuées ainsi que les résultats obtenus. Finalement, la quatrième section vise à discuter des résultats du présent essai ainsi que des hypothèses pouvant les expliquer. Enfin, les forces et les limites de l'étude sont mentionnées, de même que des pistes de recherches futures.

Contexte théorique

Cette section présentera les concepts clés sur lesquels porte cette recherche. D'abord, la théorie de l'attachement ainsi que les représentations mentales de soi et des relations d'attachement y seront présentées. Ensuite, les habiletés prosociales seront décrites, puis les éléments relatifs au concept de négligence seront abordés. Une présentation des résultats d'études empiriques sur les liens entre chacune de ces variables suivra. Enfin, les objectifs et les hypothèses relatives à l'étude actuelle seront énoncés.

Théorie de l'attachement

Pour aborder la théorie de l'attachement, nous débuterons par décrire la façon dont se développent les relations d'attachement. Nous décrirons ensuite le développement des modèles internes opérants.

Développement des relations d'attachement

La théorie de l'attachement (Bowlby 1969) stipule que les nourrissons sont biologiquement prédisposés à développer un lien d'attachement avec leurs principaux donneurs de soins afin de favoriser leur protection et de maximiser leurs chances de survie. Selon Bowlby (1969), l'attachement fait référence au lien émotionnel qui unit un enfant aux principales personnes qui s'occupent de lui. Ce lien est observable par le

comportement de recherche de proximité qu'adopte un jeune enfant envers son donneur de soins lorsqu'il perçoit une menace dans l'environnement. En situation de détresse, celui-ci pourra avoir recours à différents comportements d'attachement tels que la succion, les pleurs, les sourires ou encore le fait de se cramponner ou de suivre sa figure d'attachement, dans le but d'être rassuré par celle-ci. Bowlby mentionne qu'un équilibre doit être maintenu entre la proximité de l'enfant à sa figure d'attachement et l'exploration de son environnement. Lorsque l'enfant se sent suffisamment protégé et en sécurité, il sera en mesure de s'éloigner de sa figure d'attachement pour faire des apprentissages et développer de nouvelles relations (Ainsworth 1969; Bowlby 1969). Les réponses du donneur de soins aux besoins de l'enfant sont déterminantes dans le développement de l'attachement. Lorsque la figure d'attachement est en mesure de reconnaître les signaux de détresse de l'enfant et d'y répondre adéquatement, l'enfant pourra utiliser cette figure comme un havre de sécurité qui lui procurera réconfort et protection, et comme une base de sécurité qui lui permettra d'explorer son environnement (Ainsworth 1969; Bowlby 1969; Miljkovitch, 2001). L'attachement développé par l'enfant envers son donneur de soins sera alors qualifié de sécurisant. Au contraire, les enfants qui ne perçoivent pas la figure d'attachement comme disponible pour répondre à leurs besoins d'attachement développeront plutôt un attachement insécurisant.

Développement des modèles internes opérants

Au contact de ses figures d'attachement et par le biais des expériences précoces vécues avec elles, l'enfant élaborera des représentations mentales de soi, de ses figures

d'attachement et de ses relations avec les autres (Bowlby, 1969). Ces représentations, aussi nommées modèles internes opérants, constituent des modèles d'interactions intériorisés durant la petite enfance à partir de la qualité des soins dispensés à l'enfant. En effet, les représentations mentales d'attachement de l'enfant s'élaborent à partir des comportements de soins qu'il a reçus de ses figures d'attachement, en particulier en réponse à ses besoins et à ses manifestations de détresse (Howe, 2011). Bien qu'elles commencent à se développer dans la première année de vie, les représentations mentales d'attachement sous formes symboliques deviennent plus facilement accessibles vers l'âge préscolaire (George & Solomon, 2016). L'intériorisation des relations d'attachement sous la forme de représentations permet à l'enfant de moduler ses attentes quant à la réponse et la disponibilité des autres à son égard (Bretherton & Munholland, 1999; Sroufe et al., 1999; Stronach et al., 2011). Ainsi, les enfants qui expérimentent des relations empreintes d'affection et de chaleur avec leurs figures d'attachement ont tendance à développer des représentations des relations comme étant plus épanouissantes (Stronach et al., 2011). Par ailleurs, ce type de relations prédit davantage de sentiments positifs envers soi-même et d'attributions positives à propos des autres (Clark & Symons, 2009; Main et al., 1985; Verschueren & Marcoen, 1999). Un enfant dont les parents manifestent de la sensibilité et de la disponibilité à son égard a donc plus de chances de se percevoir comme une personne compétente et de considérer son environnement comme sécurisant (Bretherton & Munholland, 1999). Il sera également plus susceptible de se percevoir comme digne d'être aimé par ses figures d'attachement (Bowlby, 1973; Bretherton & Munholland, 1999). À l'inverse, lorsque les réponses des

figures d'attachement aux besoins de l'enfant sont inconstantes ou teintées de rejet, d'indifférence ou d'hostilité, l'enfant peut développer des représentations négatives de soi et des relations d'attachement (Bowlby, 1969). De plus, ce dernier peut en venir à la conclusion qu'il n'est pas digne de soins et que le monde qui l'entoure n'est pas sécurisant en raison de son imprévisibilité (Clark & Symons, 2009; Howe, 2011).

Les modèles internes opérants guident le comportement de l'enfant et influencent sa façon d'entrer en relation avec les autres (Howe, 2011; Manashko et al., 2009; Miljkovitch et al., 1998). Ils servent entre autres à donner un sens à l'environnement social dans lequel évolue l'enfant et permettent également à ce dernier d'anticiper les actions de ses partenaires sociaux à partir des attentes qu'il s'est créées (Bretherton & Munholland, 1999; Stronach et al., 2011).

Habiletés prosociales

Les habiletés prosociales seront dans un premier temps définies, puis leur importance et la façon dont elles se développent seront ensuite présentées.

Définition des habiletés prosociales

Les compétences sociales permettent d'initier et de maintenir des relations interpersonnelles positives en ayant recours à différentes habiletés telles que la communication, l'affirmation, l'engagement, l'empathie et l'autocontrôle (Milligan et al., 2017). Les compétences sociales sont nécessaires pour une bonne adaptation sociale.

Les habiletés prosociales, qui sont une composante des compétences sociales, constituent de bons indicateurs de la nature des interactions sociales des enfants. Les habiletés prosociales font référence à la capacité à répondre de façon proactive ou réactive aux besoins des autres afin de servir leur bien-être (Dirks et al., 2018; Hastings et al., 2007; Svetlova et al., 2010). Les comportements prosociaux peuvent impliquer de répondre à des besoins d'ordre instrumental dans le cas où une personne a de la difficulté à compléter un objectif (p. ex., un ami éprouve de la difficulté avec son devoir). Ils peuvent inclure des désirs matériels dans le cas où un individu n'a pas accès à une ressource en particulier (p. ex., un camarade veut colorier mais il n'a pas de crayons). Finalement, les comportements prosociaux peuvent être manifestés en réponse à la détresse émotionnelle d'autrui (p. ex., un ami est triste suite à l'obtention d'un mauvais résultat scolaire) (Dirks et al., 2018; Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Pour qu'un enfant puisse être compétent socialement, il doit avoir la capacité d'analyser la situation et de reconnaître que l'autre a besoin de lui, il doit être capable de choisir une intervention appropriée afin d'apaiser l'état négatif de l'autre et il doit pouvoir se mettre en action (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Ainsi, face à un problème ou une situation particulière, les enfants compétents socialement utilisent de façon appropriée les ressources et les stratégies dont ils disposent. Plus précisément, les comportements prosociaux incluent les actes de coopération, de partage, d'altruisme, de réconfort, d'aide et le fait de protéger et de défendre autrui (Dirks et al., 2018; Hastings et al., 2007; Svetlova et al., 2010). Les enfants ayant de bonnes habiletés prosociales tiennent compte du point de vue des autres et font preuve d'une sensibilité face aux difficultés

rencontrées par leurs partenaires (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Une plus grande préoccupation pour les autres est liée à des niveaux plus élevés de comportements prosociaux, particulièrement lorsque cela implique des coûts personnels (Dirks et al., 2018).

Importance des habiletés prosociales dans le développement des enfants

Les habiletés prosociales constituent un aspect important du développement de l'enfant car elles prédisent l'adaptation personnelle et sociale ultérieure de l'individu. En effet, les enfants qui ont de bonnes habiletés prosociales s'adaptent plus facilement aux nouvelles situations et persistent face aux difficultés (Diener & Kim, 2004; Eisenberg et al., 2006). Les habiletés prosociales favorisent l'affiliation et l'acceptation par les pairs (Dirks et al., 2018). Les enfants qui sont compétents socialement sont des partenaires de jeux recherchés par les autres (Dirks et al., 2018). De plus, les enfants qui s'engagent dans des actions prosociales sont plus susceptibles de développer des relations d'amitié stables et de meilleure qualité (Dirks et al., 2018). Lorsque les habiletés prosociales sont déficitaires, l'enfant est plus susceptible de vivre de l'isolement, de la solitude, du rejet et d'avoir une faible estime de soi (Wentzel, 2003).

Développement des habiletés prosociales

Les habiletés prosociales commencent à se développer très tôt dans la vie de l'enfant et s'élaborent au fil des ans. Dès ses premiers mois, l'enfant est très attentif à la voix et à l'expression faciale de ceux qui l'entourent, ce qui contribue à favoriser le

développement d'une considération de l'autre (Hay, 1994). Au cours des premières années de vie, les comportements prosociaux apparaissent de façon plus concrète. Parmi ceux-ci se trouvent les comportements d'aide (p. ex., aider un ami à atteindre un objet hors de sa portée), les comportements de partage (p. ex., offrir une partie de sa collation à un ami) et les comportements de coopération (p. ex., travailler avec une autre personne pour atteindre un but commun) (Dirks et al., 2018; Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Pour acquérir l'habileté de partager, l'enfant doit être en mesure de reconnaître une inégalité entre soi et l'autre et de mettre de côté son désir de conserver la ressource pour lui seul (Brownell et al., 2009; Dunfield, 2014). Les comportements prosociaux incluent également les comportements de réconfort (p. ex., faire une accolade) qui impliquent l'identification d'un état émotionnel négatif chez l'autre et la compréhension de la cause de cet état (Dunfield, 2014). L'acquisition de cette compétence se fait généralement durant la période préscolaire, âge auquel l'enfant devient de plus en plus sensible à ce que les autres ressentent (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Svetlova et al., 2010). Il est alors plus habile pour identifier les émotions de base et est maintenant en mesure de ressentir une gamme plus vaste d'émotions, dont la culpabilité et la honte (Dunfield, 2014; Hay, 1994). Durant cette période, les habiletés prosociales de l'enfant deviendront plus élaborées et il pourra plus facilement mettre en mots ses états internes et ceux des autres (Hay, 1994). Par exemple, il sera désormais capable d'exprimer des regrets à la suite d'un conflit, de reconnaître l'émotion ressentie par l'autre et de favoriser la réconciliation (Hay, 1994). L'enfant d'âge préscolaire apprendra également les conventions sociales et la distinction entre le bien et le mal. L'émergence de ces

capacités rendra l'enfant plus apte à répondre à la détresse d'autrui de façon plus ajustée (Dirks et al., 2018). Par ailleurs, l'empathie est aussi une habileté qui se développe particulièrement durant la période préscolaire. L'empathie réfère à la capacité à se mettre à la place de l'autre et de comprendre les sentiments vécus par l'autre. L'empathie favoriserait chez l'enfant l'adoption de comportements prosociaux (Dirks et al., 2018; Eisenberg et al., 2006; Hastings et al., 2007). En effet, en comprenant le vécu de l'autre, l'enfant est davantage en mesure de cerner les besoins de l'autre et de lui apporter son aide (Eisenberg et al., 2006). Enfin, à l'âge scolaire, la capacité de l'enfant à comprendre l'état émotionnel de l'autre et les signaux sociaux se raffine, ce qui rend les comportements prosociaux de l'enfant encore plus adaptés à la situation (Eisenberg et al., 2006). À mesure qu'il vieillit, les actions prosociales de l'enfant deviennent plus fréquentes et complexes, reflétant une compréhension riche des dynamiques relationnelles (Dirks et al., 2018; Eisenberg et al., 2006). Il sera par exemple plus enclin à inclure un nouvel enfant dans son groupe d'amis (Dirks et al., 2018). En l'absence de cette considération de l'autre, les processus liés aux comportements prosociaux ne seront pas activés (Brownell et al., 2009).

Relation parent-enfant et les habiletés prosociales

Par le biais des interactions avec leurs parents, les enfants développent des compétences sociales qu'ils pourront intégrer plus tard dans leur répertoire comportemental avec leurs pairs (Ensor et al., 2011). Effectivement, les comportements parentaux et la relation parent-enfant sont associés à l'émergence des habiletés

prosociales chez l'enfant (Eisenberg et al., 2006). Le fait d'avoir un attachement sécurisant et des parents sensibles et chaleureux prédit de meilleures habiletés prosociales chez l'enfant (Bureau & Moss, 2010; Hastings et al., 2007; Seibert & Kerns, 2015). En effet, les parents qui répondent de façon adéquate aux besoins de l'enfant et qui leur offrent un soutien émotionnel ont des enfants qui se préoccupent davantage des autres et qui sont plus susceptibles d'offrir du réconfort aux autres (Ensor et al., 2011; Spinrad, & Stifter, 2006). Les parents serviraient de modèles à l'enfant, c'est-à-dire qu'en expérimentant de la compassion de la part de ses parents, l'enfant sera ensuite en mesure d'en faire de même envers les autres (Bureau & Moss, 2010). Les parents qui communiquent leurs émotions, leurs intentions ou leurs désirs explicitement permettraient d'étayer l'attention, l'intérêt et les inférences de l'enfant sur les états internes des autres (Svetlova et al., 2010). La capacité des enfants à identifier, à comprendre les sentiments vécus par l'autre et à agir de façon prosociale découlerait donc de la qualité des interactions parent-enfant précoces (Ensor et al., 2011).

Par ailleurs, les enfants qui ont des parents qui leur imposent des limites claires tout en étant chaleureux et affectueux, en plus de les écouter et de respecter leur point de vue manifestent davantage de comportements prosociaux (Attili et al., 2010; Hastings et al., 2000). Au contraire, les parents qui ne tiennent pas compte de l'opinion de l'enfant, qui manifestent peu de soutien et qui imposent des règles strictes, ou qui au contraire considèrent uniquement l'opinion de l'enfant et imposent peu de limites, auraient des enfants qui feraient preuve de moins de comportements prosociaux et qui seraient plus

en retrait (Hastings et al., 2000). Il en est de même pour les enfants des parents qui font preuve de contrôle ou qui manifestent des comportements négatifs (Attili et al., 2010).

