

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LA QUALITÉ DES INTERACTIONS FAMILIALES ET PARENT-ENFANT EN
CONTEXTE DE PRÉCARITÉ FINANCIÈRE : LIENS AVEC LE DÉVELOPPEMENT
DES CAPACITÉS DE MENTALISATION DE L'ENFANT À LA PÉRIODE
PRÉSCOLAIRE ET SCOLAIRE

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION/RECHERCHE)

PAR
ÉLÉONORE SABOURIN-GUARDO

OCTOBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION/RECHERCHE) (Ph. D.)

Direction de recherche :

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

Jury d'évaluation :

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

Nicolas Berthelot, Ph. D. Université du Québec à Trois-Rivières	président du jury
--	-------------------

Claire Baudry, Ph. D. Université du Québec à Trois-Rivières	évaluatrice interne
--	---------------------

Éric Feugé, Ph. D. Université du Québec à Montréal	évaluateur externe
---	--------------------

Thèse soutenue le 09/09/2022

Ce document est rédigé sous la forme d'article(s) scientifique(s), tel qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (Article 360) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les articles ont été rédigés selon les normes de publication de revues reconnues et approuvées par le Comité de programmes de cycles supérieurs du département de psychologie. Le nom du directeur de recherche pourrait donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

Sommaire

Cette thèse doctorale vise à documenter les facteurs familiaux associés à la mentalisation des enfants issus de familles à faible revenu. Fonagy et Target (1996, 2007) proposent que les capacités de mentalisation de l'enfant se construisent grâce aux échanges harmonieux entre l'enfant et sa figure de soin principale dès sa première année de vie. Bien que plusieurs études se sont penchées sur le lien entre les interactions mère-enfant et différentes habiletés liées aux capacités de mentalisation chez l'enfant (Ereky-Stevens, 2008; Meins et al., 1998, 2002), peu ont investigué le rôle des interactions père-enfant et familiales à la période préscolaire dans le développement de ces habiletés (Dunn & Brown, 1994; Goffin et al., 2020; Lundy, 2013), et encore moins auprès d'un échantillon à faible revenu (Gao & Han, 2016). Comme l'évaluation des capacités de mentalisation dans l'enfance est complexe (Lebel et al., 2020), deux composantes liées à la mentalisation ont été mesurées, soit la compréhension des émotions et les compétences narratives des enfants. L'objectif global de cette thèse a mené à l'élaboration de deux articles empiriques. Le premier, soumis à la *Revue de psychoéducation*, examine les liens concomitants entre les commentaires mentaux des mères et des pères lors de leurs interactions avec leur enfant d'âge préscolaire et la compréhension des émotions de ces derniers en contexte de précarité financière. Quant au deuxième article, soumis à la revue *Family Process*, il évalue si la qualité des interactions familiales à l'âge préscolaire permet de prédire les compétences narratives des enfants socioéconomiquement défavorisés trois ans et demi plus tard. Au total, 78 familles ont été recrutées pour participer à cette recherche longitudinale. Une première visite à domicile a eu lieu alors que les enfants

étaient âgés de 3 à 5 ans. Dans le cadre de cette visite, les interactions mère-enfant et père-enfant ont été filmées lors d'une période de jeu libre de 8 minutes, puis codé dans un deuxième temps à l'aide du système de Meins et al. (2001) et celui de Bartsch et Wellman (1995). De plus, les interactions familiales ont été filmées lors d'un souper en famille, puis codées à l'aide du *Mealtime Interaction Coding System* (MICS; Dickstein et al., 1994). Enfin, la compréhension des émotions des enfants a été évaluée à l'aide du *Affect Knowledge Test* (Denham, 1998). Lors de la deuxième visite à domicile, les compétences narratives des enfants alors âgés de 7 à 9 ans ont été mesurées à l'aide des *Histoires d'attachement à compléter* (Bretherton et al., 1990) codées avec le système des cartes pour le complètement d'histoires (Miljkovitch et al., 2003, 2004). Les résultats de cette thèse montrent, dans un premier temps, un lien entre le nombre de commentaires mentaux pertinents des mères sur les désirs et la compréhension des émotions des enfants à l'âge préscolaire. Aucun lien n'a toutefois été trouvé entre les commentaires mentaux pertinents des pères et la compréhension des émotions. Dans un second temps, les résultats montrent que les enfants ayant été exposés à des interactions familiales de meilleure qualité à l'âge préscolaire sont plus susceptibles de présenter des compétences narratives plus élaborées trois ans et demi plus tard. Ces résultats soulignent la pertinence des échanges et des interactions à l'intérieur des familles à faible revenu à l'âge préscolaire dans le développement des capacités appariées à la mentalisation à l'âge préscolaire et scolaire.

Mots clés : mentalisation; compréhension des émotions; compétences narratives; orientation mentale maternelle; orientation mentale paternelle; interactions familiales; faible statut socioéconomique; âge préscolaire.

Table des matières

Sommaire	iv
Liste des tableaux	x
Remerciements	xi
Introduction générale	1
Évolution des capacités de mentalisation d'enfants tout-venant	5
Évaluation des capacités de mentalisation chez les enfants	9
Fonctionnement réflexif	10
Théorie de l'esprit	10
Compréhension des émotions	11
Jeu symbolique	12
Facteurs familiaux associés au développement de la mentalisation dans l'enfance ...	14
Commentaires sur les états mentaux émis par les parents et mentalisation	15
Qualité des interactions familiales et mentalisation	17
Statut socioéconomique et mentalisation	19
En résumé	22
Article scientifique 1 – L'orientation mentale maternelle et paternelle et la compréhension des émotions à l'âge préscolaire en contexte de précarité financière	24
Résumé	26
Orientation mentale maternelle et paternelle et compréhension des émotions à l'âge préscolaire en contexte de précarité financière	27
Compréhension des émotions chez les enfants issus de familles à faible statut socioéconomique	28

Orientation mentale des parents et développement de la compréhension des émotions	30
Objectifs et hypothèses de recherche	35
Méthode	35
Participants.....	35
Procédure	36
Instruments de mesure	37
Orientation mentale parentale.....	37
Compréhension des émotions	39
Compréhension verbale	40
Résultats	41
Données manquantes	41
Analyses préliminaires.....	42
Orientation mentale.....	42
Compréhension des émotions	43
Analyses principales — Compréhension des émotions et orientation mentale des mères et des pères	45
Discussion	49
Commentaires des mères et des pères sur les états mentaux	50
Compréhension des émotions et orientation mentale maternelle et paternelle	54
Limites et conclusion	59
Références	61

Article scientifique 2 – Longitudinal Associations Between the Quality of Family Interactions and School-age Children’s Narrative Abilities in the Context of Financial Insecurity	69
Abstract	71
Parent-child interactions and narrative competence	73
The role of family interactions in the development of children’s narrative abilities ..	74
Financial insecurity and narrative skills	76
Research objectives and hypotheses	77
Method	78
Participants.....	78
Procedure	80
Measures	81
Quality of family interactions (3-5 years).....	81
Narrative skills (7-9 years)	82
Verbal comprehension (7-9 years).....	84
Results.....	84
Preliminary analyses	84
Main analyses.....	86
Discussion	88
Limitations and conclusion	93
References	95
Conclusion générale	104
Rôle de la famille dans l’acquisition des capacités de mentalisation de l’enfant ...	105

Âge préscolaire : une fenêtre temporelle pour soutenir les familles.....	106
Vivre dans une famille à faible revenu	111
Contribution de cette thèse.....	114
Limites de cette thèse	117
Implications cliniques	119
Références générales.....	124
Appendice. Diagramme sur le nombre de participants des études.....	141

Liste des tableaux

Tableau

1	Statistiques descriptives des variables à l'étude avant l'imputation des données manquantes	42
2	Corrélation entre la compréhension des émotions et les caractéristiques de l'échantillon	44
3	Matrice de corrélation des variables de l'étude	46
4	Régression multiple sur la compréhension émotionnelle des enfants en fonction des commentaires mentaux pertinents des mères et des caractéristiques de l'échantillon	47
5	Régression multiple sur la compréhension émotionnelle des enfants en fonction des commentaires mentaux pertinents des pères et des caractéristiques de l'échantillon	49
6	Descriptive Statistics of Study Variables.....	79
7	Hierarchical Regression Model Predicting Child Low Narrative Competence at 7-9 Years	87
8	Analysis of Hierarchical Multiple Regression Predicting Child's Performance on the Resolution Scale at 7-9 Years	88

Remerciements

L'élaboration de cette thèse doctorale a été possible grâce au soutien de plusieurs personnes. D'abord, je souhaite remercier ma directrice de recherche, madame Karine Dubois-Comtois. Ton soutien constant, ta patience et ta grande rigueur m'ont insufflé l'énergie nécessaire pour traverser chacune des étapes de ce long projet. Merci d'avoir répondu présente à chaque fois que j'en ai eu besoin et pour la confiance que tu m'as accordée dès notre première rencontre. Cette rencontre a très certainement changé le cours de mes études en psychologie et a mis en lumière un potentiel insoupçonné, soit l'accomplissement d'une thèse doctorale. Tu as été pour moi un modèle marquant autant sur le plan de la recherche, que clinique, je garderai très certainement ton écoute, ta grande sensibilité et ta considération comme source d'inspiration pour les prochains projets que la vie me réserve.

Je souhaite également remercier tous les étudiants impliqués dans le projet de recherche qui ont rendu sa réalisation possible, ainsi que toutes les familles qui ont généreusement accepté de nous accueillir dans l'intimité de leur demeure. Je tiens également à remercier pour leur soutien financier le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et le Conseil de recherches en sciences humaines.

Je remercie également les précieuses mentors que j'ai rencontrées dans le cadre de mes stages et le début de ma carrière professionnelle qui m'ont permis d'intégrer et d'appliquer mes connaissances théoriques à la pratique clinique. Kahina, Amélie et

Annie, vous avez non seulement su me transmettre votre passion pour le travail en psychologie auprès des jeunes et de leur famille, mais également m'aider à cheminer au plan professionnel et personnel.

Merci à mes amies et collègues dont la compréhension, l'écoute et le soutien ont fait la différence tout au long de mon parcours. Un merci particulier à mes meilleures amies, Jordane qui réussit toujours à adoucir le regard que je pose sur moi-même et Amylee qui possède les dons de faire rire et de faire réfléchir.

À ma famille et ma belle-famille, merci pour vos bons petits plats, votre affection et vos encouragements au cours de ce long projet. Merci à mon père de m'avoir transmis son intérêt pour la psychologie et à ma mère son émerveillement pour le monde de l'enfance. Merci à mon frère et à ma sœur d'avoir su me ramener à l'essentiel.

Finalement, un merci spécial à mon amoureux des 10 dernières années, Raphaël. Ta compréhension, ta simplicité, ta générosité et ton amour m'ont apporté un réconfort énorme dans les périodes de doute. Merci de m'en apprendre autant sur l'essence des relations et de m'encourager à me faire confiance dans les projets que j'entreprends.

Introduction générale

Le développement socioémotionnel de l'enfant fait référence à l'acquisition de compétences émotionnelles et relationnelles telles que la capacité de comprendre ses états internes et ceux des autres et de réguler adéquatement ses émotions et ses comportements dans un contexte social (Coutu et al., 2012).

Parmi les habiletés socioémotionnelles essentielles de l'enfant se retrouve le concept de mentalisation qui correspond à l'habilité de se représenter les sentiments, pensées, besoins, et motivations (chez soi et chez autrui) qui sous-tendent le comportement des individus (Fonagy et al., 2004). La capacité de mentalisation de l'enfant lui permet de comprendre que ses propres états mentaux se distinguent de ceux d'autrui, et qu'un même comportement peut être motivé par des états mentaux distincts. De plus, une bonne capacité de mentalisation se manifeste par la compréhension, que l'interprétation des états mentaux de l'autre demeure hypothétique, c'est-à-dire qu'il ne sera jamais possible de savoir avec certitude ce qui se passe dans l'esprit de l'autre (Allen et al., 2008; Auerbach & Blatt, 2002; Fonagy et al., 2004). Ce paradoxe est inhérent aux bonnes capacités de mentalisation, soit l'entretien d'un intérêt élevé pour comprendre les états mentaux de l'autre, et la conscience qu'il ne sera jamais possible de tout saisir (Debbané, 2018; Fonagy & Allison, 2012). Des auteurs proposent que lorsque l'enfant présente de bonnes capacités à mentaliser, il est davantage en mesure de

comprendre son propre comportement et celui des autres, ce qui favorise l'établissement de relations interpersonnelles harmonieuses (Midgley et al., 2017). En effet, des capacités de mentalisation bien développées permettent à l'enfant de donner un sens à ses propres actions et à celles des autres, en plus de l'aider à prédire les réactions d'autrui, favorisant ainsi un sentiment de prévisibilité et de sécurité dans les relations (Debbané, 2018). À l'inverse, de faibles capacités de mentalisation chez l'enfant peuvent se manifester par une forte inclinaison à surinterpréter les états mentaux qui sous-tendent un comportement ou encore, par un très faible intérêt pour les états mentaux (hypomentalisation; Sharp & Vanta, 2013). Un enfant qui présente des déficits sur le plan de la mentalisation est plus à risque d'éprouver des difficultés à comprendre et à interpréter ses propres réactions émotionnelles et celles d'autrui (Ensink & Normandin, 2011), ce qui peut susciter davantage de malentendus et confusions dans les relations interpersonnelles (Midgley et al., 2017). Ainsi, les capacités de mentalisation dans l'enfance jouent un rôle essentiel sur le plan des capacités d'adaptation émotionnelles et sociales des enfants. À cet égard, des études ont observé que de bonnes capacités de mentalisation sont associées à moins de problèmes de comportement et de psychopathologies chez l'enfant (Ensink et al., 2016; Taubner & Curth, 2013). Dans la même veine, d'autres études montrent que des déficits sur le plan de la mentalisation sont le dénominateur commun de plusieurs psychopathologies infantiles, dont les troubles extériorisés (p. ex., trouble des conduites) et les symptômes dépressifs (Ensink et al., 2016; Sharp, 2008; Sharp et al., 2007). Des déficits de mentalisation sont

également des caractéristiques des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (Dziobek et al., 2006; Sharp, 2006; Wimpory et al., 2000).

Sur la base d'études en neuro-imagerie menées auprès d'adultes, Fonagy et Luyten (2009) suggèrent que la mentalisation est un concept multidimensionnel qui s'articule autour de quatre axes sous forme de continuum, et constitués de deux polarités, soit les axes « automatique-contrôlé », « cognitif-affectif », « interne-externe » et « soi-autre ». L'intégration de chacune des polarités des axes est illustrée par le point médian sur le continuum des axes et reflète de bonnes capacités de mentalisation. Tout dépendant des situations et des habiletés de l'individu, les capacités de mentalisation de ce dernier pourraient être mises à l'épreuve, entraînant alors un déséquilibre sur les différents axes menant à une sursollicitation de l'un ou l'autre pôle (Fonagy & Luyten, 2009). Tout d'abord, le pôle « automatique » fait référence à un traitement de l'information rapide qui ne demande pas d'effort, alors que le pôle « contrôlé » désigne un processus nécessitant un focus attentionnel conscient. Bien que ces deux processus soient distincts, ils ne sont pas mutuellement exclusifs. Par exemple, lorsqu'un individu discute avec une autre personne, il doit faire un effort conscient visant à comprendre le ressenti de l'autre, mais il peut également être imprégné d'une impression intuitive plus ou moins consciente de l'état émotionnel de l'autre. Ces deux pôles attentionnels peuvent ainsi cohabiter et moduler l'interaction avec un tiers. Le pôle « cognitif-affectif » sépare en deux catégories distinctes les différents états mentaux, soit les pensées, les croyances et les désirs (cognitif), d'un côté, et les émotions (affectifs), de l'autre côté. L'intégration

d'une compréhension cognitive et d'une expérience affective représente en soi une expérience de mentalisation centrale. En effet, le fait d'être en mesure de donner un sens à ce qui est ressenti est au cœur de l'activité mentalisante (Fonagy & Luyten, 2009). Quant à l'axe « interne-externe », il désigne deux types de mentalisation, soit la mentalisation basée sur des caractéristiques internes à soi et aux autres, tels que les pensées, motivations, sentiments (réalité non visible), et la mentalisation basée sur des caractéristiques externes à soi et aux autres, telles que le comportement, l'expression du visage et la posture (réalité mesurable, tangible). Finalement, l'axe « soi-autre » spécifie si l'activité mentalisante est dirigée vers soi ou vers autrui, en plus de rendre compte de la capacité à faire la distinction entre soi et l'autre. L'équilibre entre les différents pôles de mentalisation n'est pas stable d'un axe à l'autre et fluctue en fonction de l'activation émotionnelle des individus (Fonagy & Allison, 2012).

Évolution des capacités de mentalisation d'enfants tout-venant

Des psychologues du développement suggèrent que dès la première année de vie, l'enfant possède une certaine conscience des états mentaux de l'autre (Fonagy & Target, 1996; Stern, 1985). Avant l'âge de 9 mois, l'enfant est capable de faire des liens entre ses actions et leurs impacts concrets sur l'environnement. Ils offrent l'exemple d'un enfant de 1 an déjà en mesure de faire des blagues avec son parent en prétendant avoir mangé le gâteau au complet (Fonagy & Allison, 2012). À l'âge de 2 ans, les actions qui étaient auparavant interprétées en fonction du résultat pourront également l'être par des états mentaux (p. ex., pensées, émotions; Fonagy et al., 2004).

Selon le modèle élaboré par Fonagy et Target (1996, 2000, 2007), à l'âge de 2 ou 3 ans, des changements importants s'opèrent chez l'enfant sur le plan du développement de la mentalisation. D'abord, l'enfant entre dans le premier mode de pensée prémentalissant, soit l'*équivalence psychique* qui se caractérise par une difficulté à différencier sa propre expérience subjective de la réalité extérieure. À ce stade, l'enfant est convaincu que ses états mentaux (p. ex., émotions, croyances, pensées) reflètent une réalité objective, donc évidente. En effet, l'enfant croit alors que son monde interne est directement accessible pour l'autre et que son interprétation de l'autre lui offre un reflet juste de la réalité. Il n'est donc pas en mesure d'envisager plusieurs perspectives pour comprendre une même situation. De plus, il peut croire que ses ressentis ont un impact direct sur son environnement, ce qui risque d'ailleurs de susciter de l'anxiété chez l'enfant (p. ex., un enfant en colère contre son ami pourrait vivre beaucoup de culpabilité si ce dernier venait à disparaître; Fonagy & Target, 2007). À ce stade, l'enfant ne sera pas en mesure de créer des jeux symboliques comme il n'est pas en mesure de faire semblant et de jouer avec la réalité (Schmeets, 2008).

Toujours selon la théorie élaborée par Fonagy et Target (1996, 2000, 2007), le jeu symbolique est essentiel au développement du deuxième mode pré-mentalissant, soit le mode de pensée *fictif*. En effet, l'enfant découvre alors que ses pensées ne sont pas un reflet de la réalité, mais plutôt une représentation qu'il se fait de la réalité à travers ses jeux symboliques. En d'autres mots, l'enfant comprend qu'il possède une vie psychique propre qu'il peut mettre en scène de façon symbolique dans le jeu, et qui se distingue de

la réalité externe. Malgré que l'enfant soit alors apte à faire semblant, le monde externe et sa réalité interne subjective sont perçus comme deux entités qui existent en parallèle. Ainsi, l'enfant n'arrive pas à intégrer simultanément dans son jeu des éléments de la réalité externe et de son monde imaginaire subjectif. De plus, si des éléments de réalité font intrusion dans son jeu, il perdra accès à son jeu imaginaire.

L'intégration des modes de pensée prémentalising (*équivalence psychique et fictif*) à l'âge de 4 ou 5 ans permettrait d'accéder à un mode mentalisant, où l'enfant est en mesure de distinguer ses propres états mentaux de la réalité externe, tout en comprenant que les frontières entre les deux sont perméables (Fonagy & Target, 2007). C'est d'ailleurs à cet âge que l'enfant acquerrait la théorie de l'esprit, soit la capacité à comprendre les états mentaux qui sous-tendent son propre comportement et celui des autres (Ensink & Mayes, 2010). Une méta-analyse montre qu'à partir de 4 ans, la majorité des enfants sont en mesure de comprendre que les autres peuvent agir en fonction de leur croyance même si celles-ci sont erronées (tâche de fausse croyance, opérationnalisation de la théorie de l'esprit; Wellman et al., 2001). De plus, selon Fonagy et Allison (2012) le développement de la compréhension des émotions des enfants de cet âge leur permet de mieux comprendre comment les autres se sentent ou pensent, bien qu'ils présentent encore des difficultés à le faire dans des situations plus ambiguës ou complexes. Des études empiriques appuient ces postulats théoriques et montrent qu'à partir de 5 ans, la majorité des enfants sont en mesure d'associer les émotions de bases (content, triste, fâché et apeuré) aux expressions faciales

correspondantes, à identifier les causes de ces émotions ainsi que l'impact des souvenirs sur l'état affectif (p. ex., un enfant comprend que le simple fait de repenser à son animal de compagnie décédé peut susciter de la tristesse; Lagattuta & Wellman, 2001; Pons et al., 2000, 2004).

À partir de 6 ans, le dernier stade du développement de la mentalisation est atteint, soit le stade *autobiographique*. L'enfant est alors en mesure de classer chronologiquement ses souvenirs et de les lier à ses expériences actuelles (Fonagy & Allison, 2012; Fonagy et al., 2004). De plus, à l'âge scolaire, les enfants développent une meilleure capacité à deviner les pensées des autres. À la fin de cette période, les enfants ont généralement développé une compréhension plus nuancée et précise des comportements et des pensées des autres (Fonagy & Allison, 2012; Wellman & Lagattuta, 2000). En appui à ces postulats théoriques, l'étude de Lagattuta et Wellman (2001) a notamment trouvé que les enfants de 6 ans sont en mesure de lier les émotions suscitées par une situation actuelle à un événement dans le passé (p. ex., Raphaël est triste, car son ami a brisé son jeu et ça lui rappelle la fois où il l'a perdu).

À partir de 8 ans, les capacités de mentalisation des enfants commencent à être davantage comparables à celles des adultes (de Rosnay et al., 2008). À cet effet, l'étude de Pons et de ses collègues (2004) montre qu'à cet âge les enfants ont développé une compréhension des émotions plus complexes telles que la honte ou la culpabilité. Les

enfants saisissent également l'impact des émotions et des intentions sur les pensées et les comportements des autres (Pons et al., 2004).

Évaluation des capacités de mentalisation chez les enfants

L'évaluation des capacités de mentalisation comporte plusieurs défis. D'abord, comme plusieurs autres concepts psychologiques, elles sont invisibles et doivent donc être inférées et opérationnalisées. De plus, la mentalisation implique de comprendre les états mentaux sous-jacents aux comportements, qui sont en soi également invisibles (Vrouva et al., 2012). Par ailleurs, plusieurs soulignent la superposition entre la mentalisation et plusieurs autres concepts similaires, ce qui rend la délimitation du construit plus floue (p. ex., théorie de l'esprit; Choi-Kain & Gunderson, 2008; Debbané, 2018).

Quant à l'évaluation de ces capacités chez l'enfant, peu d'instruments de mesure standardisés existent, ce qui explique que les études s'y étant intéressées ont mesuré différentes composantes associées à la mentalisation. De plus, l'évaluation des capacités de mentalisation chez l'enfant est d'autant plus complexe, notamment en raison des spécificités relatives à chaque étape développementale et tranche d'âge, qui ont très peu été étudiées empiriquement jusqu'à maintenant (Ensink & Mayes, 2010). Par ailleurs, le fait que les habiletés langagières de l'enfant soient en plein développement constitue un autre obstacle à la mesure de la mentalisation chez l'enfant (Chabot et al., 2015; Lebel et al., 2020).

Fonctionnement réflexif

Les termes mentalisation et fonctionnement réflexif sont utilisés comme synonymes dans les écrits scientifiques, même si le concept de fonctionnement réflexif a initialement été défini pour opérationnaliser la mentalisation. Ensink et al. (2013) ont développé le *Child Reflective Functioning Scale* (CRFS) pour mesurer la propension des enfants âgés de 8 à 14 ans à réfléchir à soi-même, aux autres et à leurs relations d'attachement en termes d'états mentaux. Comme les capacités de mentalisation sont plus importantes et apparentes dans des contextes relationnels d'attachement, le CRFS a été élaboré pour coder les réponses des enfants au *Child Attachment Interview* (CAI), un entretien semi-structuré qui active le système d'attachement des enfants et les invite à élaborer un récit autobiographique. Le CRFS demeure jusqu'à ce jour l'instrument de référence pour mesurer les capacités de mentalisation des enfants âgés entre 8 et 14 ans. Cet outil n'est toutefois pas adapté aux enfants d'âge préscolaire, le développement langagier et cognitif n'étant pas suffisamment élaboré à cet âge (Lebel et al., 2020).

Théorie de l'esprit

Plusieurs études ont utilisé des mesures de théorie de l'esprit (p. ex., tâche de fausse croyance) pour évaluer les capacités de mentalisation des enfants d'âge préscolaire (Fishburn et al., 2022; Meins et al., 1998; Youngblade & Dunn, 1995). Bien que ces habiletés soient reliées aux capacités de mentalisation, Allen et ses collègues (2008) soulignent que les recherches sur la théorie de l'esprit se sont davantage penchées sur le pôle cognitif, soit la compréhension des pensées et des croyances, plutôt que sur les

émotions. De plus, la théorie de l'esprit vise à mesurer la compréhension des états mentaux d'autrui, plutôt que chez soi-même. Quant à la mentalisation, elle est plus large et englobe à la fois l'interprétation des états mentaux « cognitifs » et « affectifs », autant chez soi que chez les autres (Allen et al., 2008; Bender et al., 2015).

Compréhension des émotions

Selon plusieurs auteurs, une importante composante de la mentalisation qui peut être mesurable à l'âge préscolaire est la compréhension des émotions (Ensink & Mayes, 2010; Vrouva et al., 2012). La compréhension des émotions correspond à l'un des trois piliers de la mentalisation, accompagnée de la modulation de l'intensité émotionnelle et de l'expression des émotions (Allen et al., 2008). Ce construit est défini comme la capacité à identifier, expliquer et prédire les émotions dans un contexte interpersonnel et se développe à l'âge préscolaire (Allen et al., 2008; Harris & Lipian, 1989). La compréhension émotionnelle renvoie au pôle « affectif » de la mentalisation, c'est-à-dire qu'elle circonscrit la capacité de comprendre les états mentaux d'ordre émotionnel. En outre, la compréhension émotionnelle correspond aux deux pôles de l'axe « soi-autre », comme elle concerne autant l'identification de ses propres émotions que celles des autres (Widen & Russel, 2008). Cette habileté a d'ailleurs été associée à plusieurs autres construits appariés à la mentalisation, dont la capacité à s'engager dans des jeux symboliques (Dunn & Brown, 1994; Galyer & Evans, 2001) et à discuter des états mentaux (Hughes & Dunn, 1998). La compréhension émotionnelle favorise les capacités d'adaptation sociale du jeune enfant, ce qui en fait un aspect important des capacités de

mentalisation. Un enfant avec une bonne compréhension des émotions est plus habile pour détecter et identifier les émotions, ainsi que pour interpréter leurs causes possibles sous-jacentes les ayant suscitées (Pons et al., 2004). Une méta-analyse montre d'ailleurs qu'une meilleure compréhension des émotions chez l'enfant est associée à une compétence interpersonnelle plus élevée et à moins de problèmes de comportement (Trentacosta & Fine, 2010). Un instrument privilégié à la période préscolaire pour évaluer la compréhension des émotions est l'*Affect Knowledge Test* élaboré par Denham (1998), lequel mesure la capacité des enfants à identifier les émotions à partir d'expressions faciales et de mises en situation. Il évalue également la capacité de l'enfant à anticiper les réactions émotionnelles d'autrui comme différentes des siennes pour une même situation.

Jeu symbolique

Selon le modèle de Fonagy et Target (1996, 2000, 2007), le jeu est un précurseur essentiel des capacités de mentalisation des enfants et il favorise chez ces derniers une meilleure lecture des états mentaux. Plusieurs auteurs décrivent le jeu symbolique comme une activité mentale précoce qui permet à l'enfant de créer à partir de leur monde subjectif un récit cohérent (McMahon, 2009; Slade, 1999). Ce processus de mise en histoire offre à l'enfant l'opportunité de faire du sens avec ce qui l'habite et soutient l'intégration de ses propres expériences et de celles des autres (McMahon, 2009). De plus, la création d'un jeu symbolique exige que l'enfant comprenne la distinction entre son monde interne et la réalité externe, ce qui est considéré comme un prédicteur de la

mentalisation (Meins et al., 1998). Un enfant qui n'est pas en mesure de distinguer la réalité et le faire semblant peut avoir tendance à éviter certains jeux de peur d'en subir les répercussions dans la réalité (Terradas et al., 2017). À ce jour, peu d'études empiriques ont investigué ces postulats théoriques et mis à profit l'utilisation du jeu dans l'évaluation des capacités de mentalisation de l'enfant. L'étude de référence à ce sujet est celle de Tessier et al. (2016) qui montre que la capacité de l'enfant à s'engager dans un jeu symbolique et à élaborer un narratif (évaluée à l'aide du *Children's Play Therapy Instrument*; CPTI; Kernberg et al., 1998) permet de prédire ses fonctions réflexives (soit sa capacité à étayer un récit autobiographique, mesurée à l'aide du CRFS) trois ans plus tard. De plus, Fournier et ses collègues (2020) ont trouvé un lien significatif positif entre la capacité des enfants réguler leurs affects dans la tâche des *Histoires d'attachement à compléter* (HAC; Bretherton et al., 1990, 2003) et leurs capacités de mentalisation (mesuré à l'aide du CRSF). Certains cliniciens suggèrent que la tâche des HAC est tout indiquée pour l'évaluation des capacités de mentalisation de l'enfant, comme elles activent le système d'attachement de ce dernier (Chabot et al., 2015; Fresno, 2008). En effet, la sollicitation du système d'attachement est intéressante dans l'évaluation des capacités de mentalisation comme il peut y avoir un écart entre la capacité des individus à comprendre les états mentaux d'un point de vue conceptuel et à y arriver lorsqu'ils sont émotionnellement interpellés (Ensink & Mayes, 2010). Cette tâche met donc à l'épreuve la capacité de l'enfant à élaborer un récit cohérent et à réguler ses émotions dans le jeu, dans un contexte affectif chargé. Quant aux dimensions de la mentalisation proposées par Fonagy et Luyten (2009), la tâche des HAC permet d'observer les types

d'états mentaux utilisés par les enfants (pôle cognitif et affectif; pôle interne et externe) ainsi que la nature des processus de mentalisation (implicite ou explicite) lorsqu'ils décrivent les personnages (Domon-Archambault & Terradas, 2012, 2015). Quant à l'axe « soi-autre », comme les enfants sont invités à compléter une histoire qui ne les concerne pas directement, l'activité mentalisante est davantage orientée vers autrui.

Considérant que le jeu est le médium d'expression favori des enfants (Chabot et al., 2015) et qu'il permet de multiplier les possibilités d'expression des états mentaux (Lebel et al., 2020), il offre une fenêtre d'évaluation intéressante. Les histoires d'attachement à compléter où l'enfant doit inventer un scénario propre à lui à partir d'une histoire qui lui est proposée permettent d'avoir accès au monde interne de l'enfant. Toutefois, peu d'études empiriques ont utilisé les HAC comme mesure proximale des capacités de mentalisation, à l'exception de celle de Pierrehumbert et Ibáñez (2008) qui ont associé différentes dimensions de la tâche, dont la capacité à se représenter les émotions et la cohérence narrative, à des problématiques de santé mentale (diagnostics psychiatriques) chez l'enfant.

Facteurs familiaux associés au développement de la mentalisation dans l'enfance

Afin que l'enfant soit en mesure d'accéder à la mentalisation, il doit bénéficier de la présence d'une figure d'attachement qui le considère comme un être habité par une vie psychique qui lui est propre (Fonagy & Target, 1996, 2007; Midgley et al., 2017). Ainsi, le déploiement des capacités de mentalisation à travers les différents stades est soutenu

par la qualité des relations que l'enfant entretient avec les gens qui l'entourent (Dunn et al., 1991; Fonagy & Target, 1996).

Commentaires sur les états mentaux émis par les parents et mentalisation

Le modèle écologique-transactionnel issu de la psychopathologie développementale (Cicchetti & Lynch, 1993) propose que les différents systèmes (famille, communauté et culture) qui gravitent autour de l'enfant influencent son développement socioémotionnel. Les interactions parent-enfant représentent le système le plus proximal de l'enfant et ont donc un rôle tributaire à son développement. À ce sujet, certains stipulent que la capacité et la motivation du parent à considérer son enfant (et ce, dès la naissance) comme un être différencié habité par ses propres états mentaux et à le lui refléter, sont essentielles au développement de la mentalisation de l'enfant (Achim et al., 2020; Fonagy & Target, 1996, 2007). En effet, les mimiques faciales ou les commentaires des parents reflétant les états mentaux de l'enfant (fonction miroir) permettent à ce dernier de mieux se comprendre et éventuellement, de mieux comprendre les autres (Allen et al., 2008). Des études ont montré que les mères tout-venant qui commentent adéquatement les états mentaux lors des interactions parent-enfant entre 6 et 12 mois ont des enfants qui sont davantage enclins à mettre en scène des jeux symboliques plus complexes et matures entre 12 et 18 mois (Giovannelli et al., 2020), ainsi qu'à comprendre différentes émotions à 54 mois (Ereky-Stevens, 2008). D'autres études longitudinales menées auprès d'échantillons tout-venant montrent que les familles qui discutent davantage des émotions avec leurs enfants âgés d'environ 2 ans

permettent à ces derniers de développer une compréhension plus approfondie des causes et des conséquences des émotions à l'âge préscolaire (Dunn & Brown, 1994; Jenkins et al., 2003). À l'exception de l'étude de Fishburn et al., 2022 qui a trouvé un lien entre les commentaires mentaux pertinents des mères lors de leurs interactions avec leurs enfants d'âge préscolaire et la compréhension des émotions de ces derniers, très peu se sont intéressés commentaires mentaux pertinents émis par les parents à l'âge préscolaire, limitant notre compréhension de l'importance de ces commentaires à cette période. Or, le développement du langage des enfants étant en pleine effervescence à l'âge préscolaire, il est possible de croire que l'importance des commentaires des parents devient d'autant plus fondamentale durant cette période (Aldrich et al., 2021).

Quant aux pères, deux études menées auprès d'échantillons tout-venant se sont intéressées au lien entre les commentaires mentaux pertinents émis par les pères lors de leurs interactions avec leur enfant respectivement âgé de 7 mois et de 4 ans et une habileté connexe à la mentalisation, soit la performance des enfants à résoudre une tâche de théorie de l'esprit (Goffin et al., 2020; Lundy, 2013). Les résultats de la première étude montrent que les pères qui commentent adéquatement les états mentaux de leurs enfants âgés de 4 ans ont des enfants qui performant mieux aux tâches de théorie de l'esprit (Lundy, 2013). Toutefois, l'étude de Goffin et de ses collègues (2020) menée alors que les enfants étaient âgés de 7 mois n'a trouvé aucun lien entre ces variables. Il est à noter que ces derniers ont par contre observé une association positive entre les commentaires sur les états mentaux des mères et la théorie de l'esprit des enfants,

suggérant que l'apport des pères et des mères est distinct et unique. À notre connaissance, aucune étude n'a investigué le lien entre les commentaires mentaux pertinents des pères et la compréhension des émotions des enfants à l'âge préscolaire. Le rôle des commentaires mentaux pertinents des pères dans le développement de composantes connexes aux capacités de mentalisation demeure sous-investigé et ambiguë.

Qualité des interactions familiales et mentalisation

Plusieurs auteurs suggèrent que l'étude des interactions dyadiques, bien que fondamentale, est insuffisante à une compréhension globale du fonctionnement de l'enfant, le tout n'étant point équivalent à la somme de ses parties (Byng-Hall, 1999; McHale, 2007; Sturge-Apple et al., 2010). Le milieu familial offre l'opportunité à l'enfant d'interagir avec plusieurs individus différents incluant ses parents et sa fratrie, mais également d'observer l'interaction de ces individus entre eux, ce qui devrait inexorablement favoriser le développement des habiletés de mentalisation chez l'enfant. En effet, à travers les discussions, les conflits et le jeu, les membres de la famille sont exposés à différentes façons de penser et ils sont amenés à tenir compte et à comprendre les états mentaux des autres (de Rosnay & Hughes, 2006; Howe et al., 2011; Leblanc et al., 2017). Quelques études menées auprès d'échantillons tout-venant montrent que les interactions familiales caractérisées par une communication émotionnellement ouverte et claire représentent un contexte qui facilite l'émergence de la compréhension des émotions des enfants et, à l'inverse, des interactions familiales marquées par des conflits

et des difficultés de communications limitent l'émergence de ces compétences (Dunn & Brown, 1994; Nixon & Watson, 2011; Raikes & Thompson, 2006). De façon plus spécifique, l'étude de Dunn et Brown (1994) a trouvé que des interactions familiales caractérisées par davantage d'affects négatifs ont notamment été associées à de plus grandes difficultés à comprendre les émotions et à engager des jeux symboliques chez l'enfant à 33 mois.

Très peu d'études ont mesuré le lien entre la qualité des interactions familiales et la capacité à élaborer un narratif dans le jeu. Parmi celles s'y étant intéressées, l'étude de McHale et al. (1999) montre une association entre un climat familial caractérisé par une plus grande cohésion et des conflits moins fréquents (mesuré à l'aide d'un questionnaire autorapporté par la mère) et davantage de marques d'affection, ainsi que des conflits plus rares dans les récits des enfants (évalué à l'aide du *Family Doll Placement Technique*; Gerber & Kaswan, 1997). Les résultats de Dubois-Comtois et Moss (2008) abondent dans le même sens et montrent que les enfants ayant été exposés à des interactions familiales positives (mesurées à l'aide d'une tâche d'observation) sont plus susceptibles d'élaborer et de résoudre les HAC, et donc de développer des représentations d'attachement sécurisant trois ans plus tard. De plus, des études longitudinales ont montré que les familles qui initient davantage de conversations ont des enfants qui présentent de meilleures habiletés verbales (Beals, 2001; Snow & Beals, 2006). Comme des études soutiennent que les habiletés verbales sont essentielles au déploiement de compétences narratives chez l'enfant (Fiorentino & Howe, 2004;

Heilmann et al., 2010), il est possible de croire que les discussions en famille contribuent également aux compétences narratives de l'enfant. Des écrits théoriques appuient ces propos en suggérant que les discussions dans la famille aident les enfants à organiser et à intégrer leurs expériences en un récit cohérent (Blum-Kulka & Snow, 2002). Cette hypothèse reste toutefois à vérifier comme très peu d'études sur la mentalisation des enfants ont considéré la cellule familiale, ce qui constitue une lacune majeure dans le domaine.

Statut socioéconomique et mentalisation

Les parents en contexte de précarité financière seraient plus susceptibles de rencontrer des défis dans le soutien des capacités de mentalisation de leurs enfants (Benbassat & Priel, 2015). Un faible statut socioéconomique est associé à une parentalité en bas âge, à un faible niveau d'éducation et de soutien social, ainsi qu'à un plus grand risque d'être confronté à des événements de vie difficiles (perte d'emploi, chômage, discrimination, séparation, violence conjugale, consommation de substances d'un membre de la famille, conjoint(e) ayant de la difficulté à contrôler sa colère) ou à des problèmes de santé mentale (Agence de la santé publique du Canada, 2009; Emery & Laumann-Billings, 1998; Manrique Millones et al., 2014; McLoyd, 1998). À ce sujet, les résultats d'une méta-analyse et d'une revue systématique des écrits suggèrent que les adultes avec un faible statut socioéconomique vivent davantage de détresse émotionnelle (stress, anxiété, dépression) que les adultes tout-venant (Fryers et al., 2003; Lorant et al., 2003). Cette cumulation de facteurs de risques tend à accentuer l'impact des stressseurs

sur les parents socioéconomiquement défavorisés et constitue un fardeau supplémentaire sur les épaules des parents. En effet, la détresse éprouvée par les parents pourrait engendrer des difficultés dans leurs habiletés parentales, ce qui peut placer une tension sur les interactions familiales et parent-enfant (Bradley & Corwyn, 2002; Conger et al., 2010). Certains suggèrent notamment que les interactions familiales dans un contexte à faible statut socioéconomique sont plus susceptibles d’être chaotiques (p. ex., moins de routines, instabilité plus importante) et teintées par des affects négatifs (Evans, 2004; Raikes & Thompson, 2006). De plus, des études montrent que les discussions sur les états mentaux sont moins fréquentes dans les familles socioéconomiquement défavorisées que dans les familles tout-venant (Cutting & Dunn, 1999; Thompson & Foster, 2014). D’autres études montrent que les parents en situation de précarité financière vivant davantage de détresse ont plus de difficultés à initier des interactions chaleureuses, sensibles et soutenant la régulation émotionnelle de leur enfant (Kochanska et al., 2007; McLoyd, 1990). Par ailleurs, l’étude de Raikes et Thompson (2008) soutient que plus les mères socioéconomiquement défavorisées sont exposées à des stressseurs émotionnels (p. ex., expériences passées d’abus, violence conjugale), moins elles discutent des émotions avec leur enfant, suggérant que la disponibilité de ces mères à engager des conversations riches avec leur enfant sur les émotions est limitée en raison de leur propre surcharge émotionnelle. La méta-analyse de Aldrich et al. (2021) montre d’ailleurs une association marginale entre le statut socioéconomique et les commentaires sur les états mentaux des parents. Or, plusieurs études montrent que les discussions sur les états mentaux permettent aux enfants d’acquérir une meilleure

compréhension des causes et des conséquences des émotions (Dunn et al., 1991; Laible & Thompson, 2000). Bien que plusieurs études aient investigué le lien entre le statut socioéconomique des parents et des indices socioémotionnels chez l'enfant, très peu ont inclus une mesure de la qualité des interactions familiales ou encore des commentaires mentaux des deux parents en interaction avec leur enfant. Considérant que les capacités de mentalisation des enfants se construisent dans leurs interactions avec leur entourage et que les enfants socioéconomiquement défavorisés sont confrontés à plusieurs défis, il apparaît primordial que davantage de recherches s'intéressent au lien entre ces construits afin de mieux soutenir ceux qui pourraient en avoir le plus besoin. À cet effet, certains stipulent que les enfants grandissant dans un climat familial empreint d'affects négatifs intenses tel que ceux issus d'un contexte à faible statut socioéconomique sont plus susceptibles de se sentir envahis par les émotions et d'éprouver de la difficulté à les lier à des causes ou des conséquences (Raikes & Thompson, 2006). De plus, des études montrent que les enfants à faible statut socioéconomique ont davantage de problèmes de comportement, de lacunes sur le plan de l'acquisition du langage, des compétences narratives moins élevées, et de difficultés à identifier et à comprendre les émotions, ainsi qu'à résoudre des tâches de théorie de l'esprit (Agence de la santé publique du Canada, 2009; Benbassat & Priel, 2012; Cole & Mitchell, 1998; Gardner-Neblett & Iruka, 2015; Pears & Moses, 2003; Shatz et al., 2003). Mis ensemble ces résultats d'études suggèrent que les enfants issus de familles socioéconomiquement défavorisées sont plus à risque de présenter des difficultés de mentalisation (Benbassat & Priel, 2015), et appuient donc l'importance de mieux comprendre comment les interactions parent-enfant et familiales

peuvent agir à titre de facteur de protection dans le déploiement de cette habileté inhérente au développement d'une bonne santé mentale (Ensink et al., 2016; Taubner & Curth, 2013). À ce jour, bien qu'il apparait clair que ces enfants sont exposés à davantage de défis, le manque d'études réalisées spécifiquement auprès de cette clientèle limite la capacité des cliniciens à comprendre dans quel contexte les capacités de ces enfants sont mises à l'épreuve.

En résumé

L'évaluation des capacités de mentalisation étant complexe à l'enfance, nous avons choisi de mesurer des construits connexes à la mentalisation, soit la compréhension des émotions et la compétence narrative lors des HAC. À notre avis, ces mesures sont les plus adaptées à l'âge et aux capacités langagières des enfants de notre échantillon. Pour le premier article, la tâche du *Affect Knowledge Test* (mesurant la compréhension des émotions) a été choisie puisqu'elle permet non seulement d'évaluer la capacité de l'enfant d'âge préscolaire à reconnaître et à identifier les émotions, mais également à anticiper les réactions d'autrui comme différentes des siennes. Les outils standardisés disponibles pour mesurer les capacités de mentalisation durant cette tranche d'âge étant d'autant plus rares qu'à la période scolaire (Lebel et al., 2020), cette tâche nous apparait tout-désigné. Pour le deuxième article, l'évaluation des compétences narratives des enfants lors de la passation des HAC a été sélectionnée, d'une part en raison de sa cohérence avec le modèle développemental de la mentalisation de Fonagy et Target (1996, 2000, 2007) sur l'importance du jeu, et d'autre part en raison de l'âge des enfants

de notre échantillon (majoritairement entre 6 et 8 ans). L'évaluation des HAC offre également l'avantage de tenir compte des éléments verbaux et non-verbaux exprimés par les enfants (Kavanaugh & Engel, 1998).

Bien que certaines études se soient intéressées aux construits connexes aux capacités de mentalisation des enfants issus de familles à risque sur le plan socioéconomique, aucune étude n'a évalué l'association entre les commentaires mentaux pertinents émis par les mères *et* les pères et la compréhension des émotions des enfants d'âge préscolaire, auprès d'un échantillon exclusivement composé de familles à faible revenu. En outre, aucune étude ne s'est penchée sur le lien entre les interactions familiales à l'aide d'une tâche d'observation et les compétences narratives des enfants à faible statut socioéconomique. Sachant que les familles à faible statut socioéconomique sont exposées à plusieurs facteurs de risque, que la mentalisation est tributaire d'une bonne santé mentale et à l'établissement de relations interpersonnelles saines, et que les relations parent-enfant et familiale sont essentielles à son déploiement, il apparaît important de mieux comprendre le lien entre les commentaires mentaux pertinents émis par les pères et les mères et les capacités de mentalisation des enfants, ainsi qu'entre la qualité des interactions familiale et les capacités de mentalisation des enfants en contexte de précarité financière.

Article scientifique 1

L'orientation mentale maternelle et paternelle et la compréhension des émotions à l'âge
préscolaire en contexte de précarité financière

L'orientation mentale maternelle et paternelle et la compréhension des émotions à l'âge
préscolaire en contexte de précarité financière

Sabourin-Guardo, É. (B. Sc.)¹, Bernier, A. (Ph. D.)²,
St-Laurent, D. (Ph. D.)¹, Cyr, C. (Ph. D.)³ & Dubois-Comtois, K. (Ph. D.)¹

¹ Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, boul. des Forges, Trois-Rivières (QC),
G8Z 4M3

² Université de Montréal, 2900, boul. Édouard-Montpetit, Montréal (QC) H3T 1J4

³ Université du Québec à Montréal, C. P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (QC),
H3C 3P8

La correspondance pour cet article doit être adressée à Karine Dubois-Comtois,
Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, boul. des
Forges, Trois-Rivières, Québec, Canada, G8Z 4M3.

Courriel : karine.dubois-comtois@uqtr.ca

Résumé

Cette étude vise à examiner si des commentaires maternels et paternels à propos des états mentaux de leurs enfants durant leurs interactions de jeu sont liés à la compréhension des émotions d'enfants d'âge préscolaire issus de familles socioéconomiquement défavorisées. L'échantillon est composé de 78 enfants âgés entre 3 et 5 ans et leurs parents bénéficiaires de l'aide sociale. Les interactions parent-enfant ont été filmées lors d'une visite à domicile et codées à partir du système sur l'orientation mentale. La compréhension des émotions des enfants a été mesurée à l'aide d'une tâche de marionnettes. Les résultats montrent que les enfants d'âge préscolaire exposés à davantage de commentaires mentaux maternels pertinents sur leurs désirs présentent une meilleure compréhension des émotions. Aucun lien entre l'orientation mentale paternelle et la compréhension des émotions des enfants n'a été trouvé. Ces résultats contribuent à approfondir notre compréhension des liens entre les commentaires des parents axés sur les états mentaux, dont ceux des pères qui jusqu'à présent ont été très peu étudiés, et la compréhension des émotions chez des enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu socioéconomique à risque.

Mots clés : Compréhension des émotions, orientation mentale maternelle, orientation mentale paternelle, faible statut socioéconomique

Orientation mentale maternelle et paternelle et compréhension des émotions à l'âge préscolaire en contexte de précarité financière

Les familles à faible statut socioéconomique présentent plusieurs facteurs de risque dont un niveau d'éducation moins élevé (Reese & Newcombe, 2007), la parentalité en bas âge, un réseau de soutien social restreint, ainsi que davantage d'événements de vie difficiles et de problèmes de santé mentale (Belsky & Stratton, 2002; Bradley & Corwyn, 2002; Fryers et al., 2003; Lorant et al., 2003; Manrique Millones et al., 2014). Les parents dans ces familles sont aussi nombreux à avoir été confrontés à des expériences d'adversité durant leur enfance (abus, négligence, dysfonctionnement familial) et vivent davantage de détresse dans leur rôle de parent comparativement aux parents issus de milieux à faible risque socioéconomique (Steele et al., 2016). Plusieurs chercheurs ont proposé que l'ensemble de ces facteurs induit un stress plus grand chez les parents à faible revenu, complexifiant leurs interactions avec leurs enfants (Meins, Centifanti et al., 2013; Raikes & Thompson, 2008; Tompkins et al., 2017). À cet égard, des études suggèrent que les familles à faible statut socioéconomique discutent moins fréquemment et de façon moins élaborée des états mentaux en général (p. ex., désirs, émotions, pensées) que les familles d'enfants tout-venant (Benbassat & Priel, 2015; Cutting & Dunn, 1999; Thompson & Foster, 2014).

Or, l'habileté des parents à identifier et à commenter adéquatement l'activité mentale de leurs enfants contribuerait de manière significative au développement socioémotionnel de ceux-ci (Meins et al., 2001; Sharp & Fonagy, 2008). Des études ont révélé un lien positif significatif entre l'utilisation appropriée par les parents d'un

langage axé sur les états mentaux lors d'interactions avec leurs enfants et plusieurs indicateurs du développement socioémotionnel des enfants, dont la compréhension des émotions (Ensor & Hughes, 2008; Farrant et al., 2013; Fishburn et al., 2022; Laible, 2004, 2011; Taumoepeau & Ruffman, 2008). Toutefois, les études ayant considéré à la fois les échanges avec la mère *et* le père sont peu nombreuses (p. ex., Colonnese et al., 2019; Goffin et al., 2020; Lundy, 2013). De plus, à notre connaissance, aucune d'elles n'a été réalisée auprès de familles à faible revenu, limitant notre compréhension quant au type de commentaires émis par les parents et au lien entre les commentaires mentaux des parents et le développement de la compréhension des émotions des enfants issus de familles en contexte de précarité financière.