Liens entre les représentations mentales d'attachement et les habiletés sociales

À partir de ses interactions avec ses figures d'attachement et des modèles internes opérants qu'il aura intériorisés, l'enfant généralisera ces représentations à d'autres contextes et relations, ce qui influencera ses pensées et ses comportements à l'égard des autres (Bretherton & Munholland, 1999). Main et ses collègues (1985) ont fait ressortir l'importance d'utiliser des mesures évaluant les représentations des enfants plutôt que de s'appuyer uniquement sur l'observation de leurs comportements pour qualifier la qualité de leur relation avec leurs parents et les modèles internes qu'ils ont développés. Au cours des deux premières années de vie, les représentations mentales d'attachement adoptent une forme affective et non-verbale, rendant leur évaluation difficile (Miljkovitch et al., 2007). Or, à l'âge préscolaire, les capacités cognitives et linguistiques des enfants sont suffisamment développées pour qu'ils puissent verbaliser leurs expériences de façon plus complexe et sophistiquée, permettant ainsi de mesurer plus directement leurs représentations mentales d'attachement (Crittenden, 1990). Les histoires à compléter sont utilisées afin d'évaluer les représentations mentales d'attachement des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Dans cette tâche, des figurines représentant une famille sont utilisées pour présenter à l'enfant des débuts de récits qui mettent en scène des enjeux socioémotionnels liés à l'attachement (p. ex., blessure, peur, séparation). L'enfant doit ensuite poursuivre les histoires (Oppenheim et al., 1997).

Des études se sont penchées sur les liens entre les représentations mentales de soi et des relations d'attachement élaborées par les enfants et leurs habiletés sociales. L'association entre les modèles internes opérants, évalués par le biais des histoires à compléter, et la compétence sociale a d'ailleurs été démontrée à plusieurs reprises. En effet, une étude a permis de constater que des représentations mentales d'attachement empreintes de sécurité étaient significativement liées à la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire (Verissimo et al., 2014). Le niveau de sécurité dans les récits des enfants était établi en fonction de la cohérence de l'histoire, de l'efficacité avec laquelle l'enfant abordait les principaux problèmes de l'histoire et utilisait les figures parentales comme base de sécurité. Dans cette étude, la compétence sociale était évaluée selon trois dimensions : (1) la motivation et l'engagement dans les interactions sociales avec les pairs; (2) les attributs psychologiques et comportementaux (habileté à établir et maintenir des interactions positives, capacité à résoudre adéquatement des situations sociales émotionnelles difficiles, autonomie et confiance en soi); et (3) l'acceptation par les pairs. Ces dimensions étaient mesurées par observation directe, par des procédures de tri-de-cartes et par des entrevues sociométriques avec les pairs (Verissimo et al., 2014). Une autre étude utilisant les histoires à compléter a démontré que les représentations d'attachement sécurisantes des enfants étaient significativement associées à un score global de compétence sociale (relations avec les pairs, popularité/leadership, participation sociale) rapporté par les mères (Shin, 2019). Une autre étude a elle aussi montré une association significative entre les représentations mentales d'attachement des enfants qualifiées de sécurisantes et la compétence sociale mesurée par les enseignants

(Posada et al., 2019). Enfin, une étude a démontré des liens significatifs entre des représentations mentales insécurisantes et de faibles scores de compétence sociale (peu d'orientation prosociale et initiative sociale avec les pairs) des enfants (Rydell et al., 2005). Une méta-analyse menée par Deneault et ses collègues (2023) regroupant 41 études a examiné les liens entre l'attachement mère-enfant, l'attachement père-enfant et les habiletés prosociales des enfants. Les résultats ont montré des associations positives à la fois entre l'attachement mère-enfant et les habiletés prosociales des enfants et entre l'attachement père-enfant et les habiletés prosociales des enfants. L'attachement était évalué par une mesure observationnelle et par des questionnaires remplis par la mère et par l'examineur. Différentes dimensions étaient considérées dans les habiletés prosociales des enfants, dont : (1) la réponse empathique; (2) les comportements prosociaux (p. ex., aide, partage, bienveillance); (3) les représentations prosociales; et (4) la coopération et la conformité. L'évaluation de ces habiletés prosociales incluait des questionnaires remplis par les parents ou l'enseignant ainsi que des outils d'observation. Cette méta-analyse permet de constater que les enfants ayant un attachement sécurisant sont plus disposés à agir de façon prosociale. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces enfants ont intériorisé qu'ils pouvaient compter sur leurs figures d'attachement et leur faire confiance, les rendant plus confortables dans les relations interpersonnelles et plus enclins à développer leurs habiletés prosociales.

Les enfants dont les représentations d'attachement sont sécurisantes tendent à être avantagés, en termes de la qualité de leurs interactions avec les autres, comparativement

aux enfants ayant des représentations d'attachement insécurisantes (Posada et al., 2019; Verissimo et al., 2014). En effet, des représentations de soi et des relations d'attachement positives favorisent l'adoption de comportements prosociaux et les enfants ayant de telles représentations mentales sont plus susceptibles de développer des relations enrichissantes. Par ailleurs, les enfants qui ont des représentations positives s'engagent dans les situations sociales avec plus de confiance, ce qui mène à de meilleures probabilités d'être acceptés par les autres (Vu, 2015). Au contraire, des représentations négatives de soi et des autres peuvent entraîner des difficultés relationnelles et un comportement dysfonctionnel envers les pairs. Les enfants ayant des représentations négatives abordent les situations sociales avec plus d'anxiété, d'agressivité et d'hypervigilance, ce qui augmente le risque de rejet et de victimisation (Rydell et al., 2005; Vu, 2015). Les résultats de ces études suggèrent que les modèles internes de soi et des autres positifs et empreints de sécurité soutiennent l'ensemble des habiletés, attitudes et attentes de l'enfant à l'égard des autres qui sous-tendent la compétence sociale et mènent à une intégration réussie dans des groupes sociaux extérieurs à la famille. Bien que la majorité des études aient regardé le lien entre les représentations mentales d'attachement et les compétences sociales (sans se pencher précisément sur les habiletés prosociales), on peut penser que les représentations mentales d'attachement sont possiblement aussi liées aux habiletés prosociales, comme l'a démontré l'étude de Rydell et ses collaborateurs (2005), puisqu'elles constituent une dimension des compétences sociales.

Négligence

Nous débuterons par une définition de la négligence, suivie de sa prévalence, puis du contexte familial dans laquelle elle s'inscrit, incluant les relations parent-enfant.

Définition de la négligence

La maltraitance englobe différentes formes de mauvais traitements qui mettent en danger l'enfant ou nuisent à sa dignité et à son développement physique, psychologique ou social (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2016). La négligence, qui est une forme de maltraitance, fait référence à des actes d'omission, c'est-à-dire à un échec du donneur de soins à répondre aux besoins de base de l'enfant, ce qui lui cause ou lui causera des préjudices (Manly, 2005; Milot et al., 2019; Proctor & Dubowitz, 2014; Wekerle et al., 2014). En d'autres mots, la négligence constitue une difficulté à assurer la sécurité et le développement de l'enfant (Milot et al., 2019). Elle se distingue des autres formes de maltraitance, soient les abus physiques, sexuels et psychologiques, qui sont plutôt des actes de commission (Wekerle et al., 2014). La négligence peut être d'ordre physique, médical, éducatif, émotionnel et/ou impliquer un manque de supervision de l'enfant (Wekerle et al., 2014). La négligence physique se manifeste par l'absence de comportement de soins envers l'enfant, c'est-à-dire de ne pas lui offrir un environnement salubre, des vêtements appropriés, une alimentation adéquate ou une saine hygiène personnelle (Proctor & Dubowitz, 2014; Stoltenborgh et al., 2013; Wekerle et al., 2014; Wilson et al., 2008). La négligence médicale survient lorsque des soins de santé ne sont pas fournis à l'enfant alors qu'il en aurait besoin

(Proctor & Dubowitz, 2014). La négligence émotionnelle peut référer à de l'indisponibilité émotionnelle de la part du parent ou à l'absence de manifestations d'affection envers l'enfant (Proctor & Dubowitz, 2014; Stoltenborgh et al., 2013; Wekerle et al., 2014; Wilson et al., 2008). La négligence éducative fait référence au fait de sous-stimuler l'enfant en le laissant par exemple de longues heures devant la télévision, en permettant de multiples absences à l'école ou en l'empêchant de fréquenter un milieu scolaire (Milot et al., 2019; Proctor & Dubowitz, 2014; Stoltenborgh et al., 2013). La négligence peut aussi prendre la forme d'un manque de supervision de l'enfant (p. ex., le laisser sans surveillance) pouvant inclure l'exposition à certains dangers (p. ex., armes, drogues, médicaments, etc.).

Prévalence de la négligence

Au Québec, en 2022, 132 632 enfants ont fait l'objet d'un signalement à la protection de la jeunesse. Il s'avère que 43 688 de ces signalements ont été retenus pour au moins un incident fondé (Gouvernement du Québec, 2022). La négligence, combinée à un risque sérieux de négligence, est la forme de maltraitance la plus répandue et représente le principal motif de rétention d'un signalement (33,6 %), suivis par l'abus physique, combiné à un risque sérieux d'abus physique (28,1 %), des mauvais traitements psychologiques (18 %) et de l'abus sexuel, combiné à un risque sérieux d'abus sexuel (11,8 %) (Gouvernement du Québec, 2022).

Contexte familial associé à la négligence

La négligence se distingue par son aspect généralement chronique, comparativement aux autres types de maltraitance qui sont plus souvent circonscrits dans le temps (Cicchetti & Valentino, 2006; Manly, 2005; Proctor & Dubowitz, 2014; Wekerle et al., 2014). Or, il n'est pas rare de constater qu'un même enfant vit plus d'une forme de mauvais traitements (Cicchetti & Valentino, 2006; Manly, 2005; Trocmé et al., 2009). La présence de plusieurs types de maltraitance complexifie la compréhension de leurs effets individuels sur le développement de l'enfant (Cicchetti & Valentino, 2006). L'exposition à la négligence débute généralement à un âge précoce et toucherait proportionnellement autant les filles que les garçons (Hildyard & Wolfe, 2002; Trocmé et al., 2009).

La négligence est associée à un ensemble de facteurs de risque dans l'environnement familial. D'abord, la négligence est fréquemment associée à la pauvreté qui accentue les risques au niveau de la santé, de la sécurité et du développement de l'enfant (Milot et al., 2019). En effet, le fait d'être issu d'un milieu défavorisé augmente le risque d'être exposé à de la violence, de manquer de nourriture, d'être plus isolé socialement et d'avoir davantage de problèmes d'adaptation (Cicchetti & Toth, 2016; Proctor & Dubowitz, 2014). La négligence est aussi souvent liée à un faible niveau d'éducation des parents, au jeune âge des parents ainsi qu'à diverses psychopathologies des parents (Cicchetti & Toth, 2016; Proctor & Dubowitz, 2014). Cela peut s'expliquer par un manque de connaissances en matière d'éducation de l'enfant et des attentes

irréalistes de la part de la mère vis-à-vis de l'enfant (Hildyard & Wolfe, 2002; Manly, 2005; Proctor & Dubowitz, 2014; Trocmé et al., 2009). La pauvreté, l'isolement et la sous-scolarisation représentent des sources de stress qui peuvent altérer la sensibilité maternelle et favoriser le désinvestissement envers l'enfant, menant à la négligence (Kinard, 2001). De plus, les parents qui négligent leur enfant pourraient eux-mêmes avoir été victimes de maltraitance au cours de leur développement (Cicchetti & Valentino, 2006; St-Laurent et al., 2019). Puisque la négligence réfère à des actes d'omission de la part des parents, elle est souvent plus difficile à identifier et moins documentée (Milot et al., 2019). Bien que certains signes physiques puissent être observables tels que la malnutrition, des vêtements inadéquats ou des retards sur le plan moteur, d'autres indicateurs, comme la fatigue ou l'inattention, peuvent passer inaperçus ou être mal interprétés par les adultes qui côtoient l'enfant négligé (Cicchetti & Valentino, 2006; Wekerle et al., 2014).

Qualité de la relation parent-enfant dans un contexte de négligence

La négligence se traduit par une perturbation de la relation parent-enfant dans laquelle le parent a de la difficulté à se montrer disponible face aux besoins de base de l'enfant, ce qui compromet son développement sur le plan physique, cognitif, affectif et/ou social (Wilson et al., 2008). En plus d'être généralement indisponibles pour apporter leur soutien à leur enfant, les mères négligentes peuvent également être imprévisibles quant aux soins prodigués à ce dernier (Cicchetti & Valentino, 2006; Edwards et al., 2005; Wilson et al., 2008). Les parents qui font preuve de négligence

peuvent avoir de la difficulté à établir des limites appropriées à l'âge de l'enfant et avoir des attentes démesurées à son égard, pouvant découler de faibles connaissances des besoins et du développement de l'enfant (Cicchetti & Valentino, 2006; Hildyard & Wolfe, 2002; Manly, 2005; Proctor & Dubowitz, 2014; Trocmé et al., 2009). De façon générale, les mères des enfants négligés interagissent moins avec leur enfant ou ont des interactions plus négatives avec lui (davantage d'émotions négatives et de conflits, peu de réciprocité dans les échanges), comparativement aux mères d'enfants non maltraités (Milot et al., 2010; Wilson et al., 2008). Le parent ne parvient pas à fournir à l'enfant une relation positive et empreinte de chaleur dans laquelle il peut s'épanouir (Schweer-Collins et al., 2020). On peut donc constater qu'au sein des familles où il y a présence de négligence, peu d'échanges ont lieu et les marques de soutien et d'affection se font rares.

Bien que peu d'études se soient intéressées à la relation d'attachement chez les enfants négligés spécifiquement, nombre d'entre elles ont démontré des proportions élevées d'attachement insécurisant, particulièrement de type désorganisé, chez les enfants maltraités (Cyr et al., 2010; Moss et al., 2011; Stronach et al., 2011). Les échantillons de ces études sont souvent constitués en grande partie d'enfants victimes de négligence. L'attachement désorganisé se manifeste par des comportements de confusion ou d'appréhension de l'enfant envers son donneur de soins (Main & Solomon 1990). Le développement d'un attachement désorganisé chez l'enfant résulte d'expériences avec une figure parentale effrayante ou effrayée et des comportements parentaux extrêmement insensibles. La figure d'attachement est alors perçue à la fois

comme une source de réconfort et de peur par l'enfant (Hesse & Main, 2006). En plus d'être très peu sensibles aux besoins et aux signaux de l'enfant, les parents maltraitants ne régulent pas l'expérience de peur et de détresse vécue par l'enfant et cette non résolution contribue elle aussi à une désorganisation de l'attachement (Cyr et al., 2010; Edwards et al., 2005). Le parent peut par exemple se retirer (s'éloigner) ou sembler indifférent, dépassé ou irrité lorsque l'enfant exprime des besoins de réconfort, ce qui ne fait qu'activer davantage son système d'attachement. Ces comportements plus subtils, mais fréquents, qui caractérisent l'environnement chaotique des familles négligentes, peuvent engendrer des conséquences aussi négatives que des comportements parentaux effrayants (Lyons-Ruth et al., 1999). Compte tenu de la nature négative des interactions retrouvées entre les enfants négligés et leurs mères et du manque d'engagement de ces dernières auprès de leur enfant, il n'est pas étonnant que ces enfants soient plus susceptibles de développer un attachement de type insécurisant, voire désorganisé.