Compréhension des émotions chez les enfants issus de familles à faible statut socioéconomique

La compréhension des émotions, soit la capacité à reconnaître, identifier, prédire et expliquer ses propres émotions et celles des autres dans différents contextes interpersonnels s'acquiert et se développe durant la période préscolaire (Centifanti et al., 2016; Harris et al., 1989; Ontai & Thompson, 2002). Des études ont montré qu'entre 3 et 5 ans, les enfants sont non seulement capables de se poser des questions sur les émotions, mais également de les lier au contexte dans lequel elles émergent (Bassett et al., 2012; Pons et al., 2004). Par contre, même si à cet âge ils saisissent que les émotions sont équivoques, ils ont encore du mal à saisir leur sens lors de situations ambiguës ou plus complexes (Denham et al., 2011). Plus l'enfant avance en âge, meilleur il devient

dans sa capacité à saisir les émotions complexes et les situations les ayant suscitées (Denham et al., 2012; Ursache et al., 2019).

Outre l'âge, certains facteurs comme le revenu familial semblent affecter la capacité à comprendre les émotions. En effet, comparativement à leurs pairs issus de familles financièrement plus aisées, les enfants d'âge préscolaire de familles à faible revenu ont davantage de difficultés à identifier les émotions et à comprendre des situations émotionnelles (Denham et al., 2012; Pears & Moses, 2003). Plusieurs chercheurs soutiennent par ailleurs que l'acquisition du langage joue un rôle essentiel dans le développement de la compréhension des émotions (Centifanti et al., 2016; de Rosnay & Harris, 2002; Ensor & Hughes, 2008). À cet égard, une étude menée auprès d'enfants d'âge préscolaire montre que le lien entre le revenu et la compréhension des émotions est non significatif lorsque les habiletés cognitives de l'enfant (dont les compétences langagières) sont considérées (Pears & Moses, 2003). L'acquisition du langage favoriserait chez les enfants la création de représentations mentales et les aiderait à comprendre des concepts plus abstraits tels que les émotions (Tompkins et al., 2017). Or, plusieurs études indiquent que les enfants d'âge préscolaire issus de familles socioéconomiquement défavorisées présentent un vocabulaire moins riche que leurs pairs issus de milieux tout-venant (Hoff, 2003; Kohen & Guèvremont, 2014; Lee & Kim, 2012; Pan et al., 2005).

Selon la théorie de Vygotsky, avec le développement de leurs capacités cognitives, les enfants parviennent à mieux comprendre leur activité mentale à travers les échanges et les discussions qu'ils ont à propos de leurs états mentaux (p. ex., pensées, intentions, émotions) avec leurs parents (Nelson et al., 2003; Symons et al., 2006; Taumoepeau & Ruffman, 2006). Par exemple, lorsque les parents font des liens entre les états mentaux et les comportements de leurs enfants dans les discussions avec ces enfants, ils les aident à mieux comprendre leurs émotions et réactions ainsi que celles des autres (Slaughter & Peterson, 2012). En appui à cette idée, des chercheurs ont montré que la qualité des interactions verbales familiales médiatise le lien entre le niveau socioéconomique et les capacités cognitives des enfants (dont les habiletés langagières; Linver et al., 2002; Tucker-Drob, 2012). D'autres chercheurs ont observé que les parents socioéconomiquement défavorisés utilisent un nombre plus limité de mots de vocabulaire, conversent moins avec leurs enfants et leur posent moins de questions que les parents de la population générale (Hoff, 2003; Raikes & Thompson, 2008). Plusieurs chercheurs soulignent également le rôle spécifique de l'utilisation par les parents d'un vocabulaire axé sur les états mentaux lors des interactions avec leur enfant dans l'acquisition de la compréhension des émotions chez l'enfant (Centifanti et al., 2016; Farkas et al., 2018).

Orientation mentale des parents et développement de la compréhension des émotions

L'orientation mentale parentale, soit la propension du parent à considérer son enfant comme un être habité par des états mentaux et à commenter adéquatement ces états

mentaux (émotions, désirs, pensées; Meins, 1997), contribuerait au développement socioémotionnel de l'enfant (p. ex., attachement sécurisé; Meins et al., 2001; Sharp & Fonagy, 2008). Selon Meins et al. (2003), une exposition à des commentaires mentaux appropriés permet non seulement à l'enfant de comprendre son comportement et celui d'autrui en termes d'états mentaux, mais également de comprendre que chaque individu possède une vie mentale qui lui est propre, et donc, que sa perspective et ses expériences personnelles ne sont pas nécessairement partagées par les autres. Une méta-analyse montre un lien modéré et significatif entre l'orientation mentale parentale et plusieurs sphères du développement de l'enfant, dont les habiletés socioémotionnelles (p. ex., théorie de l'esprit, utilisation d'un langage axé sur les états mentaux; Aldrich et al., 2021). Parmi les études incluses dans cette méta-analyse, celles de de Rosnay et al. (2004) et de Devine et Hughes (2019) menées auprès d'échantillons normatifs ont trouvé un lien significatif positif entre l'orientation mentale parentale représentationnelle (soit la tendance des mères à décrire leur enfant en terme mentaux lors d'un entretien semi-structuré) et la capacité des enfants à associer une émotion à des situations de tâche de fausses croyances. Ces enfants étaient par exemple davantage en mesure de s'imaginer que suite à une séparation mère-enfant, un enfant serait content d'entendre cogner à la porte comme il pourrait penser que c'est sa mère qui revient dans la salle et qu'il pourrait être triste de découvrir que c'est plutôt un inconnu qui vient d'entrer. Ces études ont majoritairement mesuré l'orientation mentale maternelle à l'exception de celle de Devine et Hugues qui ont inclus cinq dyades père-enfant sur un total de 116 dyades parent-enfant. À notre connaissance, deux études ont spécifiquement évalué le lien entre

les commentaires adéquats des mères sur les états mentaux de leur enfant et la compréhension des émotions de l'enfant. D'abord, l'étude longitudinale d'Ereky-Stevens (2008) qui n'a trouvé aucune association entre la tendance des mères à commenter adéquatement les états mentaux de leurs enfants à l'âge de 10 mois et la compréhension des émotions de ces enfants à l'âge scolaire. À cet effet, plusieurs suggèrent que l'importance du contenu du discours des parents augmente au fil du développement de l'enfant, ce dernier étant plus à même de comprendre les mots après la première année de vie (Denham et al., 1997; Ontai & Thompson, 2002). Cela dit, une autre étude longitudinale menée auprès de familles tout-venant, mais dont environ la moitié vivent en contexte de précarité financière, a montré que la propension des mères à commenter adéquatement les états mentaux de leur enfant dans la première année de vie prédit la compréhension des émotions de l'enfant à l'âge de 30 et de 51 mois (Centifanti et al., 2016). Aucune de ces études sur la compréhension des émotions a toutefois inclus une mesure de l'orientation mentale paternelle, limitant notre compréhension du rôle des pères dans l'acquisition de ces habiletés. Or, des études montrent que la contribution des pères dans le développement socioémotionnel de leurs enfants est primordiale, unique et distincte de celles des mères (Goffin et al., 2020; Labounty et al., 2008).

En complément à l'étude des commentaires mentaux pertinents émis par les parents, certaines recherches se sont intéressées aux types d'états mentaux (émotion, désir, cognition) auxquels les parents font référence dans les conversations avec leur enfant. Les résultats d'une méta-analyse incluant 18 études portant sur des échantillons

tout-venant montrent que les commentaires mentaux parentaux faisant référence aux cognitions des enfants prédisent mieux la compréhension des émotions chez les jeunes enfants (de moins de 2 ans) que les commentaires mentaux sur les désirs, objectifs et préférences de l'enfant, mais pas chez les enfants d'âge préscolaire (Tompkins et al., 2018). Cela dit, cette méta-analyse n'est composée que de peu d'étude sur les enfants d'âge préscolaire, limitant la capacité à détecter des liens significatifs. Une étude longitudinale incluse dans cette méta-analyse montre que l'association entre les différents types d'états mentaux et la compréhension des émotions varie en fonction de l'âge des enfants. En effet, alors qu'à 15 mois, les commentaires des mères sur les désirs prédisent la compréhension des émotions des enfants 9 mois plus tard, ce sont les commentaires sur les cognitions à 24 mois qui prédisent la compréhension des émotions 9 mois plus tard (Taumoepeau & Ruffman, 2006, 2008). Une autre étude longitudinale incluse dans la méta-analyse, soit celle de Laranjo et ses collègues (2014), a plutôt trouvé que ce sont les commentaires mentaux sur les cognitions émis par les mères lors de leurs interactions avec leurs enfants de 12 mois qui prédisent la capacité de l'enfant à comprendre la perspective de l'autre à 4 ans. De plus, les commentaires mentaux sur les émotions émis par les mères ont été associés marginalement à ces capacités chez l'enfant. Une autre étude menée auprès d'enfants tout-venant âgés entre 30 et 43 mois montre un lien positif entre les commentaires des mères sur les cognitions et la compréhension des émotions des enfants (Doan & Wang, 2010). Les travaux de Raikes et Thompson (2006, 2008) qui se sont spécifiquement intéressés aux conversations mère-enfant axées sur les émotions ont pour leur part montré que ce type de

conversation est associé au développement de la compréhension des émotions des enfants âgés entre 24 et 36 mois issus de milieux défavorisés. Ces travaux montrent que les commentaires mentaux parentaux sont importants dans le développement de la compréhension des émotions des enfants. Toutefois, aucune étude n'a encore porté sur les références aux différents types d'états mentaux dans les conversations parent-enfant auprès des enfants d'âge préscolaire issus de famille à faible revenu. Il est donc possible de se demander si les constats observés chez les enfants de 1 à 3 ans d'échantillons tout-venant s'appliquent également à ces derniers.

Par ailleurs, les études sur l'orientation mentale se sont principalement centrées sur les interactions dans la première année de vie de l'enfant, limitant la compréhension de son rôle au fil du développement (McMahon & Bernier, 2017). À notre connaissance, une seule étude a mesuré l'association entre l'orientation mentale parentale interactionnelle (soit les commentaires mentaux émis par les parents lors de leurs interactions avec leurs enfants) durant la période préscolaire et la compréhension des émotions. Toutefois, aucun père n'a participé à cette étude. Les résultats de cette étude menée auprès d'un échantillon normatif montrent que les enfants en contact avec une mère qui présentent une orientation mentale plus élevée lors de leurs interactions sont meilleurs pour comprendre les émotions (Fishburn et al., 2022). Considérant la place plus importante que prennent les enfants d'âge préscolaire dans les échanges avec leur parent ainsi que leur capacité à valider ou invalider à travers le langage les états mentaux reflétés par le parent (Fishburn et al., 2022; Illingworth et al., 2016; McMahon &

Bernier, 2017) et les particularités des familles socioéconomiquement défavorisées, il apparaît important que davantage de recherches évaluent si l'orientation mentale des parents à cet âge et auprès de cette population est associée à la compréhension des émotions des enfants.

Objectifs et hypothèses de recherche

Le premier objectif de cette étude est de décrire les types de commentaires mentaux émis par les mères et les pères issus d'un milieu socioéconomiquement défavorisé lors de leurs interactions avec leur enfant d'âge préscolaire. Cet article vise également à explorer le lien entre l'orientation mentale des mères et des pères lorsqu'ils interagissent avec leur enfant et la compréhension des émotions d'enfants d'âge préscolaire en contexte de précarité financière. L'âge et les capacités langagières des enfants seront utilisés comme covariables afin de tenir compte du rôle potentiel de ces composantes sur la compréhension des émotions des enfants.

Méthode

Participants

L'échantillon est composé de 78 familles francophones vivant au Québec qui ont participé à un projet de recherche évaluant les liens entre l'environnement familial et le développement des enfants issus de milieux défavorisés. Ces familles composées de deux parents demeurant ensemble (mère et père ou conjoint stable), dont au moins l'un des deux était prestataire de l'aide sociale, ont été recrutées alors que les enfants étaient

âgés de 3 à 5 ans ($M = 50,35$, $ÉT = 8,34$; étendue : 36 à 71 mois). Les mères sont en moyenne âgées de 31,07 ans ($ÉT = 5,75$) et les pères de 36,29 ans ($ÉT = 8,07$). L'échantillon est composé à 50,0 % de filles et 67,9 % des familles ont un revenu inférieur à 15 000 \$ par année. À l'exception de quatre familles, aucune ne reçoit plus de 30 000 \$ par année. En ce qui concerne la scolarité des mères, 7,7 % n'ont pas de diplôme, 71,8 % ont un diplôme d'études secondaires, 10,2 % ont un diplôme collégial/professionnel et 10,3 % ont un diplôme universitaire. Pour ce qui est des pères, 3,9 % n'ont pas de diplôme, 69,2 % ont un diplôme d'études secondaires, 12,8 % ont un diplôme collégial/professionnel et 14,1 % ont un diplôme universitaire.

Procédure

Le projet de recherche a été approuvé par le comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Suite à l'obtention de l'accord de la Commission d'Accès à l'Information (CAI), les coordonnées des familles prestataires de l'aide sociale ont été recueillies auprès du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) du Québec. Les familles éligibles ont ensuite été invitées à participer à la recherche lors d'un appel téléphonique au cours duquel la nature du projet leur a été expliquée. Celles qui ont consenti à y participer ont été rencontrées au domicile familial pour réaliser différentes activités filmées, dont deux périodes de jeu libre parent-enfant d'une durée de 8 minutes chacune. La mère et le père ont chacun leur tour été invités à jouer individuellement avec leur enfant avec des jouets fournis (ballon, figurines, blocs de construction, animaux, casse-tête) pendant que l'autre parent

remplissait des questionnaires dans une autre pièce. La mère a été la première à amorcer l'activité pour la moitié de l'échantillon afin d'éviter que l'ordre du jeu entre les deux parents influence le résultat. Les enfants ont également été invités à réaliser plusieurs tâches individuelles durant la visite, dont la mesure de compréhension des émotions.

Instruments de mesure

Orientation mentale parentale

L'orientation mentale parentale a été évaluée à partir de l'observation des vidéos des interactions parent-enfant lors de périodes de jeu libre de 8 minutes. Les deux tâches d'interaction parent-enfant ont été filmées et codifiées à l'aide du système de Meins et ses collègues (2001). La présence de commentaires mentaux, soit des commentaires qui témoignent de la capacité du parent à considérer son enfant comme un être à part entière, disposant d'une vie mentale qui lui est propre et capable de comportements intentionnels, a été identifiée dans le discours des mères et des pères. Chacun de ces commentaires a ensuite été codé de façon dichotomique comme pertinent (cohérent avec l'état de l'enfant, associé à un événement présent, passé ou futur, clarifiant une ambiguïté) ou non-pertinent (non lié à ce que l'enfant vit ou fait, non lié à un événement passé ou futur, ambigu). Conformément à la procédure de Meins et ses collègues (2001), le nombre de commentaires mentaux pertinents, non-pertinents et totaux ont été calculés. La codification des vidéos a été répartie entre deux codeurs formés par Laranjo et l'accord interjuge a été calculé sur 30 % de l'échantillon ($n = 15$; r_{icc} entre 0,87 et 0,92 pour le nombre de commentaires pertinents et total).

En complément au système de cotation de Meins et de ses collègues (2001), les commentaires mentaux des parents ont été subdivisés selon la méthode suggérée par Laranjo et al. (2014) et Bartsch et Wellman (1995) afin de décrire le type d'états mentaux contenu dans le discours des parents. L'ensemble des commentaires mentaux a été divisé en trois catégories, soit les références aux émotions et préférences de l'enfant (p. ex., « Tu aimes jouer au ballon. »), à ses désirs et intentions comportementales (p. ex., « Tu veux trouver le cochon? ») et à ses cognitions et connaissances (p. ex., « Tu penses que la queue du chat va où? »). Conformément à l'étude de Laranjo ses collègues (2010, 2014), le nombre total de commentaires pertinents de chaque catégorie (émotions, désir et cognitions) est retenu dans les analyses. À cet effet, les résultats de deux méta-analyses suggèrent que la fréquence de commentaires mentaux pertinents permet de mieux prédire la capacité des enfants à comprendre les émotions et la perspective de l'autre comparativement à l'utilisation d'une proportion de commentaires pertinents sur le nombre total de commentaires émis par le parent (Aldrich et al., 2021; Tompkins et al., 2018). D'un point de vue théorique, plusieurs soutiennent que chaque commentaire mental auquel l'enfant est exposé est important et que l'utilisation d'une proportion de commentaires mentaux peut artificiellement gonfler ou réduire l'orientation mentale des parents selon leur verbiosité (Symons et al., 2006; Tompkins et al., 2018). L'accord interjuge a été calculé sur 10 vidéos sélectionnées au hasard (r_{icc} entre 0,91 et 0,99 pour le nombre de commentaires pertinents et total de chacune des trois catégories pour les mères et les pères). Des discussions entre les codeurs ont permis de résoudre les désaccords.

Compréhension des émotions

La compréhension des émotions des enfants a été évaluée à l'aide du *Affect Knowledge Test* (AKT; Denham, 1998), dans lequel les enfants sont invités à identifier l'expression émotionnelle (tristesse, joie, colère et peur) de marionnettes en se basant sur les quatre visages ou à partir de mises en situation. Cette tâche est divisée en quatre parties. D'abord, l'enfant est invité à regarder des marionnettes et à nommer verbalement à quelle émotion leur expression faciale correspond (compréhension expressive). Puis, l'examineur demande à l'enfant de pointer quel visage représente chacune des quatre émotions (compréhension réceptive). Par la suite, trois scénarios d'affect sans équivoques (c'est-à-dire dont l'émotion est la même pour tous) sont présentés à l'enfant et il lui est demandé d'identifier l'émotion de la marionnette (p. ex., un enfant qui se fait voler son tricycle ou qui se retrouve dans un endroit sombre). L'examineur module le ton de voix et son expression faciale pour qu'ils soient cohérents avec celle ressentie par la marionnette. Finalement, la dernière partie de la tâche vise à mesurer la capacité de l'enfant à anticiper les réactions émotionnelles d'autrui lorsque celles-ci diffèrent des siennes pour une même situation (p. ex., la marionnette est apeurée devant un chien, alors que l'enfant apprécie les chiens). Au total, six situations équivoques, dont l'émotion de la marionnette est différente de celle que l'enfant éprouverait dans le même contexte, sont présentées à l'enfant. Le choix de la situation et de l'émotion de la marionnette s'effectue après avoir préalablement demandé au parent d'identifier le ressenti potentiel de leur enfant face à ces six scénarios (Denham, 1998). Cette tâche présente une bonne fidélité test-retest ($r = 0,58$) et une

cohérence interne acceptable (α de Cronbach = 0,79 à 0,87; Basset et al., 2012; Miller et al., 2006). En outre, la validité de convergence de cette tâche est satisfaisante. En effet, les scores de compréhension des émotions ont été associés positivement à plusieurs autres indicateurs du développement socioémotionnel de l'enfant, notamment à davantage de comportements prosociaux et à une meilleure capacité à comprendre la perspective de l'autre (Denham, 1986). Comme les quatre dimensions de la compréhension des émotions (compréhension expressive, compréhension réceptive, anticipation dans les situations sans équivoques, anticipation dans les situations équivoques) sont intercorrélées (r entre 0,40 et 0,64, $p < 0,01$), un score moyen sur l'ensemble des dimensions a été retenu pour évaluer le construit et sera utilisé dans les analyses statistiques.

Compréhension verbale

L'*Échelle de vocabulaire en image de Peabody* (EVIP-R; Dunn et al., 1993) a été utilisée afin d'évaluer les habiletés verbales réceptives des enfants. L'examinatrice présente quatre images à l'enfant et l'invite à pointer celle qui représente le mieux le mot énoncé. Lorsque l'enfant commet six erreurs sur un total de huit items, l'examinatrice met fin à la passation. Cet instrument présente une validité de contenu et de construit satisfaisante (Childers et al., 1994; Dunn et al., 1993). De plus, la cohérence interne est acceptable (α de Cronbach = 0,66 à 0,88; Dunn et al., 1993).

Résultats

Données manquantes

La moyenne, l'écart-type et l'étendue des variables de l'étude sont présentés dans le Tableau 1. Afin de maximiser la taille de l'échantillon, les participants avec des données manquantes ont été inclus dans les analyses. De l'échantillon total, les données étaient manquantes pour 8 valeurs d'orientation mentale maternelle, 19 valeurs d'orientation mentale paternelle, 16 valeurs de compréhension des émotions, et 5 valeurs de compréhension verbale (certaines familles ont refusé d'être filmées, quelques enfants ont refusé d'effectuer les tâches et des problèmes techniques sont survenus; voir Appendice). Une analyse de l'ensemble du fichier de données grâce au test *Missing Completely at Random (MCAR)* (Little & Rubin, 1987) a indiqué que les données manquantes l'étaient de façon complètement aléatoire, $\chi^2(1124) = 219,67$, *ns*. Compte tenu que les données manquantes le sont sur une base aléatoire, l'imputation des données manquantes a pu être réalisée en se basant sur la vraisemblance maximale de l'ensemble des données via l'algorithme *Espérance-maximisation (EM)* (Tabachnick & Fidell, 2001). Afin de s'assurer qu'aucun biais n'était induit par l'imputation des données manquantes, les analyses subséquentes ont été réalisées avec et sans l'imputation des données manquantes. Des résultats similaires ont été obtenus à l'aide des deux méthodes. Ainsi, afin d'augmenter la taille de l'échantillon et la puissance statistique, les analyses subséquentes ont été réalisées avec les données imputées.

Tableau 1

Statistiques descriptives des variables à l'étude avant l'imputation des données manquantes

Variables	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Étendue
Compréhension des émotions ^a	4,19	2,05	0,50 – 7,50
Compréhension verbale ^b	88,62	15,86	59 – 126
Commentaires pertinents sur les émotions (mères) ^c	0,26	0,56	0 – 2
Commentaires pertinents sur les émotions (pères) ^d	0,32	0,73	0 – 4
Commentaires pertinents sur les désirs (mères) ^e	3,28	3,02	0 – 14
Commentaires pertinents sur les désirs (pères) ^d	3,61	3,32	0 – 16
Commentaires pertinents sur les cognitions (mères) ^c	7,51	6,77	0 – 35
Commentaires pertinents sur les cognitions (pères) ^d	5,78	5,45	0 – 26
Nombre total de commentaires (mères) ^e	13,01	8,35	0 – 41
Nombre total de commentaires (pères)	11,15	7,11	0 – 31

Note. ^aN = 62. ^bN = 73. ^cN = 70. ^dN = 59. ^eN = 71. ^fN = 60.

L'échelle de compréhension des émotions varie de 0 à 9 et l'échelle de compréhension verbale de 0 à 170.

Analyses préliminaires

Orientation mentale

Des analyses descriptives ont été effectuées sur les différentes variables à l'étude et, étant donné l'asymétrie des variables d'orientation mentale, des transformations logarithmiques ont été réalisées sur celles-ci. Des tests-*t* pour échantillons appariés ont été réalisés afin de vérifier si des différences de moyennes significatives étaient présentes entre l'orientation mentale des mères et des pères. Les analyses n'ont révélé

aucune différence significative entre les mères et les pères (voir Tableau 1). Des analyses de corrélations appariées ont également été réalisées sur les commentaires pertinents des mères et des pères, révélant une corrélation significative entre les commentaires sur les désirs des mères et des pères ($r = 0,28, p = 0,014$). Une absence de corrélation des commentaires des mères et des pères sur les émotions et sur les cognitions a été observée (r de 0,016 et de 0,13 respectivement). Une corrélation marginalement significative a été observée sur le nombre total de commentaires émis par les mères et les pères ($r = 0,20, p = 0,08$).

Compréhension des émotions

L'examen des données et de la distribution appuie la normalité de la variable compréhension des émotions. Des analyses de corrélations ont été effectuées afin d'identifier les covariables potentielles liées à la mesure de compréhension des émotions. Les résultats présentés au Tableau 2 montrent que l'âge, la compréhension verbale des enfants et le niveau de scolarité des mères sont significativement associés à la compréhension des émotions chez les enfants. Ainsi, les enfants plus âgés, ceux ayant une meilleure compréhension verbale et ceux de mères moins scolarisées ont des scores plus élevés à la tâche de compréhension des émotions. Aucune autre variable sociodémographique n'a été significativement associée à la compréhension des émotions.

Tableau 2

Corrélation entre la compréhension des émotions et les caractéristiques de l'échantillon

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>M</i>	<i>ET</i>	Étendue
1. Compréhension des émotions	0,02	0,39**	0,03	0,01	-0,29**	-0,14	0,04	0,43**	4,19	2,05	0,50 – 7,50
2. Sexe de l'enfant	–	-0,21	0,10	0,10	0,04	0,26*	-0,03	-0,01	0,48	0,50	0 – 1
3. Âge de l'enfant (mois)		–	-0,13	-0,11	-0,24*	-0,18	0,02	0,26*	50,35	8,34	36 – 71
4. Âge mère (années)			–	0,69**	0,49**	0,26*	0,10	-0,33**	31,07	5,75	21 – 45
5. Âge père (années)				–	0,40*	0,40**	0,02	-0,18	36,29	8,07	17 – 52
6. Scolarité mère					–	0,44**	-0,08	-0,17	1,24	0,75	0 – 3
7. Scolarité père						–	-0,05	-0,10	1,36	0,76	0 – 3
8. Revenu familial							–	-0,19	1,42	1,16	0 – 5
9. Compréhension verbale								–	88,62	15,86	59 – 12

Note. La scolarité des mères et des pères a été divisée en quatre catégories, soit primaire, secondaire, collégial et universitaire. Quant au revenu, le salaire des familles a été divisé en six catégories, soit moins de 8000 \$, 8000 à 14 999 \$, 15 000 à 21 999 \$, 22 000 à 28 999 \$, 29 000 à 35 999 \$.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Analyses principales — Compréhension des émotions et orientation mentale des mères et des pères

Des analyses de corrélations ont d'abord été effectuées pour évaluer les liens bivariés entre la compréhension des émotions et les variables à l'étude. Les résultats présentés au Tableau 3 montrent que la compréhension des émotions des enfants est significativement associée aux commentaires pertinents des mères sur les émotions et sur les désirs : plus ces commentaires sont nombreux, meilleure est la compréhension des émotions des enfants. Aucun autre type de commentaires n'est associé à la compréhension des émotions. En plus des corrélations significatives susmentionnées entre les commentaires appariés sur les désirs des mères et des pères, un lien significatif a été trouvé entre les commentaires des mères sur les cognitions et des pères sur les désirs ($r = 0,25, p = 0,03$).

Afin d'évaluer si les commentaires mentaux pertinents sur les émotions, les désirs et les cognitions sont associés à la compréhension des émotions des enfants, deux analyses de régression linéaire hiérarchique ont été réalisées, l'une avec les commentaires des mères et l'autre avec les commentaires des pères. Dans les deux analyses, les covariables ont d'abord été intégrées dans le premier bloc (âge et compréhension verbale des enfants, scolarité des mères). Le deuxième bloc inclut le pourcentage de commentaires mentaux pertinents des mères et des pères.

Les résultats de l'analyse de régression avec les commentaires des mères sont présentés au Tableau 4.

Tableau 3*Matrice de corrélation des variables de l'étude*

Variabes	2	3	4	5	6	7	8
1. Compréhension des émotions	0,43*	0,23*	0,02	0,28*	-0,01	-0,11	0,14
2. Compréhension verbale	—	0,29**	0,10	-0,02	0,01	0,01	0,17
3. Commentaires pertinents sur les émotions (mères)		—	0,16	0,45**	0,19	0,18	0,01
4. Commentaires pertinents sur les émotions (pères)			—	-0,02	0,26*	0,19	0,38**
5. Commentaires pertinents sur les désirs (mères)				—	0,28*	0,05	-0,06
6. Commentaires pertinents sur les désirs (pères)					—	0,25*	0,17
7. Commentaires pertinents sur les cognitions (mères)						—	0,13
8. Commentaires pertinents sur les cognitions (pères)							—

Note. [†] $p < 0,10$. * $p < 0,05$.

Tableau 4

Régression multiple sur la compréhension émotionnelle des enfants en fonction des commentaires mentaux pertinents des mères et des caractéristiques de l'échantillon

Variables	Étape 1			Étape 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Compréhension verbale des enfants	0,05	0,01	0,33*	0,05	0,01	0,36**
Âge des enfants	0,07	0,03	0,26*	0,07	0,03	0,26*
Scolarité mère	-0,80	0,34	-0,25 [†]	-0,65	0,28	-0,23*
Commentaires pertinents sur les émotions				-0,90	10,90	-0,10
Commentaires pertinents sur les désirs				8,79	2,53	0,37**
Commentaires pertinents sur les cognitions				-0,92	1,40	-0,06

Note. Variation $R^2 = 0,15$, $F(3, 70) = 6,14$, $p < 0,001$.

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

Des liens significatifs ont été trouvés entre l'ensemble des covariables (âge et compréhension verbale des enfants, scolarité des mères) et la compréhension des émotions. De plus, l'analyse montre que seuls les commentaires mentaux des mères sur les désirs des enfants sont associés significativement à la compréhension des émotions des enfants. Les commentaires mentaux pertinents sur les émotions ne sont plus significativement associés à la compréhension des émotions des enfants lorsque l'ensemble des variables sont incluses dans le modèle. Les commentaires mentaux des mères contribuent à expliquer 14.7 % de la variance de la compréhension des émotions.

Les résultats de l'analyse de régression avec les commentaires des pères sont présentés au Tableau 5. L'analyse montre qu'aucun commentaire des pères n'est significativement associé à la compréhension des émotions des enfants. Seuls l'âge et la compréhension verbale des enfants sont associés significativement à la compréhension des émotions. Le modèle contribue à expliquer 32 % de la variance de la compréhension des émotions.

Les mêmes analyses ont été réalisées en intégrant également le nombre total de commentaires des mères et des pères comme covariable. Considérant que les mêmes résultats ont été observés avec cette covariable supplémentaire et afin de diminuer le nombre total de variables dans les modèles, les analyses sans cette covariable ont été retenues dans l'article.

Tableau 5

Régression multiple sur la compréhension émotionnelle des enfants en fonction des commentaires mentaux pertinents des pères et des caractéristiques de l'échantillon

Variables	Étape 1			Étape 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Compréhension verbale des enfants	0,05	0,01	0,33*	0,04	0,01	0,29*
Âge des enfants	0,07	0,03	0,26*	0,08	0,03	0,30*
Scolarité mère	-0,50	0,29	-0,18 [†]	-0,51	0,29	-0,18 [†]
Commentaires pertinents sur les émotions				1,64	8,39	0,02
Commentaires pertinents sur les désirs				0,12	2,18	0,01
Commentaires pertinents sur les cognitions				1,32	1,02	0,14

Note. Variation de $R^2 = 0,01$, $F(3, 70) = 0,26$, $p = 0,86$.

[†] $p < 0,10$. * $p < 0,05$.

Discussion

Cette étude visait à documenter le type de commentaires mentaux émis par les parents lors de leurs interactions avec leur enfant et à vérifier les liens entre les commentaires mentaux sur les émotions, les désirs et les cognitions et la compréhension des émotions des enfants d'âge préscolaire issus d'un contexte socioéconomiquement défavorisé. Les résultats contribuent à approfondir nos connaissances sur le contenu des commentaires axés sur les états mentaux des mères et des pères dans un contexte de jeu

libre et sur le lien entre ces commentaires et la compréhension des émotions des enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu à faible statut socioéconomique.

Commentaires des mères et des pères sur les états mentaux

Le nombre de commentaires mentaux pertinents par minute émis par les mères et les pères de cet échantillon est conforme à celui d'autres études menées auprès de mères tout-venant et de leurs jeunes enfants de 12 mois durant une période de jeu libre (Laranjo et al., 2010, 2014), ainsi qu'à celui d'une étude menée auprès de familles tout-venant dont presque la moitié provient d'un milieu socioéconomiquement défavorisé et dont les enfants sont d'âge préscolaire (Fishburn et al., 2022). Une autre étude dont la moitié de l'échantillon est composé de famille à faible revenu rapporte une moyenne plus faible de commentaires mentaux maternels pertinents lors des interactions avec des enfants âgés de 8 mois comparativement à notre échantillon (Meins, Fernyhough et al., 2013). Il est à noter qu'aucune de ces études n'a inclus de pères dans leurs échantillons. Les résultats des études sur le lien entre le statut socioéconomique et l'orientation mentale parentale sont mitigés et ce lien demeure somme toute peu investigué. Aldrich et ses collègues (2021) ont trouvé que les parents issus d'un milieu socioéconomique plus élevé présentent une meilleure orientation mentale (association marginale). Toutefois, ils soulignent que l'ensemble des études de la méta-analyse n'ont pas inclus une mesure de statut socioéconomique et que d'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre le lien entre ces variables. D'autres n'ont trouvé aucune différence significative entre les commentaires pertinents de mères issus de milieux à faible statut

socioéconomique et de mères tout-venant lors de leurs interactions avec leur bébé âgé de 8 mois (Meins et al., 2019). En considérant les résultats des études susmentionnées ainsi que ceux de la présente étude, il est possible de croire que l'âge des enfants, davantage que le niveau socioéconomique des familles, influence le recours des parents à plus ou moins de commentaires sur les états mentaux. À cet égard, certains chercheurs ont trouvé que les parents émettent presque deux fois plus de commentaires mentaux lors d'interactions parent-enfant lorsque leur enfant est âgé de 7 mois plutôt que 3 mois (Meins et al., 2011). Par contre, une autre étude a montré qu'à 10, 12, 16 et 20 mois, les parents formulent environ le même nombre de commentaires mentaux lorsqu'ils interagissent avec leur enfant (Kirk et al., 2015). Ainsi, le lien entre l'âge de l'enfant et la tendance du parent à commenter sa vie mentale pourrait ne pas être linéaire, l'intérêt pour la vie mentale du bébé se développant chez le parent au-delà de ses dix premiers mois de vie. Étant donné que notre étude est l'une des premières à évaluer l'orientation mentale de parents en contexte interactionnel à la période préscolaire, à l'exception de celle de Fishburn et de ses collègues (2022), il est plus difficile d'établir le nombre de commentaires mentaux attendus pour cette tranche d'âge.

Tout comme les mères d'enfants âgés de 12 mois de familles tout-venant (Laranjo et al., 2014), les mères et les pères d'enfants d'âge préscolaire de notre étude ont tendance à commenter davantage les cognitions que les désirs et les émotions de leur enfant. Les nombres de commentaires pertinents des mères et des pères de notre échantillon sur les cognitions et les émotions sont similaires à ceux rapportés par Laranjo et al. (2010, 2014),

mais les commentaires sur les désirs semblent toutefois moins élevés dans notre étude. Les commentaires mentaux sur les désirs incluent les commentaires axés sur les envies de l'enfant ou ses intentions comportementales, ceux sur les émotions incluent les commentaires sur l'engagement affectif de l'enfant dans le jeu et ses émotions et ceux sur ses cognitions incluent les commentaires sur les pensées et les connaissances de l'enfant. Dans la valise de jeux fournie à la dyade se retrouvait du matériel varié (ballon, figurines, blocs de construction, animaux, casse-tête) pouvant favoriser l'un ou l'autre de ces types de commentaires. Il est donc possible de constater que lors d'interactions parent-enfant se voulant ludiques et propices aux échanges relationnels, les parents d'enfants d'âge préscolaire puissent être davantage orientés vers les apprentissages de l'enfant et moins référer à comment l'enfant se sent ou à ce qu'il aime et apprécie, tout comme dans l'étude de Laranjo et de ses collègues (2014).

Aucune différence significative entre les mères et les pères sur l'ensemble des variables d'orientation mentale n'a été trouvée, suggérant que les parents ne diffèrent pas significativement sur le nombre total ou le pourcentage de commentaires pertinents qu'ils formulent à leur enfant. Par ailleurs, seuls les commentaires pertinents des pères sur les désirs étaient liés significativement aux commentaires pertinents des mères sur les désirs et les cognitions, montrant que plus les mères font référence aux désirs ou aux cognitions de leur enfant, plus les pères commentent également les désirs de leur enfant (ou vice-versa). Il est possible de croire que les adultes mentalisants apprécient avoir un partenaire qui mentalise à leur niveau. Ainsi, il se peut que les parents aient choisi un

partenaire qui possède des capacités plutôt similaires à eux-mêmes à émettre des commentaires mentaux. Dans le même ordre d'idée, une relation significative entre l'éducation des mères et des pères (voir Tableau 2) a été observée. De plus, dans la vie quotidienne, les discussions partagées entre les mères et les pères sur les désirs ou préférences de leur enfant, ou encore les observations des interactions entre l'autre parent et l'enfant pourraient expliquer les similarités entre les commentaires sur les désirs émis par les mères et les pères d'un même couple (Lundy, 2013; Zeegers et al., 2018). Certains auteurs suggèrent que les capacités d'orientation mentale sont relatives aux caractéristiques de la relation des parents avec leur enfant, et comme chacun des parents entretient un lien distinct avec son enfant, cela pourrait en partie expliquer le fait que les commentaires mentaux sur les émotions des mères et des pères ne sont pas significativement liés (Arnott & Meins, 2007; Colonnese et al., 2019; Meins et al., 2011). Nos résultats sont cohérents avec ceux de plusieurs qui ont à la fois trouvé des similarités (proportion de commentaires pertinents similaires) et des distinctions dans les commentaires mentaux des mères et des pères, notamment par rapport à la proportion de commentaires non-pertinents (les pères émettant davantage de commentaires non-pertinents; Arnott & Meins, 2007; Colonnese et al., 2019). Le fait que les enfants soient exposés à des commentaires distincts et complémentaires de leur mère et leur père pourrait constituer un atout puisque chaque type de commentaires mentaux, à différents moments sur le plan développemental, a été associé à la compréhension des émotions et à la perspective de l'autre chez les enfants (Tompkins et al., 2017).

Compréhension des émotions et orientation mentale maternelle et paternelle

Les analyses effectuées confirment l'hypothèse d'un lien significatif entre la compréhension des émotions des enfants et les commentaires mentaux sur les désirs émis par leurs mères. Effectivement, les enfants d'âge préscolaire présentant de bonnes capacités à identifier les émotions et à comprendre des scénarios émotionnels sont plus susceptibles d'avoir été exposés à une mère qui commente de façon appropriée leurs désirs lors de leurs interactions. Quant aux commentaires des mères sur les émotions, les analyses révèlent un lien significatif avec la compréhension des émotions avant d'ajouter les covariables et les commentaires sur les désirs au modèle. Le manque de variance des commentaires sur les émotions dans l'échantillon pourrait expliquer ce résultat. D'autres analyses seront nécessaires pour appuyer cette hypothèse. Nos résultats sont cohérents avec ceux d'autres études qui montrent que les commentaires des mères sur les désirs (à 15 mois; Taumoepeau & Ruffman, 2006) et les émotions (à 3 ans; Raikes & Thompson, 2006, 2008) prédisent la compréhension des émotions des enfants (à 2 ans). Toutefois, ces études ont utilisé des tâches structurées afin d'évaluer les commentaires mentaux des mères en présence de leurs enfants. Par exemple, les mères ont été invitées à raconter une histoire à leur enfant à partir d'images d'enfants exprimant une variété d'émotions ou encore, elles ont été invitées à discuter d'un conflit passé avec leur enfant. Les résultats de ces études suggèrent que l'aptitude de la mère à discuter des émotions lorsqu'elle est invitée à le faire pourrait permettre à l'enfant d'être plus habile à comprendre les émotions. Cela dit, il est possible de se demander si ces parents sont également habiles à penser et à commenter les états mentaux de leur enfant dans la vie

de tous les jours même s'ils n'ont pas été invités à s'y intéresser par un tiers. Nos résultats permettent d'aller plus loin grâce à l'observation d'un jeu libre où des indications minimales ont été données à la dyade et où le parent n'a pas été orienté sur l'importance de considérer les émotions de son enfant. Ainsi, nos résultats viennent appuyer l'idée qu'à travers les périodes quotidiennes de jeux, les enfants d'âge préscolaire exposés à des mères qui commentent davantage leurs désirs (et possiblement les émotions) adéquatement sont plus habiles à comprendre les émotions. Ces résultats vont également dans le sens de ceux d'une étude ayant observé un lien significatif entre les commentaires des mères sur les désirs et les émotions lors d'une courte période de jeu libre avec leur jeune enfant (entre 10 et 33 mois) et les capacités de compréhension des émotions de ces derniers (Farkas et al., 2018).

Les résultats d'autres études montrent que les références des mères aux cognitions de leur enfant dans une tâche structurée (raconter une histoire à partir d'un livre de photos) sont corrélées à la compréhension des émotions chez les enfants âgés entre 2 et 3 ans (Doan & Wang, 2010; Taumoepeau & Ruffman, 2008). Une autre étude ayant observé pendant 30 minutes l'enfant (âgé d'environ 2 ans) lors de la préparation du repas ou pendant le repas a également montré que les commentaires des mères sur les cognitions constituent le meilleur prédicteur de la compréhension des émotions chez les enfants âgés de 2, 3 et 4 ans (Ensor & Hughes, 2008). Ces résultats sont différents de celui obtenu dans la présente étude où les commentaires sur les cognitions n'ont pas été associés à la compréhension des émotions des enfants. Il est possible que les

commentaires axés sur les cognitions soient davantage associés à la compréhension des émotions chez les plus jeunes enfants (moins de 4 ans) que chez les enfants plus âgés. Les résultats de la méta-analyse de Tompkins et al. (2017) montrent que la compréhension des émotions chez de jeunes enfants (moins de 2 ans) est mieux prédite par les commentaires sur les cognitions de leurs parents, ce qui n'est pas le cas chez des enfants d'âge préscolaire. En effet, aucune différence n'a été trouvée quant à la valeur prédictive des types (émotions, désirs et cognitions) de commentaires mentaux sur la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire dans la méta-analyse de Tompkins et al. (2017). Une autre hypothèse relève du nombre de commentaires émis par les parents. Dans notre étude, les mères ont en moyenne formulé davantage de commentaires sur les cognitions. Si tous les parents sont à même de formuler ce type de commentaires, il est possible que ce soit ceux sur les désirs et les émotions, lesquels sont moins fréquents, qui se révèlent les meilleurs indicateurs de la capacité des parents à comprendre les états mentaux de leurs enfants. Notons également que ces commentaires sont plus près du construit de la compréhension des émotions que ceux orientés sur les cognitions de l'enfant. Ainsi, bien que le fait de commenter les cognitions des enfants apparaisse important à son développement, lui permettant de faire le pont avec ce qu'il a vécu auparavant (p. ex., lorsque le parent lui demande s'il reconnaît ce jeu), il apparaît que les commentaires sur les désirs (et possiblement les émotions) soient ceux particulièrement liés à la compréhension des émotions dans notre étude. Certains chercheurs mettent en lumière que les commentaires issus de la catégorie cognition, soient ceux sur les pensées et les connaissances, ne sont pas associés de façon similaire

au développement socioémotionnel de l'enfant (Becker Razuri et al., 2017). En effet, leurs résultats montrent que ce qui distingue les mères d'enfants avec un attachement sécurisant des mères d'enfants avec un attachement insécurisant est qu'elles émettent davantage de commentaires sur les pensées que de commentaires sur les connaissances. Ainsi, en s'intéressant aux pensées de son enfant, le parent peut l'amener à réfléchir à ses propres pensées ce qui peut l'aider à développer ses capacités d'introspection. Quant aux commentaires sur les connaissances, ils sont peut-être plus susceptibles que les commentaires sur les pensées d'être exprimés alors que le parent est concentré sur la tâche et moins sur son enfant (Becker Razuri et al., 2017). Nos résultats suggèrent que les commentaires sur les cognitions ne sont pas associés à la compréhension des émotions et donc, semblent moins soutenir le développement de cette habileté chez l'enfant, contrairement aux commentaires sur les désirs. D'autres études permettront de confirmer cette hypothèse.

Aucun lien significatif n'a été trouvé entre les commentaires mentaux des pères et la compréhension des émotions des enfants. Nos résultats vont dans le même sens que l'étude longitudinale de Goffin et de ses collègues (2020) menée auprès d'un échantillon tout-venant (dont 25 % des mères et 30 % des pères ont uniquement un diplôme d'études secondaires) qui n'ont pas trouvé de lien significatif entre les commentaires mentaux des pères lors des interactions avec leur enfant âgé de 7 mois et la théorie de l'esprit (soit la capacité à comprendre la perspective de l'autre) à l'âge préscolaire. Les commentaires mentaux des mères ont toutefois permis de prédire ces capacités chez l'enfant. Les

mères de cette étude rapportent passer jusqu'à trois fois plus de temps par semaines avec leur enfant que les pères. Il est possible que la présence de variables modératrices, tel que le temps d'interaction parent-enfant, explique cette absence de lien significatif. Dans notre étude, il aurait notamment été intéressant de mesurer l'implication des pères en termes de nombre d'heures passées à jouer avec leur enfant par semaine. En effet, si certains pères ne sont pas habitués d'interagir avec leur enfant par le médium du jeu, il est possible que le jeu libre ne permette pas de rendre compte de la contribution des pères dans le développement de la compréhension des émotions de leur enfant. À cet effet, certains suggèrent que les parents socioéconomiquement défavorisés ont une représentation plus stéréotypée des rôles, le père étant associé à celui de pourvoyeur et la mère à celui des soins (Zaouche-Gaudron et al., 2007). L'étude de Lundy (2013) menée auprès d'un échantillon tout-venant montre que l'orientation mentale des pères lors des interactions avec leur enfant est associée plus fortement au statut socioéconomique que chez les mères, c'est-à-dire que particulièrement chez les pères, plus ils présentent un statut socioéconomique élevé, plus ils sont en mesure de s'ajuster à leur enfant lors de leurs interactions et à les décrire en termes mentaux. Par ailleurs, il est rapporté que les mères passent significativement plus de temps au domicile familial et à octroyer des soins aux enfants que les pères. Ainsi, les pères ont peut-être moins d'opportunités que les mères d'observer l'évolution quotidienne plus subtile des désirs, préférences, états affectifs ou progrès cognitifs de leurs enfants (Lundy, 2013). Mis ensemble, les résultats de ces études et de la nôtre suggèrent les pères socioéconomiquement défavorisés pourraient être moins directement impliqués dans les soins apportés à l'enfant que les

pères tout-venant (Lundy, 2013; Zaouche-Gaudron et al., 2007). De plus, il est possible que les commentaires mentaux des pères influencent la compréhension des émotions des enfants de façon indirecte (p. ex., par le biais d'autres variables, notamment la qualité des interactions père-enfant et de la sensibilité paternelle; Zeegers et al., 2017, 2018). En effet, l'étude longitudinale de Zeegers et de ses collègues (2018) suggère que la qualité des interactions père-enfant (tendance des pères à se montrer sensible, chaleureux, intrusif, rejetant ou hostile) médiatise le lien entre l'orientation mentale et la régulation émotionnelle des enfants dans leur première année de vie. Des études montrent que les pères qui s'intéressent aux états mentaux de leur enfant sont davantage en mesure de se montrer sensibles à leurs besoins affectifs (Lundy, 2003; Meins et al., 2011; Zeegers et al., 2018). Il est possible que ce constat s'applique également à la compréhension des émotions des enfants d'âge préscolaire. D'ailleurs, des études ont trouvé des liens entre la sensibilité maternelle et la compréhension des émotions des enfants (Cooke et al., 2016; Ereky-Stevens, 2008). Finalement, il est probable que le faible nombre de commentaires sur les émotions et les désirs explique que des liens modestes aient été trouvés entre l'orientation mentale parentale et la compréhension des émotions chez les enfants.

Limites et conclusion

Certaines limites de la recherche doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats. D'abord cette étude n'est pas longitudinale, il n'a ainsi pas été possible de mesurer la potentielle bidirectionnalité de la relation entre le pourcentage

de commentaires mentaux pertinents sur les désirs, les émotions et les cognitions émis par les mères et les pères et la compréhension des émotions des enfants. De plus, le nombre de participants de notre étude est limité ce qui a pu nuire à la puissance statistique de nos analyses. Cette étude est l'une des premières à s'intéresser aux commentaires mentaux des mères et des pères lors de leurs interactions avec leur enfant d'âge préscolaire, d'autres études seront nécessaires pour confirmer la validité de cette codification auprès d'enfants de cette tranche d'âge.

En conclusion, les résultats de l'étude mettent de l'avant la tendance commune des mères et des pères à commenter davantage les cognitions de leur enfant et soulignent la potentielle plus-value de se concentrer davantage sur les commentaires mentaux sur les désirs (et possiblement les émotions) pour soutenir le développement de la compréhension des émotions des enfants d'âge préscolaire. Ainsi, auprès d'une clientèle à faible revenu, il pourrait s'avérer pertinent de favoriser les habiletés de compréhension des émotions chez l'enfant en encourageant le parent à porter davantage attention aux intentions et aux préférences de leurs enfants ainsi qu'au contenu émotionnel lorsqu'ils interagissent ensemble.