Représentations mentales des relations d'attachement chez les enfants négligés

Considérant que les enfants négligés sont à risque de développer une relation d'attachement insécurisante, voire désorganisée, avec leur parent, on peut penser que cela aura un impact sur leurs modèles internes opérants, puisque ceux-ci sont construits à partir de la qualité de la relation parent-enfant. Des études ont effectivement constaté que la maltraitance est associée à des représentations mentales de soi et des relations d'attachement plus négatives chez les enfants. Plusieurs d'entre elles ont utilisé la tâche des histoires à compléter pour mesurer ces représentations mentales. Dans les différentes

études, les histoires des enfants maltraités, comparativement à celles des enfants non maltraités, contenaient davantage d'attentes interpersonnelles négatives et étaient caractérisées par des difficultés à résoudre les problèmes relationnels (Charest et al., 2018; Edwards et al., 2005; Shields et al., 2001). Des études montrent également que les récits racontés par les enfants maltraités contenaient plus de représentations négatives de soi et des figures parentales, laissant croire que ces enfants auraient développé des modèles internes opérants de soi comme étant indignes et incompetents et des modèles internes opérants des autres comme étant indisponibles et effrayants (Fresno et al., 2018; Waldinger et al., 2001). Une récente étude a montré que les enfants maltraités avaient des représentations mentales marquées par davantage d'insécurité et caractérisées par une dérégulation comportementale élevée, une faible compétence maternelle, une faible sécurité d'attachement et une forte escalade des conflits (Speidel et al., 2022). Dans l'étude de Fresno et al. (2018), les histoires des enfants maltraités, comparativement à celles des enfants non maltraités, étaient plus chaotiques, contenaient significativement plus de marqueurs de peur (images et pensées terrifiantes ou violentes), les personnages étaient impuissants ou contrôlants et les mères y étaient présentées comme étant peu disponibles. De façon similaire, l'étude de Charest et al. (2018), réalisée auprès d'enfants victimes d'abus sexuels (dont 31 % avaient aussi subi au moins une autre forme de maltraitance), a permis de démontrer que, comparativement à des enfants non maltraités, les enfants abusés sexuellement présentaient des représentations mentales davantage caractérisées par l'insécurité et racontaient des histoires plus désorganisées et marquées par des thèmes violents et catastrophiques, une perte de contrôle et dans

lesquelles les figures parentales ne se montraient pas protectrices. Une autre étude a montré que les enfants maltraités dépeignaient la relation mère-enfant comme moins satisfaisante et sécurisante dans les histoires (Stronach et al., 2011).

L'étude de Waldinger et ses collègues (2001) s'est intéressée spécifiquement aux représentations mentales d'attachement d'enfants négligés d'âge préscolaire. Cette dernière démontre que les enfants négligés se voyaient plus souvent comme opposants et fâchés et représentaient plus fréquemment les autres comme étant blessés, tristes ou anxieux que les enfants non maltraités. Enfin, une autre étude portant sur les liens entre les représentations mentales et la négligence a montré que les histoires des enfants négligés contenaient davantage d'éléments effrayants que celles des enfants non maltraités (Venet et al., 2007). De plus, les enfants négligés de cette étude avaient une représentation de la mère comme étant moins disponible et plus absente. De façon générale donc, les enfants maltraités, incluant les enfants négligés, développent des représentations mentales d'attachement plus négatives et davantage empreintes d'insécurité.

Lien entre la négligence et les habiletés sociales

La négligence est un facteur de risque associé à plusieurs problèmes de développement et d'adaptation psychosociale (Hildyard & Wolfe, 2002; McSherry, 2007). Bien qu'un grand nombre d'études se soient intéressées aux conséquences de la maltraitance sur les compétences sociales et les habiletés prosociales des enfants, celles

ayant porté plus spécifiquement sur la négligence sont toutefois moins nombreuses. Plusieurs études ont montré que les enfants maltraités démontrent de moins bonnes compétences sociales que les enfants non maltraités, suggérant que les enfants maltraités ont plus de difficultés dans leurs relations interpersonnelles et qu'il leur manque certaines habiletés nécessaires pour établir des relations de qualité avec les autres (Fantuzzo et al., 1998; Raby et al., 2019). En effet, des études ont montré que la maltraitance était liée significativement à des relations marquées par davantage d'agressivité avec les pairs (Anthonysamy & Zimmer-Gembeck, 2007; Cullerton-Sen et al., 2008; Graham et al., 2010; Shields et al., 2001), plus de retrait social (Anthonysamy & Zimmer-Gembeck, 2007) et une plus faible capacité d'autocontrôle (Darwish et al., 2001; Fantuzzo et al., 1998). De ce fait, les enfants maltraités sont généralement plus rejetés par leurs pairs (Anthonysamy & Zimmer-Gembeck, 2007). Par ailleurs, une revue systématique regroupant 19 articles s'est intéressée aux effets de la maltraitance sur l'ajustement psychologique des enfants (Barbosa Pacheco et al., 2014). Les résultats ont permis de constater que les enfants qui subissaient de la maltraitance éprouvaient des difficultés en lien avec l'estime de soi, les compétences sociales et les relations avec les pairs. D'autres auteurs se sont intéressés aux liens entre la maltraitance et différentes composantes impliquées dans la compréhension sociale en réalisant une méta-analyse et une revue systématique (Luke & Banerjee, 2012). Les résultats de leur méta-analyse effectuée sur 19 études ont révélé que la performance des enfants maltraités était plus faible que celle des enfants non maltraités en regard de leurs compétences émotionnelles (reconnaissance et compréhension des émotions). Un effet de modulation a toutefois été

obtenu, indiquant que les différences étaient plus marquées concernant les habiletés de compréhension émotionnelle (comprendre la cause et les conséquences de l'expression des émotions) comparativement aux habiletés de reconnaissance des émotions (identification des émotions). De plus, la revue systématique a fait état de trois études ayant démontré que les enfants maltraités avaient plus de difficulté à prendre la perspective de l'autre lorsqu'ils devaient raconter des histoires d'un point de vue différent du leur. La revue systématique fait aussi mention de trois études qui ont montré un biais d'attribution hostile chez les enfants maltraités lorsqu'ils devaient interpréter l'intention derrière des actions négatives dans des scénarios ambigus (Luke & Banerjee, 2012).

Seules quelques études se sont intéressées spécifiquement aux compétences sociales des enfants négligés. Ces études ont démontré des déficits dans les compétences sociales des enfants négligés : les enfants négligés étaient plus agressifs que les enfants non maltraités (Demeusy et al., 2018; Hoffman-Plotkin & Twentyman, 1984). Elles ont aussi montré que les enfants négligés étaient plus en retrait et interagissaient moins avec leurs pairs comparativement aux enfants abusés et aux enfants non maltraités (Hoffman-Plotkin & Twentyman, 1984; Prino & Peyrot, 1994). De façon similaire, l'étude menée par Lum et al. (2018) a mis en évidence que les enfants négligés avaient une plus faible compétence sociale que les enfants subissant d'autres formes de maltraitance et que les enfants non maltraités. Dans cette étude, la mesure de compétence sociale incluait des habiletés sociales plus larges (communication, affirmation de soi, responsabilité, engagement et autocontrôle) ainsi que des habiletés plus spécifiquement prosociales

comme l'empathie et la coopération. Quelques études ont également démontré que les enfants négligés s'engageaient dans moins de comportements prosociaux que les enfants non maltraités (Hoffman-Plotkin & Twentyman, 1984; Prino & Peyrot, 1994). Des résultats similaires sont retrouvés dans l'étude de Alink et ses collaborateurs (2012) réalisée auprès d'enfants maltraités, dont 70 % étaient négligés. Dans cette étude, les habiletés prosociales (attention envers l'autre, intérêt pour l'autre, implication, aide et coopération) des enfants maltraités étaient plus faibles que celles des enfants non maltraités. Dans une autre étude, les enfants maltraités, dont la majorité était victime de négligence, faisaient preuve de davantage d'égoïsme et d'une plus faible capacité de prendre la perspective d'autrui que les enfants non maltraités (Burack et al., 2006). Les enfants négligés font preuve d'une plus faible compréhension émotionnelle, particulièrement lorsqu'il s'agit de la colère ou de la tristesse, et ont plus de difficulté à distinguer les expressions émotionnelles d'autrui que les enfants victimes d'abus physique ou n'ayant pas vécu de situations de maltraitance, ce qui, selon certains auteurs, expliquerait pourquoi ils s'engagent moins dans des actions prosociales (Edwards et al., 2005). De plus, les enfants victimes de négligence ont souvent de la difficulté à réguler leurs émotions, ce qui leur nuit dans leurs comportements sociaux (Proctor & Dubowitz, 2014).

Liens entre la négligence, les représentations mentales d'attachement et les habiletés sociales

Bien qu'un certain nombre d'études aient documenté les liens entre la négligence et les représentations mentales d'attachement de l'enfant ou encore, les liens entre la

négligence et les compétences sociales/habiletés prosociales de l'enfant, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement à ces variables de façon simultanée. Toutefois, l'étude de Shields et al. (2001) a examiné les interrelations entre la maltraitance, les représentations mentales (évaluées par les histoires à compléter) et les compétences sociales des enfants. Les résultats de cette étude montrent que les enfants maltraités avaient des représentations mentales des parents qui étaient moins positives (parent peu sensible et soutenant) et construisaient des histoires moins cohérentes et élaborées que les enfants non maltraités. Les résultats indiquent aussi que, selon la perception de leurs pairs, les enfants maltraités manifestaient davantage de comportements perturbateurs et dérangeants et étaient plus susceptibles de commencer des bagarres avec les autres que les enfants non maltraités. De plus, ils manifestaient moins de comportements de coopération et étaient moins appréciés par leurs pairs, selon une mesure sociométrique de nomination par les pairs. Cette étude a aussi montré que des représentations mentales positives et cohérentes à propos des parents étaient associées à l'appréciation par les pairs et aux habiletés de coopération de l'enfant. Finalement, l'étude de Shields et al. a fait ressortir que des représentations mentales d'attachement moins positives et cohérentes jouaient un rôle médiateur dans l'association entre la maltraitance et une faible appréciation par les pairs. Ces résultats suggèrent que les représentations mentales que l'enfant a intériorisées au sein de son milieu familial ont des impacts sur ses relations interpersonnelles. Par ailleurs, une étude menée par Bisailon et ses collaborateurs (2015) s'est intéressée aux liens entre les représentations mentales d'attachement (évaluées par les histoires à compléter) et

l'adaptation psychosociale d'enfants hébergés en centre jeunesse (des jeunes avec des antécédents de maltraitance). Les résultats de cette étude démontrent un effet modérateur des représentations d'attachement dans le lien entre les facteurs de risque et les problèmes généraux d'adaptation. Effectivement, les problèmes généraux d'adaptation augmentent à mesure que le niveau de risque global s'élève (obtenu par la somme de l'indice de risque sociodémographique et l'indice de risque lié à l'histoire de maltraitance et de placement), et ce seulement dans le groupe d'enfants ayant des représentations d'attachement désorganisées.

Objectifs et hypothèses

L'objectif de cette étude est d'examiner le lien entre la négligence parentale et les habiletés sociales des enfants (compétences sociales et habiletés prosociales) et d'évaluer le rôle médiateur des représentations mentales d'attachement des enfants dans cette association. Comme première hypothèse, il est attendu que les enfants négligés aient des représentations mentales d'attachement plus négatives et davantage empreintes d'insécurité que les enfants non maltraités. Nous émettons comme deuxième hypothèse que les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales) des enfants négligés seront moindres que celles des enfants non maltraités. Nous émettons comme troisième hypothèse que des représentations mentales d'attachement plus négatives et davantage empreintes d'insécurité seront associées à de faibles habiletés sociales (faibles compétences sociales et faibles habiletés prosociales). Finalement, comme quatrième hypothèse, nous prédisons que des représentations mentales d'attachement plus

négatives et davantage empreintes d'insécurité joueront un rôle médiateur dans l'association entre la négligence et de faibles habiletés sociales (faibles compétences sociales et faibles habiletés prosociales).

Méthode

Dans cette section, nous présentons les caractéristiques de notre échantillon, la procédure ainsi que les instruments de mesure utilisés pour notre étude.

Participants

L'échantillon de cette étude est composé de 121 enfants d'âge préscolaire âgés entre 4 et 6 ans ($M = 61,77$ mois, $ÉT = 7,76$ mois) et leur mère : 49 enfants victimes de négligence (22 garçons, 27 filles) ayant fait l'objet d'un signalement fondé à la Direction de la protection de la jeunesse pour négligence et 72 enfants non-négligés (35 garçons, 37 filles) vivant dans des familles à faible revenu. L'échantillon est issu d'une population francophone provenant de régions urbaines et rurales (régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec). Les enfants négligés ont été recrutés auprès du Centre jeunesse de la Mauricie et du Centre-du-Québec et recevaient tous, au moment de l'étude, des services pour négligence. Parmi ceux-ci, 42 étaient négligés seulement alors que 7 avaient également subi une autre forme de maltraitance : trois étaient victimes de négligence et d'abus physique, trois de négligence et d'abus sexuel et un de négligence et de maltraitance psychologique. Tous les enfants vivaient avec leur mère au moment de l'étude. Considérant que plusieurs enfants maltraités, en particulier les enfants négligés, proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés (Hélie et al., 2017; Sedlak et al., 2010), les enfants du groupe non-négligé ont été recrutés parmi des familles

à faible revenu par le biais : des CLSC, des Centres de la petite enfance et des écoles des régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec, ainsi que parmi des listes de familles résidant dans ces régions et prestataires de l'aide sociale (listes fournies par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale du Québec avec l'autorisation de la Commission d'accès à l'information). Il est à noter que 98 % des familles de l'échantillon avaient un revenu familial inférieur à 30 000 \$. Avec le consentement de la mère, des vérifications ont été faites afin de s'assurer que les enfants du groupe d'enfants non-négligés n'avaient pas antérieurement reçu des services d'un Centre jeunesse pour cause de maltraitance.

Le Tableau 1 fait état des différentes caractéristiques de l'échantillon de l'étude en regard des variables sociodémographiques et du statut de négligence. S'ajoutant au fait que les familles de l'échantillon sont majoritairement à faible revenu, la forte proportion de mères qui reçoivent de l'aide sociale (54 %) ainsi que leur faible niveau de scolarité (10,33 années en moyenne et absence de diplôme d'études secondaires chez 44 % des mères de l'échantillon) indiquent qu'il s'agit d'un échantillon à risque psychosocial élevé. Il est à noter que les deux groupes ne diffèrent pas significativement selon le genre de l'enfant et le statut de monoparentalité.