Références

- Aldrich, N. J., Chen, J., & Alfieri, L. (2021). Evaluating associations between parental mind-mindedness and children's developmental capacities through meta-analysis. *Developmental Review*, 60(1), Article 100946. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100946>
- Arnott, B., & Meins, E. (2007). Links between antenatal attachment representations, postnatal mind-mindedness, and infant attachment security: A preliminary study of mothers and fathers. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 71(2), 132-149. <https://doi.org/10.1521/bumc.2007.71.2.132>
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Harvard University Press. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199601\)33:1<87::AID-PITS2310330105>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199601)33:1<87::AID-PITS2310330105>3.0.CO;2-C)
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development*, 23(3), 259-279. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Becker Razuri, E., Hiles Howard, A. R., Purvis, K. B., & Cross, D. R. (2017). Mental state language development: The longitudinal roles of attachment and maternal language. *Infant Mental Health Journal*, 38(3), 329-342. <https://doi.org/10.1002/imhj.21638>
- Belsky, J., & Stratton, P. (2002). An ecological analysis of the etiology of child maltreatment. Dans K. Browne, H. Hanks, P. Stratton, & C. Hamilton (Éds), *Early prediction and prevention of child abuse: A handbook* (pp. 95-110). Wiley.
- Benbassat, N., & Priel, B. (2015). Why is fathers' reflective function important? *Psychoanalytic Psychology*, 32(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/a0038022>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annuals Reviews*, 53(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Centifanti, L. C., Meins, E., & Fernyhough, C. (2016). Callous-unemotional traits and impulsivity: Distinct longitudinal relations with mind-mindedness and understanding of others. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 84-92. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12445>

- Childers, J. S., Durham, T. W., & Wilson, S. (1994). Relation of performance on the Kaufman brief intelligence test with the Peabody Picture Vocabulary Test—Revised among preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 79(3), 1195-1199. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.79.3.1195>
- Colonnesi, C., Zeegers, M. A., Majdandžić, M., van Steensel, F. J., & Bögels, S. M. (2019). Fathers' and mothers' early mind-mindedness predicts social competence and behavior problems in childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(9), 1421-1435. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00537-2>
- Cooke, J. E., Stuart-Parrigon, K. L., Movahed-Abtahi, M., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2016). Children's emotion understanding and mother-child attachment: A meta-analysis. *Emotion*, 16(8), 1102-1106. <https://doi.org/10.1037/emo0000221>
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- de Rosnay, M. D., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/14616730210123139>
- de Rosnay, M. D., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 197-218. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201. <https://doi.org/10.2307/1130651>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86. <https://doi.org/10.1023/A:1024426431247>

- Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J. C., & Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Éds), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2^e éd., pp. 413-433). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444390933.ch22>
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2019). Let's talk: Parents' mental talk (not mind-mindedness or mindreading capacity) predicts children's false belief understanding. *Child Development*, 90(4), 1236-1253. <https://doi.org/10.1111/cdev.12990>
- Doan, S. N., & Wang, Q. (2010). Maternal discussions of mental states and behaviors: Relations to emotion situation knowledge in European American and immigrant Chinese children. *Child Development*, 81(5), 1490-1503. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01487.x>
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Psycan.
- Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother-child talk and early social understanding. *Child Development*, 79(1), 201-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01120.x>
- Ereky-Stevens, K. (2008). Associations between mothers' sensitivity to their infants' internal states and children's later understanding of mind and emotion. *Infant and Child Development*, 17(5), 527-543. <https://doi.org/10.1002/icd.572>
- Farkas, C., del Real, M. T., Strasser, K., Álvarez, C., Santelices, M. P., & Sieverson, C. (2018). Maternal mental state language during storytelling versus free-play contexts and its relation to child language and socioemotional outcomes at 12 and 30 months of age. *Cognitive Development*, 47(1), 181-197. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.06.009>
- Farrant, B. M., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2013). Maternal attachment status, mother-child emotion talk, emotion understanding and child conduct problems. *Child Development Research*, 2013(1), Article 680428. <https://doi.org/10.1155/2013/680428>
- Fishburn, S., Meins, E., Fernyhough, C., Centifanti, L., & Larkin, F. (2022). Explaining the relation between early mind-mindedness and children's mentalizing abilities: The development of an observational preschool assessment. *Developmental Psychology*, 58(1), 17-31. <https://doi.org/10.1037/dev0001272>
- Fryers, T., Melzer, D., & Jenkins, R. (2003). Social inequalities and the common mental disorders: A systematic review of the evidence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38(5), 229-237. <https://doi.org/10.1007/s00127-003-0627-2>

- Goffin, K. C., Kochanska, G., & Yoon, J. E. (2020). Children's theory of mind as a mechanism linking parents' mind-mindedness in infancy with children's conscience. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193(1), Article 104784. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104784>
- Harris, P. L., Johnson, C. L., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3(4), 379-400. <https://doi.org/10.1080/02699938908412713>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Illingworth, G., MacLean, M., & Wiggs, L. (2016). Maternal mind-mindedness: Stability over time and consistency across relationships. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 488-503. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1115342>
- Kirk, E., Pine, K., Wheatley, L., Howlett, N., Schulz, J., & Fletcher, B. (2015). A longitudinal investigation of the relationship between maternal mind-mindedness and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 434-445. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12104>
- Kohen, D., & Guèvremont, A. (2014). Income disparities in preschool outcomes and the role of family, child, and parenting factors. *Early Child Development and Care*, 184(2), 266-292. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.785539>
- Labounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757-775. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x>
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40(6), 979-992. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.979>
- Laible, D. (2011). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother-reported attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development*, 20(2), 394-411. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x>
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2010). Early manifestations of children's theory of mind: The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment. *Infancy*, 15(3), 300-323. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2009.00014.x>

- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2014). The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in predicting preschoolers' understanding of visual perspective taking and false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125(1), 48-62. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.02.005>
- Lee, K. S., & Kim, S. H. (2012). Socioeconomic background, maternal parenting style, and the language ability of five- and six year-old children. *Social Behavior and Personality*, 40(5), 767-782. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.5.767>
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719-734. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.719>
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (1987). *Statistical Analysis with Missing Data*. Wiley.
- Lorant, V., Deliege, D., Eaton, W., Robert, A., Philippot, P., & Ansseau, M. (2003). Socioeconomic inequalities in depression: A meta-analysis. *American Journal of Epidemiology*, 157(2), 98-112. <https://doi.org/10.1093/aje/kwf182>
- Lundy, B. L. (2003). Father-and mother-infant face-to-face interactions: Differences in mind-related comments and infant attachment?. *Infant Behavior and Development*, 26(2), 200-212. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00017-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00017-1)
- Lundy, B. L. (2013). Paternal and maternal mind-mindedness and preschoolers' theory of mind: The mediating role of interactional attunement. *Social Development*, 22(1), 58-74. <https://doi.org/10.1111/sode.12009>
- Manrique Millones, D. L., Ghesquière, P., & van Leeuwen, K. (2014). Relationship among parenting behavior, SES, academic achievement and psychosocial functioning in peruvian children. *Universitas Psychologica*, 13(2), 639-650. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.152051>
- McMahon, C. A., & Bernier, A. (2017). Twenty years of research on parental mind-mindedness: Empirical findings, theoretical and methodological challenges, and new directions. *Developmental Review*, 46(1), 54-80. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.07.001>
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203775912>
- Meins, E., Centifanti, L. C. M., Fernyhough, C., & Fishburn, S. (2013). Maternal mind-mindedness and children's behavioral difficulties: Mitigating the impact of low socioeconomic status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(4), 543-553. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9699-3>

- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & de Rosnay, M. (2013). Mind-mindedness and theory of mind: Mediating roles of language and perspectival symbolic play. *Child Development, 84*(5), 1777-1790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12061>
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Turner, M., & Leekam, S. R. (2011). Mother-versus infant-centered correlates of maternal mind-mindedness in the first year of life. *Infancy, 16*(2), 137-165. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00039.x>
- Meins, E., Fernyhough, C., & Centifanti, L. C. (2019). Mothers' early mind-mindedness predicts educational attainment in socially and economically disadvantaged British children. *Child Development, 90*(4), 454-467. <https://doi.org/10.1111/cdev.13028>
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(5), 637-648. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007302>
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development, 74*(4), 1194-1211. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00601>
- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20*(8), 1170-1192. <https://doi.org/10.1080/02699930500405691>
- Nelson, K., Skwerer, D. P., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N., & Walkenfeld, F. F. (2003). Entering a community of minds: An experiential approach to 'theory of mind'. *Human Development, 46*(1), 24-46. <https://doi.org/10.1159/000067779>
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development, 11*(4), 433-450. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00209>
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development, 76*(4), 763-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1>
- Pears, K., & Moses, L. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development, 12*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00219>

- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 89-104. <https://doi.org/10.1348/026151005X70427>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Conversations about emotion in high-risk dyads. *Attachment & Human Development*, 10(4), 359-377. <https://doi.org/10.1080/14616730802461367>
- Reese, E., & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78(4), 1153-1170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01058.x>
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17(3), 737-754. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>
- Slaughter, V., & Peterson, C. (2012). How conversational input shapes theory of mind development in infancy and early childhood. Dans M. Siegal & L. Surian (Éds), *Access to language and cognitive development* (pp. 3-22). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199592722.003.0001>
- Steele, H., Bate, J., Steele, M., Dube, S. R., Danskin, K., Knafo, H., Nikitiades, A., Bonuck, K., Meissner, P., & Murphy, A. (2016). Adverse childhood experiences, poverty, and parenting stress. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(1), 32-38. <https://doi.org/10.1037/cbs0000034>
- Symons, D. K., Fossum, K. L. M., & Collins, T. K. (2006). A longitudinal study of belief and desire state discourse during mother-child play and later false belief understanding. *Social Development*, 15(4), 676-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00364.x>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77(2), 465-481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x>

- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, 79(2), 284-302. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01126.x>
- Thompson, R. B., & Foster, B. J. (2014). Socioeconomic status and parent-child relationships predict metacognitive questions to preschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(4), 315-333. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9256-4>
- Tompkins, V., Benigno, J. P., Kiger Lee, B., & Wright, B. M. (2018). The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: A meta-analysis. *Social Development*, 27(2), 223-246. <https://doi.org/10.1111/sode.12280>
- Tompkins, V., Logan, J. A., Blosser, D. F., & Duffy, K. (2017). Child language and parent discipline mediate the relation between family income and false belief understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 158(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.01.001>
- Tucker-Drob, E. M. (2012). Preschools reduce early academic-achievement gaps: A longitudinal twin approach. *Psychological Science*, 23(3), 310-319. <https://doi.org/10.1177/0956797611426728>
- Ursache, A., Dawson-McClure, S., Siegel, J., & Brotman, L. M. (2019). Predicting early emotion knowledge development among children of colour living in historically disinvested neighbourhoods: Consideration of child pre-academic abilities, self-regulation, peer relations and parental education. *Cognition and Emotion*, 33(8), 1562-1576. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1587388>
- Zaouche Gaudron, C., Euillet, S., Rouyer, V., & Kettani, M. (2007). Être père en situation de précarité économique. *Revue des politiques sociales et familiales*, 90(1), 86-91. <https://doi.org/10.3406/caf.2007.2334>
- Zeegers, M. A. J., Colonnese, C., Stams, G. J. J. M., & Meins, E. (2017). Mind matters: A three level meta-analysis on parental mentalization and sensitivity as predictors of infant-parent attachment. *Psychological Bulletin*, 143(1), 1245-1272. <https://doi.org/10.1037/bul0000114>
- Zeegers, M. A. J., de Vente, W., Nikolić, M., Majdandžić, M., Bögels, S. M., & Colonnese, C. (2018). Mothers' and fathers' mind-mindedness influences physiological emotion regulation of infants across the first year of life. *Developmental Science*, 21(6), 1-18. <https://doi.org/10.1111/desc.12689>

Article scientifique 2

Longitudinal Associations Between the Quality of Family Interactions and School-age
Children's Narrative Abilities in the Context of Financial Insecurity

Longitudinal Associations Between the Quality of Family Interactions and School-age
Children's Narrative Abilities in the Context of Financial Insecurity

Sabourin-Guardo, É. (B. Sc.)¹, Miljkovitch, R. (Ph. D.)²,
Bernier, A. (Ph. D.)³, Cyr, C. (Ph. D.)⁴, St-Laurent, D. (Ph. D.)¹ & Dubois-Comtois, K.
(Ph. D.)¹

¹ Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, boul. des Forges, Trois-Rivières (QC),
G8Z 4M3

² Université Paris 8, 2 rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex, Paris, France

³ Université de Montréal, 2900, boul. Édouard-Montpetit, Montréal (QC) H3T 1J4

⁴ Université du Québec à Montréal, C. P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (QC),
H3C 3P8

Correspondance for this article should be addressed to Karine Dubois-Comtois,
Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, boul. des
Forges, Trois-Rivières, Québec, Canada, G8Z 4M3.

Email : karine.dubois-comtois@uqtr.ca

Abstract

This longitudinal study investigates whether the quality of family interactions at 3-5 years old predicts narrative abilities in 7-9 year old children from socioeconomically disadvantaged families. The sample consists of 71 children and their parents on social welfare. Family interactions were filmed during mealtime at home and coded using the *Mealtime Interaction Coding System*. Children's narrative abilities were measured based on their capacity to elaborate and resolve stories from the *Attachment Story Completion Task*. Results revealed that children involved to family interactions of higher quality make their narratives more accessible to and understandable by others and include more appropriate expression of affects in their stories four years later, even after accounting for child sex, verbal abilities, number of children and maternal education. The results of this study highlight the importance of considering the family interactions in the context of financial insecurity when studying socioemotional competence in childhood.

Keywords: narrative abilities; family interactions; low socioeconomic status; childhood.

Narrative skills during symbolic play provide a window into child socioemotional development. It is closely related to child perspective-taking and mentalizing abilities, as the child needs to distinguish reality from fiction and take into consideration the perspective of the examiner to create a story that is coherent and understandable (Fonagy & Target, 2007; Meins et al., 1998; Terradas et al., 2016). Consequently, less optimal narratives have been related to a lower level of emotional competence and to child behavior problems and psychopathology (Beck et al., 2012; Oppenheim, 2006). In view of the importance of narrative skills as socioemotional abilities, it is important to better identify the predictive factors associated with its development in childhood. Studies have shown that children's ability to tell coherent stories and to understand the stories of others is typically related to sensitive parenting behaviors (Murray et al., 1999; Peterson & McCabe, 2004). While the contribution of dyadic interactions is undeniable, several authors have suggested that the wider family context is essential to understanding children's socioemotional development (Dickstein, 2002; Fiese et al., 2006). To date, the number of studies that have considered family interactions in relation to narrative skills is very limited and most have focused on community samples (e.g., Dunn & Brown, 1994). Given that socioeconomically disadvantaged families are exposed to a number of risk factors generally affecting parenting and child adaptation in negative ways (Evans, 2004), it is of interest to test the predictive role of family interactions on child narrative skills within a low-income sample.

Parent-child interactions and narrative competence

The parent-child relationship is fundamental in the acquisition of numerous socioemotional skills in early childhood. While interacting with their children, parents who are sensitive to their children's cues, interested in their mental states and able to adequately translate and reflect back on these states allow them to better understand and regulate their emotions (Ensink et al., 2019). Such interactions should also enable children to generate coherent and constructive meaning of emotional events, therefore contributing to narrative competence (Oppenheim, 2006). Community sample studies have confirmed these hypotheses in showing associations between the quality of the mother-child relationship and child narrative competence. For instance, a study has shown that mother-child mental state talk is related to children's social symbolic play abilities at age 3, that is, the capacity to create a narrative that takes into consideration the experimenter's symbolic play suggestions (Osorio et al., 2012). Children's perspectival symbolic play at age 2 was negatively correlated with mothers non-attuned mind-related comments and positively correlated with maternal sensitivity during a play session at 8 months, but only the former remained significant after taking socioeconomic status into consideration (Meins et al., 2013). Others have found that greater maternal autonomy support and sensitivity is associated with children being more able to construct a spontaneous and coherent narrative at age 4-5 (Kelly, 2018; Murray et al., 1999).

Few studies have also tested whether characteristics of the relationships to both parents predict child narrative competence. Separate mother-child and father-child free play interactions were coded in a small nonclinical sample of 3-year-old children (Keren et al., 2005). Results have shown that children's symbolic play is positively related to parents' facilitating play and negatively related to parents' restrictive play during dyadic parent-child interactions. In a low to middle income sample, mothers and fathers' mental state talk in dyadic parent-child interactions are related to children's ability to engage in role play at age 4-10 (Halfon et al., 2017).

The role of family interactions in the development of children's narrative abilities

The scientific community has widely investigated the role of the parent-child relationship in the development of socioemotional competence including narrative skills, especially the mother-child relationship. However, it has been suggested that the study of the parent-child dyad, though fundamental, is insufficient to capture the family's functioning, given that some family members are left out of the equation (McHale, 2007; Sturge-Apple et al., 2010). In most families, children grow up in a system that includes more than the parent-child dyad. Studies have shown the relevance of family members outside the parent-child dyad in the association with child socioemotional abilities. For instance, siblings' positive emotional responsiveness has been related to child emotion knowledge (Sawyer et al., 2002). Others have shown a negative association between the number of siblings in the family and child theory of mind, but only when older siblings displayed low cognitive sensitivity (Prime et al., 2016). As for the two-parent dyad

within the family, parents' coparenting style during triadic mother-father-child interactions has been related to child symbolic play (Keren et al., 2005).

Given that the whole is not equivalent to the sum of its parts, to assess the role of family functioning, studies need to consider interactions between all family members and not only dyadic interactions (McHale, 2007; Sturge-Apple et al., 2010). In support of this assumption is the Dubois-Comtois and Moss (2008) study in which quality of family interactions at home during a family meal predicted children's attachment representations, over and above the quality of mother-child interactions. Thus, there is evidence that the study of family interactions adds to the understanding of children's socioemotional development. The family provides children with the opportunity to interact with other family members, including parents and siblings, but also to witness how other family members interact with each other. Through play, conflicts, and discussions, children are exposed to different ways of thinking and they learn to take into account the perspectives of others (de Rosnay & Hugues, 2006; Ensink & Mayes, 2010; Leblanc et al., 2017). Thus, the whole family is likely to contribute to the development of children's narrative competence. This hypothesis was confirmed in a study showing that negative affect between the mother, the child, and the older sibling in a family conflict management task is associated with lower frequency of role enactment in pretend play at 33 months old (Dunn & Brown, 1994).

Family routines such as mealtimes provide a structure that allows family members to discuss events of the day, share stories about the past, and make plans (Spagnola & Fiese, 2007). Mealtimes therefore provide opportunities to reconnect and organize the dialogue within the family (Blum-Kulka & Snow, 2002), which should contribute to child narrative competence. Although no study has specifically tested the association between quality of family interactions during mealtime and child narrative competence, time devoted to explanatory and narrative talk during family mealtime has been related to greater child receptive and expressive vocabulary (Beals, 2001; Snow & Beals, 2006), a prerequisite to narrative competence (Fiorentino & Howe, 2004; Heilmann et al., 2010).

Financial insecurity and narrative skills

Financial insecurity is generally associated with a number of risk factors, such as early parenthood, low parental education, little social support and problematic family interactions (Evans et al., 2013; Gao & Han, 2016). In addition, families with a low socioeconomic status are at a higher risk of stressful events such as loss of employment or separation (Evans, 2004; Evans et al., 2013). When compared to middle-class families, families with a low socioeconomic status are twice as likely to experience instability (Public Health Agency of Canada, 2009). According to the family stress model, economic hardship induces considerable pressure on families, affecting parental well-being and parenting behaviors, which, in turn, influence child adaptation (Conger et al., 2000). The association between low income and child behavioral and emotional

problems in general is well documented (Choi et al., 2019; Mazza et al., 2016). Although less is known about the impact of family socioeconomic status on children's narrative skills, a small body of literature suggests a similar pattern of results. For instance, compared to children with a high socioeconomic status, those with a low socioeconomic status display lower narrative skills (Gardner-Neblett & Iruka, 2015; Peterson, 1994) and perspective-taking abilities (Ebert et al., 2017; Shatz et al., 2003; Weimer & Guajardo, 2005). Other studies have shown that, when compared to mothers with higher incomes, those from lower socioeconomic background discuss less frequently and use less diverse, rich and complex vocabulary when interacting with their children (Hoff, 2003; Vernon-Feagans et al., 2020). These differences in quality and quantity of parents' language have been associated to children's language development (Vernon-Feagans et al., 2020). Given these challenges facing children of low-income families, more studies are needed to further understand the family processes involved in the development of narrative skills in families at high socioeconomic risk.

Research objectives and hypotheses

The aim of this study is to examine the association between the quality of family interactions and narrative skills in school-age children living in socioeconomically disadvantaged families. Precisely, the objective is to examine if the quality of family interactions observed in the home setting at 3-5 years predicts children's narrative abilities at 7-9 years of age. Child age and language skills were used as covariates to eliminate the potential confounding effect of these developmental factors on children's

narrative skills. It is expected that children exposed to higher-quality family-level interactions in the preschool years will show greater narrative abilities at school age, that is, a greater ability to resolve attachment stories and elaborate a coherent narrative.

Method

Participants

The sample included 71 families who participated in a longitudinal research project on child development in low socioeconomic status families. At Time 1, 98 two-parent headed families living on social welfare in the province of Quebec (Canada) were recruited when children were between 3 and 5 years old ($M = 4.25$, $SD = .71$). Families in which the child's father or a stable male partner was living at home were invited to participate in the study. About half (51.1%) of the children were girls, and 56.6% of the families earned a yearly income below \$15,000. When accounting for the number of children, each family is considered living under the poverty threshold. The number of children per family varied from one to seven. In terms of education, 73.7% of mothers and 70% of fathers had a high school degree.

Four years later, 71 of the initial 98 families and their 7-9-year old children ($M = 7.94$, $SD = .57$) participated in the Time 2 assessment of the project. At Time 2, 54.9% of the children were girls, and 22.4% of the families had an income lower than \$15,000. In terms of education, 64.4% of mothers and 55.4% of fathers had a high school degree. Descriptive data is presented in Table 6.

Table 6
Descriptive Statistics of Study Variables

Variables	<i>n</i>	%	
Family income ^a			
< 15,000%	11	19.6	
\$15,000 < \$29,000	23	41.1	
≥ \$29,000	22	39.3	
Parents' education (mothers/fathers ^b)			
No diploma	4 / 3	5.6 / 4.2	
High school diploma	39 / 31	54.9 / 43.7	
College/vocational diploma	10 / 12	14.1 / 16.9	
University degree	11 / 14	15.5 / 19.7	
Number of children in the family			
1-2	23	36.0	
3-4	28	43.7	
5-7	13	20.3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range
Narrative skills			
Low narrative competence	2.49	.58	1.67 – 4.33
Resolution	4.64	.42	3.47 – 5.47
Quality of family interactions	3.19	1.35	1 – 6.43

Note. Variables were collected at age 7-9 with the exception of family interactions assessed at age 3-5. Narrative skills scores could range from 1 to 7. *N* = 64. ^a*N* = 56 for family income; ^b*N* = 60 for fathers' education.

At Time 2, among the 98 initial families, 10 refused to participate and 17 were untraceable despite searching in phone directories and on social media ($N = 71$). Analyses did not reveal any significant differences between sociodemographic characteristics and family interaction of families who only participated at Time 1 and those who participated at both Time 1 and Time 2 assessments, with the exception of fathers' education. Fathers who only participated at Time 1 were significantly less educated than those who participated at both times, $\chi^2 = 9.62, p = .02$.

Procedure

Families' contact details were obtained from the government's official lists of families receiving social welfare in the province of Québec. The research project was approved by the university's ethics committee. Participating families were contacted by phone in order to present the project and obtain their consent to participate. At Time 1 (3-5 years), assessments of the families who consented to participate were conducted during a home visit where different tasks were filmed, including a family meal to measure the quality of family interactions. When children were 7-9 years old, their family was contacted again to seek their participation at Time 2. Those who agreed to participate were met at the family's home by two research assistants. Filmed tasks were conducted with the children, while the parents were asked to complete a series of questionnaires. Each home visit lasted about two hours.

Measures

Quality of family interactions (3-5 years)

A family meal was filmed at home with all family members present. The only instruction provided to the family was to act as they usually would at mealtime. The videotaped interactions were coded using the *Mealtime Interaction Coding System* (MICS; Dickstein et al., 1994) which measures the quality of family interactions, especially the capacity of the family to accomplish the task and enjoy the activity together. In addition to a global score corresponding to an overall quality score of family functioning, six dimensions were assessed: task accomplishment (from chaotic meal and lack of organisation to problem solving and good planning), communication (from contradictory messages and discomfort to clear and direct messages), affect management (from inappropriate emotions, incoherent with the context, or lack of emotional expression to diverse affects and proper responses to affects), interpersonal involvement (from fusional relationships or lack of involvement to mutually authentic involvement by each member), behavior control (from out of control and dangerous to flexible and respectful), and roles (from no division of roles and responsibilities, lack of efficiency to fluidity in task execution and task sharing). These dimensions are based on the McMaster model of family functioning (Epstein et al., 1978) and are scored on Likert scales ranging from 1 (*problematic*) to 7 (*adapted*). Given that there is a high intercorrelation between the global score and the six other MICS dimensions (r between .68 and .94, $p < .001$) and that a factorial analysis revealed only one factor (eigen

value = 5.91, 84.45% of explained variance), an average score of all the MICS dimensions was used in the analyses.

The MICS has an adequate construct validity with normative and at-risk samples (Dickstein et al., 1994; Dubois-Comtois & Moss, 2008; Hayden et al., 1998). Dickstein and colleagues (1998) showed that the quality of interactions assessed using the MICS was associated with other measures of family functioning. Videos were coded by two certified coders, and interrater reliability on ten videos for all of the MICS scales was excellent, r_{icc} between .87 and .99.

Narrative skills (7-9 years)

The MacArthur Story Stem Battery (Bretherton et al., 1990) was used to assess child narrative competence. The research assistant first informs the child of the task rules, and then presents the fictional family members, that is the mother, father, and two children. Next, the research assistant, using a dramatic tone, presents each story plot using different voices for each character, in order to stimulate the child's engagement with the task, and then asks the child to tell and show what happens next in the story. In the current study, five stories were presented to children: family pet (warm-up), hurt knee, an adaptation of the monster in the bedroom for older children, separation with the parents and reunion of the family. This task was video-recorded.

The *Story Completion Cards* coding system was used to evaluate children's narrative skills (Miljkovitch et al., 2003, 2004). Two scales indicative of children's level of narrative abilities were retained for this study, namely the *low narrative competence* and *resolution* scales. The *low narrative competence* scale is composed of 6 items that tap into the child's capacity to elaborate a coherent and organized narrative. Each item was rated on a 7-point Likert scale (1 = *Untrue* to 7 = *Really true*), with scores reflecting the degree to which the item was highly characteristic of the child's narrative style throughout the task. The items were aggregated into an average score, for which a low score is characterized by verbalizations of a coherent and structured scenario. Children with low scores on this scale also show the ability to make their narratives accessible to and understandable by others by providing enough details and information in their stories. In contrast, children with a high score on this scale express contradictory, disjointed or unrelated elements throughout the story and show difficulties in adapting their script to the presence of the research assistant who cannot guess what is in the child's mind. The *resolution* scale includes 15 items. It is also coded using the child narrative throughout the task. This scale refers to the child's ability to engage in pretend play and produce a narrative that includes appropriate expression of affects. A high score on this scale reflects children's ability to express congruent emotions through symbolic play (i.e., emotions of the characters are consistent with their actions and with the narrative). Children's capacity to properly differentiate themselves from the story characters (e.g., there is no confusion between the child's and the character's emotions)

and the ability to adequately use pretend play (e.g., actions and emotions are symbolized in the script rather than being enacted by the child) are also measured by this scale.