Tableau 1*Variables sociodémographiques selon le statut de négligence*

Variable	Échantillon (N = 121)		Négligé (n = 49)		Non négligé (n = 72)		χ^2
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Sexe							
Garçons	57	(47)	22	(45)	35	(49)	0,16
Filles	64	(53)	27	(55)	37	(51)	
Familles monoparentales	76	(63)	27	(55)	49	(68)	2,09
Bénéficiaires de l'aide sociale	65	(54)	32	(65)	33	(46)	4,45*
	<i>M</i>	<i>(ÉT)</i>	<i>M</i>	<i>(ÉT)</i>	<i>M</i>	<i>(ÉT)</i>	<i>t</i> (119)
Âge de l'enfant (mois)	61,77	(7,76)	64,06	(8,46)	60,21	(6,88)	-2,65*
Scolarité maternelle	10,33	(2,51)	9,35	(2,38)	11,00	(2,39)	3,74***

Note. * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

Toutefois, les deux groupes diffèrent significativement en ce qui a trait à l'âge de l'enfant, à la scolarité maternelle et au fait de recevoir de l'aide sociale. Les enfants du groupe négligé sont plus âgés que ceux du groupe non négligé, les mères du groupe d'enfants négligés ont un niveau d'éducation moins élevé que les mères du groupe d'enfants non négligé et la proportion de mères qui bénéficient de l'aide sociale est plus grande pour le groupe négligé que pour le groupe non négligé.

Procédure

Les données recueillies dans cette étude s'inscrivent dans un projet plus large visant à documenter les facteurs associés à l'adaptation psychosociale des enfants victimes de négligence. Pour pouvoir participer au projet plus large, les enfants devaient être âgés entre 4 et 6 ans et habiter avec leur mère (que celle-ci soit ou non en couple). Certains critères d'exclusion ont été appliqués dans la sélection des participants lors du recrutement. Ainsi, les enfants qui présentaient un diagnostic de trouble envahissant du développement, de déficience intellectuelle ou de trouble de langage ont été exclus de l'étude. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le projet de recherche d'où sont issus les participants, les enfants et leur mère participent à deux rencontres : une à la maison et l'autre en laboratoire. Au cours de la visite à la maison, une expérimentatrice administre divers questionnaires à la mère sous la forme d'une entrevue, alors qu'une autre expérimentatrice réalise diverses tâches avec l'enfant, dont l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (EVIP) qui évalue les habiletés verbales de l'enfant. Lors de la rencontre au laboratoire, les dyades participent à des tâches filmées, puis la mère quitte ensuite la pièce pour remplir d'autres questionnaires pendant que l'enfant effectue diverses tâches avec une expérimentatrice, dont la *Batterie d'histoires à compléter MacArthur* (tâche de construction de récits narratifs) qui évalue les représentations mentales de l'enfant. Par la suite (à l'intérieur d'un intervalle d'environ trois mois), le fonctionnement général et les habiletés sociales l'enfant sont évalués par le biais de questionnaires remplis par l'éducatrice en garderie ou par l'enseignante de l'enfant à l'école. Pour leur participation aux deux visites, les

familles ont reçu une compensation financière de 50 \$. Quant aux éducatrices/enseignantes, elles ont reçu une compensation de 5 \$ pour leur participation.

Instruments de mesure

Les instruments de mesure utilisés dans cette étude sont les suivants : un *Questionnaire sociodémographique*, la *Tâche des récits narratifs*, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* et le *Profil socioaffectif*.

Questionnaire sociodémographique

Un *Questionnaire sociodémographique*, complété par la mère, est utilisé pour recueillir des informations générales sur la famille, telles le sexe et l'âge de l'enfant, l'âge de la mère, son niveau de scolarité, le revenu familial, la source de revenus et la structure familiale.

Statut de négligence

L'évaluation du statut de négligence a été réalisée à partir des dossiers du Centre Jeunesse de la Mauricie et du Centre-du-Québec en relevant la présence ou non d'un signalement fondé pour négligence à la Direction de la protection de la jeunesse.

Représentations d'attachement

Les représentations d'attachement ont été mesurées par une tâche d'histoires à compléter. Les histoires ont ensuite été codées avec une grille d'encodage adaptée à celle élaborée par Davis et Winter (2003).

Tâche des histoires à compléter

Les représentations d'attachement des enfants ont été évaluées en laboratoire par le biais de la tâche filmée de construction des histoires à compléter. Durant cette tâche, l'expérimentatrice débute des histoires décrivant une variété de situations interactionnelles entre les membres d'une famille et demande ensuite à l'enfant de poursuivre et de compléter l'histoire. Les six histoires utilisées dans la tâche sont tirées de la *Batterie d'histoires à compléter MacArthur (MacArthur Story-Stem Battery [MSSB]; Bretherton et al., 1990)*. Chaque histoire implique l'utilisation de figurines représentant une mère, un père, deux enfants de même sexe (paire à celui de l'enfant évalué) et un bébé. Des jouets accessoires sont utilisés pour représenter les meubles principaux de la maison (meubler de cuisine, de salon et des chambres). Les histoires sont toujours présentées dans le même ordre et la tâche dure environ 20 minutes. La session débute par la présentation des règles du jeu et de la famille de figurines à l'enfant. L'expérimentatrice explique à l'enfant qu'elle va débiter les histoires et qu'il devra les continuer et les terminer. Ensuite, l'expérimentatrice commence chaque histoire en utilisant des voix différentes pour chaque personnage, en déplaçant les figurines et les objets et en mettant la thématique de l'histoire en scène avec un ton

animé et dramatique afin d'inciter l'enfant à s'engager dans la tâche. L'expérimentatrice invite ensuite l'enfant à compléter l'histoire en lui disant : « Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant ». Durant le déroulement de la tâche, un nombre prédéterminé de questions standardisées (entre une et trois par histoire) sont utilisées afin d'encourager l'enfant à élaborer ses récits. Ces questions sont posées si l'enfant n'a pas abordé le thème central de l'histoire ou s'il semble avoir de la difficulté à poursuivre son histoire. De plus, si l'enfant n'arrive pas à terminer son histoire par lui-même (histoire qui dure plus de 4 minutes), il lui est demandé « Montre-moi comment se termine ton histoire »; si l'enfant ne cesse toujours pas son narratif, l'expérimentatrice lui dit : « Maintenant j'aimerais que tu termines ton histoire ».

La première histoire, au sujet d'un *Dessin* que l'enfant donne aux parents, est utilisée pour familiariser l'enfant avec la procédure et établir un rapport entre l'expérimentatrice et l'enfant. Les histoires subséquentes représentent des situations de la vie quotidienne, lesquelles ont été conçues afin d'avoir accès à la façon dont les enfants perçoivent ces situations et s'adaptent aux différents scénarios présentés. L'histoire du *Jus renversé* se déroule alors que toute la famille est autour de la table et l'enfant renverse le pot de jus par accident. Ensuite, dans l'histoire de la *Soupe chaude* la mère met l'enfant en garde de ne pas s'approcher du chaudron brûlant mais l'enfant désobéit et se brûle. La quatrième histoire, *Bruit dans la nuit*, raconte que l'enfant entend un gros bruit alors qu'il est seul dans sa chambre la nuit et il a peur. Finalement, les deux dernières histoires sont liées à la séparation et à la réunion des parents et des

enfants : dans l'histoire de la *Séparation*, les parents partent en voyage et ils confient les enfants à une gardienne; dans l'histoire de la *Réunion*, les parents reviennent à la maison le lendemain.

Codification des histoires à compléter

Dans la présente étude, seulement quatre des six histoires (Soupe chaude, Bruit dans la nuit, Séparation et Réunion) ont été retenues pour codification car elles mettent en scène des thèmes davantage susceptibles d'activer le système d'attachement de l'enfant (besoin de protection et de réconfort en lien avec blessure ou sentiment de peur; départ et retour des parents). Il est à noter que, comme les histoires de Séparation et de Réunion se chevauchent (l'histoire de la Réunion étant la suite de celle de la Séparation), elles sont codées comme une seule histoire.

Les histoires ont été codées avec une grille d'encodage adaptée de celle élaborée par Davies et Winter (2003). Ce système a été privilégié pour cette étude, puisqu'il permet de générer des scores continus des représentations des figures d'attachement. Cette grille permet d'évaluer trois dimensions associées aux représentations mentales d'attachement, chacune mesurée sur une échelle de 1 à 7 : *la qualité de la relation avec les parents*, *la compétence des parents* et *la sécurité*. La qualité de la relation permet d'évaluer l'impact des événements de l'histoire sur la relation parent-enfant dans l'histoire. Une cote de 1 (grande discorde) reflète de grandes difficultés dans la relation avec les parents alors qu'une cote de 7 (grande harmonie) reflète des relations très harmonieuses, soutenantes

et affectueuses. La compétence des parents est évaluée à partir de la capacité des figures parentales à utiliser les ressources disponibles de façon à protéger ou à améliorer l'intégrité de la famille dans l'histoire. Une cote de 1 (très incompetents) caractérise des parents complètement incompetents ou effrayants alors qu'une cote de 7 (très compétents) caractérise des parents qui sont source de soutien et de protection. La sécurité évalue le sentiment de sécurité qui se dégage de la relation parent-enfant comme source de protection ou de menace face aux événements et défis dans l'histoire. Une cote de 1 (grande insécurité) est caractéristique de relations familiales qui constituent une menace sévère pour la sécurité de l'enfant alors qu'une cote de 7 (grande sécurité) caractérise des relations familiales qui sont sources de joie, d'affection, de stabilité et de sécurité pour l'enfant. La codification des histoires à compléter a été répartie entre trois codeuses préalablement formées à l'utilisation de la grille. Les accords interjuges ont été calculés sur 20 % de l'échantillon. Les neuf corrélations intraclasses sur les trois différentes dimensions dans chacune des trois histoires varient de 0,663 à 0,981 avec une moyenne de 0,880. Les corrélations intraclasses obtenues se situent toutes au-dessus de 0,760, à l'exception de celle sur la Relation avec les parents dans l'histoire du Bruit dans la nuit ($r_{ci} = 0,663$).

Habiletés langagières

Afin de tenir compte des habiletés langagières des enfants, nous les avons évaluées en utilisant l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn et al., 1993). Cet instrument, validé pour les enfants de 3 ans et plus, permet d'évaluer les habiletés

langagières réceptives. Lors de l'évaluation, l'expérimentatrice lit à haute voix une série de mots de vocabulaire et, pour chacun, elle demande à l'enfant de choisir parmi quatre images celle qui correspond au mot prononcé. Le score brut correspondait au nombre de mots correctement identifiés et ces scores bruts étaient ensuite transformés en scores standardisés en fonction de l'âge de l'enfant.

Compétences sociales et habiletés prosociales

Le *Profil socioaffectif* (PSA), élaboré par LaFrenière et al. (1990), a été utilisé pour évaluer les compétences sociales et les habiletés prosociales des enfants. Le *Profil socioaffectif* est un questionnaire comportant 80 items conçu à l'intention de l'éducatrice ou l'enseignante qui doit coter la fréquence du comportement de l'enfant pour chaque énoncé à l'aide d'une échelle de type Likert (1 = *Jamais* à 6 = *Toujours*). Il a été complété par l'éducatrice de l'enfant à la garderie ou l'enseignante de l'enfant à l'école. Le PSA permet de mesurer différentes dimensions comportementales et émotionnelles de l'enfant d'âge préscolaire. L'instrument est composé de huit échelles dont trois caractérisent l'expression des émotions (Déprimé-Joyeux, Anxieux-Confiant, Irritable-Tolérant), trois concernent l'interaction de l'enfant avec ses pairs (Isolé-Intégré, Agressif-Contrôlé, Égoïste-Prosociale) et les deux dernières réfèrent aux interactions de l'enfant avec les adultes (Résistant-Coopératif, Dépendant-Autonomie). Ces échelles comportent toutes un pôle positif et un pôle négatif, regroupant respectivement cinq items. Un score est calculé pour chacune des échelles en soustrayant le total du pôle négatif du total du pôle positif. L'instrument permet également de générer un score global de compétences sociales qui est

obtenu en additionnant les pôles positifs de chacune des échelles. Pour la présente étude, le score sur la dimension égoïste-prosocial (exemples d'items : console ou aide un enfant qui a de la difficulté; partage ses jouets avec les autres enfants; aide spontanément à ramasser des objets qu'un enfant a échappés) et le score global de compétences sociales (exemples d'items : exprime du plaisir à jouer avec des enfants; tient compte de l'autre enfant et de son point de vue; démontre une confiance en soi; clair et direct quand il veut quelque chose; initie ou propose des jeux aux enfants) seront utilisés dans les analyses comme mesures respectives des habiletés prosociales et des compétences sociales. Les échelles du PSA affichent une forte consistance interne et la validité et fidélité de l'instrument ont été démontrées (LaFrenière et al., 1990).

Résultats

Des analyses préliminaires seront d'abord effectuées. Nous débuterons par une analyse de composantes principales sur les scores de représentations mentales pour vérifier si ces scores sont liés entre eux, dans le but de réduire le nombre de variables et ainsi de limiter le nombre d'analyses. Des analyses seront ensuite effectuées (par le biais de corrélations et de tests *t*) pour examiner les liens entre les variables de l'étude (négligence, représentations mentales, compétences sociales et habiletés prosociales) et les données sociodémographiques ainsi que les habiletés langagières, dans le but d'identifier des covariables potentielles à inclure dans les analyses subséquentes.

Par la suite, les analyses principales examineront les associations entre les variables d'intérêt de l'étude, soient : (1) associations entre négligence et représentations mentales; (2) associations entre négligence et habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales); et (3) associations entre représentations mentales et habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales). Ces analyses principales seront faites en deux temps : une première fois sans inclure de variables contrôles (par le biais de corrélations et de tests *t*) et une seconde fois en contrôlant pour les covariables pertinentes (avec des analyses de régression). Enfin, des analyses de médiation utilisant la commande macro PROCESS (Hayes, 2022) pour l'évaluation des effets indirects seront réalisées afin d'évaluer le rôle médiateur potentiel des représentations mentales

d'attachement dans l'association entre la négligence et les compétences sociales et les habiletés prosociales.

Analyses préliminaires

La prochaine section présentera les différentes analyses préliminaires qui ont été effectuées.

Analyse en composantes principales sur les scores de représentations mentales

Une analyse en composantes principales avec rotation varimax a été effectuée sur les neuf scores de représentations mentales d'attachement obtenus dans la tâche des histoires à compléter afin de vérifier comment ces scores sont liés entre eux, dans le but de limiter le nombre de variables sur lesquelles effectuer les analyses principales. L'analyse révèle la présence de trois facteurs (voir Tableau 2) avec des valeurs propres supérieures à 1 expliquant 86,57 % de la variance totale. Le facteur 1 (30,16 % de la variance) est composé des trois scores de représentations mentales d'attachement dans l'histoire de la Soupe chaude. Le facteur 2 (28,66 % de la variance) est composé des scores de représentations mentales d'attachement dans l'histoire de la Séparation-Réunion. Le facteur 3 (27,75 % de la variance) est composé des scores de représentations mentales d'attachement dans l'histoire du Bruit dans la nuit.

Tableau 2

Résumé des résultats de l'analyse en composantes principales sur les scores de représentations mentales

Scores de représentations mentales	Coefficients de saturation factorielle après rotation		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Histoire : Soupe chaude			
Relation avec parents	0,92	-0,08	0,18
Compétences des parents	0,92	0,12	0,15
Sécurité	0,94	0,09	0,21
Histoire : Bruit dans la nuit			
Relation avec parents	0,06	0,11	0,85
Compétences des parents	0,24	0,07	0,91
Sécurité	0,26	0,09	0,91
Histoire : Séparation-Réunion			
Relation avec parents	-0,07	0,89	0,13
Compétences des parents	0,07	0,93	0,03
Sécurité	0,13	0,93	0,11
Valeurs propres	3,87	2,37	1,55
% de variance	30,16	28,66	27,75

Note. Les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 sont présentés en gras.