Internal consistency for these two scales is satisfactory (respectively, Cronbach $\alpha = .92$ and $.80$; Miljkovitch & Pierrehumbert, 2008; Pierrehumbert & Ibáñez, 2008). Studies showed that the scales were related to children's internalizing problems (Miljkovitch et al., 2007) and ability to understand the other's emotions (Wertz et al., 2012). Videos were coded by two certified coders and interrater reliability was computed on 20 videos (ICC of $.72$ and $.64$ for each scale respectively). Discrepancies were discussed until a consensus was reached.

Verbal comprehension (7-9 years)

The *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn et al., 1993) was used to assess children's receptive vocabulary. Images are presented to the child who must point to the one corresponding to the word pronounced by the research assistant. This instrument has adequate construct validity (Childers et al., 1994; Dunn et al., 1993) and acceptable internal coherence (Cronbach $\alpha = .66$ to $.88$; Dunn et al., 1993).

Results

Preliminary analyses

Of the 71 families who participated in the study, one child narrative videos were not available (there was a technical problem with the filming). In addition, three children

were diagnosed with a neurodevelopmental disorder, which could jeopardize the validity of their narrative assessment. These four families were therefore removed from analyses, leaving 67 families (see Appendix). Exploratory analyses were performed to examine score distributions. All study variables were normally distributed. Means, standard deviations and ranges are presented in Table 6.

Analyses were conducted to identify potential covariates linked to measures of children's narrative abilities. Child age was unrelated to the two narrative scales ($r = .11$ and $r = .11, ns$). Higher scores of verbal comprehension were linked to lower scores on the low narrative competence scale (therefore, to higher narrative competence), but not to scores on the resolution scale ($r = -.36, p = .004$ and $r = .15, p = .23$, respectively). Thus, higher number of children in family was linked to higher scores on the low narrative competence scale (therefore, to lower narrative competence), but not to scores on the resolution scale ($r = -.22, p = .09$ and $r = .14, p = .46$, respectively). Analyses of variance revealed that scores on the resolution narrative scales did not vary as a function of maternal and paternal education or family income (F s between .56 and 1.34, p s between .25 and .76), with the exception of maternal education that was linked to the narrative competence scale ($r = .31, p = .02$). Finally, t -tests indicated that child sex was not linked to the narrative competence scale, $t(62) = 1.66, p = .10$, but was associated with the resolution scale, $t(60) = -2.96, p = .004$, indicating that girls had higher scores on the resolution scale (for girls: $M = 4.78, SD = .43$; for boys: $M = 4.49, SD = .35$). Subsequent analyses therefore included as covariates child verbal comprehension in the

analysis of the low narrative competence scale, and child sex in the analysis of the resolution scale. A moderate correlation between the two narrative scales was found ($r = -.62, p < .001$).

Main analyses

Two multiple hierarchical regression analyses were performed to examine whether the quality of family interactions at Time 1 predicted children's scores on the narrative scales three years later at Time 2. The first block included the covariates, while the second included the quality of family interactions. Results of the regression analyses are presented in Tables 7 and 8. The results of the first regression showed that, above and beyond child verbal comprehension, number of children and maternal education, higher-quality family interactions at 3-5 years were associated with greater child narrative competence at 7-9 years. The low narrative competence scale explained 7.8% of the variance, $F(1, 50) = 5.17, p = .03$. The results of the second regression indicated that, after having controlled for child sex, higher-quality family interactions at 3-5 years were associated with greater child ability to adequately resolve story plots at 7-9 years. The resolution scale explained 8.4% of the variance, $F(1, 59) = 6.16, p = .02$.

Table 7

*Hierarchical Regression Model Predicting Child Low Narrative Competence
at 7-9 Years*

Predictors	B	SE B	β
Block 1			
Verbal comprehension	-.010	(.01)	-.012
Number of children	.080	(.05)	.220
Mothers' education	-.160	(.09)	-.250 [†]
Block 2			
Verbal comprehension	-.003	(.01)	-.060
Number of children	.080	(.05)	.210
Mothers' education	-.120	(.09)	-.190
Quality of family interactions (3-5 years)	-.110	(.04)	-.290*

Note. R^2 Variation = .08, $F(1, 50) = 5.17$, $p = .03$.

[†] $p < 0,10$. * $p < .05$.

Table 8

Analysis of Hierarchical Multiple Regression Predicting Child's Performance on the Resolution Scale at 7-9 Years

Predictors	B	SE B	β
Block 1			
Child sex	.28	(.10)	.34**
Block 2			
Child sex	.23	(.10)	.27*
Quality of family interactions (3-5 years)	.08	(.03)	.30*

Note. R^2 Variation = .08, $F(1, 59) = 6.16$, $p = .02$.

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

Discussion

The purpose of this study was to examine whether the quality of family interactions in 3-5-year-old children living in socioeconomically disadvantaged families predicted child narrative abilities three years later. The current results contribute to further our understanding of children's narrative abilities, as they are among the first to show the predictive value of family interactions in the acquisition of these abilities in the context of financial insecurity.

Analyses confirmed that school-age children with a better capacity to engage in pretend play and make narratives that are understandable by others and that include appropriate expression of affects were more likely to have experienced, three years previously, family interactions characterized by the greater emotional availability of its

members and more fluid management of a daily task such as a mealtime. These results are in line with those of other studies that support the role of family interactions in the socioemotional development of children from community samples (Dubois-Comtois & Moss, 2008; Favez et al., 2012; Jenkins et al., 2003) and from socioeconomically disadvantaged families (Gao & Han, 2016). They are also in line with those obtained in Halberstadt and Eaton's meta-analysis (2002), which underline the role of emotional expression by members of the family in child socioemotional development (emotional expression and understanding).

Our results are also coherent with theoretical postulates suggesting that an emotionally open family communication, where various affects are expressed and heard, contributes to the child's ability to generate coherent and constructive meaning of emotional events (Oppenheim, 2006). Likewise, others have proposed that more chaotic family interactions marked by contradictory messages and emotional incongruence limit children's capacity to organize and make sense of their affective experiences (Dubois-Comtois & Moss, 2008). When observing family members interacting with each other, children learn ways to communicate, to reflect upon their experiences of others, and compare such experiences with their own. They also are exposed to greater variety of emotional responses for the same situation. All of this contributes to greater perspective-taking and emotional abilities. Studies of parent-child dyads show that interactions of this kind foster the development of mentalization (Ensink & Mayes, 2010; Hughes &

Leekam, 2004). However, given that family interactions are more complex and involve more individuals, it is likely that they potentiate the development of these skills.

It should be noted that the average score of the quality of family interactions in our study was low ($M = 3.19$). This observation is consistent with that of other studies showing lower quality of interactions in families of a low socioeconomic status in comparison to the middle- to upper-income families (Bradley & Corwyn, 2002; Evans et al., 2005). Other studies with the same observational measure obtained higher average scores for families from community samples ($M = 4.33$ and 4.79 ; Dubois-Comtois & Moss, 2008; Hayden et al., 1998). The same observation can be made of the narrative competence and resolution scores. Lower levels of narrative abilities were observed for children of our sample in comparison to those of children of community samples (Miljkovitch et al., 2003; Pierrehumbert & Ibáñez, 2008). This observation is coherent with other studies that showed a link between lower socioeconomic status and indications of lower narrative abilities (Gardner-Neblett & Iruka, 2015; Peterson, 1994). That being said, no link was found between families' yearly income and study variables. The lack of significant association with family income may be explained by an absence of variability in the income level of the families, all of whom had a low family income and were receiving social welfare. The current results suggest that despite economic hardship, when families maintain good communication and successfully balance the needs of individual members, they promote children's ability to express congruent

emotions through symbolic play and elaborate coherent and organized narratives three years later.

As mentioned previously, child sex was linked to scores on the resolution scale, with girls showing more appropriate expression of affects and ability to use pretend play than boys. These results are in line with those of Pierrehumbert et al's (2009) study (including more than 500 narratives) in which significant differences were also found between preschool girls and boys on the resolution scale. Von Klitzing and colleagues (2007) also found sex differences in their sample, with girls tending to create more cohesive narratives and include more prosocial themes, and boys featuring more aggressive affect in their narratives. Some authors propose that this difference may be explained by a variation in the parents' education according to their child's sex, that is, initiating dialogue based more on emotions with their girl than with their boy, encouraging girls to express their emotions and boy to repress theirs (Cunningham et al., 2009; Ensink & Mayes, 2010; Leaper, 2002). Consequently, boys may have fewer opportunities than girls to develop their socioemotional abilities due to gender socialization through parental education. These differences in child education could be reflected in their narratives. This being said, although some studies support the presence of sex differences in the resolution of attachment story-stems, other studies have not found these differences (MacFie et al., 1999; Oppenheim et al., 1997). It has been suggested that boys could be disadvantaged when doll play is used in assessing narrative competence (Rydell et al., 2005). Thus, the significant association between gender and

performance on the resolution scale could also be explained by the choice of measure assessing narrative competence.

Our results also showed a marginal positive association between maternal education and child narrative abilities. This result is consistent with other studies that found links between maternal education and the development of verbal skills (Rowe, 2012) and various facets of children's socioemotional development, including theory of mind (Meins et al., 2003; Ruffman et al., 2006), narrative competence (Wang et al., 2017), and the ability to engage in symbolic play (Giovanelli et al., 2020). Several studies have found that, among the different variables associated with socioeconomic status, maternal education is the one most strongly associated with several dimensions of parenting, including communication with children (quantity of verbal interactions, lexical and syntactic diversity and complexity, number of pretend and explanation utterances; Hoff et al., 2002; Rowe, 2012, 2018; LeVine et al., 2012).

Our results also showed a marginal association between child verbal comprehension and narrative abilities. Thus, this study suggests that the acquisition of verbal abilities facilitates children's organization of their thoughts and gives them access to a vocabulary that fosters the ability to elaborate a coherent and structured narrative, allowing children 1) to provide enough details and information to be understood by others and 2) to portray appropriate expression of characters' affects, which are different from those of self. Other studies that have investigated the role of verbal abilities in

children's socioemotional development showed significant associations between these abilities and children's understanding of emotions (Pons et al., 2004; Slade & Ruffman, 2005) or engagement in pretend play (Stievenart et al., 2011). Furthermore, our results are congruent with those of Ensink (2003), who found a significant link between children's verbal abilities and reflective functioning. Finally, higher number of children was linked to higher scores on the low narrative scale, suggesting that the larger the family, the more likely children may be exposed to chaotic family interactions and the more difficult it is to develop structured and coherent narratives.

Limitations and conclusion

Certain limitations of this study must be taken into consideration in the interpretation of the results. First, attrition may have affected the data. Although most analyses did not reveal any difference between families who only participated in Time 1 and those who also took part in Time 2, fathers' level of education was higher in families who participated in both Time 1 and Time 2. Thus, families in which fathers had a lower education level may have been underrepresented in our sample, limiting the range and generalization of results. The longitudinal design of our study can be considered as a strength. However, because study variables were not tested at both assessment times, explanations due to inverse direction of the associations or a third variable cannot be ruled-out. Other factors that have not been tested in the study may have influenced the association between family interactions and children's narrative

abilities, such as parents' mental state talk. Future studies should test these variables at different time points and include various measures of child and family characteristics.

In conclusion, despite these limitations, the results of this study underline the predictive value of family interactions in children's narrative abilities in the context of financial insecurity. Children exposed to an emotionally clear and open communication during daily family interactions are, three years later, better able to create coherent narratives and adequately resolve attachment scripts. These results highlight how economically disadvantaged families can, despite the burden of financial insecurity, foster children's socioemotional development. They shed light on family interactions as a potential intervention target to promote the development of narrative abilities in children, which are important to affective and social development, and are also associated with a lower risk of psychopathology (Oppenheim, 2006). Thus, the support of the family system may be a promising avenue to overcome challenges specific to the context of financial insecurity, which can hinder the acquisition of narrative abilities in children.

References

- Beals, D. E. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children at home and school* (pp. 75-92). Paul H. Brookes.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion, 12*(3), 503-514. <https://doi.org/10.1037/a0026320>
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2002). *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410604149>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annuals Reviews, 53*(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years* (pp. 272-308). University of Chicago Press.
- Childers, J. S., Durham, T. W., & Wilson, S. (1994). Relation of performance on the Kaufman brief intelligence test with the Peabody Picture Vocabulary Test—Revised among preschool children. *Perceptual and Motor Skills, 79*(3), 1195-1199. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.79.3.1195>
- Choi, J. K., Wang, D., & Jackson, A. P. (2019). Adverse experiences in early childhood and their longitudinal impact on later behavioral problems of children living in poverty. *Child Abuse & Neglect, 98*(1), Article 104181. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104181>
- Conger, K. J., Rueter, M. A., & Conger, R. D. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The Family Stress Model. In L. J. Crockett & R. K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 201-223). Cambridge University Press.
- Cunningham, J. N., Kliwer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and Psychopathology, 21*(1), 261-283. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000157>

- de Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7-37. <https://doi.org/10.1348/026151005x82901>
- Dickstein, S. (2002). Family routines and rituals-The importance of family functioning: Comment on the special section. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 441-444. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.441>
- Dickstein, S., Hayden, L. C., Schiller, M., Seifer, R., & San Antonio, W. (1994). *Providence family study mealtime family interaction coding system* [Unpublished Manual].
- Dickstein, S., Seifer, R., Hayden, L. C., Schiller, M., Sameroff, A. J., Keitner, G., Miller, I., Rasmussen, S., Matzo, M., & Magee, K. D. (1998). Levels of family assessment: II Impact of maternal psychopathology on family functioning. *Journal of Family Psychology*, 12(1), 23-40. <https://doi.org/10.1037/a0021018>
- Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2008). Beyond the dyad: Do family interactions influence children's attachment representations in middle childhood? *Attachment & Human Development*, 10(4), 415-431. <https://doi.org/10.1080/14616730802461441>
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 120-137.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Psycan.
- Ebert, S., Peterson, C., Slaughter, V., & Weinert, S. (2017). Links among parents' mental state language, family socioeconomic status, and preschoolers' theory of mind development. *Cognitive Development*, 44(1), 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.005>
- Ensink, K. (2003). *Assessing theory of mind, affective understanding and reflective functioning in primary school age children* [Unpublished Doctoral Thesis]. London University, London, UK.
- Ensink, K., Borelli, J. L., Roy, J., Normandin, L., Slade, A., & Fonagy, P. (2019). Costs of not getting to know you: Lower levels of parental reflective functioning confer risk for maternal insensitivity and insecure infant attachment. *Infancy*, 24(2), 210-227. <https://doi.org/10.1111/inf.12263>

- Ensink, K., & Mayes, L. C. (2010). The development of mentalization in children from a theory of mind perspective. *Psychoanalytic Inquiry*, 30(4), 301-337. <https://doi.org/10.1080/07351690903206504>
- Epstein, N. B., Bishop, D. S., & Levine, S. (1978). The McMaster model of family functioning. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4(4), 19-31. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1978.tb00537.x>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Evans, G. W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., Gentile, L., & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science*, 16(7), 560-565. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01575.x>
- Evans, G. W., Li, D., & Sepanski Whipple, S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342-1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Favez, N., Lopes, F., Bernard, M., Frascarolo, F., Lavanchy Scaiola, C., Corboz-Warnery, A., & Fivaz-Depeursinge, E. (2012). The development of family alliance from pregnancy to toddlerhood and child outcomes at 5 years. *Family Process*, 51(4), 542-556. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01419.x>
- Fiese, B. H., Foley, K. P., & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: Contexts for child well-being and family identity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111(1), 67-89. <https://doi.org/10.1002/cd.156>
- Fiorentino, L., & Howe, N. (2004). Language competence, narrative ability, and school readiness in low-income preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(4), 280-294. <https://doi.org/10.1037/h0087237>
- Fonagy, P., & Target, M. (2007). Playing with reality: IV. A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, 88(4), 917-937. <https://doi.org/10.1516/4774-6173-241T-7225>
- Gao, M., & Han, Z. R. (2016). Family expressiveness mediates the relation between cumulative family risks and children's emotion regulation in a Chinese sample. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1570-1580. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0335-z>

- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889-904. <https://doi.org/10.1037/a0039274>
- Giovanelli, C., Di Dio, C., Lombardi, E., Tagini, A., Meins, E., Marchetti, A., & Carli, L. (2020). Exploring the relation between maternal mind-mindedness and children's symbolic play: A longitudinal study from 6 to 18 months. *Infancy*, 25(1), 67-83. <https://doi.org/10.1111/inf.12317>
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review*, 34(1-2), 35-62. https://doi.org/10.1300/J002v34n01_03
- Halfon, S., Bekar, Ö., Ababay, S., & Dorlach, G. Ç. (2017). Dyadic mental state talk and sophistication of symbolic play between parents and children with behavioral problems. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 16(4), 291-307. <https://doi.org/10.1080/15289168.2017.1370952>
- Hayden, L. C., Schiller, M., Dickstein, S., Seifer, R., Sameroff, S., Miller, I., Keitner, G., & Rasmussen, S. (1998). Levels of family assessment: I. Family, marital, and parent-child interaction. *Journal of Family Psychology*, 12(1), 7-22. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.1.7>
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 154-166. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., pp. 231-252). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780429401459-13>
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x>
- Jenkins, J. M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 74(3), 905-920. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00575>

- Kelly, K. R. (2018). Maternal autonomy support and dyadic verbal synchrony during narrative coconstruction: Links with child attachment representations and independent narrative competence. *Infant and Child Development*, 27(3), Article e2074. <https://doi.org/10.1002/icd.2074>
- Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S., & Tyano, S. (2005). Relations between parents' interactive style in dyadic and triadic play and toddlers' symbolic capacity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 599-607. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.4.599>
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 189-225). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leblanc, É., Bernier, A., & Howe, N. (2017). The more the merrier? Sibling composition and early manifestations of theory of mind in toddlers. *Journal of Cognition and Development*, 18(3), 375-391. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1327438>
- LeVine, R. A., LeVine, S. E., Schnell-Anzola, B., Rowe, M. L., & Dexter, E. (2012). *Literacy and mothering: How women's schooling changes the lives of the world's children*. Oxford University Press.
- Macfie, J., Toth, S. L., Rogosch, F. A., Robinson, J., Emde, R. N., & Cicchetti, D. (1999). Effect of maltreatment on preschoolers' narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal. *Developmental Psychology*, 35(2), 460-465. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.460>
- Mazza, J. R. S., Boivin, M., Tremblay, R. E., Michel, G., Salla, J., Lambert, J., Zunzunegui, J., & Côté, S. M. (2016). Poverty and behavior problems trajectories from 1.5 to 8 years of age: Is the gap widening between poor and non-poor children? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(8), 1083-1092. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1252-1>
- McHale, J. P. (2007). When infants grow up in multiperson relationship systems. *Infant Mental Health Journal*, 28(4), 370-392. <https://doi.org/10.1002/imhj.20142>
- Meins, E., Centifanti, L. C. M., Fernyhough, C., & Fishburn, S. (2013). Maternal mind-mindedness and children's behavioral difficulties: Mitigating the impact of low socioeconomic status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(4), 543-553. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9699-3>

- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalizing abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00047>
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, 74(4), 1194-1211. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00601>
- Miljkovitch, R., & Pierrehumbert, B. (2008). Des stratégies comportementales d'attachement aux stratégies représentationnelles : construction et validité des cartes de codage pour les histoires à compléter. *Enfance : psychologie, pédagogie, neuropsychiatrie, sociologie*, 60(1), 22-30. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0022>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, 6(3), 305-325. <https://doi.org/10.1080/14616730412331281557>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., & Halfon, O. (2007). Three-year-olds' attachment play narratives and their associations with internalizing problems. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 14(4), 249-257. <https://doi.org/10.1002/cpp.535>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15(2), 143-177. <https://doi.org/10.3917/dev.032.0143>
- Murray, L., Woolgar, M., Briers, S., & Hipwell, A. (1999). Children's social representations in dolls' house play and theory of mind tasks, and their relation to family adversity and child disturbance. *Social Development*, 8(2), 179-200. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00090>
- Oppenheim, D. (2006). Child, parent, and parent-child emotion narratives: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 18(3), 771-790. <https://doi.org/10.1017/S095457940606038X>
- 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>

- Osório, A., Meins, E., Martins, C., Martins, E. C., & Soares, I. (2012). Child and mother mental-state talk in shared pretense as predictors of children's social symbolic play abilities at age 3. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 719-726. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.07.012>
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251-269. <https://doi.org/10.2307/1495131>
- Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. In M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27-54). Erlbaum.
- Pierrehumbert, B., & Ibáñez, M. (2008). Forme et contenu de la production narrative de l'enfant : un apport à la recherche clinique. *Enfance : psychologie, pédagogie, neuropsychiatrie, sociologie*, 60(1), 83-92. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0083>
- Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Rodriguez, A. F., & Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0022022109335181>
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Prime, H., Plamondon, A., Pauker, S., Perlman, M., & Jenkins, J. M. (2016). Sibling cognitive sensitivity as a moderator of the relationship between sibship size and children's theory of mind: A longitudinal analysis. *Cognitive Development*, 39(1), 93-102. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.03.005>
- Public Health Agency of Canada. (2009). *Chapter 4: The Chief Public Health Officer's Report on the State of Public Health in Canada*. <https://www.canada.ca/en/public-health/corporate/publications/chief-public-health-officer-reports-state-public-health-canada/report-on-state-public-health-canada-2009/chapter-4.html>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L. (2018). Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. *Child Development Perspectives*, 12(2), 122-127. <https://doi.org/10.1111/cdep.12271>

- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language, and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 105-124. <https://doi.org/10.1348/026151005X82848>
- 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>
- Sawyer, K. S., Denham, S., DeMulder, E., Blair, K., Auerbach-Major, & Levitas, J. (2002). The contribution of older siblings' reactions to emotions to preschoolers' emotional and social competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 182-212. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_01
- Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief. *Developmental Psychology*, 39(4), 717-729. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.717>
- Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 117-141. <https://doi.org/10.1348/026151004X21332>
- Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. In R. W. Larson, Ar. R. Wiley & K. R. Branscomb (Eds.), *New directions for child and adolescent development* (pp. 51-66). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.155>
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284-299. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a>
- Stievenart, M., Roskam, I., Meunier, J. C., & van de Moortele, G. (2011). Stability of young children's attachment representations: Influence of children's and caregiver's characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(2), 61-69. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.12.001>
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2010). Typologies of family functioning and children's adjustment during the early school years. *Child Development*, 81(4), 1320-1335. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01471.x>

- Terradas, M., Domon-Archambault, V., Achim, J., & Ensink, K. (2016). Évaluations et interventions en pédopsychiatrie : contribution de la mentalisation et de ses précurseurs à la pratique. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 135-157. <https://doi.org/10.7202/1040164ar>
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M., Reynolds, E., & Willoughby, M. (2020). How early maternal language input varies by race and education and predicts later child language. *Child Development*, 91(4), 1098-1115. <https://doi.org/10.1111/cdev.13281>
- von Klitzing, K., Stadelmann, S., & Perren, S. (2007). Story stem narratives of clinical and normal kindergarten children: Are content and performance associated with children's social competence? *Attachment & Human Development*, 9(3), 271-286. <https://doi.org/10.1080/14616730701455445>
- Wang, J., Bao, L., & Yang, Y. (2017). Maternal education level and narrative competence in children: The mediating effects of maternal verbal scaffolding. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 25(2), 255-258. <https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2017.02.013>
- Weimer, A. A., & Guajardo, N. R. (2005). False belief, emotion understanding, and social skills among Head Start and non-Head Start children. *Early Education and Development*, 16(3), 341-366. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1603_3
- Wertz, C., Gauthier, J. M., & Blavier, A. (2012). Troubles réactionnels de l'attachement et compétences émotionnelles chez l'enfant âgé de cinq à huit ans. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(7-8), 492-504. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.09.008>

Conclusion générale

Ce projet de thèse doctoral avait pour objectif de mieux comprendre comment les expériences à l'intérieur de la famille soutiennent le développement des capacités de mentalisation des enfants issus d'une population vulnérable. L'objectif du premier article consistait à documenter le type de commentaires mentaux émis par les parents socioéconomiquement défavorisés lors de leurs interactions avec leurs enfants, ainsi que la nature de l'association entre l'orientation mentale maternelle et paternelle et la compréhension des émotions des enfants d'âge préscolaire. Quant au deuxième article, il visait à vérifier si la qualité des interactions familiales à l'âge préscolaire permettait de prédire les capacités des enfants, en contexte de précarité financière, à élaborer et à résoudre des histoires d'attachement trois ans et demi plus tard.

Rôle de la famille dans l'acquisition des capacités de mentalisation de l'enfant

Les résultats des deux études composant cette thèse suggèrent que les expériences dans la famille soutiennent le déploiement des capacités de mentalisation des enfants à l'âge préscolaire et scolaire en contexte de précarité financière. D'une part, les mères qui émettent davantage de commentaires mentaux appropriés à l'âge préscolaire sur les désirs et (possiblement les émotions) lors d'interactions avec leurs enfants ont des enfants qui sont plus habiles à reconnaître et identifier les émotions, ainsi qu'à anticiper les réactions d'autrui dans des situations émotionnelles. Bien qu'aucun lien n'ait été

trouvé entre les commentaires mentaux des pères et la compréhension des émotions, plusieurs associations ont été observées entre les commentaires mentaux des mères et des pères lorsque chacun interagit avec l'enfant. Ainsi, l'orientation mentale des mères et des pères semble en partie interreliée. Ces résultats suggèrent que les parents choisissent un partenaire amoureux qui possède des capacités de mentalisation équivalentes aux leurs. Ces résultats sont similaires à ceux d'autres études (Lundy, 2013; Zeegers et al., 2018). De plus, il est possible d'émettre l'hypothèse que la propension des pères à émettre des commentaires mentaux à leur enfant influence celle des mères à en faire tout autant, et vice versa (Lundy, 2013; Zeegers et al., 2018). D'autre part, les enfants qui ont fait l'expérience d'interactions familiales caractérisées par une plus grande disponibilité affective de ses membres et une gestion plus fluide d'un repas en famille sont plus susceptibles d'être en mesure d'élaborer et de résoudre les scénarios proposés dans la tâche des HAC trois ans et demi plus tard, que ceux exposés à des interactions familiales plus chaotiques, marquées de messages contradictoires et d'incongruences émotionnelles. Ainsi, dans un contexte à risque socioéconomique, les enfants qui bénéficient de commentaires mentaux riches de leurs parents et d'échanges familiaux fluides où chacun des membres est considéré à part entière présentent de meilleures capacités lors de l'évaluation de différentes facettes de la mentalisation.

Âge préscolaire : une fenêtre temporelle pour soutenir les familles

Il appert qu'à l'âge préscolaire, plus les mères émettent des commentaires mentaux pertinents lors de leurs interactions avec leurs enfants et plus la qualité des interactions

familiales est élevée, meilleurs sont les enfants pour résoudre des tâches offrant une fenêtre sur leurs capacités de mentalisation à l'âge préscolaire et scolaire. Ainsi, la période préscolaire semble représenter une période où les interactions parent-enfant et familiales sont riches pour le développement socioémotionnel des enfants en contexte de précarité financière. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de la méta-analyse de Aldrich et al. (2021) qui montrent que chez les familles ayant un statut socioéconomique plus faible, l'association entre le développement socioémotionnel de l'enfant et l'orientation mentale parentale est davantage significative lorsque les enfants sont âgés entre 1 et 8 ans qu'en bas de 1 an. Il est donc possible de croire que la capacité du parent à considérer son enfant comme un être habité par ses propres états mentaux et à les intégrer dans les jeux et les échanges est importante au-delà de sa première année de vie, période où est typiquement mesurée l'orientation mentale parentale interactionnelle (observation de l'interaction parent-enfant). En considérant que l'orientation mentale des parents à l'âge préscolaire est particulièrement favorable au développement de compétences socioémotionnelles chez l'enfant, il pourrait être intéressant que davantage de recherches mesurent ce construit à cette période. Les études ayant mesuré l'orientation mentale parentale durant la période préscolaire ont surtout utilisé un entretien semi-structuré lors duquel les parents sont invités à décrire leur enfant en termes d'états mentaux (Lundy, 2013; de Rosnay et al., 2004). Or, certains proposent que la méthode interactionnelle pour évaluer l'orientation mentale parentale est plus écologique, comme elle permet de mesurer la justesse des interprétations des états mentaux des parents durant les interactions avec leur enfant, contrairement à la

mesure de l'entretien où il est plus difficile de déterminer si le parent a une compréhension juste des états mentaux de son enfant (Meins, 2013). La capacité à réfléchir aux états mentaux d'autrui fluctue en fonction du contexte et de l'activation émotionnelle des individus (Fonagy & Allison, 2012). Dans le même ordre d'idées, la capacité des parents à commenter le monde interne de leur enfant peut être bien différente dans le contexte d'une entrevue structurée comparativement à une tâche interactionnelle où ils sont sollicités directement par leur enfant (McMahon & Bernier, 2017; Meins, 2013).

Quant aux interactions familiales, aucune méta-analyse n'a investigué leur rôle sur le développement des compétences narratives de l'enfant, probablement en raison du trop faible nombre d'études à ce sujet. Toutefois, une méta-analyse s'est intéressée à l'association entre la qualité des interactions familiales et l'expression et la compréhension des émotions de l'enfant, permettant d'observer les spécificités du lien entre ces variables à chaque tranche d'âge. Les résultats de cette méta-analyse (incluant 29 études) suggèrent que la force du lien entre l'expression globale des émotions dans la famille et l'expression des émotions de l'enfant est moins importante à l'âge préscolaire qu'elle ne l'est à la petite enfance (Halberstadt & Eaton, 2002). Toutefois, de la période préscolaire à scolaire, l'association entre l'expression des émotions dans la famille et la compréhension des émotions des enfants augmente. Ces deux résultats soulignent l'importance des interactions familiales avant et après la période préscolaire, alors que dans le deuxième article de cette thèse nous avons plutôt montré la pertinence d'évaluer

les interactions familiales à cette tranche d'âge. Il est toutefois à noter que la méta-analyse est composée d'études qui ont mesuré l'expression des émotions dans la famille avec des méthodes variées, certaines ayant directement observé les interactions familiales en milieu naturel, et d'autres ayant plutôt utilisé des questionnaires. Ainsi, il est possible que l'hétérogénéité des mesures ait complexifié l'émergence d'effets à la période préscolaire. Cette lacune n'a pas été compensée par une analyse de modération qui testerait l'effet de la mesure sur le lien entre les variables. Conformément aux résultats obtenus dans la seconde étude de cette thèse, plusieurs articles soutiennent la pertinence d'évaluer le lien entre les interactions familiales et le développement socioémotionnel de l'enfant à l'âge préscolaire (Arranz et al., 2002; Dubois-Comtois & Moss, 2008; Favez et al., 2012; Jenkins et al., 2003). En somme, les résultats des articles de cette thèse appuient le postulat que les interactions à l'intérieur du nid familial à la période préscolaire sont tributaires au développement socioémotionnel de l'enfant. Nous soulignons que ces résultats ne visent en aucun cas à remettre en doute l'importance des expériences dans les premières années de vie ou aux périodes subséquentes, mais plutôt à souligner la pertinence de s'y pencher à la période préscolaire également.

Selon des auteurs, la période préscolaire est foisonnante pour le développement socioémotionnel en raison des nombreuses compétences acquises, notamment sur le plan de la théorie de l'esprit, de la compréhension des émotions, de la construction de représentations mentales des événements passés et des habiletés langagières qui permettent à l'enfant d'échanger au sujet des émotions avec autrui (Harris, 1994;

Thompson, 2000). De façon plus spécifique, il est entre autres reconnu dans les écrits scientifiques que les enfants d'âge préscolaire comprennent non seulement que les états mentaux influencent le comportement (c'est-à-dire qu'ils saisissent que les gens se comportent en raison de leurs pensées ou de leurs croyances), mais également que les autres peuvent agir en fonction de leurs croyances, même si elles sont erronées (Wellman et al., 2001). De plus, à l'âge préscolaire, les enfants développent la capacité à reconnaître et identifier les émotions (Pons et al., 2004). Selon des théoriciens cognitivistes, ces nouvelles capacités combinées au raffinement du langage seraient propices à davantage d'échanges sur les états mentaux entre les enfants et leurs parents (Ontai & Thompson, 2002; Nelson, 1996; Thompson, 2000). En effet, comme les enfants commencent à être en mesure d'identifier et de discuter des émotions au début de la période préscolaire, et ce, surtout avec leurs parents, les opportunités d'apprentissage à propos des causes et les conséquences des émotions seraient exponentielles (Ontai & Thompson, 2002). À ce sujet des études montrent que les parents qui profitent de ces acquis développementaux pour initier des discussions avec leurs enfants sur les émotions et leurs causes ont des enfants qui performant mieux à une tâche de compréhension des émotions (Dunn et al., 1991; Garner & Toney, 2020). Ainsi, il apparaît essentiel que l'enfant bénéficie d'échanges riches avec ses parents pour arriver à exploiter toutes les possibilités développementales propres à la période préscolaire.

Vivre dans une famille à faible revenu

Il a été documenté que les familles à faible revenu sont exposées à plusieurs facteurs de risques (plus grande adversité à l'enfance, stress financier plus important, problème de santé mentale), ce qui a été associé à une plus grande détresse parentale et qui peut placer une tension sur les interactions parent-enfant et familiales (Conger et al., 1993; Steele et al., 2016). Bien qu'aucun groupe de comparaison n'ait été considéré dans cette thèse, il n'en demeure pas moins que les résultats obtenus convergent en ce sens puisque le score moyen de la qualité des interactions familiales observées dans notre échantillon se situe sous le score clinique (qui est fixé à 4), ce qui est inférieur aux scores obtenus dans des échantillons tout-venant utilisant le même instrument de mesure (p. ex., Dubois-Comtois & Moss, 2008; Hayden et al., 1998). D'autres études ont également observé que les familles socioéconomiquement défavorisées sont plus susceptibles de présenter des interactions familiales chaotiques ou de moins bonne qualité (Bradley & Corwyn, 2002; Evans et al., 2005). Cela dit, aucun lien entre le revenu annuel des familles et la qualité des interactions n'a été observé dans notre étude, ce qui peut être expliqué par un manque de variabilité dans les niveaux de revenu des familles de notre échantillon, lesquelles présentent toutes un faible revenu familial.

Bien que des différences dans la qualité des interactions familiales entre les familles tout-venant et celles à faible statut socioéconomique ont été observées, le nombre de commentaires mentaux appropriés émis par les parents de notre échantillon lors de leurs interactions avec leurs enfants d'âge préscolaire est similaire à celle d'autres études

menées auprès de dyades tout-venant avec des enfants âgés en moyenne de 13 mois (Laranjo et al., 2010, 2014). Ces résultats sont cohérents avec ceux de Meins et al. (2019) qui n'ont pas trouvé de différences significatives entre le pourcentage de commentaires pertinents des mères tout-venant et celui des mères socioéconomiquement défavorisées. Il est possible les parents socioéconomiquement défavorisés soient disposés à s'intéresser aux états mentaux de leur enfant d'âge préscolaire lorsqu'ils sont seul à seul, mais que lorsqu'ils se retrouvent à devoir gérer les tâches du quotidien, tout en étant attentif aux besoins de chacun, il devient plus difficile et sollicitant de jongler avec la charge inhérente au bon déroulement d'un repas en famille. Rappelons que la majorité des familles (64 % : voir Tableau 6 dans le deuxième article scientifique) ont entre 3 et 7 enfants, dont 31,7 % d'entre eux qui en ont entre 5 et 7. Il est possible de croire que la charge associée aux soins de plusieurs enfants en bas âge accroit les défis liés à la parentalité. Les résultats obtenus dans les deux études de la thèse appuient la pertinence d'investiguer à la fois le rôle des interactions parent-enfant et familiales, comme elles semblent apporter des informations complémentaires et donc permettre une compréhension plus globale et écologique du quotidien de ces familles.

Quant aux indices de développement de mentalisation des enfants, soit la compréhension des émotions et la capacité à élaborer et résoudre un récit, des différences entre la moyenne de notre échantillon et celles d'autres études menées auprès d'enfants tout-venant ont été observées. Le score moyen de la compréhension des émotions des enfants de notre échantillon âgés de 4 ans et 4 mois ($M = 4,19$) est moins

élevé que celui d'enfants tout-venant âgés de 3 ans ($M = 6,88$) et de 4 ans ($M = 7,50$; Denham & Kochanoff, 2002). Les scores obtenus dans notre étude se rapprochent davantage de ceux d'un échantillon d'enfants à faible statut socioéconomique âgés en moyenne de $3^{1/2}$ ans ($M = 5,49$; Raikes & Thompson, 2008). En ce qui concerne la compétence narrative des enfants, il en ressort que les scores moyens aux échelles *faibles compétences narratives* et *résolution* des HAC sont plutôt similaires bien que légèrement plus faibles que les scores moyens observés dans d'autres études menées auprès d'enfants tout-venant (Miljkovitch et al., 2003; Pierrehumbert & Ibáñez, 2008). Toutefois, l'âge moyen des enfants participant à ces études correspond à 3 et 4 ans, alors que les participants de notre étude étaient en moyenne âgés de 8 ans. Ainsi, malgré une performance moyenne similaire entre les études, la différence marquée entre l'âge des participants suggère que les enfants issus d'une famille socioéconomiquement défavorisée ont des compétences narratives moins élevées que leurs homologues issus de familles tout-venant. Cette observation est cohérente avec celles d'autres études qui montrent un lien entre un statut socioéconomique moins élevé et des indices de compétences narratives et capacités de mentalisation plus faibles (Benbassat & Priel, 2012; Gardner-Neblett & Iruka, 2015; Pierrehumbert et al., 2009; Tessier et al., 2016). L'étude de Peterson (1994) montre par exemple que les enfants issus de familles plus défavorisées créer des narratifs plus chaotiques et difficile à suivre sur le plan de la chronologie. De plus, les écarts-types des échelles de compétences narratives et de résolution obtenus dans notre étude sont moins élevés que ceux d'autres études, suggérant une moins grande variabilité dans notre échantillon.

Contribution de cette thèse

Ce projet de thèse doctorale contribue à l'avancement des connaissances sur les familles à faible revenu. Très peu d'études ont étudié le rôle de l'orientation mentale paternelle et de la qualité des interactions familiales dans le développement des capacités de mentalisation des enfants issus de familles à faible revenu, limitant notre compréhension du lien entre ces variables auprès de cette population. Or, ces familles présentent plusieurs spécificités et se distinguent des familles tout-venant par le niveau de risque auxquelles elles sont exposées, appuyant l'importance de poursuivre les recherches auprès de cette clientèle pour mieux comprendre leur réalité et leurs besoins.

Par ailleurs, les articles de cette thèse se distinguent par leur originalité quant à l'inclusion des pères et des interactions familiales dans l'étude du développement des capacités de mentalisation des enfants. L'orientation mentale paternelle a été peu étudiée comparativement à l'orientation mentale maternelle (McMahon & Bernier, 2017) et les interactions familiales ont rarement été mesurées à l'aide d'un souper en famille dans les études sur les capacités de mentalisation des enfants (Arranz et al., 2002; Gao & Han, 2016). Élargir l'exploration de ces composantes essentielles à la compréhension du rôle que joue la famille dans le développement de l'enfant apparaît ainsi indispensable. Dans le premier article, bien qu'aucun lien n'ait été trouvé entre l'orientation mentale paternelle et la compréhension des émotions des enfants d'âge préscolaire, il est possible d'émettre plusieurs hypothèses qui pourront être utiles à de futures recherches. D'abord, cette absence de lien significatif souligne la pertinence d'ajouter une mesure du temps de

jeu père-enfant quotidienne lorsque sont évalués les commentaires mentaux émis par les pères en interaction avec leur enfant, notamment en contexte de précarité financière. Lorsque les pères ne jouent peu ou pas avec leur enfant au quotidien, il est possible que l'observation des interactions père-enfant lors de jeux n'offre pas une fenêtre sur le rôle des pères dans le développement des habiletés de compréhension des émotions des enfants. Nos résultats sont cohérents avec ceux d'autres études qui suggèrent une grande variabilité des commentaires émis par les parents et qui soulignent l'importance de considérer des variables modératrices dans les recherches (Rowe, 2018). Il aurait également pu être intéressant de considérer la détresse ou la disponibilité affective des parents qui peuvent influencer leur capacité à s'intéresser au monde psychique de leurs enfants (Davis et al., 2006). Certaines études ont observé des différences sur la façon dont les mères et les pères jouent avec leur enfant, montrant notamment que les pères ont davantage tendance à initier des interactions physiques avec leurs enfants, alors que les mères ont davantage tendance à établir des échanges verbaux (Paquette, 2004). Bien que les quelques études s'étant intéressées à l'orientation mentale paternelle n'aient pas trouvé de différence avec l'orientation mentale maternelle, aucune n'a été réalisée auprès de famille en contexte de précarité financière (Colonnesi et al., 2019; Lundy, 2013). Il est possible qu'auprès de cette population, la grille de cotation de l'orientation paternelle gagne en précision si elle inclut une mesure des interactions non verbales lors de l'observation des interactions père-enfant (p. ex., lorsqu'un père se chamaille de façon ludique avec son enfant, il s'ajuste aux signes de fatigue de son enfant). Quant aux résultats du deuxième article, ceux-ci suggèrent que les interactions familiales plus

positives sont associées aux compétences narratives des enfants, et ce, trois ans et demi plus tard. Ces résultats appuient la plus-value de s'intéresser à l'ensemble du système familial afin d'obtenir une compréhension plus globale du développement des capacités de mentalisation des enfants.

Cette thèse doctorale a également permis d'approfondir nos connaissances sur l'utilisation de méthodes non-structurées dans l'évaluation des interactions parent-enfant et familiales. En effet, l'observation de jeux libres parent-enfant et de soupers en famille semblent représenter des situations d'évaluation écologiques intéressantes chez les familles socioéconomiquement défavorisées. Ces contextes d'évaluation très écologiques offrent une image du fonctionnement familial plus proche de leur réalité au quotidien et regorgent d'une foule d'informations inaccessibles via des questionnaires autorapportés (Dickstein, 2002). Ces observations permettent de poser un regard plus global et sensible sur les interactions entre les membres de la famille dans l'intimité de leur foyer. Autant en recherche que lors d'évaluations en clinique, ce type de contexte gagnerait à être davantage utilisé pour mieux comprendre et orienter les interventions. De futures recherches visant à étayer comment chacun des sous-systèmes familiaux peut soutenir le développement des capacités de mentalisation des enfants au cours de leur développement pourront utiliser ces résultats. Il serait notamment intéressant de poursuivre à plus long terme l'évaluation des capacités de mentalisation des enfants, par exemple en les mesurant à la fin de la période scolaire à l'aide du CRFS (Ensink et al., 2013).

Limites de cette thèse

Bien que cette thèse contribue à l'avancement des connaissances scientifiques, elles présentent certaines limites. D'abord, pour les deux études de cette thèse, il n'est pas possible d'exclure la possibilité d'une relation inverse entre les variables étudiées. La première étude de cette thèse a utilisé un devis de recherche transversal, et bien qu'un devis longitudinal a été choisi pour le deuxième article, les différentes variables n'ont pas été mesurées à chacun des deux temps de mesure. Ainsi, dans le premier article, il n'est pas possible de déterminer le sens de l'association entre la compréhension des émotions et l'orientation mentale parentale. Quant au deuxième article, les enfants qui présentent de meilleures compétences narratives pourraient contribuer au déploiement d'échanges plus fluides et clairs lors des interactions familiales. Les liens entre nos variables pourraient également être multidirectionnel, c'est-à-dire que les enjeux affectifs des enfants pourraient à leur tour influencer les interactions parent-enfant et familiales, notamment la disposition des parents à commenter leurs états mentaux ou à se montrer disponible à chacun des membres lors des interactions familiales. Ainsi, il est possible que les caractéristiques de l'enfant, ici sa difficulté à ressentir, reconnaître et identifier les émotions (p. ex., un enfant très apathique durant l'interaction), limitent les opportunités du parent à décoder et à refléter adéquatement les états mentaux de son enfant lors de leurs interactions.

De plus, l'utilisation du système de cotation de l'orientation mentale de Meins utilisé dans le premier article a initialement été développée pour mesurer les interactions

parent-enfant dans la première année de vie de l'enfant. Ainsi, il est nécessaire de faire preuve de prudence dans l'interprétation des résultats compte tenu du manque de validité de cette mesure à l'âge préscolaire. Contrairement aux enfants âgés de 1 an, les enfants d'âge préscolaire ont des capacités langagières plus développées et sont plus habiles pour exprimer à leurs interlocuteurs leurs préférences et leurs émotions (McMahon & Bernier, 2017). Cela dit, certains suggèrent que la capacité du parent à détecter, interpréter et commenter les états mentaux de son enfant demeure importante au-delà de la première année de vie (Illingworth et al., 2016). Il est même possible que les commentaires verbaux des parents prennent davantage d'importance au fil du développement de l'enfant, comme l'acquisition de capacités langagières plus élaborées lui permette de profiter du contenu des commentaires de ses parents. La capacité de l'enfant à mettre des mots sur ses états mentaux demeure modeste à l'âge préscolaire, d'où l'importance qu'il puisse bénéficier du soutien d'un adulte qui l'aide à mieux comprendre son monde interne (Terradas & Achim, 2013). Le fait que peu d'études ont investigué l'évolution du rôle de l'orientation mentale parentale au cours du développement de l'enfant (Illingworth et al., 2016; McMahon & Bernier, 2017), appuie l'originalité et la pertinence de notre étude. Il pourrait être pertinent de reproduire cette étude et de mesurer l'impact des commentaires mentaux des parents à différents âges (1 an, âge préscolaire, âge scolaire) afin de mieux comprendre à quel moment ces commentaires sont les plus profitables pour le développement socioémotionnel de l'enfant. En outre, la mesure d'orientation mentale a initialement été créée pour évaluer les interactions mère-enfant. Bien que les études ne rapportent pas de différence entre

l'orientation mentale paternelle et maternelle, peu se sont penchées sur l'orientation mentale paternelle, pouvant possiblement limiter nos connaissances sur les particularités de l'orientation mentale des mères et des pères (Aldrich et al., 2021).

Enfin, autant pour le premier article que pour le deuxième, bien que les interactions parent-enfant et familiales aient respectivement été considérées, les caractéristiques propres aux sous-systèmes de la famille, soit le couple et la fratrie, n'ont pas été spécifiquement étudiées. Ainsi, afin d'obtenir un portrait plus complet de la dynamique familiale et de son influence sur le développement des capacités de mentalisation des enfants, il pourrait être intéressant d'inclure une mesure de satisfaction conjugale et des relations dans la fratrie afin de considérer à la fois les interactions familiales de manière globale et les interactions à l'intérieur de chaque sous-système de la famille de façon spécifique pour mieux circonscrire l'apport de chacun.

Implications cliniques

Les résultats de cette thèse doctorale offrent des pistes d'évaluation et d'intervention intéressantes pour les cliniciens et cliniciennes.

D'abord, le premier article de cette thèse montre qu'aucune association n'a été trouvée entre l'orientation mentale paternelle et la compréhension des enfants d'âge préscolaire, ce qui peut suggérer que certains pères socioéconomiquement défavorisés ne jouent pas fréquemment avec leurs enfants. Cette hypothèse est cohérente avec les

résultats de l'étude de Zaouche-Gaudron et al. (2007) qui suggèrent que les parents en contexte de précarité financière entretiennent une vision plus traditionnelle des rôles parentaux, la mère étant plus associée à la pourvoyeuse de soins et le père au pourvoyeur financier. Or, plusieurs études soutiennent l'importance de l'implication des pères dans le développement de l'enfant (Lacharité & Gagnier, 2015; Paquette, 2004). Ainsi, il semble primordial que les professionnels puissent encourager l'implication des pères dans les consultations et les soins aux enfants, notamment en invitant les pères aux rencontres cliniques et en explorant leur propre compréhension de leur enfant. Le contraire pouvant renvoyer l'impression à la famille que l'implication des pères est optionnelle ou secondaire, risquant ainsi de priver l'enfant de la contribution unique de son père (Feinberg, 2002).

De plus, les résultats montrent que les pères et les mères ont tendance à émettre davantage de commentaires mentaux sur les connaissances et les cognitions de leurs enfants que sur leurs désirs et émotions. Par exemple, les mères émettent en moyenne 32 fois plus de commentaires mentaux sur les connaissances et cognitions que sur les émotions lors des interactions avec leurs enfants, et les pères jusqu'à 12 fois plus (voir Tableau 1 du premier article scientifique). Dans un contexte de jeu ludique, les parents socioéconomiquement défavorisés semblent donc davantage portés à se concentrer sur les apprentissages que sur le monde affectif de leurs enfants. Or, ces commentaires sur les apprentissages n'étaient pas associés à la compréhension des émotions des enfants. Ces différents résultats peuvent nous laisser croire que les parents sont peu sensibilisés à

l'importance du jeu et des reflets sur les états affectifs de leurs enfants pour leur développement socioémotionnel. Ainsi, il serait très intéressant que lors des cours prénataux les parents puissent bénéficier de psychoéducation sur la portée thérapeutique du jeu et l'importance des commentaires sur les émotions pour le développement socioémotionnel de l'enfant. De même, dans les interventions auprès de jeunes enfants présentant des difficultés de mentalisation, favoriser la capacité des parents à refléter de façon adéquate les états mentaux de leurs enfants apparaît des plus pertinent. Cette idée et les résultats de la présente thèse doctorale appuient également la pertinence d'approches dyadiques parent-enfant telles que l'Intervention relationnelle (Dubois-Comtois et al., 2022), *Watch, Wait, & Wonder* (Cohen et al., 1999) ou *Lausanne Trilogue Play* permettant de soutenir la capacité des mères et des pères à jouer et à réfléchir aux états mentaux de leurs enfants (Bisaillon et al., 2021). Notre étude montre qu'en effet, ces habiletés parentales constituent un levier important pour le développement des capacités de mentalisation des enfants. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude de Meins et al. (2013) qui rapportent que les mères en contexte de précarité financière qui commentent adéquatement les états mentaux de leurs enfants ont des enfants qui présentent moins de problèmes de comportement intériorisés et extériorisés. En soutenant la capacité du parent à s'intéresser et à commenter adéquatement les états mentaux de son enfant, il est possible de croire que l'on soutient par le fait même le développement socioémotionnel de l'enfant.