À la lumière de ces résultats, nous avons créé trois scores globaux de représentations mentales, soit un par histoire. Ainsi, pour chaque histoire, un score global de sécurité a été créé en faisant la moyenne des scores obtenus dans cette histoire sur les échelles de relation parent-enfant, compétence des parents et sécurité. Ce sont ces scores globaux de sécurité qui seront utilisés dans les analyses subséquentes.

Représentations mentales en lien avec les habiletés langagières de l'enfant et les caractéristiques sociodémographiques

Dans le but d'identifier de possibles covariables à inclure dans les analyses principales sur les représentations mentales, des analyses ont été effectuées afin de vérifier s'il y a un lien entre les représentations mentales (score global de sécurité) dans chaque histoire et les habiletés langagières (corrélation) ainsi qu'entre les représentations mentales (score global de sécurité) dans chaque histoire et les variables sociodémographiques suivantes : l'âge de l'enfant (corrélation), le sexe de l'enfant (test t), la scolarité maternelle (corrélation), l'aide sociale (test t) ainsi que la monoparentalité (test t).

Histoire de la Soupe chaude

L'analyse de corrélation ne révèle pas de lien significatif entre les habiletés verbales de l'enfant et le score global de sécurité dans l'histoire de la Soupe chaude $r = 0,02$ n.s. Les résultats montrent par ailleurs que, parmi les caractéristiques sociodémographiques, seuls le sexe et la monoparentalité sont liés significativement avec le score global de sécurité dans l'histoire de la Soupe chaude, respectivement $t(119) = -2,38$, $p < 0,05$ et $t(119) = 2,03$, $p < 0,05$. Les filles ont des représentations davantage empreintes de sécurité ($M = 3,89$, $ÉT = 1,35$) que les garçons ($M = 3,32$, $ÉT = 1,30$) et les mères monoparentales ont des enfants qui ont des représentations davantage empreintes d'insécurité ($M = 3,43$, $ÉT = 1,42$) que les enfants des mères biparentales ($M = 3,94$, $ÉT = 1,19$). Le sexe et la monoparentalité seront donc inclus comme covariables dans les

analyses subséquentes portant sur les représentations mentales (score global de sécurité) dans l'histoire de la Soupe chaude.

Histoire du Bruit dans la nuit

L'analyse de corrélation ne révèle pas de lien significatif entre les habiletés verbales de l'enfant et le score global de sécurité dans l'histoire du Bruit dans la nuit $r = 0,05$ n.s. En ce qui concerne les variables sociodémographiques, les résultats montrent que seuls le sexe et le fait de recevoir de l'aide sociale sont liés significativement avec le score global de sécurité dans l'histoire du Bruit dans la nuit, respectivement $t(119) = -2,05$, $p < 0,05$ et $t(119) = 2,09$, $p < 0,05$. Les filles ont des représentations davantage empreintes de sécurité ($M = 4,20$, $ÉT = 1,24$) que les garçons ($M = 3,76$, $ÉT = 1,10$) et les mères bénéficiant de l'aide sociale ont des enfants qui ont des représentations davantage empreintes d'insécurité ($M = 3,78$, $ÉT = 1,19$) que les enfants des mères qui ne bénéficient pas de l'aide sociale ($M = 4,23$, $ÉT = 1,16$). Le sexe et le fait de recevoir de l'aide sociale seront donc inclus comme covariables dans les analyses subséquentes portant sur les représentations mentales (score global de sécurité) dans l'histoire du Bruit dans la nuit.

Histoire de Séparation-Réunion

L'analyse de corrélation ne révèle pas de lien significatif entre les habiletés verbales de l'enfant et le score global de sécurité dans l'histoire de Séparation-Réunion $r = 0,06$ n.s. Quant aux caractéristiques sociodémographiques, les résultats montrent que le sexe,

le fait de recevoir de l'aide sociale et la scolarité maternelle sont liés significativement avec le score global de sécurité dans l'histoire de la Séparation-Réunion, respectivement $t(119) = -4,45, p < 0,001$ et $t(119) = 2,33, p < 0,05$ et $r = 0,24, p < 0,01$. Les filles ont des représentations davantage empreintes de sécurité ($M = 4,62, \acute{E}T = 1,13$) que les garçons ($M = 3,75, \acute{E}T = 1,01$) et les mères bénéficiant de l'aide sociale ont des enfants qui ont des représentations davantage empreintes d'insécurité ($M = 3,99, \acute{E}T = 1,17$) que les enfants des mères qui ne bénéficient pas de l'aide sociale ($M = 4,47, \acute{E}T = 1,09$). Un niveau de scolarité maternelle élevé est associé à des représentations mentales davantage empreintes de sécurité. Le sexe, le fait de recevoir de l'aide sociale et la scolarité maternelle seront donc inclus comme covariables dans les analyses subséquentes portant sur les représentations mentales dans l'histoire de la Séparation-Réunion.

Compétences sociales et habiletés prosociales en lien avec les habiletés langagières et les caractéristiques sociodémographiques

Dans le but d'identifier de possibles covariables à inclure dans les analyses principales sur les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales), des analyses ont été effectuées afin de vérifier s'il y a un lien entre les compétences sociales et les habiletés langagières (corrélations) ainsi qu'entre les compétences sociales et les variables sociodémographiques suivantes : l'âge de l'enfant (corrélations), le sexe de l'enfant (test t), le niveau de scolarité maternelle (corrélations), le fait de recevoir de l'aide sociale (test t) ainsi que la monoparentalité (test t). Les mêmes analyses ont été réalisées pour vérifier les liens entre les habiletés prosociales et les variables énumérées précédemment.

Compétences sociales

Les résultats montrent que les habiletés langagières et la scolarité maternelle sont liées significativement avec les compétences sociales des enfants de l'échantillon, respectivement $r = 0,49, p < 0,001$ et $r = 0,19, p < 0,05$. Cela signifie que de meilleures habiletés langagières sont associées à de meilleures compétences sociales et qu'un niveau de scolarité maternelle élevé est associé à de meilleures compétences sociales. Aucune autre variable sociodémographique n'est liée significativement aux compétences sociales. Les analyses subséquentes portant sur les compétences sociales incluront donc les habiletés langagières et la scolarité maternelle comme variables contrôles.

Habiletés prosociales

Les résultats montrent que les habiletés langagières et le fait de recevoir de l'aide sociale sont liés significativement avec les habiletés prosociales des enfants de l'échantillon, respectivement $r = 0,24, p < 0,01$ et $t(119) = 2,12, p < 0,05$. Cela signifie que de meilleures habiletés langagières sont associées à de meilleures habiletés prosociales. De plus, les mères bénéficiant de l'aide sociale ont des enfants qui ont de moins bonnes habiletés prosociales ($M = 1,07, \acute{E}T = 1,87$) que les enfants des mères qui ne bénéficient pas de l'aide sociale ($M = 1,72, \acute{E}T = 1,44$). Aucune autre variable sociodémographique n'est liée significativement aux habiletés prosociales. Les analyses subséquentes portant sur les habiletés prosociales incluront donc les habiletés langagières et l'aide sociale comme variables contrôles.

Analyses principales

Une première série d'analyses n'incluant pas les covariables sera effectuée pour vérifier les liens entre la négligence, les représentations mentales (score global de sécurité dans chacune des histoires) et les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales). Ainsi, des tests *t* seront réalisés pour voir si les groupes d'enfants négligés et non négligés diffèrent sur les représentations mentales et les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales). Des corrélations seront effectuées pour vérifier les liens entre les représentations mentales et les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales). Une seconde série d'analyses sera aussi menée en incluant cette fois les covariables. Des analyses de régression séparées seront effectuées pour évaluer (1) le rôle de la négligence dans les représentations mentales; (2) le rôle de la négligence dans les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales); et (3) le rôle des représentations mentales dans les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales).

Négligence et représentations mentales

Un test *t* a été effectué afin de vérifier si les enfants négligés différaient des enfants non négligés sur les représentations mentales (score global de sécurité dans chacune des histoires), sans considérer la présence des covariables. Les résultats présentés dans le Tableau 3 montrent que les enfants négligés ne diffèrent pas de manière significative des enfants non négligés en ce qui concerne les représentations mentales.

Tableau 3

Comparaison des enfants négligés et non négligés sur les représentations mentales, les compétences sociales et les habiletés prosociales

Variable	Enfants négligés (<i>n</i> = 49)		Enfants non négligés (<i>n</i> = 72)		<i>t</i> (119)
	<i>M</i>	(<i>ÉT</i>)	<i>M</i>	(<i>ÉT</i>)	
Représentations mentales					
Soupe chaude	3,73	(1,40)	3,55	(1,32)	-0,72
Bruit dans la nuit	4,12	(1,21)	3,91	(1,18)	-0,94
Séparation-Réunion	4,15	(1,18)	4,25	(1,14)	0,49
Habiletés sociales					
Compétences sociales	29,44	(5,70)	33,33	(5,45)	3,78***
Habiletés prosociales	1,02	(1,72)	1,60	(1,67)	1,83 [†]

Note. [†]*p* < 0,10, *** *p* < 0,001.

Des analyses de régression ont ensuite été effectuées, en incluant les covariables préalablement identifiées afin d'évaluer le rôle de la négligence dans la prédiction des représentations mentales dans chaque histoire. En cohérence avec les résultats des tests *t*, les analyses de régression révèlent que la négligence ne permet pas de prédire de façon significative une proportion de la variance des représentations mentales.

Négligence et habiletés sociales

Un test *t* a été effectué afin de vérifier si les enfants négligés différaient des enfants non négligés sur les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales). Les résultats présentés dans la partie inférieure du Tableau 3 montrent que les enfants

négligés ont des compétences sociales significativement plus faibles que celles des enfants non négligés. Leurs habiletés prosociales sont aussi marginalement inférieures à celles des enfants non négligés.

Par la suite, des analyses de régression ont été effectuées, en incluant les covariables préalablement identifiées afin d'évaluer le rôle de la négligence dans la prédiction des habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales). Les résultats présentés dans la partie supérieure du Tableau 4 montrent qu'après avoir contrôlé pour les habiletés langagières de l'enfant et la scolarité maternelle, la négligence prédit de façon significative les compétences sociales de l'enfant. Par ailleurs, l'analyse de régression effectuée sur les habiletés prosociales (voir partie inférieure du Tableau 4) révèle qu'après avoir contrôlé pour les habiletés langagières et le fait de recevoir de l'aide sociale, la négligence n'est pas un prédicteur significatif des habiletés prosociales de l'enfant.

Représentations mentales et habiletés sociales

Des analyses de corrélations ont été réalisées d'une part entre les représentations mentales et les compétences sociales et d'autre part entre les représentations mentales et les habiletés prosociales.

Tableau 4

Régressions multiples évaluant le rôle de la négligence dans la prédiction des compétences sociales et des habiletés prosociales

Variable	ΔR^2	ΔF	<i>df</i>	β
Compétences sociales				
Étape 1	0,24	18,57***	2,118	
Habilités langagières				0,47***
Scolarité maternelle				0,06
Étape 2	0,05	8,57**	1,117	
Négligence				-0,24**
Habilités prosociales				
Étape 1	0,09	5,49**	2,118	
Habilités langagières				0,22*
Bénéficiaires de l'aide sociale				-0,16 [†]
Étape 2	0,01	1,11	1,117	
Négligence				-0,10

Note. [†] $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Représentations mentales et compétences sociales

Des analyses de corrélations ont été effectuées afin de vérifier si les représentations mentales (score global de sécurité dans chacune des histoires) étaient liées aux compétences sociales. Les résultats montrent que le score global de sécurité dans l'histoire de la Soupe chaude est significativement lié aux compétences sociales $r = 0,19$, $p < 0,05$. Des représentations mentales davantage empreintes de sécurité dans cette histoire sont associées à de meilleures compétences sociales chez l'enfant. En revanche, l'analyse montre que les compétences sociales ne sont pas significativement liées avec le

score global de sécurité dans l'histoire du Bruit dans la nuit et avec le score global de sécurité dans l'histoire de Séparation-Réunion, respectivement $r = 0,02$, n.s. et $r = 0,11$, n.s.

Le rôle des représentations mentales dans la prédiction des compétences sociales a été évalué à l'aide de trois analyses de régression séparées (une par histoire), en incluant les covariables préalablement identifiées. Les résultats sont présentés dans le Tableau 5. La première analyse de régression révèle qu'après avoir contrôlé pour la scolarité maternelle et les habiletés langagières de l'enfant, le score global de sécurité dans l'histoire de la Soupe chaude prédit une portion significative de la variance des compétences sociales. Les deux autres analyses de régression révèlent qu'après avoir contrôlé pour la scolarité maternelle et les habiletés langagières de l'enfant, le score global de sécurité dans l'histoire du Bruit dans la nuit et le score global de sécurité dans l'histoire de Séparation-Réunion ne permettent pas de prédire de façon significative les compétences sociales.

Tableau 5

Régressions multiples évaluant le rôle des représentations mentales dans la prédiction des compétences sociales

Variable	ΔR^2	ΔF	df	β
Analyse de régression 1				
Étape 1	0,24	18,57***	2,118	
Habilités langagières				0,47***
Scolarité maternelle				0,06
Étape 2	0,03	4,93	1,117	
Score global de sécurité dans la Soupe chaude				0,18*
Analyse de régression 2				
Étape 1	0,24	18,57***	2,118	
Habilités langagières				0,47***
Scolarité maternelle				0,06
Étape 2	0,00	0,02	1,117	
Score global de sécurité dans le Bruit dans la nuit				-0,01
Analyse de régression 3				
Étape 1	0,24	18,57***	2,118	
Habilités langagières				0,47***
Scolarité maternelle				0,06
Étape 2	0,01	0,76	1,117	
Score global de sécurité dans la Séparation-Réunion				0,07

Note. * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

Représentations mentales et habiletés prosociales

Des analyses de corrélations ont été réalisées afin de vérifier si les représentations mentales (score global de sécurité) étaient liées aux habiletés prosociales. Les résultats montrent que le score global de sécurité dans l'histoire de la Séparation-Réunion est lié de façon marginale aux habiletés prosociales $r = 0,17$, $p < 0,10$. Des représentations mentales empreintes de sécurité sont marginalement associées à de meilleures habiletés prosociales chez l'enfant. Par contre, les analyses montrent que les habiletés prosociales ne sont pas significativement liées avec le score global de sécurité dans l'histoire de la Soupe chaude et avec le score global de sécurité dans l'histoire du Bruit dans la nuit, respectivement $r = 0,15$, n.s. et $r = -0,03$, n.s.

Le rôle des représentations mentales dans la prédiction des habiletés prosociales a ensuite été évalué à l'aide de trois analyses de régression séparées (une par histoire), en incluant les covariables préalablement identifiées. Les résultats sont présentés dans le Tableau 6. Les trois analyses de régression révèlent qu'après avoir contrôlé pour les habiletés langagières de l'enfant et le fait de recevoir de l'aide sociale, le score global de sécurité de chacune des histoires ne permet pas de prédire de façon significative les habiletés prosociales des enfants.

Tableau 6

Régressions multiples évaluant le rôle des représentations mentales dans la prédiction des habiletés prosociales

Variable	ΔR^2	ΔF	df	β
Analyse de régression 1				
Étape 1	0,09	5,49**	2,118	
Habiletés langagières				0,22*
Bénéficiaires de l'aide sociale				-0,16 [†]
Étape 2	0,01	1,73	1,117	
Score global de sécurité dans la Soupe chaude				0,12
Analyse de régression 2				
Étape 1	0,09	5,49**	2,118	
Habiletés langagières				0,22*
Bénéficiaires de l'aide sociale				-0,16 [†]
Étape 2	0,01	0,66	1,117	
Score global de sécurité dans le Bruit dans la nuit				-0,07
Analyse de régression 3				
Étape 1	0,09	5,49**	2,118	
Habiletés langagières				0,22**
Bénéficiaires de l'aide sociale				-0,16 [†]
Étape 2	0,02	2,09	1,117	
Score global de sécurité dans la Séparation-Réunion				0,13

Note. [†] $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Analyses de médiation

Des analyses de médiation utilisant la procédure macro PROCESS (Hayes, 2022) ont été effectuées pour évaluer l'effet indirect de la négligence sur les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales), par le biais des représentations mentales d'attachement (score global de sécurité dans chacune des trois histoires). Les effets indirects ont été évalués en utilisant une méthode d'échantillonnage de 10 000 (bootstrap) et les tests des effets indirects ont été effectués par le biais des intervalles de confiance de 95 %. Les résultats des analyses de médiation révèlent que les intervalles de confiance contiennent tous zéro, indiquant l'absence d'effets indirects significatifs de la négligence sur les habiletés sociales, via les représentations mentales d'attachement. Ces résultats sont en cohérence avec les résultats des analyses de régression qui n'ont pas montré de relation significative (1) entre la négligence (variable indépendante) et les représentations mentales d'attachement (médiateur potentiel) et (2) entre les représentations mentales d'attachement et les compétences sociales et les habiletés prosociales (variables dépendantes).

Discussion

La présente étude avait pour objectif d'examiner le lien entre la négligence parentale et les habiletés sociales des enfants (compétences sociales et habiletés prosociales) et d'évaluer le rôle médiateur des représentations mentales d'attachement des enfants dans cette association. D'abord, la discussion portera sur les résultats concernant les habiletés sociales des enfants négligés. Puis, les résultats concernant les liens entre les représentations mentales d'attachement et les habiletés sociales ainsi que sur les représentations mentales d'attachement des enfants négligés seront commentés. La discussion se terminera avec une présentation des forces et des limites de cette étude.

Négligence et habiletés sociales

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les habiletés sociales (compétences sociales et habiletés prosociales) des enfants négligés seraient moindres que celles des enfants non maltraités. Cette hypothèse est partiellement confirmée. En effet, lorsqu'on s'intéresse plus largement au lien entre la négligence et les compétences sociales, les résultats montrent que les enfants négligés ont effectivement de moins bonnes compétences sociales que les enfants non maltraités, et ce, même après avoir contrôlé pour les habiletés verbales de l'enfant et la scolarité maternelle. Ces résultats convergent avec ceux obtenus dans les études précédentes qui démontrent notamment que les enfants négligés sont plus agressifs, plus en retrait et qu'ils communiquent moins avec leurs pairs que les enfants non maltraités (Demeusy et al., 2018; Prino & Peyrot, 1994).

Une autre étude démontre que les enfants maltraités, dont la majorité sont victimes de négligence, ont plus de difficulté à se mettre à la place de l'autre que les enfants non maltraités (Burack et al., 2006). Des études constatent aussi que les enfants maltraités éprouvent des difficultés dans différentes composantes impliquées dans la compréhension sociale, telles que la reconnaissance et la compréhension des émotions (Luke & Banerjee, 2012). Par ailleurs, les résultats de la présente étude montrent une tendance marginale chez les enfants négligés à démontrer de moins bonnes habiletés prosociales, mais cette dernière disparaît lorsque les covariables sont considérées. Ainsi, les résultats obtenus mettent en évidence que la négligence est associée à certains déficits dans les compétences sociales des enfants de façon plus large, mais que ces déficits ne seraient pas aussi marqués en ce qui concerne leurs habiletés prosociales. Le fait que nous n'ayons pas trouvé de lien significatif entre la négligence et les habiletés prosociales pourrait être attribuable à la tranche d'âge restreinte de notre échantillon. Effectivement, la plupart des études antérieures ayant trouvé de tels liens comportaient un échantillon avec une plus grande étendue d'âge (Alink et al., 2012; Burack et al., 2006, Lum et al., 2018; Prino & Peyrot, 1994). Il est donc possible que les déficits apparaissent de façon plus marquée à un âge plus tardif en ce qui concerne les habiletés prosociales comparativement aux déficits dans les compétences sociales qui se manifestent dès la période préscolaire, comme le montrent nos résultats. Par ailleurs, il est aussi possible qu'il soit plus facile pour les enseignants et les éducateurs d'évaluer les compétences sociales générales des enfants qui sont peut-être plus facilement observables que les comportements prosociaux qui nécessitent un degré plus élevé

d'attention. Effectivement, les comportements prosociaux se manifestent généralement de façon plus spécifique dans des situations ponctuelles qui favorisent leur apparition. Les comportements prosociaux sont ainsi peut-être moins susceptibles de retenir l'attention des adultes de par leur caractère plus subtil comparativement aux comportements externalisés, par exemple, qui s'observent de manière plus évidente.

Différents mécanismes peuvent contribuer à la faible qualité des compétences sociales des enfants négligés. On sait que le développement des compétences sociales des enfants se fait d'abord à partir des interactions avec leurs parents, qui constituent des modèles importants pour eux (Bureau & Moss, 2010; Ensor et al., 2011). Les enfants négligés n'ont toutefois pas accès à des modèles relationnels adéquats au sein de leur famille. Les recherches mettent en évidence que les mères négligentes se montrent généralement peu soutenantes envers leur enfant et ne parviennent pas à lui fournir une relation positive et empreinte de chaleur et d'affection dans laquelle il peut s'épanouir (Cicchetti & Valentino, 2006; Schweer-Collins et al., 2020; Wilson et al., 2008). De plus, ces mères interagissent moins avec leur enfant ou ont des interactions plus négatives caractérisées par davantage de conflits et d'émotions négatives ainsi que peu de réciprocité dans les échanges, comparativement aux mères d'enfants non maltraités (Milot et al., 2010; Wilson et al., 2008). Par ailleurs, les mères des enfants négligés s'engagent dans moins de comportements de socialisation (p. ex., discuter des émotions ressenties et exprimées) qui permettent un développement émotionnel sain chez l'enfant (Edwards et al., 2005). Ces comportements parentaux inadaptés font en sorte que les

enfants négligés ont moins d'opportunités d'apprentissage à propos des expériences émotionnelles et ils mèneraient à des difficultés pour l'enfant à distinguer et à comprendre les émotions des autres, ce qui peut nuire à leurs habiletés d'entrer en contact et de maintenir des relations sociales adéquates avec les autres. Face à l'expression d'émotions de colère ou de tristesse d'un pair, les enfants négligés sont moins conscients des causes et des conséquences accompagnant ces émotions et sont moins habiles pour fournir des réponses appropriées au vécu de l'autre (Edwards et al., 2005).

Un autre mécanisme pouvant expliquer en partie les déficits dans les compétences sociales des enfants négligés pourrait être la difficulté qu'ils éprouvent à réguler leurs émotions. La régulation émotionnelle est une habileté importante pour le développement des compétences sociales (Diener & Kim, 2004; Penela et al., 2015). Les parents ont un rôle important à jouer dans l'encadrement, l'explication et la régulation du monde émotionnel de leur enfant. Toutefois, la maltraitance, incluant la négligence, nuit grandement au développement de cette habileté (Kim & Cicchetti, 2010; Proctor & Dubowitz, 2014). Effectivement, les enfants négligés évoluent dans un environnement imprévisible et effrayant et leurs parents ne sont pas suffisamment disponibles pour leur offrir l'accompagnement émotionnel dont ils auraient besoin. Ainsi, les enfants victimes de négligence sont plus susceptibles de faire l'expérience de dérégulation émotionnelle. Ils manifestent plus de comportements extériorisés, font preuve de niveaux plus élevés d'agressivité et sont donc plus à risque d'être rejetés par leurs pairs (Kim & Cicchetti, 2010). En somme, les difficultés vécues par les enfants négligés en regard à la

compréhension et la régulation émotionnelle, en raison de la faible qualité de la relation parent-enfant, peuvent contribuer à de plus faibles compétences sociales et à des relations interpersonnelles plus problématiques.

Représentations mentales d'attachement et habiletés sociales

Les analyses préliminaires révèlent que les trois scores à l'intérieur de chaque histoire sont fortement liés, ce qui a mené à la création d'un score global de sécurité par histoire. On se serait plutôt attendu à ce que les scores respectifs de la relation parent-enfant, de compétence des parents et de sécurité soient liés de façon correspondante entre les trois histoires. Ces résultats sont étonnants étant donné que, selon la théorie de l'attachement, les modèles internes opérants devraient être stables d'une situation à l'autre (Bowlby, 1969). Dans notre étude, les scores de représentations mentales ne peuvent pourtant être généralisés d'une histoire à l'autre. Nous reviendrons plus loin sur ce résultat surprenant.

Nous avons émis comme hypothèse que des représentations mentales d'attachement plus négatives et davantage empreintes d'insécurité seraient associées à de faibles habiletés sociales (faibles compétences sociales et faibles habiletés prosociales). Cette hypothèse est partiellement confirmée, puisque les patrons de résultats ne sont pas cohérents entre les trois histoires. Les résultats montrent que des représentations mentales davantage négatives et empreintes d'insécurité dans l'histoire de la Soupe chaude sont associées à de plus faibles compétences sociales chez les

enfants. Ce résultat est cohérent avec les études antérieures qui ont trouvé des liens significatifs entre les représentations mentales d'attachement et les compétences sociales des enfants (Posada et al., 2019; Shin, 2019). Les enfants qui ont des représentations de soi et des relations d'attachement positives peuvent s'engager dans des situations sociales avec plus de confiance et sont plus susceptibles de vivre des relations plus riches (Vu, 2015). En contrepartie, les enfants qui ont des représentations de soi et des relations d'attachement négatives sont plus à risque de vivre des difficultés relationnelles et de manifester des comportements d'agressivité (Rydell et al., 2005). De plus, les enfants qui ont des représentations d'attachement désorganisées et qui sont exposés à davantage de risque sociodémographique et psychosocial (historique de placement et de maltraitance) sont susceptibles de présenter des problèmes généraux d'adaptation (Bisaillon et al., 2015).

Notre étude ne permet pas de démontrer de liens entre les compétences sociales et le score global de sécurité des deux autres histoires, ce qui soulève certains questionnements, puisque ce résultat diverge des études antérieures. Selon la littérature, les modèles d'attachement élaborés dans le milieu familial guident le comportement de l'enfant dans différents contextes et influencent la façon dont il entrera en relation avec les autres (Howe, 2011; Stronach et al., 2011). Ainsi, nous nous attendions à ce que le score global de sécurité de chaque histoire permette de prédire les compétences sociales des enfants. Par ailleurs, un lien marginal est présent entre des représentations mentales davantage négatives et empreintes d'insécurité dans l'histoire de la Séparation-Réunion

et de faibles habiletés prosociales des enfants, mais celui-ci disparaît lorsque les covariables sont considérées. À notre connaissance, très peu d'études se sont penchées sur les liens entre les représentations mentales d'attachement et les habiletés prosociales. Pourtant, on peut penser que les représentations mentales d'attachement pourraient être liées aux habiletés prosociales, étant donné qu'elles constituent une dimension des compétences sociales. Il serait pertinent que d'autres études soient menées afin de vérifier l'existence possible de ce lien.

Négligence et représentations mentales d'attachement

Nous avons émis comme hypothèse que les enfants négligés auraient des représentations mentales d'attachement plus négatives et davantage empreintes d'insécurité que les enfants non maltraités. Cette hypothèse n'est pas confirmée. Contrairement à ce qui était attendu, les résultats de notre étude montrent que la négligence n'est pas liée aux représentations mentales d'attachement. De nombreuses études appuient pourtant l'idée que les enfants maltraités ont des représentations mentales de soi et des relations d'attachement plus négatives et que leurs histoires contiennent davantage d'attentes interpersonnelles négatives, d'insécurité et de conflits (Charest et al., 2018; Fresno et al., 2018; Speidel et al., 2022). De plus, les rares études qui se sont intéressées spécifiquement aux représentations mentales d'attachement des enfants négligés démontrent un lien entre la négligence et les représentations mentales (Venet et al., 2007; Waldinger et al., 2001).

Les résultats obtenus sont donc pour le moins surprenants et ils soulèvent des questionnements quant à la grille de codification choisie pour évaluer les représentations mentales d'attachement des enfants de notre échantillon (Davies & Winter, 2003). En effet, les auteurs ont élaboré et validé cette grille de codification à partir d'un échantillon normatif (Davies et al., 2006; Sturge-Apple et al., 2008) alors que les enfants qui constituaient notre échantillon provenaient d'une population à risque psychosocial élevé. Il se pourrait que ce système de codification ne soit pas adapté à tout type de population et que nous aurions peut-être eu intérêt à faire quelques modifications au préalable. Les auteurs d'une récente étude réalisée auprès d'un échantillon composé d'enfants maltraités se sont d'ailleurs inspirés du même système de codification que nous avons utilisé pour notre étude, mais ils y ont apporté des modifications, sans toutefois en préciser les motifs (Speidel et al., 2022). Dans l'étude de Speidel et al. (2022), certaines dimensions développées (p. ex., évitement, dysrégulation), qui n'étaient pas présentes à l'origine, ont possiblement été ajoutées afin de pouvoir évaluer des aspects traumatiques ou dysrégulés par exemple. D'autres auteurs ont pour leur part développé une grille permettant d'évaluer la présence de dissociation dans les récits des enfants, ce qui peut s'avérer pertinent chez les enfants d'âge préscolaire subissant de la maltraitance (Macfie et al., 2001). Effectivement, cette étude démontre notamment que les enfants maltraités font preuve de davantage de dissociation que les enfants non maltraités. La grille de Macfie et al. (2001) incluait différentes dimensions de la dissociation dont les perturbations dans l'intégration des souvenirs, de la perception, de la cohérence de l'identité, des comportements parentaux inconsistants et la difficulté à faire face à la

perte menant à des comportements de contrôle. Ce système de codification aurait pu être adapté pour la présente étude considérant que notre échantillon est composé d'enfants maltraités ou à risque psychosocial élevé et est susceptible de présenter des symptômes dissociatifs. Ainsi, il serait intéressant de poursuivre les recherches sur les liens entre la négligence, les représentations mentales d'attachement et les habiletés sociales de l'enfant en apportant des modifications au système de codification que nous avons utilisé ou encore en ayant recours à une grille de codification différente, peut-être davantage adaptée aux enfants à haut risque psychosocial.