Ensuite, les résultats du deuxième article montrent que la qualité des interactions familiales à l'âge préscolaire permet de prédire les compétences narratives des enfants durant la période scolaire. Il semble alors que l'observation des interactions familiales ajoute à notre compréhension des capacités socioémotionnelles de l'enfant. Ainsi, lors d'une évaluation psychologique d'un enfant, le psychologue peut enrichir sa compréhension clinique en observant les interactions familiales. Comme peu de psychologues effectuent des visites à domicile, l'observation d'un souper en famille devient plus compliquée. Même si une rencontre avec l'ensemble des membres de la famille au bureau du psychologue n'est pas équivalente à un contexte d'observation en milieu naturel, elle peut être riche d'informations. Toutefois, les familles socioéconomiquement défavorisées peuvent être nombreuses (la majorité des familles de notre étude ont entre 3 et 7 enfants), ce qui peut compliquer la concrétisation d'une rencontre familiale au bureau du psychologue. Considérant les défis associés à l'observation directe des interactions familiales, il pourrait être intéressant d'utiliser la tâche du *McMaster Structured Interview of Family Functioning* (McSIFF; Bishop et al., 1980), un entretien structuré qui permet de capter sensiblement les mêmes aspects que la tâche du souper en famille (p. ex., rôle, résolution de problème, communication). En complément à cet entretien structuré sur le fonctionnement familial, il peut être pertinent de travailler en collaboration multidisciplinaire, notamment avec des travailleurs sociaux qui sont formés pour intervenir auprès des familles à domicile (Djaoui, 2006). Lors de leurs visites au domicile des familles, ces travailleurs peuvent avoir accès à d'autres informations sur la dynamique familiale qui peuvent aider

l'ensemble des professionnels à mieux comprendre les difficultés des jeunes enfants. Cela dit, les professionnels œuvrant à domicile n'utilisent habituellement pas ce genre de contexte d'observation malgré qu'il puisse s'avérer extrêmement pertinent pour poser un regard global sur le fonctionnement des familles.

Les résultats de notre étude, lorsque comparés aux données d'autres recherches, montrent également que les enfants issus de familles à faible revenu sont plus à risque de présenter des déficits de mentalisation que leurs homologues issus de familles plus aisées. Si aucune mesure n'est mise en place afin de soutenir ces familles, les carences développementales associées à l'accumulation de facteurs de risque pourraient avoir des répercussions chez l'enfant jusqu'à l'âge adulte (Evans & Kim, 2012). Au contraire, les enfants socioéconomiquement défavorisés qui font l'expérience d'interactions familiales plus positives et d'interactions parent-enfant qui nourrissent la compréhension de leurs états internes sont susceptibles d'acquérir de bonnes capacités de mentalisation. Ces derniers pourront mieux s'adapter aux différents défis qui se présenteront à eux dans le futur (Fiorentino & Howe, 2004). L'enfance étant une période critique dans l'acquisition des capacités de mentalisation, elle représente une fenêtre des plus pertinentes pour aider les parents exposés à plusieurs facteurs de risques à soutenir le déploiement de ces habiletés chez leurs enfants.

Références générales

- Achim, J., Lebel, A., & Ensink, K. (2020). Qu'est-ce que mentaliser et comment se développe cette capacité? Dans J. Achim, A. Lebel., & K. Ensink (Éd.), *Mentaliser en contexte pédopsychiatrique : interventions thérapeutiques* (pp. 31-54). De Boeck Supérieur.
- Agence de la santé publique du Canada. (2009). Chapitre 4 : rapport de l'administrateur en chef de la santé publique sur l'état de la santé publique au Canada 2009. Repéré <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/organisation/publications/rapports-etat-santepublique-canada-administrateur-chef-sante-publique/rapport-etat-sante-publique-canada-2009/chapitre-4.html>.
- Aldrich, N. J., Chen, J., & Alfieri, L. (2021). Evaluating associations between parental mind-mindedness and children's developmental capacities through meta-analysis. *Developmental Review*, 60, 100946. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100946>
- Allen, J. G., Fonagy, P. et Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Association Publishing.
- Arranz, E., Artamendi, J., Olabarrieta, F., & Martín, J. (2002). Family context and theory of mind development. *Early Child Development and Care*, 172(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/03004430210880>
- Auerbach, J. S., & Blatt, S. J. (2002). The concept of mind: Developmental analysis. Dans R. Lasky (Éd.), *Symbolization and desymbolization: Essays in honor of Nobert Freedman* (pp. 75-117). Other Press.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Harvard University Press. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199601\)33:1<87::AID-PITS2310330105>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199601)33:1<87::AID-PITS2310330105>3.0.CO;2-C)
- Beals, D. E. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. Dans D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Éds), *Beginning literacy with language: Young children at home and school* (pp. 75-92). Paul H. Brookes.
- Benbassat, N., & Priel, B. (2012). Parenting and adolescent adjustment: The role of parental reflective function. *Journal of Adolescence*, 35(1), 163-174. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.004>

- Benbassat, N., & Priel, B. (2015). Why is fathers' reflective function important? *Psychoanalytic Psychology*, 32(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/a0038022>
- Bender, P. K., Pons, F., Harris, P. L., Esbjørn, B. H., & Reinholdt-Dunne, M. L. (2015). Emotion understanding in clinically anxious children: A preliminary investigation. *Frontiers in Psychology*, 6(1), Article 1916. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01916>
- Bisaillon, C., Philipp, D. A., & Hould, R. (2021). Le travail thérapeutique dyadique et familial : un contexte favorable à la mentalisation. Dans J. Achim, K. Ensink, & A. Lebel (Éds), *Mentaliser en contexte pédopsychiatrique : interventions thérapeutiques* (pp. 115-137). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.achim.2020.01.0115>
- Bishop, D., Epstein, N., Keitner, G., Miller, I., & Zlotnick, C. (1980). *The McMaster structured interview for family functioning*. Brown University Family Research Program.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2002). *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410604149>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annuals Reviews*, 53(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bretherton, I., Oppenheim, D., & Emde, R. N. The MacArthur Narrative Working Group. (2003). The MacArthur Story Stem Battery. Dans R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Éds), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery parent-child narratives* (pp. 381-396). Oxford University Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An Attachment story completion task for 3-years-olds. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Éds), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 272-308). University of Chicago Press.
- Byng-Hall, J. (1999). Family couple therapy: Toward greater security. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 625-645). Guilford Press.

- Chabot, A., Achim, J., & Terradas, M. M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 207-240. <https://doi.org/10.3917/psy.581.0207>
- Choi-Kain, L. W., & Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: Ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 165(9), 1127-1135. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07081360>
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56(1), 96-118. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024624>
- Cohen, N. J., Muir, E., Lojkasek, M., Muir, R., Parker, C. J., Barwick, M., & Brown, M. (1999). Watch, wait, and wonder: Testing the effectiveness of a new approach to mother-infant psychotherapy. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health*, 20(4), 429-451. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199924\)20:4<429::AID-IMHJ5>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199924)20:4<429::AID-IMHJ5>3.0.CO;2-Q)
- Cole, K., & Mitchell, P. (1998). Family background in relation to deceptive ability and understanding of the mind. *Social Development*, 7(2), 181-197. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00061>
- Colonnese, C., Zeegers, M. A., Majdandžić, M., van Steensel, F. J., & Bögels, S. M. (2019). Fathers' and mothers' early mind-mindedness predicts social competence and behavior problems in childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(9), 1421-1435. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00537-2>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1993). Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental psychology*, 29(2), 206-219. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.206>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M. J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J. P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon, & C. Dufresne (Éds), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent* (pp. 139-173). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgs9x.9>

- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- Davis, K. D., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2006). Implications of shift work for parent-adolescent relationships in dual-earner families. *Family Relations*, 55(4), 450-460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00414.x>
- de Rosnay, M. D., Harris, P. L., & Pons, F. (2008). Emotional understanding and developmental psychopathology in young children. Dans C. Sharp, P. Fonagy, & I. Goodyer (Éds), *Social cognition and developmental psychopathology* (pp. 343-385). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780198569183.003.0012>
- de Rosnay, M. D., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 197-218. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>
- de Rosnay, M. D., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7-37. <https://doi.org/10.1348/026151005x82901>
- Debbané, M. (2018). *Mentaliser*. De Boeck Supérieur. [https://doi.org/10.1016/S2590-2415\(19\)30097-2](https://doi.org/10.1016/S2590-2415(19)30097-2)
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Dickstein, S. (2002). Family routines and rituals--The importance of family functioning: Comment on the special section. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 441-444. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.441>
- Dickstein, S., Hayden, L. C., Schiller, M., Seifer, R., & San Antonio, W. (1994). *Providence family study mealtime family interaction coding system* [Manuscrit inédit].
- Djaoui, E. (2006). Travailler avec l'intimité des familles. *Informations sociales*, 133(5), 20-29. <https://doi.org/10.3917/inso.133.0020>

- Domon-Archambault, V., & Terradas, M. M. (2012). *Manuel de formation aux interventions axées sur la mentalisation destiné aux éducateurs des centres jeunesse* [Document inédit]. Université de Sherbrooke, Canada.
- Domon-Archambault, V., & Terradas, M. M. (2015). Efficacité d'une formation fondée sur la notion de mentalisation auprès des intervenants en centre jeunesse : étude pilote. *Revue québécoise de psychologie*, 36(3), 183-208.
- Dubois-Comtois, K., Côté, C., Cyr, C., Tarabulsy, G. M., St-Laurent, D., & René-Lavarone, L. (2022). Apports de l'Intervention relationnelle en contexte de protection de la jeunesse. Dans D. St-Laurent, K. Dubois-Comtois, & C. Cyr (Éds), *La maltraitance : perspective développementale et écologique* (pp. 249-273). Les Presses de l'Université du Québec.
- Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2008). Beyond the dyad: Do family interactions influence children's attachment representations in middle childhood? *Attachment & Human Development*, 10(4), 415-431. <https://doi.org/10.1080/14616730802461441>
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 120-137.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01610.x>
- Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M., Kessler, J., Woike, J. K., Wolf, O. T., & Convit, A. (2006). Introducing MASC: A movie for the assessment of social cognition. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 623-636. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0107-0>
- Emery, R., & Laumann-Billings, L. (1998). An overview of the nature, causes, and consequences of abusive family relationships. *American Psychologist*, 53(2), 121-135. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.121>
- Ensink, K., Begin, M., Normandin, L., & Fonagy, P. (2016). Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: Pathways to depression and externalising difficulties. *European Journal Psychotraumatology*, 7(1), Article 30611. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v7.30611>
- Ensink, K., & Mayes, L. C. (2010). The development of mentalization in children from a theory of mind perspective. *Psychoanalytic Inquiry*, 30(4), 301-337. <https://doi.org/10.1080/07351690903206504>

- Ensink, K., & Normandin, L. (2011). Le traitement basé sur la mentalisation chez des enfants agressés sexuellement et leurs parents. Dans M. Hébert, M. Cyr, & M. Tourigny (Éds), *L'agression sexuelle envers les enfants* (pp. 399-440). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph3jb.13>
- Ensink, K., Target, M., & Oandasan, C. (2013). *Child reflective functioning scale scoring manual: For application to the child attachment interview* [Document inédit]. École de psychologie, Université Laval, QC.
- Ereky-Stevens, K. (2008). Associations between mothers' sensitivity to their infants' internal states and children's later understanding of mind and emotion. *Infant and Child Development*, 17(5), 527-543. <https://doi.org/10.1002/icd.572>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Evans, G. W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., Gentile, L., & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science*, 16(7), 560-565. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01575.x>
- Evans, G. W., & Kim, P. (2012). Childhood poverty and young adult allostatic load: The mediating role of childhood cumulative risk exposure. *Psychological Science*, 23(9), 979-983. <https://doi.org/10.1177/0956797612441218>
- Favez, N., Lopes, F., Bernard, M., Frascarolo, F., Lavanchy Scaiola, C., Corboz-Warnery, A., & Fivaz-Depeursinge, E. (2012). The development of family alliance from pregnancy to toddlerhood and child outcomes at 5 years. *Family Process*, 51(4), 542-556. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01419.x>
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 173-195. <https://doi.org/10.1023/A:1019695015110>
- Fiorentino, L., & Howe, N. (2004). Language competence, narrative ability, and school readiness in low-income preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(4), 280-294. <https://doi.org/10.1037/h0087237>
- Fishburn, S., Meins, E., Fernyhough, C., Centifanti, L. C. M., & Larkin, F. (2022). Explaining the relation between early mind-mindedness and children's mentalizing abilities: The development of an observational preschool assessment. *Developmental Psychology*, 58(1), 17-31. <https://doi.org/10.1037/dev0001272>

- Fonagy, P., & Allison, E. (2012). What is mentalization? The concept and its foundation in developmental research. Dans N. Midgley & I. Vrouva (Éds), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 11-34). Routledge.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1355-1381. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psychoanalysis*, 77(2), 217-233.
- Fonagy, P., & Target, M. (2000). Playing with reality: III. The persistence of dual psychic reality in borderline patients. *International Journal of Psychoanalysis*, 81(5), 853-873. <https://doi.org/10.1516/0020757001600165>
- Fonagy, P., & Target, M. (2007). Playing with reality: IV. A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, 88(4), 917-937. <https://doi.org/10.1516/4774-6173-241T-7225>
- Fournier, S., Terradas, M. M., Achim, J., & Guillemette, R. (2020). Représentations d'attachement et capacité de mentalisation d'enfants d'âge scolaire en contexte de protection de l'enfance : une étude préliminaire. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 4(1), Article 100092. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2018.12.002>
- Fresno, A. (2008). Annexe : l'utilisation des narratifs d'attachement. *Enfance*, 60(1), 93-102. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0093>
- Fryers, T., Melzer, D., & Jenkins, R. (2003). Social inequalities and the common mental disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38(5), 229-237. <https://doi.org/10.1007/s00127-003-0627-2>
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/0300443011660108>

- Gao, M., & Han, Z. R. (2016). Family expressiveness mediates the relation between cumulative family risks and children's emotion regulation in a Chinese sample. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1570-1580. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0335-z>
- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889-904. <https://doi.org/10.1037/a0039274>
- Garner, P. W., & Toney, T. D. (2020). Financial strain, maternal attributions, emotion knowledge and children's behavioral readiness for school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67(1), Article 101122. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101122>
- Gerber, G. L., & Kaswan, J. (1971). Expression of emotion through family grouping schemata, distance, and interpersonal focus. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(3), 370-377. <https://doi.org/10.1037/h0031108>
- Giovanelli, C., Di Dio, C., Lombardi, E., Tagini, A., Meins, E., Marchetti, A., & Carli, L. (2020). Exploring the relation between maternal mind-mindedness and children's symbolic play: A longitudinal study from 6 to 18 months. *Infancy*, 25(1), 67-83. <https://doi.org/10.1111/inf.12317>
- Goffin, K. C., Kochanska, G., & Yoon, J. E. (2020). Children's theory of mind as a mechanism linking parents' mind-mindedness in infancy with children's conscience. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193(1), Article 104784. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104784>
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review*, 34(1-2), 35-62. https://doi.org/10.1300/J002v34n01_03
- Harris, P. L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(1), 3-28. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01131.x>
- Harris, P. L., & Lipian, M. (1989). Understanding emotion and experiencing emotion. Dans C. Saarni & P. Harris (Éds), *Children's understanding of emotion* (pp. 241-258). Cambridge University Press.
- Hayden, L. C., Schiller, M., Dickstein, S., Seifer, R., Sameroff, S., Miller, I., Keitner, G., & Rasmussen, S. (1998). Levels of family assessment: I. Family, marital, and parent-child interaction. *Journal of Family Psychology*, 12(1), 7-22. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.1.7>

- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 154-166. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Howe, N., Ross, H. S., & Recchia, H. (2011). Sibling relations in early and middle childhood. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Éds), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2^e éd., pp. 356-372). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444390933.ch19>
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1026>
- Illingworth, G., MacLean, M., & Wiggs, L. (2016). Maternal mind-mindedness: Stability over time and consistency across relationships. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 488-503. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1115342>
- Jenkins, J. M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 74(3), 905-920. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00575>
- Kavanaugh, R. D., & Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. Dans O. N. Saracho & B. Spodek (Éds), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 80-99). State University of New York Press.
- Kernberg, P. F., Chazan, S. E., & Normandin, L. (1998). The children's play therapy instrument (CPTI): Description, development, and reliability studies. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 7(3), 196-207.
- Kochanska, G., Aksan, N., Penney, S. J., & Boldt, L. J. (2007). Parental personality as an inner resource that moderates the impact of ecological adversity on parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 136-150. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.136>
- Lacharité, C., & Gagnier, J. P. (2015). Agir auprès des pères en situation de vulnérabilité : une invitation au dialogue et à la réflexion. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 54(1), 81-105. <https://doi.org/10.3917/ctf.054.0081>
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72(1), 82-102. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00267>

- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 71(5), 1424-1440. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00237>
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2010). Early manifestations of children's theory of mind: The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment. *Infancy*, 15(3), 300-323. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2009.00014.x>
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2014). The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in predicting preschoolers' understanding of visual perspective taking and false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125(1), 48-62. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.02.005>
- Lebel, A., Achim, J., & Ensink, K. (2020). Évaluer la capacité à mentaliser de l'enfant et des parents : comprendre pour traiter. Dans J. Achim, A. Lebel., & K. Ensink (Éd.), *Mentaliser en contexte pédopsychiatrique : interventions thérapeutiques* (pp. 55-89). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.achim.2020.01.0055>
- Leblanc, É., Bernier, A., & Howe, N. (2017). The more the merrier? Sibling composition and early manifestations of theory of mind in toddlers. *Journal of Cognition and Development*, 18(3), 375-391. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1327438>
- Lorant, V., Delière, D., Eaton, W., Robert, A., Philippot, P., & Ansseau, M. (2003). Socioeconomic inequalities in depression: A meta-analysis. *American Journal of Epidemiology*, 157(2), 98-112. <https://doi.org/10.1093/aje/kwfl82>
- Lundy, B. L. (2013). Paternal and maternal mind-mindedness and preschoolers' theory of mind: The mediating role of interactional attunement. *Social Development*, 22(1), 58-74. <https://doi.org/10.1111/sode.12009>
- Manrique Millones, D. L. M., Ghesquière, P., & van Leeuwen, K. (2014). Parenting, socioeconomic status and psychosocial functioning in Peruvian families and their children. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 995-1005. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.152051>
- McHale, J. P. (2007). When infants grow up in multiperson relationship systems. *Infant Mental Health Journal*, 28(4), 370-392. <https://doi.org/10.1002/imhj.20142>
- McHale, J. P., Neugebauer, A., Radin Asch, A., & Schwartz, A. (1999). Preschoolers' characterizations of multiple family relationships during family doll play. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 256-268. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_12

- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development, 61*(2), 311-346. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02781.x>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185-204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- McMahon, L. (2009). *Handbook of play therapy and therapeutic play* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.1002/car.1101>
- McMahon, C. A., & Bernier, A. (2017). Twenty years of research on parental mind-mindedness: Empirical findings, theoretical and methodological challenges, and new directions. *Developmental Review, 46*(1), 54-80. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.07.001>
- Meins, E. (2013). Sensitive attunement to infants' internal states: Operationalizing the construct of mind-mindedness. *Attachment & Human Development, 15*(5-6), 524-544. <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.830388>.
- Meins, E., Centifanti, L. C. M., Fernyhough, C., & Fishburn, S. (2013). Maternal mind-mindedness and children's behavioral difficulties: Mitigating the impact of low socioeconomic status. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(4), 543-553. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9699-3>
- Meins, E., Fernyhough, C., & Centifanti, L. C. (2019). Mothers' early mind-mindedness predicts educational attainment in socially and economically disadvantaged British children. *Child Development, 90*(4), 454-467. <https://doi.org/10.1111/cdev.13028>
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(5), 637-648. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007302>
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalizing abilities: A longitudinal study. *Social Development, 7*(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00047>
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development, 73*(6), 1715-1726. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00501>

- Midgley, N., Ensink, K., Lindqvist, K., Malberg, N., & Muller, N. (2017). *Mentalization-based treatment for children: A Time-Limited Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, 6(3), 305-325. <https://doi.org/10.1080/14616730412331281557>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15(2), 143-177. <https://doi.org/10.3917/dev.032.0143>
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174619>
- Nixon, C. L., & Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 300-322. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0011>
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00209>
- Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 56(2), 205-225. <https://doi.org/10.3917/enf.562.0205>
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00219>
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 251-269. <https://doi.org/10.2307/1495131>
- Pierrehumbert, B., & Ibáñez, M. (2008). Forme et contenu de la production narrative de l'enfant : un apport à la recherche clinique. *Enfance*, 60(1), 83-92. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0083>
- Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Rodriguez, A. F., & Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0022022109335181>

- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2000). La compréhension des émotions chez l'enfant. *Psychoscope*, 21(9), 29-32.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 89-104. <https://doi.org/10.1348/026151005x70427>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Conversations about emotion in high-risk dyads. *Attachment & Human Development*, 10(4), 359-377. <https://doi.org/10.1080/14616730802461367>
- Rowe, M. L. (2018). Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. *Child Development Perspectives*, 12(2), 122-127. <https://doi.org/10.1111/cdep.12271>
- Sharp, C. (2006). Mentalizing problems in childhood disorders. Dans J. G. Allen & P. Fonagy (Éds), *Handbook of mentalization-based treatments* (pp. 101-121). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470712986.ch4>
- Sharp, C. (2008). Theory of mind and conduct problems in children: Deficits in reading the "emotions of the eyes". *Cognition and Emotion*, 22(6), 1149-1158. <https://doi.org/10.1080/02699930701667586>
- Sharp, C., Croudace, T. J., & Goodyer, I. M. (2007). Biased mentalizing in children aged seven to 11: Latent class confirmation of response styles to social scenarios and associations with psychopathology. *Social Development*, 16(1), 181-202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00378.x>
- Sharp, C., & Venta, A. (2013). Mentalizing problems in children and adolescents. Dans N. Midgley & I. Vrouva (Éds), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 49-67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203123003-9>
- Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief. *Developmental Psychology*, 39(4), 717-729. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.717>

- Schmeets, M. G. J. (2008). Theoretical concepts. Dans A. J. Verheugt-Pleiter, J. E. Zevalkink, & M. G. Schmeets, *Mentalizing in child therapy: Guidelines for clinical practitioners* (pp. 7-21). Karnac Books.
- Slade, A. (1999). Making meaning and making believe: Their role in the clinical process. Dans A. Slade & D. Wolf (Éds), *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation* (pp. 81-107). Oxford University Press.
- Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. Dans R. W. Larson, Ar. R. Wiley, & K. R. Branscomb (Éds), *New directions for child and adolescent development* (pp. 51-66). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.155>
- Steele, H., Bate, J., Steele, M., Dube, S. R., Danskin, K., Knafo, H., Nikitiades, A., Bonuck, K., Meissner, P., & Murphy, A. (2016). Adverse childhood experiences, poverty, and parenting stress. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(1), 32-38. <https://doi.org/10.1037/cbs0000034>
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal World of the Child*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9780429482137>
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2010). Typologies of family functioning and children's adjustment during the early school years. *Child Development*, 81(4), 1320-1335. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01471.x>
- Taubner, S., & Curth, C. (2013). Mentalization mediates the relation between early traumatic experiences and aggressive behavior in adolescence. *Psihologija*, 46(2), 177-192. <https://doi.org/10.2298/psi1302177t>
- Terradas, M. M., & Achim, J. (2013). Arrête de faire semblant, on joue pour vrai! Intégration de techniques d'intervention basées sur la mentalisation à la psychothérapie d'enfants d'orientation psychanalytique. *La psychiatrie de l'enfant*, 56(2), 439-465. <https://doi.org/10.3917/psy.562.0439>
- Terradas, M., Paquette, M., Lepage-Voyer, C., & Domon-Archambault, V. (2017). Jeu, trauma, jeu traumatique et capacité de mentalisation chez l'enfant : considérations cliniques et thérapeutiques. *Filigrane : écoutes psychanalytiques*, 26(2), 27-44. <https://doi.org/10.7202/1055358ar>
- Tessier, V. P., Normandin, L., Ensink, K., & Fonagy, P. (2016). Fact or fiction? A longitudinal study of play and the development of reflective functioning. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 80(1), 60-79. <https://doi.org/10.1521/bumc.2016.80.1.60>

- Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71(1), 145-152. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00128>
- Thompson, R. B., & Foster, B. J. (2014). Socioeconomic status and parent-child relationships predict metacognitive questions to preschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(4), 315-333. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9256-4>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Vrouva, I., Target, M., & Ensink, K. (2012). Measuring mentalization in children and young people. Dans N. Midgley & I. Vrouva (Éds), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 54-76). Routledge.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2000). Developing understandings of mind. Dans S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Éds), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 21-49). Oxford University Press.
- Widen, S. C., & Russel, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Éds), *Handbook of emotions* (4^e éd., pp. 348-363). Guilford Press.
- Wimpory, D. C., Hobson, R. P., Williams, J. M. G., & Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 525-536. <https://doi.org/10.1023/A:1005683209438>
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00946.x>
- Zaouche Gaudron, C., Euillet, S., Rouyer, V., & Kettani, M. (2007). Être père en situation de précarité économique. *Revue des politiques sociales et familiales*, 90(1), 86-91. <https://doi.org/10.3406/caf.2007.2334>

Zeegers, M. A., de Vente, W., Nikolić, M., Majdandžić, M., Bögels, S. M., & Colonna, C. (2018). Mothers' and fathers' mind-mindedness influences physiological emotion regulation of infants across the first year of life. *Developmental Science*, 21(6), 1-18. <https://doi.org/10.1111/desc.12689>

Appendice

Diagramme sur le nombre de participants des études