Mis à part l'aspect méthodologique, les caractéristiques des enfants de notre échantillon pourraient elles aussi contribuer à l'absence de lien entre la négligence et les représentations mentales dans notre étude. La méta-analyse de Cyr et al. (2010) a fait ressortir que le développement d'un attachement désorganisé pouvait être autant prédit par l'accumulation de facteurs sociodémographiques que par la maltraitance. L'attachement désorganisé est associé à des représentations négatives de soi et des autres (Dubois-Comtois et al., 2011; Moss et al., 2009). Ainsi, il est possible de penser qu'une accumulation de facteurs sociodémographiques pourrait influencer négativement les modèles internes opérants des enfants, ce qui pourrait expliquer pourquoi nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les enfants négligés et non négligés quant à leurs représentations mentales. Effectivement, 68 % des enfants du groupe non négligé de notre échantillon sont issus de familles monoparentales et 46 % de ce même groupe bénéficient de l'aide sociale. De plus, les mères des enfants du groupe non

négligé ont complété en moyenne seulement onze années d'études. Ces facteurs démontrent à quel point le risque psychosocial de notre échantillon est élevé.

Négligence, représentations mentales d'attachement et habiletés sociales

Enfin, la quatrième hypothèse postulait que des représentations mentales d'attachement plus négatives et davantage empreintes d'insécurité joueraient un rôle médiateur dans l'association entre la négligence et de faibles habiletés sociales (faibles compétences sociales et faibles habiletés prosociales). Les analyses de médiation n'ont montré aucun effet indirect significatif de la négligence sur les habiletés sociales, via les représentations mentales d'attachement. Pourtant, deux études ont fait ressortir que les représentations mentales d'attachement pourraient jouer un rôle médiateur entre la maltraitance et certaines composantes liées aux habiletés sociales (Bisaillon et al., 2015; Shields et al., 2001). Ces résultats laissent croire que les représentations mentales que l'enfant a intériorisées à partir de ses relations d'attachement peuvent influencer ses relations interpersonnelles.

Forces et limites de l'étude

Bien qu'un grand nombre d'études se soient intéressées aux conséquences de la maltraitance sur les compétences sociales des enfants, celles ayant porté plus spécifiquement sur la négligence et les habiletés prosociales sont beaucoup moins nombreuses. Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement au lien entre les représentations mentales d'attachement et les habiletés

prosociales chez les enfants négligés. La négligence est pourtant la forme de maltraitance la plus répandue et il est primordial que l'on se préoccupe de mieux comprendre le développement de ces enfants (Gouvernement du Québec, 2022). Une seule étude aurait examiné les interrelations entre la maltraitance, les représentations mentales d'attachement et les compétences sociales des enfants, sans se pencher plus précisément sur les habiletés prosociales (Shields et al., 2001). Une autre s'est plutôt intéressée aux liens entre les représentations mentales d'attachement et l'adaptation psychosociale d'enfants hébergés en centre jeunesse (Bisaillon et al., 2015). Une des forces de notre étude est donc son caractère plutôt innovateur. Un lien marginal a d'ailleurs été trouvé entre la négligence et les habiletés prosociales, lorsque les covariables ne sont pas considérées, et mériterait d'être investigué davantage dans de futures recherches en s'assurant d'avoir une mesure des représentations mentales d'attachement validée auprès d'un échantillon à risque. Un autre élément distinctif de notre étude est le fait que nous nous soyons penchés sur les habiletés sociales à l'âge préscolaire alors que les études précédentes se sont majoritairement centrées sur l'âge scolaire. Le fait que notre échantillon soit constitué d'enfants d'âge préscolaire est intéressant, puisque cela démontre que leurs habiletés sociales sont déjà altérées à cet âge et vient appuyer la nécessité de mettre en place des interventions de façon précoce pour pallier ces difficultés. Par ailleurs, la tranche d'âge des enfants constituant les différents échantillons des études précédentes était plus étendue alors que la tranche d'âge des participants de notre étude était beaucoup plus étroite. Cela nous a permis de documenter plus précisément les habiletés sociales observées à l'âge préscolaire. Une

autre force de notre étude consiste à avoir utilisé les observations des enseignants et éducateurs plutôt que celles des parents pour évaluer les habiletés sociales des enfants. Étant donné que ces observateurs sont des personnes à l'extérieur du milieu familial qui ont l'occasion d'interagir et de voir quotidiennement une variété d'enfants, le risque de biais est plus faible.

Notre recherche comporte également certaines limites. Une première limite est en lien avec le manque d'informations à propos des caractéristiques de la négligence qu'ont subie les enfants négligés de l'échantillon, telles que la sévérité et la chronicité. Le fait de tenir compte de la sévérité et de la chronicité permettrait de mieux mettre en lumière les déficits retrouvés et de savoir jusqu'à quel point ces facteurs influencent les impacts qu'engendre la négligence. Par ailleurs, on peut se questionner sur la validité du système de codification de Davies et Winter (2003), originalement développé auprès de populations normatives, pour évaluer les représentations mentales d'attachement auprès d'un échantillon à risque psychosocial élevé comme c'est le cas dans notre étude. On pourrait aussi mentionner les histoires retenues pour évaluer les représentations mentales d'attachement des participants de notre étude. Les histoires utilisées proviennent toutes de la *Batterie d'histoires à compléter MacArthur (MacArthur Story-Stem Battery [MSSB]; Bretherton et al., 1990)*. Cette batterie inclut différents types d'histoires, dont certaines qui portent spécifiquement sur l'attachement et d'autres qui se rapportent davantage au développement moral des enfants, comme c'est le cas pour l'histoire du *Jus renversé* et de la *Soupe chaude* (Robinson et al., 2002). Effectivement, ces deux

histoires élaborées par Buchsbaum et Emde (1990) contiennent des thèmes de transgression des règles et de discipline parentale alors que celles originalement développées par Bretherton et al. (1990) pour évaluer les représentations d'attachement contenaient des thèmes de dangers ou de blessures (comme l'histoire du Bruit dans la nuit et les histoires de Séparation et de Réunion), suscitant chez l'enfant un besoin de réconfort et de protection de la part de son parent. Il est donc possible que certaines des histoires utilisées dans notre étude s'avèrent moins pertinentes pour faire ressortir spécifiquement les représentations d'attachement des enfants.

Conclusion

Les compétences sociales, et en particulier les habiletés prosociales, jouent un rôle important dans le développement et l'adaptation des enfants. Les habiletés prosociales prédisent notamment l'acceptation par les pairs et les amitiés durables (Dirks et al., 2018). Il est important d'étudier les compétences sociales et les habiletés prosociales des enfants négligés afin de mieux connaître les mécanismes à la base de ces habiletés, ce qui permettrait d'intervenir adéquatement auprès d'eux afin de promouvoir une meilleure adaptation sociale. Cette étude a examiné les associations entre la négligence, les représentations mentales d'attachement et les habiletés sociales des enfants d'âge préscolaire. Bien qu'elle ne permette pas d'établir de liens entre la négligence et les représentations mentales d'attachement ainsi qu'entre les représentations mentales d'attachement et les habiletés sociales, les résultats de la présente étude corroborent ceux des études antérieures concernant les faibles compétences sociales des enfants négligés. En effet, il est bien documenté que dès un jeune âge, les enfants négligés adoptent des comportements plus agressifs, sont plus en retrait et présentent davantage de difficulté à communiquer avec leurs pairs ainsi qu'à s'identifier au vécu de l'autre (Burack et al., 2006; Demeusy et al., 2018; Prino & Peyrot, 1994). D'ailleurs, la négligence est associée à plusieurs facteurs de risque dans l'environnement familial tels que la pauvreté, l'isolement social et les problèmes d'adaptation (Cicchetti & Toth, 2016; Milot et al., 2019; Proctor & Dubowitz, 2014). Ces résultats soutiennent l'importance

d'intervenir de façon précoce auprès des enfants négligés et de leur environnement afin qu'ils puissent développer les compétences et les habiletés sociales nécessaires à leur développement optimal. Une première cible d'intervention pourrait concerner la relation parent-enfant, puisque l'on sait que c'est à partir des interactions qu'ils ont avec leurs parents que les enfants développent les compétences sociales qu'ils utiliseront ensuite dans les interactions auprès de leurs pairs (Ensor et al., 2011). Or, la négligence se caractérise par une perturbation de la relation parent-enfant dans laquelle le parent peut faire preuve d'imprévisibilité dans ses comportements, d'un manque de chaleur et d'affection et d'une attitude négative, entre autres (Cicchetti & Valentino, 2006; Schweer-Collins et al., 2020; Wilson et al., 2008). Intervenir de façon à améliorer les connaissances des parents concernant les besoins et le développement de leur enfant pourrait permettre d'accroître la sensibilité de ces derniers et d'améliorer les habiletés sociales des enfants par le fait même. Effectivement, les enfants qui manifestent des comportements prosociaux envers les autres ont des parents qui répondent adéquatement à leurs besoins et qui les soutiennent au plan émotionnel (Ensor et al., 2011; Spinrad & Stifter, 2006). Des interventions fondées sur les principes de la théorie de l'attachement et visant à améliorer la sensibilité parentale et la sécurité d'attachement de l'enfant pourraient être une avenue à privilégier (Moss et al., 2011).

Les établissements préscolaires et scolaires pourraient constituer une deuxième cible d'intervention. En effet, c'est au sein de ces milieux que les enfants ont l'occasion de mettre en pratique quotidiennement leurs compétences sociales à travers les interactions

avec leurs pairs. Par exemple, la garderie et l'école représentent des contextes qui favorisent le développement des comportements d'aide, de partage, de coopération et de réconfort. Tout au long de son cheminement scolaire, les habiletés sociales de l'enfant continueront de s'élaborer et de se raffiner davantage face aux dynamiques relationnelles plus complexes (Dirks et al., 2018; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Eisenberg et al., 2006; Svetlova et al., 2010). Il est donc primordial que l'enfant ait développé les bases nécessaires à l'établissement de relations sociales positives au préalable. Il existe des programmes d'intervention qui ont été élaborés avec l'objectif d'améliorer les habiletés sociales des enfants. Le programme *Second Step* vise à favoriser le développement de certaines compétences intrapersonnelles et interpersonnelles et à prévenir les difficultés sociales, émotionnelles et les problèmes de comportement par le biais de leçons portant sur différentes habiletés dont l'empathie, la gestion des émotions et la résolution de problèmes (Committee for Children, 2016). Le programme est appliqué par les enseignants et est offert pour les élèves d'âge préscolaire et primaire. Il intègre divers outils (cartes, affiches, vidéos et jeux) et s'appuie sur différentes techniques (*modeling*, jeux de rôles, discussions, exercices et rétroactions). Le programme *Incredible Years* a pour objectifs de promouvoir les compétences sociales des enfants, les compétences parentales et les compétences des enseignants afin de favoriser des liens écoles-maison plus solides (Webster-Stratton, 2001). Il consiste à augmenter la fréquence des comportements sociaux désirés en les renforçant et à diminuer la fréquence des comportements sociaux problématiques par des méthodes éducatives non coercitives. Le programme *Incredible Years* favorise l'apprentissage des compétences liées à

l'empathie, la considération de la perspective d'autrui, l'estime de soi, la gestion de la colère, la résolution de problème et le respect des règles chez les enfants dès l'âge de 3 ans. La portion du programme dédiée aux parents permet de promouvoir la parentalité positive, d'améliorer la relation parent-enfant, d'améliorer les habiletés de communication, de soutenir le développement des habiletés prosociales de leur enfant et d'accroître le réseau de soutien social (Webster-Stratton, 2001). La portion du programme qui s'adresse aux enseignants vise à favoriser une saine gestion de classe, notamment comment encourager et motiver les élèves, comment renforcer et enseigner les compétences sociales, diminuer les comportements inappropriés, favoriser la gestion adéquate de la colère et la résolution de problèmes (Murray et al., 2018; Webster-Stratton, 2000). Ces deux programmes d'interventions constituent des avenues intéressantes à considérer d'un point de vue clinique pour l'amélioration des habiletés sociales des enfants, dont les déficits peuvent se manifester aussi tôt qu'à l'âge préscolaire.

Dans de futures recherches, il pourrait s'avérer pertinent d'évaluer les habiletés sociales des enfants en ayant recours à une mesure observationnelle ou à des mises en situation, en complément aux questionnaires habituellement utilisés. Par ailleurs, le lien entre les représentations mentales d'attachement et les compétences sociales, et en particulier les habiletés prosociales, mériterait d'être investigué davantage, puisque très peu d'études l'ont fait auparavant et que notre étude a permis de faire ressortir certains liens (l'un significatif et l'autre marginal) entre des représentations mentales empreintes

de sécurité et les compétences sociales et habiletés prosociales. Finalement, les recherches futures s'intéressant aux représentations mentales d'attachement des enfants négligés auraient intérêt à recourir à une grille de codification qui soit adaptée à la population des enfants victimes de maltraitance et des enfants issus de familles cumulant divers facteurs de risque sociodémographique. La sélection des histoires à compléter s'avère être aussi un élément important à considérer afin de s'assurer que les histoires permettent d'évaluer spécifiquement les représentations d'attachement plutôt que d'autres dimensions comme le développement moral. En portant une attention particulière à ces différents éléments, il est possible que les représentations mentales d'attachement des enfants négligés soient mesurées plus adéquatement.

Références

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40(1), 969-1025. <https://doi.org/10.2307/1127008>
- Alink, L. R. A., Kim, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2012). Longitudinal associations among child maltreatment, social functioning, and cortisol regulation. *Developmental Psychology*, 48(1), 224-236. <https://doi.org/10.1037/a0024892>
- Anthonyamy, A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates in the early years of school. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 971-991. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.04.004>
- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships: A multidimensional scaling approach. *European Psychologist*, 15(1), 23-33. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000002>
- Barbosa Pacheco, J. T., Irigaray, T. Q., Werlang, B., Tiellet Nunes, M. L., & de Lima Argimon, I. I. (2014). Childhood maltreatment and psychological adjustment: A systematic review. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 815-824. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427422>
- Bisaillon, C., Bureau, J.-F., & Moss, E. (2015). Attachement et adaptation psychosociale chez des enfants hébergés en centre jeunesse. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 269-288. <https://doi.org/10.7202/1039256ar>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol 2. Separation: Anxiety and Anger*. Basic Books.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). Guilford Press.
- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H., Emde, R. N., & the Mac Arthur Narrative Group (1990). *MacArthur Story Stem Battery* [Document non publié].

- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship : An attachment story completion task for 3-year-olds. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Éds), *Attachment during the preschool years : Theory, research and intervention* (pp. 273-308). University of Chicago Press.
- Brownell, C., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, 14(1), 117-130. <https://doi.org/10.1080/15250000802569868>
- Buchsbaum, H. K., & Emde, R. N. (1990). Play narratives in thirty-six-month-old children: Early moral development and family relationships. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 40(1), 129-155. <https://doi.org/10.1080/00797308.1990.11823514>
- Burack, J. A., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H. M., Zygmuntowicz, C., & Manly, J. T. (2006). Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology*, 42(2), 207-217. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.207>
- Bureau, J.-F., & Moss, E. (2010). Behavioural precursors of attachment representations in middle childhood and links with child social adaptation. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 657-677. <https://doi.org/10.1348/026151009X468062>
- Charest, F., Hébert, M., & Bernier, A. (2018). Attachment representations in sexually abused preschoolers: A comparative study. *Attachment & Human Development*, 20(5), 473-490. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1430838>
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2016). Child maltreatment and developmental psychopathology: A multilevel perspective. Dans D. Cicchetti (Éd.), *Developmental psychopathology* (3^e éd., Vol. 3, pp. 457-512). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy311>
- Cicchetti, D., & Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence on child development. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds), *Developmental psychopathology* (2^e éd., Vol. 3, pp. 129-201). John Wiley & Sons.
- Clark, S. E., & Symons, D. K. (2009). Representations of attachment relationships, the self, and significant others in middle childhood. *Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(4), 316-321.
- Committee for Children. (2016). *Second step suite: Introducing the new Second step suite*. <https://www.secondstep.org/elementary-school-curriculum>

- Crittenden, P. M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal, 11*(1), 259-277. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199023\)11:3<259::AID-IMHJ2280110308>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199023)11:3<259::AID-IMHJ2280110308>3.0.CO;2-J)
- Cullerton-Sen, C., Cassidy, A. R., Murray-Close, D., Cicchetti, D., Crick, N. R., & Rogosch, F. A. (2008). Childhood maltreatment and the development of relational and physical aggression: The importance of a gender-informed approach. *Child Development, 79*(6), 1736-1751. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01222.x>
- Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology, 22*(1), 87-108. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990289>
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect, 25*(1), 13-31. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00228-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00228-3)
- Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., Winter, M. A., Cummings, E. M., & Farrell, D. (2006). Child adaptational development in contexts of interparental conflict over time. *Child Development, 77*(1), 218-233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00866.x>
- Davies, P. T., & Winter, M. A. (2003). *University of Rochester Story Stem Narrative Coding System*. [Document non publié]. University of Rochester.
- Demeusy, E. M., Handley, E. D., Rogosch, F. A., Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2018). Early neglect and the development of aggression in toddlerhood: The role of working memory. *Child Maltreatment, 23*(4), 344-354. <https://doi.org/10.1177/1077559518778814>
- Deneault, A.-A., Hammond, S. I., & Madigan, S. (2023). A meta-analysis of child-parent attachment in early childhood and prosociality. *Developmental Psychology, 59*(2), 236-255. <https://doi.org/10.1037/dev0001484>.
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology, 25*(1), 3-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.11.006>
- Dirks, M. A., Dunfield, K. A., & Recchia, H. E. (2018). Prosocial behavior with peers: Intentions, outcomes, and interpersonal adjustment. Dans W. M. Bulowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Éds), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2^e éd., pp. 244-264). Guilford Press.

- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., & Moss, E. (2011). Attachment behavior and mother-child conversations as predictors of attachment representations in middle childhood: A longitudinal study. *Attachment & Human Development, 13*(4), 335-357. <https://doi.org/10.1080/14616734.2011.584455>
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology, 5*, Article 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development, 84*(5), 1766-1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Dunn L. M., Theriault-Whalen C. M., & Dunn L. M. (1993), *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Psycan.
- Edwards, A., Shipman, K., & Brown, A. (2005). The socialization of emotional understanding: A comparison of neglectful and nonneglectful mothers and their children. *Child Maltreatment, 10*(3), 293-304. <https://doi.org/10.1177/1077559505278452>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Éds), *Handbook of child psychology* (6^e éd., Vol. 3, pp. 646-718). John Wiley & Sons.
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development, 20*(1), 93-110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x>
- Fantuzzo, J. W., DelGaudio Weiss, A., Atkins, M., Meyers, R., & Noone, M. (1998). A contextually relevant assessment of the impact of child maltreatment on the social competencies of low-income urban children. *Child and Adolescent Psychiatry, 37*(11), 1201-1208. <https://doi.org/10.1097/00004583-199811000-00021>
- Fresno, A., Spencer, R., & Espinoza, C., (2018). Does the type of abuse matter? Study on the quality of child attachment narratives in a sample of abused children. *Journal of Child and Adolescent Trauma, 11*(1), 421-430. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0182-8>
- George, C., & Solomon, J. (2016). The attachment doll play assessment: Predictive validity with concurrent mother-child interaction and maternal caregiving representations. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1594. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01594>

- Gouvernement du Québec. (2022). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux*. https://ciyss-outaouais.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/06/Bilan2022final_numerique-1.pdf
- Graham, J. C., English, D. J., Litrownik, A. J., Thompson, R., Briggs, E. C., & Bangdiwala, S. I. (2010). Maltreatment chronicity defined with reference to development: Extension of the social adaptation outcomes findings to peer relations. *Journal of Family Violence, 25*(1), 311-324. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9293-9>
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern of others in children with behavior problems. *Developmental Psychology, 36*(1), 531-546. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.531>
- Hastings, U., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. Dans J. E. Grusec & P. D. Hastings (Éds), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638-664). The Guilford Press.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(1), 29-71. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01132.x>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. The Guilford Press.
- Hélie, S., Collin-Vézina, D., Turcotte, D., Trocmé, N., & Girouard, N. (2017). *Étude d'incidence québécoise sur les situations évaluées en protection de la jeunesse en 2014 (EIQ-2014) – Rapport final*. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. https://cwrp.ca/sites/default/files/publications/en/eiq-2014_rapport_final.pdf
- Hesse, E., & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology, 18*(1), 309-343. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060172>
- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect, 26*(1), 679-695. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00341-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00341-1)
- Hoffman-Plotkin, D., & Twentyman, C. T. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child Development, 55*(1), 794-802. <https://doi.org/10.2307/1130130>

- Howe, D. (2011). *Attachment across the lifecourse, a brief introduction*. Palgrave Macmillan.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706-716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- Kinard, E. M. (2001). Characteristics of maltreatment experience and academic functioning among maltreatment children. *Violence and Victims, 16*(3), 323-337. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.16.3.323>
- LaFrenière, P. J., Dubeau, D., Janosz, M., & Capuano, F. (1990). Profil socioaffectif de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 19*(1), 23-41.
- Lum, J., A. G., Powell, M., & Snow, P. (2018). The influence of maltreatment history and out-of-home-care on children's language and social skills. *Child Abuse & Neglect, 76*(1), 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.008>
- Luke, N., & Banerjee, R. (2012). Differentiated associations between childhood maltreatment experiences and social understanding: A meta-analysis and systematic review. *Developmental Review, 33*(1), 1-28. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.10.001>
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Parsons, E. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 258*(64), 67-96. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00034>
- Macfie, J., Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2001). The development of dissociation in maltreated preschool-aged children. *Development and Psychology, 13*(2), 233-254. <https://doi.org/10.1017/S0954579401002036>
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1-2), 66-104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Éds), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160), The University of Chicago Press.
- Manashko, S., Besser, A., & Priel, B. (2009). Maltreated children's representations of mother and an additional caregiver: A longitudinal study. *Journal of Personality, 77*(2), 561-599. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00558.x>

- Manly, J. T. (2005). Advances in research definitions of child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 29(5), 425-439. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.04.001>
- McSherry, D. (2007). Understanding and addressing the « neglect of neglect »: Why are we making a mole-hill out of a mountain? *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 607-614. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.08.011>
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.miljk.2001.01>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., & Halfon, O. (2007). Three-year-olds' attachment play narratives and their associations with internalizing problems. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14(4), 249-257. <https://doi.org/10.1002/cpp.535>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Turganti, G., & Halfon, O. (1998). La contribution distincte du père et de la mère dans la construction des représentations d'attachement du jeune enfant. *Enfance*, 3(1), 103-116. <https://doi.org/10.3406/ENFAN.1998.3119>
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). Social competence: Consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. Dans J. L. Matson (Éd.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 63-82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_5
- Milot, T., Grisé Bolduc, M.-È., Gascon, A., Turgeon, J., & St-Laurent, D. (2019). La négligence envers les enfants. Dans S. Dufour & M.-È. Clément (Éds), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (pp. 103-118). Éditions CEC.
- Milot, T., St-Laurent, D., Éthier, L. S., & Provost, M. A. (2010). Trauma-related symptoms in neglected preschoolers and affective quality of mother-child communication. *Child Maltreatment*, 15(4), 293-304. <https://doi.org/10.1177/1077559510379153>
- Moss, E., Bureau, J.-F., Béliveau, M.-J., Zdebik, M., & Lépine, S. (2009). Links between children's attachment behavior at early school-age, their attachment-related representations, and behavior problems in middle childhood. *International Journal of Behavior Development*, 33(2), 155-166. <https://doi.org/10.1177/0165025408098012>
- Moss, E., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Tarabulsy, G. M., St-Laurent, D., & Bernier, A. (2011). Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children: A randomized control trial. *Development and Psychopathology*, 23(1), 195-210. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000738>

- Murray, D. W., Rabiner, D. L., Kuhn, L., Pan, Y., & Rorooz Sabet, R. (2018). Investigating teacher and student effects of the Incredible Years classroom management program in early elementary school. *Journal of School Psychology, 67*(1), 119-133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.004>
- Oppenheim, D., Emde, R. N., & Warren, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development, 68*(1), 127-138. <https://doi.org/10.2307/1131930>
- Penela, E. C., Walker, O. L., Degnan, K., A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2015). Early behavioral inhibition and emotion regulation: Pathways toward social competence in middle childhood. *Child Development, 86*(4), 1227-1240. <https://doi.org/10.1111/cdev.12384>
- Posada, G., Vaughn, B. E., Verissimo, M., Lu, T., Nichols, O. L., El-Sheikh, M., Trumbell, J. M., Anaya, L., & Kaloustian, G. (2019). Preschoolers' secure base script representations predict teachers' ratings of social competence in two independent samples. *Attachment & Human Development, 21*(3), 238-252. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1575547>
- Prino, C. T., & Peyrot, M. (1994). The effect of child physical abuse and neglect on aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. *Child Abuse & Neglect, 18*(10), 871-884. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(94\)90066-3](https://doi.org/10.1016/0145-2134(94)90066-3)
- Proctor, L. J., & Dubowitz, H. (2014). Child neglect: challenges and controversies. Dans R. D. Kugman & J. E. Korbin (Éds), *Handbook of child maltreatment*. (pp. 27-49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7208-3_2
- Raby, K. L., Martin, J., Roisman, G. I., Labella, M. H., Fraley, R. C., & Simpson, J. A. (2019). The legacy of early abuse and neglect for social and academic competence from childhood to adulthood. *Child Development, 90*(5), 1684-1701. <https://doi.org/10.1111/cdev.13033>
- Robinson, J. L., Kelsay, K. J., & Le Houezec-Jacquemain, F. (2002). Le complément d'histoires de MacArthur : un nouvel outil d'évaluation. *Devenir, 24*(4), 401-414. <https://doi.org/10.3917/DEV.024.0401>
- Rydell, A.-M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development, 7*(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/14616730500134282>

- Schweer-Collins, M. L., DeBow, K., Lyons, E. R., & Skowron, E. A. (2020). Examining the association between severity of child neglect and quality of parenting. *Journal of Family Violence, 35*(1), 385-394. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00113-8>
- Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, I., McPherson, K., Greene, A., & Li, S. (2010). *Fourth National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-4): Report to Congress, Executive Summary*. US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research, and Evaluation and the Children's Bureau. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/nis4_report_exec_summ_pdf_jan2010.pdf
- Seibert, A., & Kerns, K. (2015). Early mother-child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavior Development, 39*(2), 130-138. <https://doi.org/10.1177/0165025414542710>
- Shields, A., Ryan, R. M., & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology, 37*(3), 321-337. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.321>
- Shin, N. (2019). Preschoolers' secure base script representations in relations to social competence, maternal narrative style and content in a Korean sample. *Attachment & Human Development, 21*(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1575550>
- Speidel, R., Behrens, B., Lawson, M., Cummings, E. M., & Valentino, K. (2022). Latent classes in preschoolers' internal working models of attachment and emotional security: Roles of family risk. *Development and Psychopathology, 1*-18. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000293>
- Spinrad, T. L., & Stifter, C. A. (2006). Toddlers' empathy-related responding to distress: Predictions from negative emotionality and maternal behaviour in infancy. *Infancy, 10*(2), 97-121. https://doi.org/10.1207/S15327078IN1002_1
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 11*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0954579499001923>
- St-Laurent, D., Dubois-Comtois, K., Milot, T., & Cantinotti, M. (2019). Intergenerational continuity/discontinuity of child maltreatment among low-income mother-child dyads: The roles of childhood maltreatment characteristics, maternal psychological functioning, and family ecology. *Development and Psychopathology, 31*(1), 189-202. <https://doi.org/10.1017/S095457941800161X>

- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: A meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social Psychiatry, 48*(3), 345-355. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0549-y>
- Stronach, E. P., Toth, S. L., Rogosch, F., Oshri, A., Manly, J. T., & Cicchetti, D. (2011). Child maltreatment, attachment security, and internal representations of mother and mother-child relationships. *Child Maltreatment, 16*(2), 137-145. <https://doi.org/10.1177/1077559511398294>
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. A., Cummings, E. M., & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: The explanatory role of children's representations of interparental and parent-child relationships. *Developmental Psychology, 44*(6), 1678-1690. <https://doi.org/10.1037/a0013857>
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814-1827. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>
- Trocme, N., Knoke, D., & MacLaurin, B. (2009). Differentiating between substantiated, suspected, and unsuspected maltreatment in Canada. *Child Maltreatment, 14*(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/1077559508318393>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (UNICEF, 2016). *Les différentes formes de violence*. <https://www.unicef.lu/site-root/wp-content/uploads/2017/04/Rapport-sur-la-violence-à-l'égard-des-enfants.pdf>
- Venet, M., Bureau, J.-F., Gosselin, C., & Capuano, F. (2007). Attachment representations in a sample of neglected preschool-age children. *School Psychology International, 28*(3), 264-293. <https://doi.org/10.1177/0143034307078534>
- Verissimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2014). Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 60*(1), 80-99. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.1.0080>
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development, 70*(1), 183-201. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00014>
- Vu, J. A. (2015). Children's representations of relationships with mothers, teachers, and friends, and associations with social competence. *Early Child Development and Care, 185*(10), 1695-1713. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1022538>

- Waldinger, R. J., Toth, S. L., & Gerber, A. (2001). Maltreatment and internal representations of relationships: Core relationship themes in the narratives of abused and neglected preschoolers. *Social Development, 10*(1), 41-58. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00147>
- Webster-Stratton, C. (2000). *The Incredible Years Training Series*. Family Strengthening Series: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <https://ojjdp.ojp.gov/library/publications/incredible-years-training-series>
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth, 18*(3), 31-45. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_04
- Wekerle, C., Wolfe, D. A., Dunston, J., & Alldred, T. (2014). Child maltreatment. Dans J. Mash & R. A. Barkley (Éds), *Child psychopathology* (3^e éd., pp. 737-798). Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 23*(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/0272431602239128>
- Wilson, S., Rack, J., Shi, X., & Norris, A. (2008). Comparing physically abusive, neglectful, and non-maltreating parents during interactions with their children: A meta-analysis of observational studies. *Child Abuse & Neglect, 32*(1), 897-911. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.01.003>